

ЗБ 12.
24.

ИСТОРІЯ
ВОСПИТАНІЯ И ОБУЧЕНІЯ.

ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ.

Д-РА ФРИДРИХА ДИТТЕСА,

ДИРЕКТОРА УЧИТЕЛЬСКАГО ИНСТИТУТА ВЪ ВЕННѢ, БЫВШАГО ДИРЕКТОРА УЧИТЕЛЬСКОЙ СЕМИНАРІИ И
ШКОЛЬНАГО СОВѢТНИКА ВЪ ГОТѢ.

СО ВТОРАГО НѢМЕЦКАГО ИЗДАНІЯ ПЕРЕВЕЛИ

А. НИКОЛИЧЪ И К. МОДЗАЛЕВСКІЙ.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

1873.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛЪ

СЕМЬЯ И ШКОЛА

выходить нумерами въ 10—12 листовъ печати, въ 2 книгахъ, въ большую $\frac{1}{2}$ долю листа ежемѣсячно, кромѣ мѣсяцевъ Юня и Юля, по слѣдующей программѣ:

Книга I. Семейное чтеніе.

Чтеніе религіозно-нравственнаго содержанія. Разсказы, стихотворенія, путешествія и проч. **Занятія**, игры, работы, рукодѣлія, мастерства и проч. матеріалъ для физическаго и умственнаго развитія. Всюду, по мѣрѣ надобности, будутъ прилагаемы рисунки и картины.

Книга II. Часть I. Воспитаніе и обученіе вообще.

Отдѣлъ I. **Педагогія**. **Дидактика** и **Методика**. Общія статьи педагогическаго содержанія. Воспитаніе домашнее и общественное. Физическое воспитаніе и гигиена. Предметы и Методы обученія. Учебныя пособія. Учебныя матеріалы и принадлежности. Отдѣлъ II. **Критика** и **Библиографія** русскихъ и замѣчательнѣйшихъ изъ иностранныхъ сочиненій, изданій и пособій, соприкосновенныхъ съ учебно-воспитательнымъ дѣломъ. Отдѣлъ III. **Библиографическіе очерки** педагогическихъ дѣятелей и статьи по исторіи педагогикъ, съ приложеніемъ портретовъ замѣчательныхъ дѣятелей иностранныхъ и русскихъ. Отдѣлъ IV. **Хроника**. Положенія и жизнь учебныхъ и учебно-воспитательныхъ заведеній, правительственныхъ, общественныхъ и частныхъ. Отдѣлъ V. **Смѣсь**. Корреспонденціи. Заявленія педагогическаго содержанія и всякаго рода объявленія о вновь выходящихъ книгахъ, учебныхъ пособіяхъ, матеріалахъ и проч.

Часть II. Наша начальная школа.

(Одобрена Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія для народныхъ школъ).

1) Правительственныя распоряженія. 2) Руководящія статьи по всѣмъ вопросамъ училищевѣдѣнія и школьной дидактики, а также по вопросу о народномъ воспитаніи. 3) Земство и народная школа въ періодическихъ обзорѣяхъ. 4) Современное состояніе у насъ школьнаго дѣла. Начальныя училища для мальчиковъ и дѣвочекъ. Школы грамотности и частное обученіе. 5) Историческіе очерки, біографіи и проч. 6) Критико-библиографическое обзорѣе; указаніе пособій по начальному обученію; перечень вновь выходящихъ книгъ и проч. 7) Приложенія, состоящія изъ образцовыхъ уроковъ, чтеній и учебниковъ, печатаемыхъ по частямъ или цѣлкомъ.

Подписная цѣна въ годъ, за 10 №№ (20 книжекъ) «Семья и Школа» съ «Нашею Начальною Школою» (содержащихъ 100—120 листовъ):

Въ *С.-Петербургѣ*, безъ доставки на домъ, 8 руб.; съ доставкою 8 р. 50 к.

Въ *Москвѣ*, съ пересылкою черезъ книжный магазинъ И. Г. Соловьева, 8 р. 50 к. Во всѣ города Имперіи, съ пересылкою черезъ Газетную Экспедицію, 9 руб.

За *границу*, съ пересылкою по почтѣ, 12 руб. 50 коп.

Отдѣльно *Наша Начальная Школа* 10 №№ безъ приложен. съ доставк. въ Имперію 3 руб. 50 коп.; съ приложеніями 5 руб. 50 коп.

Лица и учрежденія, желающія получить по 2 или болѣе экземпляра наждаго приложенія, приплачиваютъ за каждый лишній годичный экземпляръ всѣхъ приложеній по 4 рубля.

Подписка принимается: для иногородныхъ исключительно въ Конторѣ Редакціи журнала «СЕМЬЯ и ШКОЛА» (Владимірск. № 7), для городскихъ въ книжныхъ магазинахъ: «Для иногородныхъ», Колесова и Михина, Я. Исакова, Русской Книжной Торговли и у всѣхъ извѣстныхъ книгопродавцевъ.

Гг. иногородные благоволятъ адресовать письма, заявленія, статьи и подписныя требованія на имя Редактора-Издателя Юл. Симашко, въ *С.-Петербургъ*, Владимірская, № 7.

ИСТОРІЯ

ВОСПИТАНІЯ И ОБУЧЕНІЯ.

В 12
24

801-16
328

— ИСТОРИЯ
ВОСПИТАНІЯ И ОБУЧЕНІЯ.

ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ.

Д-РА-ФРИДРИХА ДИТТЕСА,

ДИРЕКТОРА УЧИТЕЛЬСКАГО ИНСТИТУТА ВЪ ВЕНЕ, БЫВШАГО ДИРЕКТОРА УЧИТЕЛЬСКОЙ СЕМНАРИИ И
ШКОЛЬНОГО СОВѢТНИКА ВЪ ГОТѢ.

СО ВТОРАГО НѢМЕЦКАГО ИЗДАНІЯ ПЕРЕВЕЛИ

А. НИКОЛИЧЪ И К. МОДЗАЛЕВСКІЙ.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

ВЪ ТИПОГРАФІИ В. БЕЗОБРАЗОВА И КОМП.

Вас. Остр., 8 л., д. № 45.

1873.



2011119274

Дозволено цензурою. С.-Петербургъ. 10 августа 1873 г.

ПРЕДИСЛОВІЕ КЪ ПЕРВОМУ ИЗДАНІЮ.

Ни одинъ изъ существующихъ курсовъ по Исторіи Педагогическіи (не смотря на то, что между ними есть труды капитальныя), по моему мнѣнію, не удовлетворяетъ вполне нуждамъ народныхъ учителей.

Одни изъ этихъ курсовъ слишкомъ пространны, другіе—слишкомъ кратки; иные, наконецъ, соединяютъ въ себѣ и то и другое, такъ какъ, заключая много матеріала, которымъ не легко овладѣть народнымъ учителямъ, въ тоже время страдаютъ отсутствіемъ такихъ свѣдѣній, которыя наиболее для нихъ интересны и необходимы.

Кромѣ того, существуетъ еще множество такихъ курсовъ, которые, вслѣдствіе своей поверхности, не заслуживаютъ особеннаго довѣрія.

Недостатокъ въ такомъ курсѣ, который удовлетворилъ бы вышеозначеннымъ потребностямъ, я испытывалъ въ теченіи многолѣтней моей практики (въ Готской семинаріи и Вѣнскомъ педагогіумѣ).

При моемъ устномъ изложеніи Исторіи педагогическіи, я долженъ былъ однако придерживаться какаго либо руководства; но ни одно изъ существующихъ, какъ я уже сказалъ,

не удовлетворяло меня на столько, чтобы я могъ его съ увѣренностью рекомендовать моимъ слушателямъ.

Вотъ причины, побудившія меня приступить къ обработкѣ предлагаемой книги, которая, такимъ образомъ, вытекаетъ непосредственно изъ моей служебно-педагогической практики и представляетъ собою сводъ моихъ лекцій по Исторіи педагогики въ томъ объемѣ и видѣ, которые мнѣ казались наиболѣе пригодными для народныхъ учителей.

На сколько я достигъ цѣли — укажетъ критика, всякое замѣчаніе которой будетъ принято мною съ живѣйшею признательностью.

Диттесъ.

Вѣна, 23 сентября 1870 г.

ПРЕДИСЛОВІЕ КО ВТОРОМУ ИЗДАНІЮ.

Первое изданіе этой книги, выпущенное въ довольно значительномъ числѣ экземпляровъ, разошлось почти въ теченіи одного мѣсяца. Это побудило издателя приступить ко второму изданію, въ которомъ чувствовалась потребность.

Въ виду этого обстоятельства, я не успѣлъ сдѣлать какихъ-либо измѣненій въ настоящемъ изданіи, которое, такимъ образомъ, и является безъ всякихъ перемѣнъ.

Авторъ.

Съ этого втораго изданія сдѣланъ, безъ всякихъ почти измѣненій противъ подлинника, и настоящій переводъ, предлагаемый какъ русскимъ учителямъ, такъ и лицамъ готовящимся къ принятію на себя учебновоспитательскихъ обязанностей. Исторія Педагогики изложена Диттесомъ, въ силу высказанныхъ выше имъ самимъ соображеній, довольно кратко, но тѣмъ не менѣе она во всякомъ случаѣ — вмѣстѣ съ его „Руководствомъ къ воспитанію и обученію“, — уже извѣстномъ русской публикѣ и выпедшемъ въ теченіи двухъ лѣтъ двумя изданіями, — даетъ читателю возможность ориентироваться въ области педагогики и педагогической литературы, ибо намѣчаетъ важнѣйшіе моменты въ развитіи учебно-воспитательнаго дѣла и рѣзко очерчиваетъ особенности главнѣйшихъ педагогическихъ дѣятелей, какъ теоретиковъ, такъ и практиковъ.

Предназначая свой трудъ преимущественно для начальныхъ учителей, Диттесъ естественно имѣетъ въ виду, главнымъ образомъ, начальное общее образованіе и поэтому оставляетъ въ сторонѣ все относящееся какъ къ образованію высшему общему, такъ и образованію спеціальному и ученому. Такимъ образомъ трудъ Диттеса ограничивается извѣстною областью исторіи педагогики, — общимъ начальнымъ образованіемъ (и также образованіемъ начальныхъ учителей).

По нашему мнѣнію, приступать къ изученію отдѣльныхъ педагогическихъ писателей и вообще къ чтенію статей педагогическаго содержанія можно, съ пользою, только уже ознакомившись: съ одной стороны съ систематическимъ курсомъ педагогики, а съ другой — съ исторіею ея, т. е. уже имѣя извѣстный педагогическій критерій. Полагая, что „Исторія воспитанія и обученія“ Диттеса можетъ способствовать выработкѣ такого критерія и послужить руководящею нитью въ области педагогической литературы, изученію важнѣйшихъ произведеній которой, въ большей или меньшей степени, необходимо для каждого, посвятившаго себя учебно-воспитательному дѣлу, — мы и рѣшились предложить вниманію русской публики переводъ означенной исторіи.

Въ Германіи Диттесъ и написанные имъ курсы пользуются большою, вполне заслуженною извѣстностью. Имя его извѣстно и у насъ, какъ по руководству къ „Исторіи воспитанія и обученія“, переведенному г. Паульсономъ, такъ и по вышедшему недавно въ переводѣ г. Запольскаго курсу „Практической Логики“.

Переводчики.

ВВЕДЕНІЕ.

§ 1.

Сущность воспитанія и исторія его.

Человѣкъ является въ міръ существомъ несовершеннымъ и безпомощнымъ. Если бы съ момента его рожденія предоставить его самому себѣ, то онъ долженъ былъ бы погибнуть, до такой степени онъ нуждается въ уходѣ, въ заботахъ и въ руководствѣ. Много времени нужно для того, чтобы его собственныя силы развились на столько, чтобы были въ состояніи удовлетворять самымъ насущнымъ жизненнымъ потребностямъ. Десятилѣтія нужны на то, чтобы изъ него выработалась самостоятельная личность, чтобы его силы гармонически развились и созрѣли.

Современное состояніе человѣчества можетъ быть понятно только въ такомъ случаѣ, если къ внутреннимъ свойствамъ человѣка присоединимъ и все то, что каждое предшествующее поколѣніе обыкновенно передавало послѣдующему. Если назовемъ эту передачу (хотя бы она ограничивалась однимъ только поддержаніемъ жизни малолѣтнихъ и затѣмъ освобожденіемъ еще несамостоятель-

ныхъ отъ необходимости нуждаться въ помощи взрослыхъ) общимъ именемъ *воспитанія*, то необходимо будетъ признать, что даже дѣти самыхъ первыхъ людей получали своего рода воспитаніе и что, затѣмъ, оно велось непрерывно отъ поколѣнія къ поколѣнію, вплоть до настоящаго времени. Допустивъ, что было время, когда все дѣло воспитанія состояло въ простомъ вскармливаніи ребенка до тѣхъ поръ, пока онъ еще не былъ въ состояніи добывать самъ себѣ пропитаніе, мы тѣмъ не менѣе ясно увидимъ, что человѣчество никогда не могло обойтись совершенно безъ всякаго воспитанія.

Изъ всѣхъ извѣстныхъ намъ существъ, человѣкъ является наиболѣе способнымъ къ образованію, но за то и наиболѣе нуждающимся въ воспитаніи. Растенія и большинство животныхъ (менѣе совершенныхъ) могутъ обойтись безъ воспитанія, если только не будутъ поставлены въ искусственную, несродную имъ обстановку; тѣмъ не менѣе и про нихъ нельзя сказать, чтобы ихъ существованіе и развитіе зависѣли исключительно отъ нихъ самихъ, даже и имъ нужны для этого извѣстныя благопріятныя условія. Вся разница состоитъ въ томъ, что условія эти такъ просты и немногочисленны, что достаются имъ сами собою: пища, вода, воздухъ, тепло и свѣтъ — вотъ все, что нужно для ихъ существованія. Предназначенное и предначертанное воздѣйствіе природы на эти развивающіеся организмы, или вообще посредничество между ними какого бы то ни было третьяго фактора является здѣсь совершенно излишнимъ. На высшихъ ступеняхъ органическаго развитія мы встрѣчаемся съ совершенно инымъ явленіемъ. Уже въ царствѣ животныхъ, и именно между млекопитающими, птицами и нѣкоторыми родами насекомыхъ, попеченія объ дѣтенышахъ довольно продолжительны, и эти попеченія положительно необходимы для

того, чтобы предохранить извѣстный родъ животныхъ отъ совершеннаго вымиранія.

Нѣкоторыя животныя даже постепенно приучаютъ своихъ дѣтей къ самостоятельной жизни и развиваютъ въ нихъ искусственно нѣкоторые навыки. Само собою разумѣется, что все это ничтожно въ сравненіи съ тою помощію, въ которой нуждается ребенокъ и которую оказываетъ онъ отъ своихъ воспитателей. Развитіе органовъ, необходимыхъ для полной индивидуальной независимости, пробужденіе къ жизни внѣшнихъ чувствъ и умственныхъ способностей совершается у человѣка гораздо медленнѣе, нежели у животныхъ, поэтому молодое животное перестаетъ нуждаться въ посторонней помощи и руководствѣ гораздо раньше, нежели ребенокъ.

Если весь рядъ измѣненій, происходящихъ въ человѣкѣ отъ самаго начала его жизни до полной индивидуальной самостоятельности и естественной зрѣлости мы назовемъ общимъ именемъ *развитія*, то оно окажется результатомъ дѣятельности трехъ факторовъ: во первыхъ, врожденныхъ человѣку и дѣйствующихъ по опредѣленнымъ законамъ силъ, т. е. его природныхъ задатковъ; во вторыхъ, окружающей природы, которая доставляетъ ему всѣ внѣшнія жизненныя потребности и въ третьихъ, преднамѣренныхъ и цѣлесообразныхъ воздѣйствій на ребенка, клонящихся къ сохраненію и развитію природныхъ силъ его и воспринимаемыхъ имъ отъ лицъ уже достигшихъ полнаго развитія, т. е. *воспитанія*. Воспитаніе состоитъ въ попеченіи о задаткахъ ребенка, въ поддержкѣ ихъ и въ руководеніи ими; оно является посредникомъ между потребностями ребенка и всѣмъ его окружающимъ, и состоитъ въ преднамѣренной передачѣ человѣческой культуры однимъ поколѣніемъ другому; но во всемъ этомъ оно должно быть не противникомъ, а помощникомъ есте-

ственного развитія челоѣка. Такъ какъ естественное развитіе обнимаетъ собою всѣ стороны челоѣческаго бытія: тѣло, умъ, чувство, волю и вѣру, то сообразно съ этимъ и воспитаніе должно вестись въ этихъ пяти направленіяхъ, т. е. оно бываетъ: физическое, умственное, эстетическое, нравственно-практическое и религіозное.

Не всегда и не у всѣхъ народовъ всѣ эти пять направленій воспитательной дѣятельности существовали въ одинаковой степени, т. е. воспитаніе не всегда и не вездѣ было полнымъ; чаще оно развивало только нѣкоторыя изъ названныхъ направленій, было отрывочнымъ: вниманіе было обращено то на одну сторону челоѣческой природы, то на другую, между тѣмъ какъ остальные оставались совершенно не развитыми, воспитаніе не касалось ихъ. Но тѣмъ не менѣе однако-же, во всѣхъ областяхъ воспитанія, принимались въ соображеніе: воспитатели и кругъ ихъ дѣятельности, воспитываемые и мѣста ихъ воспитанія, цѣль, средство и методъ воспитанія. Показать какимъ образомъ все это въ различныхъ времена и у различныхъ народовъ теоретически понималось и практически выполнялось, а также было ли это пониманіе и выполненіе образцовымъ или же недостаточнымъ — вотъ что и составляетъ задачу *исторіи воспитанія*.

§ 2.

Границы исторіи воспитанія и ея изученія.

Исторія воспитанія не можетъ, конечно, отвѣтить на всѣ вопросы, съ которыми къ ней могутъ обратиться. Таковы напр. вопросы о доисторической жизни чело-

ѣка и о тѣхъ условіяхъ, въ которыхъ возникла и протекала жизнь его: о причинахъ происхожденія различныхъ расъ и образованія различныхъ государствъ и народовъ, о томъ, какимъ образомъ вліяли они другъ на друга, что именно заимствовалъ одинъ изъ нихъ у другаго и т. п. Если бы исторія и не захотѣла обойти полнымъ молчаніемъ всѣ эти вопросы, то ей все таки пришлось бы вступить въ область предположеній и гипотезъ, или же ограничиться предусмотрительно собранными отвѣтами. Взаимодѣйствіе народовъ, имѣющее столь огромное значеніе для всей культуры челоѣчества, становится замѣтнымъ въ исторіи лишь весьма поздно, да и то полного историческаго познанаія мы достигаемъ здѣсь не всегда. Доисторическая же жизнь челоѣчества составляетъ предметъ изслѣдованія, а не предметъ систематической исторіи, которая можетъ давать лишь то, достовѣрность чего уже вполне доказана. Самый первый толчокъ и самое сильное побужденіе къ своему развитію челоѣкъ находилъ въ собственныхъ потребностяхъ и силахъ, а также въ томъ положеніи, которое онъ занимаетъ по отношенію къ природѣ и къ существамъ себѣ подобнымъ. Физическія свойства мѣстности, въ которой онъ жилъ, атмосферическія и климатическія условія, животное и растительное царство, стихіи, звѣздное небо — рѣшительно вліяли на жизнь его, со всѣми ея радостями и горемъ, закаляли его силы, вызывали его на размышленія, обогащали его умъ опытомъ, направляли его волю и дѣятельность, наполняли душу его то веселостью, то грустью, приводили его къ вѣрованію въ сверхъестественныя силы. Сношенія съ существами себѣ подобными возбуждали въ челоѣкѣ извѣстныя симпатіи и антипатіи, приводили къ дальнѣйшимъ и болѣе тѣснымъ связямъ, а за тѣмъ и къ первымъ простѣйшимъ представленіямъ о правѣ и о нравственности, устанавли-

ливали различія въ общественномъ положеніи, заставляли избирать для себя извѣстные роды дѣятельности. Наконецъ, все добытое каждымъ предшествовавшимъ поколѣніемъ шло на пользу послѣдующихъ, такъ какъ съ одной стороны, родители старались внушить дѣтямъ то, что сами считали за истинное и полезное, а съ другой самая школа жизни, по мимо воли, продолжала образовательно вліять на подрастающее поколѣніе. Все это даетъ намъ понятіе о временахъ давно минувшихъ, которое составляетъ у насъ по аналогіи съ существующими и нынѣ общечеловѣческими условіями и отношеніями. Но на этомъ мы и должны остановиться: ближайшій педагогическій интересъ будетъ удовлетворенъ, если мы поймемъ какъ начало происхожденія, такъ и основныя условія цивилизаціи и воспитанія. Всякаго рода дальнѣйшія разъясненія слѣдуетъ предоставить тѣмъ наукамъ, которыя имѣютъ цѣлью разъясненіе доисторической тьмы всего земнаго вообще и человѣчества въ особенности, и которыя обладаютъ всеми необходимыми для этой цѣли средствами.

Хотя природа со всеми своими явленіями и силами, равно какъ свойства мѣстности, обитаемой народомъ, его политическія судьбы и политическая жизнь имѣютъ въ высшей степени важное значеніе въ дѣлѣ культуры и воспитанія, но, тѣмъ не менѣе, исторія педагогики не должна вдаваться въ область естествовѣденія, географіи и всемірной исторіи.

Точно также не должна она касаться и тѣхъ народовъ, которые не оказали никакихъ существенныхъ услугъ дѣлу цивилизаціи; такіе народы должны быть предметомъ не исторіи, а описанія и мѣсто ихъ въ этнографіи. Намъ придется обойти молчаніемъ многіе даже цивилизованные народы прошедшаго, потому что изъ далекой тьмы ихъ

существованія не сохранилось никакихъ источниковъ пригодныхъ для исторіи воспитанія. Таковы древніе мексиканцы, перувіанцы, ассиріяне, вавилоняне, лидійцы, фригійцы, трояне и т. д.

Наконецъ, все что касается семейной и общественной жизни, экономическихъ и социальныхъ условій, правовъ и обычаевъ, главныхъ основныхъ чертъ національнаго духа и временныхъ его направленій, наукъ, искусствъ и религій народовъ, то подробная разработка и изложеніе ихъ принадлежитъ не исторіи воспитанія, а всеобщей исторіи культуры и отдѣльнымъ частямъ ея: исторіи литературы, искусствъ, наукъ, религій, философіи, ремеслъ, промысловъ, торговли и т. д. Но съ другой стороны, само собою разумѣется, что исторія воспитанія должна дѣлать указанія и ссылки на всѣ фазы исторической жизни народовъ, которыя имѣли вліяніе на дѣло воспитанія и, слѣдовательно, она стоитъ въ связи со всеми науками, имѣющими отношеніе къ отдѣльнымъ народамъ и ко всему человѣчеству. Но такъ какъ педагогическая практика и теорія имѣютъ своимъ предметомъ только *преднамѣренное* воспитаніе человѣка, то и исторія этой практики и теоріи должна ограничиваться именно этою областью. Такимъ образомъ, она есть ни что иное, какъ исторія культуры или, вѣрнѣе, часть ея. Она не должна вдаваться въ вышеназванныя области, если желаетъ остаться вѣрною своей задачѣ и прямо идти къ дѣлу. Вообще не слѣдуетъ развлекать читателя длинными разсужденіями о побочныхъ предметахъ или надоедать повтореніемъ вещей, уже давно ему извѣстныхъ.

Если же кто не имѣетъ достаточныхъ предварительныхъ познаній для яснаго уразумѣнія исторіи воспитанія, то долженъ сперва приобрѣсти ихъ, а потомъ уже обратиться къ изученію ея. Въ особенности должно

замѣтить, что для полного уразумѣнія *исторіи* какойнибудь науки или искусства, требуется фактическое знаніе самыхъ этихъ предметовъ. Замѣчаніе это вполне примѣняется и къ исторіи воспитанія. Для совершенно незнакомаго съ практикой и теоріей воспитанія, — исторія этой теоріи и этой практики болѣе спутаютъ его понятія, нежели прояснятъ ихъ. Такимъ образомъ, исторія педагогики точно также непригодна для начального изученія педагогики вообще, какъ и исторія напр. музыки и математики неумѣстна для незнающихъ ни самой музыки, ни самой математики; изученію исторіи какойнибудь науки или искусства должно непременно предшествовать основательное знаніе самой этой науки или искусства. Точно также не слѣдуетъ излагать исторію воспитательнаго дѣла вмѣстѣ съ систематическимъ изложеніемъ самой педагогики, ибо тогда пришлось бы произвольно сопоставлять историческіе факты, дополняя ихъ извлеченіями изъ теоріи, а это было бы тоже самое, что строить весь ходъ исторіи человѣческаго развитія по предвзятому, спекулятивно-философскому плану. Предѣлы исторіи воспитанія, опредѣленные всѣмъ вышесказаннымъ, вытекаютъ изъ сущности самаго предмета; они должны быть объективны. Но къ этому присоединяется еще одно обстоятельство. Не всѣ, посвящающіе себя изученію извѣстной науки, связываютъ съ нею одинаковый интересъ и предъявляютъ ей одинаковыя требованія, не всѣ смотрятъ на нее съ извѣстной точки зрѣнія, какъ на ведущую къ одной и той же цѣли. Хотя черезъ это, понятіе и область науки остаются неизмѣнными, но тѣмъ не менѣе, направленіе и объемъ обученія обуславливаются ими. Что касается обширной области воспитанія и его исторіи, то съ одной стороны ни одинъ, самый проникательный, всеобъемлющій умъ не въ состоя-

ніи всецѣло овладѣть этимъ предметомъ во всѣхъ его частностяхъ, а съ другой, никакое призваніе и никакое общественное положеніе не требуютъ *универсальнаго* педагогическаго образованія. Отсюда вытекаетъ необходимость и законность установленія субъективныхъ границъ для изученія исторіи педагогики. Родители и воспитатели различныхъ общественныхъ положеній, учителя въ различныхъ учебныхъ заведеніяхъ, руководители и исполнители дѣла общественнаго воспитанія, законодатели и государственные люди, высшіе классы гражданъ, словомъ всѣ, кто принимаетъ сознательное участіе въ культурной жизни, заинтересованы въ разрѣшеніи педагогическихъ вопросовъ. Но этотъ интересъ обуславливается призваніемъ, степенью развитія, общественнымъ положеніемъ, національностью и пр. Намѣреваясь прослѣдить исторію воспитанія и обученія, мы исходимъ изъ вопроса о степени полезности и важности ея для учителей народныхъ школъ. Слѣдовательно, особенное вниманіе мы должны обратить на то, что сдѣлано въ теченіи времени для образованія общаго. Но, такъ какъ всѣ части и классы общества находятся въ состояніи постояннаго взаимодействія, то нельзя обойти молчаніемъ тѣхъ стремленій и тѣхъ попытокъ, которыя имѣли въ виду прежде всего воспитаніе и образованіе извѣстнаго класса общества. Далѣе, такъ какъ на воспитательное дѣло у каждаго народа имѣли вліяніе педагогическія идеи, то слѣдуетъ обратить вниманіе на ходъ воспитательнаго дѣла и другихъ народовъ, на столько, на сколько онъ имѣлъ вліянія на развитіе воспитательнаго дѣла данной націи. Наконецъ, каждому мыслящему воспитателю, слѣдуетъ бросить взглядъ на все человѣчество, чтобы познать, что именно послужило человѣчеству на пользу и что — во вредъ. Поэтому, при исторіи педагогики даннаго народа мы будемъ обращать вниманіе и на тѣ

народы, которые не стоятъ съ нимъ въ непосредственной связи, — конечно на столько, на сколько практика ихъ воспитательнаго дѣла можетъ доставить нѣкоторыя указанія въ хорошую или дурную сторону и, слѣдовательно, можетъ служить подтвержденіемъ или опроверженіемъ нашей собственной практики.

§ 3.

Если, выходя изъ этихъ основныхъ точекъ зрѣнія, мы бросимъ общій взглядъ на все человѣчество, то окажется, что всѣ эфіопскіе народы, малайцы, американцы и большинство монголовъ должны остаться внѣ нашего историческаго обзора. Исторія педагогики не должна касаться готенотовъ, новозеландцевъ, карайбовъ, эскимосовъ и подобныхъ имъ народностей. Изъ монгольскихъ народовъ только китайцы и японцы предоставляютъ для нея нѣкоторый интересъ. Высшей цивилизаціи и развитія достигла кавказская раса, два племени которой — индоевропейское (арійцы) и семитическое — имѣютъ особенное право на наше вниманіе. Важнѣйшіе народы перваго племени суть: индусы, персы, греки, римляне (вмѣстѣ съ романскими народами настоящаго времени), германцы и славяне; къ семитическому племени принадлежатъ: вавилоняне, ассиріяне, сиріане, финикіяне, евреи и арабы.

Но не всѣ эти народы важны для нашихъ цѣлей. Мы обойдемъ молчаніемъ нѣкоторые славянскіе и нѣкоторые романскіе народы, а также и скандинавскую вѣтвь германскаго племени. Изъ семитическаго племени только евреи, и, въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ, арабы имѣютъ значеніе для исторіи педагогики. Слѣдовательно, почти вся честь выработки и развитія современной культуры чело-

вѣчества принадлежитъ народамъ индоевропейскаго племени; за то семитическія народности могутъ похвалиться развитіемъ религіозныхъ вѣрованій.

Изъ третьей вѣтви кавказскаго племени, хамитовъ, одиноко стоятъ на полутемномъ фонѣ древней исторіи только одни египтяне.

У народовъ, какъ и у отдѣльныхъ индивидуумовъ, продолжительность жизни весьма различна. Нѣкоторые изъ нихъ и до сихъ поръ сохранили свои первоначальныя свойства и понынѣ входятъ въ число членовъ человѣческой семьи, другіе, вслѣдствіе глубокихъ переворотовъ, измѣнили свою первоначальную фizioномію, наконецъ, третьи исчезли совершенно и на развалинахъ ихъ существованія народились новыя народности. Если народъ пережилъ уже періодъ юношеской незрѣлости и броженія, укрѣпилъ свои силы и достигъ сознательной жизни и если политическое существованіе и единство его не нарушается постороннимъ, превосходящимъ его по силамъ вліяніемъ, то онъ можетъ обезпечить свое существованіе или твердымъ и постояннымъ преслѣдованіемъ своихъ идеаловъ и исполненіемъ своихъ законовъ, или процессомъ непрерывнаго обновленія. Но если онъ утратилъ свой первоначальный складъ мыслей и основныя формы своей жизни, не выработавъ заранѣе для себя новыхъ принциповъ и цѣлей, то онъ неизбежно впадаетъ въ безпомощность, истощеніе и разложеніе. Можетъ случиться, что онъ оставитъ молодой народности, подъ напоромъ которой разрушается, цѣнный фундаментъ для новой культуры, а можетъ быть самъ обновится путемъ усвоенія отъ другихъ народовъ новыхъ жизненныхъ факторовъ.

Если бросить общій взглядъ на полную измѣненій картину развитія народовъ, то придется признать спра-

ведливость того общаго мнѣнія, что колыбелью этого развитія былъ востокъ и что оттуда оно направилось къ западу, конечно, встрѣчаясь на пути съ нѣкоторыми противоположными потоками. Не менѣе справедливо и то замѣчаніе, что большинство народовъ обязано своимъ возвышеніемъ вообще и воспитаніемъ въ особенности отдѣльнымъ личностямъ, великимъ мужамъ, которые стояли неизмѣримо выше массы своихъ современниковъ; припомнимъ только имена: Моисея, Зароастра, Конфуція, Ликурга, Солона, Нумы, Карла Великаго, Лютера и т. д.

Съ теченіемъ времени, цѣлыя ряды благороднѣйшихъ и способнѣйшихъ людей, проникаясь идеалами этихъ великихъ вождей человѣчества, посвящали свои лучшія силы дѣлу воспитанія. Исторія педагогики есть храмъ ихъ славы. Изученіе этого храма наполняетъ сердце учителя и воспитателя любовью къ призванію, которому эти великіе корифеи придали высоту и святость, оно обогащаетъ разумъ его идеями, которыя составляютъ конечную цѣль всякаго человѣческаго развитія, оно даетъ ему прекраснѣйшіе образцы терпѣнія и самоотверженія въ дѣлѣ служенія человѣческой цивилизаціи. Исторія педагогики учитъ, что все доброе должно постоянно бороться съ человѣческими слабостями и ограниченностью, съ заблужденіями и злобой, и что побѣдить ихъ оно можетъ только терпѣніемъ и твердостью; она ясно доказываетъ что, истинно достойное часто остается непризнаннымъ только потому, что является въ неблистательной формѣ, и что нерѣдко ничтожество получаетъ одобреніе только потому, что ослѣпляетъ привлекательною внѣшностью, но что вообще пользу человѣчеству приносило только одно разумное. Исторія педагогики служитъ проводникомъ истины. Она показываетъ какимъ образомъ настоящее развивалось изъ прошедшаго, какое мѣсто принадлежитъ тому или другому

народу въ средѣ человѣческой семьи, какія задачи предстоитъ ему разрѣшить, которыя именно изъ его стремленій оказались полезными и которыя вредными, что именно онъ долженъ удержать, устранить или принять, къ чему долженъ стремиться, что именно имѣетъ общечеловѣческое значеніе, и что только частное, національное. Какіе пути ведутъ къ благосостоянію и преуспѣянію народа и какіе доводятъ его до паденія. Она воздерживаетъ отъ упорнаго сохраненія устарѣлаго и отъ тревожной погони за всѣмъ новымъ, отъ вредной борьбы противъ духа времени и въ тоже время предостерегаетъ отъ слѣпаго подчиненія ему, побуждаетъ насъ неудовлетворяться тѣмъ, что уже давно приобрѣтено нами, но стремиться къ новымъ улучшеніямъ, ободряетъ наши надежды на лучшее будущее, даетъ намъ силу неотчаиваться въ немъ; оберегаетъ отъ пассивной вѣры въ разумъ одного дѣятеля или какой-либо отдѣльной секты и отъ безцѣльныхъ опытовъ или сумасбродныхъ новаторствъ.

Но тотъ, кто захочетъ извлечь изъ исторіи воспитанія существенную пользу, долженъ не только усвоить ее памятью, но еще и дополнить собственнымъ размышленіемъ, онъ долженъ примѣнять ее къ себѣ, къ кругу своей дѣятельности, къ своему времени, для того, чтобы въ состояніи приноровить ея ученіе къ побужденіямъ, стремленіямъ и нормамъ дѣйствительной жизни.

НАРОДЫ ДРЕВНОСТИ.

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ.

НАРОДЫ ДРЕВНОСТИ.

ОТДѢЛЪ ПЕРВЫЙ.

Восточные народы.

§ 4.

Китайцы.

Вся жизнь китайцевъ выработала свои опредѣленныя формы и окрѣпла въ нихъ еще въ глубокой древности. Основные черты социальнаго и политическаго порядка этого государства остались неприкосновенными, несмотря ни на какія династическія перемѣны. Образъ мыслей, нравы, взаимное обращеніе, сословныя отношенія, какъ самый родъ понятій, такъ формы и вообще приемы всей ихъ дѣятельности, понятіе о правѣ и о примѣненіи его, словомъ всѣ результаты ихъ культуры носятъ на себѣ отпечатокъ стереотипности.

Китайцы очень высокого мнѣнія о достоинствахъ своей цивилизаціи и своихъ учрежденій, а потому всецѣ-

выработанное ими они считают нормою своей политической и педагогической дѣятельности, неприкосновенно сохраняютъ разъ установленное. Цѣль воспитанія состоитъ въ вѣрной и точной передачѣ юношеству разъ навсегда принятаго и въ строгомъ приученіи юношества къ непремѣнному соблюденію его; пролагать новые пути не дозволяется; свободное развитіе человѣческихъ силъ — не признается. Права, присущія каждой отдѣльной личности, особенно разбиваются объ освященную временемъ рутину. Принципъ природо-сообразнаго развитія убивается силою традиціи. Къ чему сталъ бы трудиться молодой китаецъ надъ собственной мыслью или направлять свои силы на собственные цѣли? Въ своей семьѣ, въ своей обстановкѣ, въ своемъ государствѣ онъ видитъ воплощеніе идеала человѣческаго совершенства и блага. Всякое уклоненіе отъ разъ установленнаго было бы поруганіемъ, всякое нововведеніе — безуміемъ, всякое пользованіе результатами чужой культуры — варварствомъ, ведущимъ къ гибели. Принципъ неподвижности есть объективналъ руководящая часть всего дѣла воспитанія; единственная задача его — приготовить питомца къ уже извѣстной заранѣ жизни, слѣдовательно оно неизбежно имѣетъ узко-практическое направленіе. Среди этой жизни питомецъ долженъ составить свое счастье, поэтому принципъ утилитаризма составляетъ субъективную, конечную цѣль воспитанія: отсюда — необходимое развитіе эгоизма. Даже норма, по которой молодой человѣкъ долженъ устраивать свое счастье, указывается ему разъ навсегда установившимися формами жизни; поэтому воспитаніе имѣетъ чисто условный характеръ. Такимъ образомъ, все сводится къ тому, что питомецъ пассивно усваиваетъ эти формы жизни, принимаетъ одну изъ нихъ за образецъ всей своей жизни и дѣятельности и, въ этой рѣзко ограниченной сферѣ, приобрѣтаетъ совершенство;

но совершенство рутинное: въ этомъ смыслѣ воспитаніе ихъ можетъ быть названо крайнею дрессировкою.

Къ этому пониманію цѣлей воспитанія принарачивается и вся педагогическая практика во всѣхъ ея направленіяхъ. Физическая жизнь не только охраняется и поддерживается, но еще строго дисциплинируется, потому что отъ нея зависитъ практическая пригодность индивидуума, успѣхи и благосостояніе въ жизни; подвижность и ловкость тѣла доводятся до высокой степени совершенства, потому что онѣ необходимы для выполненія приемовъ крайне сложнаго церемоніала и для занятій ремесломъ акробатовъ и фокусниковъ; игры и отдыхъ разрѣшаются юношеству, потому что въ нихъ почерпаются новыя силы для новыхъ напряженій.

Но систематическія упражненія тѣла (гимнастика) для цѣлей образовательныхъ не имѣютъ мѣста въ системѣ технического образованія китайцевъ, потому что эти послѣдніе непонимаютъ значенія ея для всего тѣла человѣка, для физической экономіи, для ума, воли и эстетическаго чувства.

Вся система китайскаго воспитанія особенно ясно видна въ области нравственнаго развитія. Здѣсь воспитываютъ не нравственные убѣжденія, а просто приучаютъ къ приличному обращенію, приемы котораго строго охраняются не только обычаями, но даже законодательствомъ. Обращеніе съ родителями, родственниками, учителями, съ лицами различныхъ чиновъ, возрастовъ и половъ, со знакомыми и не знакомыми — все это подчинено строгимъ правиламъ. Каждое привѣтствіе, любезность, оборотъ рѣчи, всякій приемъ или отдача визита, форма приглашенія, каждое положеніе или движеніе тѣла, даже число поклоновъ, и ихъ глубина, — словомъ весь церемоніалъ поведенія въ обществѣ опредѣленъ и предначертанъ заранѣе. Въжли-

вость, ровность въ обращеніи, умѣнье устранить всякое столкновение или непріятность — составляютъ главную задачу поведенія китаецъ. Онъ не долженъ поддаваться влеченію нравственной природы человѣка, слушаться голоса своего чувства или совѣсти, — онъ обязанъ только неуклонно слѣдовать указаніямъ обычая или закона. Суррогатомъ нравственной естественности, справедливости и любви является въ высшей степени сложная система формъ обхожденія съ людьми и цѣлый кодексъ полицейскихъ и карательныхъ опредѣленій. Члены общества соединяются между собою не единствомъ духа, а искусственнымъ *modus vivendi*. Сколько вещей приходится запоминать и заучивать ребенку, прежде нежели онъ достигнетъ умѣнья прилично держаться въ обществѣ! Какъ пусто и холодно остается сердце его подъ этимъ лоскомъ благовоспитанности! Дѣйствительно, ребенка научаютъ какъ онъ долженъ говорить, стоять, ходить и сидѣть, но о томъ какъ ему слѣдуетъ мыслить и чувствовать — никто и не заботится. Наряду съ приличною внѣшностью и законностью поведенія идетъ низкопоклонство въ отношеніи вышнихъ, чванство и жестокость въ отношеніи нисшихъ, притворство, хитрость, ложь и обманъ, и все это — для удовлетворенія самаго безсердечнаго себялюбія. Понятно, что поведеніе китаецъ въ отношеніи другихъ должно имѣть значительное вліяніе и на его собственную нравственную фizioномію. И дѣйствительно, самообладаніе, любовь къ порядку, строгая подчиненность законамъ, точность, неутомимое прилежаніе, непоколебимое терпѣніе, благоразумная осторожность, постоянная трезвость — составляютъ національныя добродѣтели китаецъ; ихъ требуетъ самая жизнь, и надъ развитіемъ ихъ усердно трудится воспитаніе. Но за то высшія стороны человѣческой природы остаются въ полномъ запущеніи. Уваженіе къ добродѣ-

тели и чистой нравственности, безкорыстная преданность высокимъ идеямъ, благотворное сознаніе человѣческаго достоинства, все больше и больше заглушались въ національномъ духѣ китаецъ ради нисшихъ побужденій и подъ гнетомъ желѣзныхъ цѣпей, сковывающихъ всю ихъ жизнь. Отсюда недостатокъ полнаго наслажденія жизнью и чувство полнѣйшей душевной пустоты, отсюда — грубые порывы разнузданной, дошедшей до тиранства, человѣческой натуры, животная прожорливость, половой развратъ ровно на столько, на сколько обстоятельства даютъ на это возможность и представляютъ удобный случай къ удовлетворенію личныхъ похотей.

Тамъ, гдѣ нѣтъ свободы дѣятельности и гдѣ убита нравственная жизнь, невозможно и *эстетическое* воспитаніе. Въ Китаѣ оно ограничивается приученіемъ къ чистотѣ и опрятности, къ внѣшнему благоприличію и къ заботѣ объ соотвѣтственной одеждѣ. Въ высшихъ классахъ общества большое значеніе придается внѣшней подготовкѣ женщинъ для удовлетворенія требованій мѣстнаго, весьма своеобразнаго вкуса. Оно состоитъ въ доставленіи имъ богатыхъ платьевъ, драгоценныхъ головныхъ уборовъ, тонкихъ косметикъ, въ ранновременномъ вывертываніи носковъ изуродованныхъ ногъ, въ нѣкоторомъ музыкальномъ искусствѣ и въ приученіи къ привлекательнымъ манерамъ. По мнѣнію китаецъ, все это составляетъ высшую прелесть женскаго существа и потому требуетъ большой заботливости и вниманія со стороны ихъ воспитательницъ. Китаецу можетъ нравиться только все *внѣшнее*, поражающее чувства, а внутренняя жизнь, фантазія, продуктивная дѣятельность духа — его вовсе не касаются. Все наивное — не понятно китаецу. Искусственность, тщательная отдѣлка и крайняя точность составляютъ идеалъ китаецъ во всей его жизни, въ промышленности, въ обра-

ценій, въ искусствѣ. Въ живописи и въ архитектурѣ онѣ достигъ высшаго внѣшняго совершенства, но повсюду онѣ ограничиваются только чистотой отдѣлки, красотой и искусственностью формы; его искусство — не больше какъ ремесло, доведенное до утонченности. Влеченіе къ музыкѣ въ немъ весьма слабо, слухъ его, повидимому, придаетъ самое ничтожное значеніе міру звуковъ, а его холодная и пустая душа не влагаетъ въ нихъ никакого чувства. Поэзія не чужда китайцамъ; изящная литература ихъ богата. Но и тутъ, какъ и во всемъ остальномъ, они насквозь пронизаны своей вѣковой окаменѣлостью, сухой трезвостью и мелочнымъ формализмомъ, такъ что ихъ литературныя произведенія скорѣе похожи на учебныя предметы, чѣмъ на средство къ образованію и развитію. Такъ живетъ и вырастаетъ молодой китаецъ, проходя ли длинный путь школьнаго обученія, или рано избравъ себѣ то или другое искусство или ремесло. Вездѣ его стѣсняетъ заранее опредѣленная и окаменѣлая форма, не имѣющая созданной, обязательной для него вкуса. Понятно, что въ человѣкѣ, связанномъ такими неизмѣнными правилами и трудною дѣятельностью, свободное развитіе эстетическаго чувства оказывается невозможнымъ.

Религіозная жизнь китайцевъ, съ теченіемъ времени, также погрязла въ формализмъ и, повидимому, не занимаетъ виднаго мѣста въ системѣ китайскаго воспитанія. Народъ этотъ слишкомъ прозаиченъ, слишкомъ склоненъ къ матеріализму для того, чтобы находить удовлетвореніе въ духовномъ и вѣчномъ. Ребенка воспитываютъ только для земли и для земной жизни. Въ древности китайцы поклонялись природѣ, — небо и земля, солнце и луна, горные и рѣчные духи были ихъ божествами. Этотъ примитивный, хотя и живой культъ, который не былъ связанъ ни съ какимъ мѣстомъ служенія, не охранялся особенной кастой жре-

цовъ — исчезъ. Явился мудрый Лао-це (род. 565 г. до Р. Х.) и сталъ учить о томъ, что Богъ наполняетъ, проникаетъ и одушевляетъ собою всю природу, что величайшая мудрость и заключается въ свободѣ отъ всякихъ человѣческихъ страстей, въ удаленіи себя отъ житейскихъ тревоженій и суетности, въ постоянномъ преутоволеніи себя къ соединенію съ вѣчнымъ источникомъ всего соропреходящаго и тѣннаго, что соединеніе это можетъ быть достигнуто только уединенной и созерцательной жизнью. Это ученіе (пантеизмъ) нашло многихъ приверженцевъ, но тѣмъ не менѣе, вслѣдствіе различныхъ позднѣйшихъ примѣсей и добавленій, обратилось въ чисто внѣшнюю, суевѣрную обрядность. Такой же участи подверглось и ученіе Будды (у китайцевъ Фо), проникшее въ нимъ въ первомъ вѣкѣ по Р. Х. Самъ Лао-це считается у нихъ «богочеловѣкомъ». Его послѣдователи, наравнѣ съ буддистами, имѣютъ множество великолѣпныхъ храмовъ съ богато отдѣланными изображеніями божествъ, торжественныя богослуженія; длинный, сложный и полный суевѣрія церемоніаль, всѣ они вѣрятъ въ колдовство и предвѣщанія. Въ низшихъ классахъ народа все это приняло законченныя и крѣпкія формы и тщательно поддерживается различными орденами монаховъ, монахинь и жрецовъ (называемыхъ японскимъ словомъ *бонзэ*). Родители вводятъ своихъ дѣтей въ это временемъ освященное и окончательно окрѣпшее суевѣріе, общепринятые обычаи закрѣпляютъ его въ немъ, а каста жрецовъ удерживаетъ на всю жизнь. Такимъ образомъ, даже и въ этомъ отношеніи развитіе юности съ самаго своего начала окватывается крѣпкими, несокрушимыми цѣпями. Только высшіе классы китайскаго народа поднялись до усвоенія болѣе высокихъ возрѣній, которыя распространилъ между ними Конфуцій (по китайски Кон-фу-це, род. 551, ум. 479 до Р. Х.).

Въ противоположность своему современнику Лао-це, онъ училъ, что все достоинство человѣка заключается въ дѣятельности и энергіи, что вся задача его должна состоять въ неутомимомъ трудѣ на благо родины и всего человѣчества. Въ тоже время онъ благотворно повліялъ своими сочиненіями на науку и на литературу своей страны, очистивъ и обновивъ ее. Еще и по нынѣ китайцы сохраняютъ о немъ память, какъ о реформаторѣ всей ихъ умственной жизни и потомки его до сихъ поръ пользуются особеннымъ почетомъ.

Интеллектуальная культура китайцевъ весьма замѣчательна. Поразительно богатая литература обнимаетъ собою разнообразнѣйшія теоретическія и практическія науки. Книги получаютъ за ничтожную плату, потому что китайцы уже съ давнихъ временъ достигли замѣчательнаго искусства въ фабрикаціи бумаги и въ книгопечатаніи; въ этомъ отношеніи, какъ и во многихъ другихъ изобрѣтеніяхъ, они далеко опередили остальные восточные народы. Учебники по всѣмъ отраслямъ и ступенямъ знанія, подробныя руководства, гигантскія энциклопедіи представляютъ для любознательности китайскаго юношества неистощимый запасъ пищи. А если молодой человѣкъ избретъ себѣ какое нибудь практическое дѣло или ремесло, то и оно потребуетъ отъ него большаго труда и усовершенствованія, потому что ремесла, хлебопашество, садоводство, обработка металловъ, рѣзба на деревѣ, словомъ всѣ виды гражданскихъ промысловъ доведены въ Китаѣ до высокой степени совершенства и требуютъ отъ способностей и труда человѣка тѣмъ болѣе усилій, что всѣ они производятся безъ помощи машинъ.

§ 5.

Продолженіе. — Японцы.

Въ такомъ видѣ представляется то опредѣляющее и ограничивающее вліяніе, которое налагаетъ китайская цивилизація на всѣ направленія человѣческаго развитія своего юношества. Передать его въ неизмѣнной цѣлостности подростающему поколѣнію, подчинить ему всѣ его силы и способности — составляетъ цѣль китайскаго воспитанія. Поэтому, на долю воспитателя въ Китаѣ выпадаетъ значительно больше труда, чѣмъ въ какой либо другой странѣ. Воспитаніе составляетъ главную задачу семьи, государства и самаго общества; вся домашняя и общественная жизнь есть школа, педагогическое заведеніе. Такъ какъ народный духъ китайцевъ не допускаетъ ни малѣйшей самостоятельности въ воспитанніи и безусловно подчиняетъ его авторитету воспитателя, то понятно, что главнѣйшая воспитательная школа, т. е. семья, и въ особенности глава ея — отецъ, должны пользоваться безмѣрнымъ почетомъ. Поэтому, отецъ есть неограниченный властелинъ семьи, даже жена является не болѣе, какъ его первою служанкою; — по существующему социальному порядку единственную поддержку и защиту она можетъ встрѣтить только въ личномъ расположеніи мужа. Дѣти составляютъ величайшее счастье и гордость китайца, а потому, если жена окажется безплодною, то онъ имѣетъ право взять себѣ еще нѣсколькихъ. Но если у него нарождается столько дѣтей, что онъ не въ состояніи прокормить ихъ всѣхъ, то онъ можетъ безнаказанно выгнать или убить лишнѣхъ изъ нихъ, а именно дѣвочекъ. Обычай защищаетъ въ этомъ случаѣ произволъ отца отъ всякихъ правитель-

ственныхъ взысканій. Но густота населенія небесной имперіи доказываетъ, что только случайныя и весьма рѣдко религіозныя заблужденія или нравственная испорченность отца бываютъ причиною смерти ребенка. Вообще, нѣжность между родителями и дѣтьми можетъ быть названа одной изъ чертъ національнаго характера китайцевъ. Уже со временъ глубокой древности установилось убѣжденіе, что бѣременная женщина обязана выдерживать самую строгую діету, въ видахъ сохраненія здоровья ожидаемаго ребенка, и вообще дѣти окружаются самымъ нѣжнымъ уходомъ. Заботы о первѣйшихъ нуждахъ дѣтей и ихъ первоначальномъ воспитаніи составляютъ отраду и честь матери, а дальнѣйшее развитіе въ національномъ духѣ и подготовленіе къ дѣятельной жизни лежатъ на обязанности отца. Впрочемъ, такое заботливое и обширное образованіе получаютъ только мальчики. Женское воспитаніе очень несложно: женщина лишена права на школьное образованіе, а дома, въ высшихъ классахъ ей придаютъ только большую или меньшую внѣшнюю шлифовку, въ ниснихъ же — съ ранней молодости ихъ приучаютъ къ грубымъ и тяжелымъ работамъ, въ которыхъ она должна будетъ впоследствии помогать мужу. Безпрекословное повиновеніе, глубочайшая почтительность и вѣчная благодарность составляютъ главные обязанности дѣтей по отношенію къ родителямъ. Само законодательство проникнуто духомъ семейственности. Сыны или дочери не должны жаловаться на отца передъ судомъ, а если кто изъ нихъ посягнетъ на это, то даже въ случаѣ справедливой жалобы подвергается жестокому наказанію, но если жалоба окажется клеветой, то челобитчику грозитъ неминуемая смерть. Точно также, самый закоснѣлый преступникъ не можетъ быть сосланъ, если онъ сынъ вдовы. Домашнее воспитаніе встрѣчаетъ сильную поддержку и во всѣхъ соціальныхъ условіяхъ китайской жизни. Всѣ

четыре класса, а именно: ученые и чиновники (мандарины), земледѣльцы, ремесленники и купцы, хотя и строго разграничены по образованію, образу жизни и цѣлямъ, но всѣ эти роды занятій не составляютъ обязательной принадлежности касты. Напротивъ, тамъ каждый можетъ быть тѣмъ, чѣмъ захочетъ; даже высшія общественныя должности и положенія доступны всякому, кто только достигъ соотвѣтствующей имъ степени образованности. Это вноситъ значительную дозу оживленія въ неподвижный порядокъ жизни, вызываетъ родителей на большую заботливость о воспитаніи дѣтей, и поощряетъ дѣтей къ прилежанію и трудолюбію.

Школы, и притомъ самыя разнообразныя, распространены по всему государству. Тотъ, кто больше знаетъ, достигаетъ самыхъ высшихъ должностей, которыя, такимъ образомъ, доступны даже сыновьямъ самыхъ простыхъ и бѣдныхъ работниковъ. Уже издревле въ Китаѣ установился обычай отдавать мальчиковъ въ школу съ пятилѣтняго возраста. И хотя въ этомъ отношеніи не существуетъ принужденія, но обычай и личный интересъ повсемѣстно распространили правило пользоваться элементарнымъ школьнымъ образованіемъ. Школьное ученіе чрезвычайно затрудняется для китайскихъ дѣтей своеобразными особенностями ихъ отечественнаго языка. Такъ какъ ихъ языкъ не имѣетъ начертаній звуковъ, которыя замѣняются здѣсь изображеніями предметовъ, то нужно много лѣтъ для того, чтобы усвоить себѣ эти изображенія и научиться читать и писать соединенія ихъ. Кромѣ того, каллиграфіи придаютъ очень большое значеніе. Умѣнье читать, писать и говорить составляетъ весь запасъ общепользовательныхъ свѣдѣній, а счетъ завершаетъ курсъ элементарнаго обученія. Недостатка въ учителяхъ оказаться никогда не можетъ, потому что изъ огромнаго числа молодыхъ ки-

тайцевъ, которые приготовляются въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ къ званію ученыхъ и чиновниковъ, на службу попадаютъ очень немногіе, а большинство оказывается въ необходимости прискивать себѣ занятій на другихъ поприщахъ, и находить ихъ въ частныхъ и общественныхъ школахъ. Учителя этихъ заведеній получаютъ опредѣленное закономъ вознагражденіе, а отъ богатыхъ родителей и подарки; но не смотря на это, во многихъ мѣстностяхъ они терпятъ нужду и, чтобы облегчить свое существованіе, занимаются, въ свободные отъ учительства часы, ремеслами, медицинской практикой, гаданіемъ и предвѣщаніями, колдовствомъ, перепиской, факторствомъ по торговымъ дѣламъ и проч., хотя высшіе классы общества и смотрятъ на все это, какъ на униженіе высокаго званія учителя и наставника юношества. Богатые китайцы нанимаютъ для своихъ дѣтей домашнихъ учителей. На сколько заботятся о воспитаніи и образованіи бѣдныхъ, сиротъ, нравственно-испорченныхъ, слѣпыхъ, нѣмыхъ и слабоумныхъ — достовѣрно неизвѣстно, но, что уже двѣ тысячи лѣтъ тому назадъ, во всѣхъ китайскихъ провинціяхъ существовали высшія школы и академіи — это не подлежитъ никакому сомнѣнію. Въ этихъ заведеніяхъ преподается отечественный языкъ, литература, географія, исторія, математика, естественныя науки и, съ особеннымъ тщаніемъ, изучаются законы и государственныя учрежденія. Усердіе и трудолюбіе учащихся превосходно поддерживается взглядомъ на явныя послѣдствія знанія, потому что человѣкъ ученый можетъ поступить на государственную службу; познаніями опредѣляется общественное положеніе, черезъ него, наконецъ, приобрѣтается личное дворянство, которое замѣняетъ въ Китаѣ потомственное.

Государство не только заботится о школахъ, но и само по себѣ представляетъ ничто иное, какъ громадное воспита-

тельное заведеніе. Императоръ, какъ «Сынъ Неба», пользуется высочайшимъ авторитетомъ. Онъ долженъ обладать величайшей ученостью и считается отцомъ всего государственнаго семейства, — онъ старшій директоръ всѣхъ высшихъ школъ и считаетъ народное воспитаніе и образованіе главною цѣлю своего правленія и всѣхъ органовъ его, мандариновъ. По старому обычаю, каждый изъ нихъ обязанъ собирать обывателей своего служебнаго округа два раза въ мѣсяцъ, излагать имъ въ формѣ опредѣленныхъ изрѣченій главныя основанія нравственности и укрѣплять ихъ въ нихъ. Для распространенія нравственныхъ, политическихъ и хозяйственныхъ поученій употребляются также и правительственныя указы. Полиція и судебныя учрежденія съ заботливостью, доходящею до мелочнаго педантизма, слѣдятъ за точнымъ исполненіемъ разъ установленнаго порядка; за тяжкія преступленія карается не только самъ преступникъ, но и его родственники. Словомъ, весь государственный организмъ воспитательно вліяетъ на весь народъ, а черезъ взрослыхъ его членовъ и на юношество. Только о дѣлахъ религіи, и въ особенности о дѣлѣ религіознаго обученія, правительство, повидимому, заботится очень мало. Дѣло религіозныхъ убѣжденій и богослуженія оно предоставляетъ семьѣ, обычаю народа и духовенству, и требуетъ только, чтобы ни одна секта не нарушала порядка и благоустройства государства. Этимъ въ сущности совершенно оборонительнымъ отношеніемъ китайскаго правительства къ дѣламъ религіозныхъ убѣжденій и крѣпкой приверженностью народа къ своимъ обычаямъ и объясняется тотъ фактъ, что ни исламу, ни иудейству, ни даже христіанству не посчастливилось въ Китаѣ, не смотря на то, что магометане существуютъ тамъ съ 11 вѣка, евреи съ 12, христіане съ 15, а съ половины шестнадцатаго столѣтія тамъ ревностно дѣйствовали

христiанскіе миссіонеры, а лѣтъ десять тому назадъ, французы вытребовали тамъ для христiанской религіи достаточную степень свободы и даже покровительство.

Методъ китайскаго воспитанія не развивающій (евристическій), а излагающій (догматическій). Да оно и не можетъ быть иначе. Тамъ, гдѣ ребенокъ подчиненъ неизмѣнному порядку вещей и всеильному авторитету, не можетъ быть и рѣчи о тѣхъ воспитательныхъ приемахъ, которые основываются на признаніи воспитателемъ индивидуальной свободы развитія питомца и на желаніи руководить имъ для того, чтобы облегчить ему достиженіе разумной самостоятельности. Тамъ, гдѣ дѣло идетъ только о количествѣ знаній и царитъ рутина, не можетъ быть ни мѣста, ни времени для мышленія и опыта. Дрессировка ребенка посредствомъ наставленій, указаній, традицій, примѣра, приученія, строгихъ взысканій и неуспынаго надзора составляетъ задачу китайскаго воспитателя и учителя. А вся дѣятельность ученика состоитъ въ внимательномъ слушаніи, усвоиваніи одной только памяти, точномъ подражаніи и прилежныхъ упражненіяхъ. Всѣ высшія и нисшія общественныя и частныя школы состоятъ подъ вліяніемъ правительства и надзоромъ мандариновъ. Въ высшихъ общеобразовательныхъ заведеніяхъ ученики подвергаются множеству утомительныхъ экзаменовъ, состоящихъ главнымъ образомъ изъ рѣшенія заданныхъ вопросовъ и эти рѣшенія каждый ученикъ долженъ писать запертый отдѣльно отъ другихъ. Тамъ, гдѣ только заучиваютъ, а не изучаютъ и экзаменъ можетъ считаться безусловнымъ мѣриломъ знанія и наука можетъ быть заключена въ такія же тѣсныя и неизмѣнныя рамки, какъ и самая жизнь.

Основы и формы китайской цивилизаціи присущи также и японцамъ. Три тысячи лѣтъ тому назадъ, они

черезъ колонизацію изъ Китая, заимствовали оттуда свою національность, государственное устройство и культуру, и хотя, во многихъ отношеніяхъ самостоятельно, развили ее дальше и опередили своихъ единоплеменныхъ сосѣдей, но всетаки не избрали самостоятельнаго пути въ этомъ дѣлѣ, а замкнутость ихъ отъ вліянія всякой чуждой цивилизаціи сохранялась у нихъ почти еще строже, чѣмъ у самихъ китайцевъ. Японцы считаются весьма способнымъ, ловкимъ, трудолюбивымъ и нравственнымъ народомъ, исполненнымъ чувства чести и національной гордости. Промышленность ихъ доведена до изумительно высокой степени совершенства, литература ихъ чрезвычайно богата, книги въ большомъ числѣ распространены между народомъ, образованіе, которое поддерживается огромнымъ числомъ всевозможныхъ школъ, должно стоять еще выше китайскаго. У японцевъ школьное образованіе доступно и дѣвочкамъ; вообще женщины пользуются большою свободой и большимъ почетомъ, чѣмъ у всѣхъ другихъ восточныхъ народовъ. Политическое образованіе, подчиненіе жизни всѣхъ классовъ народа цѣлямъ государственнымъ, взглядъ на дѣло обученія, какъ на дѣло общественное, все это сходно у обоихъ культурныхъ народовъ Азіи. Взаимное вліяніе и контроль гражданъ другъ надъ другомъ развиты въ Японіи до высшей степени, а потому и кару, которой подвергается всякій тяжкій преступникъ, раздѣляютъ съ нимъ не только родственники, но даже люди одной съ нимъ общины.

Какъ долго удержатъ еще оба эти культурные народа Азіи свою самостоятельность и своеобразие своего воспитанія, — зависитъ отъ ихъ внѣшней судьбы; на окраины ихъ государствъ уже проникло вліяніе Запада и едва ли на долю китайцевъ и японцевъ не выпадетъ тотъ же жребій, который выпалъ на долю Индіи то есть уничтоженіе ихъ народности.

«Какъ китайцы, такъ и японцы до послѣдняго времени чуждались общенія съ другими народами и это обстоятельство имѣло отчасти свои законныя, или, по крайней мѣрѣ, объяснительныя причины. По своей цивилизаціи они стояли неизмѣримо выше дикихъ сосѣднихъ народовъ и поэтому смотрѣли на нихъ съ презрѣніемъ. Точно также смотрѣли они и на европейцевъ, а въ послѣдствіи, когда они замѣтили, что послѣдніе опередили ихъ на поприщѣ культуры и гражданственности, то сближенію помѣшали другія обстоятельства. Европейцы являлись въ Китай и Японію или іезуитами-миссіонерами, преслѣдуемыми подъ покровами религіозныхъ цѣлей, цѣли своекорыстныя и отличающимися фанатизмомъ и нетерпимостью, или же купцами, имѣющими цѣли уже чисто эксплуататорскія. Сначала китайцы и японцы были не прочь отъ сношеній съ этими пришельцами, позволяли имъ жить у себя и даже строить свои храмы и факторіи; но когда своекорыстіе этихъ мнимыхъ цивилизаторовъ начало все рѣзче и рѣзче обнаруживаться, то оба народа изгнали ихъ и снова замкнулись въ самихъ себя. Только въ послѣднее время китайцы, уступая болѣе внѣшнему напору со стороны торговыхъ европейскихъ государствъ и причинамъ экономическимъ (густота населенія) начали открывать свои гавани для европейскихъ судовъ и также отправляться для пріисканія работы въ Америку, и, такимъ образомъ, такъ или иначе сближаться съ европейскою цивилизаціей и заимствовать мало по малу изъ нея хорошее и дурное. Впрочемъ, до сихъ поръ китайцы сближаются съ образованными народами Европы и Америки болѣе внѣшнимъ образомъ, нежели путемъ внутренняго общенія, — знакомства съ плодами умственной жизни Европы и Америки. Въ самомъ Китаѣ внутренній и внѣшній строй всей жизни остается безъ перемѣны.»

«Совсѣмъ иное видимъ мы въ Японіи. Можетъ быть, благодаря тому обстоятельству, что жизнь японцевъ поздне отлилась въ опредѣленные узкія рамки и не успѣла до такой степени застыть въ нихъ, подобно тому, какъ застыла, разъ отлившись, жизнь китайцевъ, японцы сохранили болѣе чуткости и воспріимчивости къ результатамъ, добытымъ опытомъ и жизнью цивилизованныхъ народовъ. Происходящее въ Японіи нынѣ преобразовательное движеніе намъ кажется скорѣе результатомъ внутреннихъ стремленій народа къ реформамъ, нежели простою уступкой давленію внѣшнихъ силъ. Европейцы (преим. голландцы) пользовались въ Японіи болѣею свободою дѣйствій, нежели въ Китаѣ, и когда, въ силу тѣхъ же причинъ, что и тамъ, были изгнаны, то Японія все-таки болѣе Китая зналась съ ними: голландцы вели съ нею постоянныя сношенія и въ приморскихъ городахъ имѣли свои конторы. Японскій народъ, способностямъ котораго къ цивилизаціи, европейцы отдаютъ все болѣе и болѣе справедливости, былъ, повидимому, не противъ сношеній съ иностранными государствами. Сильнѣйшія препятствія къ сближенію дѣлались со стороны жреческой власти — духовнаго императора, который, по своему положенію, сталъ выше императора свѣтскаго. Между этими двумя властями давно уже велась борьба, окончившаяся побѣдою власти свѣтской надъ духовною. Нынѣшній свѣтскій императоръ Японіи одушевленъ, повидимому, самыми благими намѣреніями, и та готовность, съ которою его подданные подчиняются его распоряженіямъ, клонящимся къ поднятію уровня народнаго образованія путемъ изученія европейской культуры и заимствованій изъ нея, — свидѣтельствуетъ о томъ, что въ данномъ случаѣ правительственная власть является выразителемъ тающихъ въ народѣ стремленій къ образованію. Въ настоя-

щее время въ Японіи идутъ коренныя преобразованія во всѣхъ областяхъ государственной и общественной жизни, для чего съ одной стороны вызвано въ Японію множество образованныхъ европейцевъ и американцевъ, а съ другой — молодые японцы посылаются въ значительномъ числѣ за границу, въ Европу и Америку, для изученія наукъ, искусствъ и ремеселъ.

«Не касаясь всѣхъ этихъ преобразованій, мы замѣтимъ только, что по послѣднимъ извѣстіямъ изъ Японіи, тамъ предпринято радикальное преобразование учебной части. Японія будетъ раздѣлена на 8 большихъ учебныхъ округовъ, и въ каждомъ изъ нихъ будетъ учреждено по университету и по 32 высшихъ общеобразовательныхъ заведеній (гимназій и реальныхъ школъ). Кромѣ того, предполагается учредить 210 другихъ учебныхъ заведеній, гдѣ въ старшихъ классахъ будутъ преподаваться иностранные языки. На изученіе послѣднихъ въ Японіи, какъ и во всякой странѣ, находящейся въ такихъ же условіяхъ въ періодѣ заимствованій, — обращается особенное вниманіе. Низшихъ общеобразовательныхъ (начальныхъ) школъ будетъ 53,760. Воспитанники высшихъ общеобразовательныхъ заведеній будутъ платить за ученіе около 7 р. ежемѣсячно, а слушатели университетовъ — около 10 р. Изъ высшихъ общеобразовательныхъ заведеній (гимназій и реальныхъ школъ) 150 воспитанниковъ будутъ ежегодно отправляемы за границу и получать во время нахожденія своего въ чужихъ краяхъ стипендію около 1400 р. въ годъ. Затѣмъ, ежегодно будетъ отправляемо за границу по 30 молодыхъ людей, окончившихъ курсъ въ японскихъ университетахъ, съ содержаніемъ болѣе 2,200 р. въ годъ. Лучшіе изъ бѣдныхъ учениковъ будутъ освобождены отъ платы за ученіе. Въ курсъ начальныхъ школъ не входитъ обученіе иностраннымъ

языкамъ. Вся система обученія будетъ устроена по иностранному образцу. Многіе изъ лучшихъ европейскихъ учебниковъ уже переведены на японскій языкъ, а для подготовленія учителей, умѣющихъ преподавать по европейскимъ методамъ, предположено учредить учительскую семинарію. Начальникомъ всей учебной части назначенъ американскій педагогъ, профессоръ Нортонъ».

№ 6.

Индусы, египтяне и эіопы.

За двѣ тысячи лѣтъ до Р. Х. въ область Инда и Ганга съ возвышенностей Ирана спустился могучій народъ арійскаго племени (индоевропейскаго), покорилъ туземное населеніе передней Индіи и положилъ начало совершенно новой и своеобразной народности, высшіе классы которой составились изъ побѣдителей, а покоренные туземцы обратились въ низшихъ членовъ этой новой социальной системы. Такъ образовался народъ индусовъ, — индійцы въ тѣснѣйшемъ смыслѣ. Въ настоящемъ обзорѣ мы будемъ касаться только индійцевъ, потому что всѣ остальные, весьма многочисленные и весьма между собою различные народы, составляющіе населеніе передней и южной Индіи, остались на слишкомъ низкой ступени развитія, а слѣдовательно и не могутъ имѣть права на мѣсто въ исторіи педагогики.

Но индійцы, въ противоположность китайцамъ и японцамъ, испытываютъ уже въ теченіи многихъ вѣковъ новаго времени столь неотразимое вліяніе другихъ народовъ, что ихъ собственная народная жизнь быстро измѣняясь, нынѣ клонится къ совершенному разложенію. Со времени вторженія въ Индію Александра Македонскаго,

они пришли въ постоянныя и непосредственныя торговныя сношенія съ Востокомъ, сначала съ греками, а позднѣе съ римлянами. Въ VIII в. по Р. Х. между ними и народами запада втѣснились Арабы и своимъ магометанскимъ ученіемъ стали разрушать древній брамизмъ. Въ позднѣйшіе средніе вѣка Индія неоднократно подвергалась вторженію монгольскихъ завоевателей, и, такимъ образомъ, народныя особенности индійцевъ подвергались постояннымъ сотрясеніямъ, какъ подъ вліяніемъ посторонней силы, такъ и чуждыхъ имъ государственныхъ учреждений, религій и національностей. Въ началѣ XVI вѣка, въ Остѣ-Индію вступаютъ завоевателями португалцы, и, на ряду съ торговыми занятіями, начинаютъ ревностно распространять тамъ христіанство.

Въ концѣ того же столѣтія, португалцы были почти совершенно вытѣснены оттуда голландцами, а въ началѣ XVII вѣка въ Остѣ-Индію появились англичане, и нынѣ почти вся передняя Индія, посредственно или непосредственно, подвластна ихъ владычеству. Если бы даже владычество это водворялось самымъ гуманнѣйшимъ образомъ, со всевозможнымъ уваженіемъ къ установившимся мѣстнымъ формамъ жизни, то и тогда, подъ вліяніемъ высшей интеллигенціи, промышленности, нравовъ, политики и религій англичанъ, древній народъ индійцевъ не могъ бы сохранить своей прежней жизни безъ существенныхъ измѣненій. Слѣдовательно, для знакомства съ особенностями воспитательнаго дѣла индійцевъ, необходимо обратиться къ древнему періоду ихъ жизни, т. е. къ тому времени, когда они жили своею свободною, самостоятельную жизнью.

Основу всего социальнаго порядка и народныхъ особенностей воспитанія индійцевъ составляло *дѣленіе на касты*. Хотя дѣленіе это и не ограничивалось только

областью Остѣ-Индіи, а распространялось по всей странѣ, но въ Остѣ-Индіи оно поддерживалось и охранялось съ особою строгостью. Раздѣленіе народа на рѣзко разграниченные классы впервые получило названіе *касты* отъ португалцевъ. Это есть обязательное унаслѣдованіе призываній и обязанностей. Положеніе въ обществѣ и родъ дѣятельности зависятъ не отъ свободнаго выбора индивидуума, а обуславливается его рожденіемъ (происхожденіемъ). Первоначальная форма такого устройства социальной жизни произошла, вѣроятно, отъ различной степени способностей и наклонностей жителей съ одной стороны и необходимости раздѣленія труда — съ другой. А такъ какъ болѣе сильныя народы всегда угнетаютъ и подчиняютъ слабѣйшіе, то побѣжденные и подпали подъ власть побѣдителей и даже сдѣлались ихъ полными рабами. По всей вѣроятности въ древности дѣленіе на касты было распространено гораздо болѣе, нежели это можетъ быть доказано на основаніи историческихъ показаній. Такъ, напр. достоверно извѣстно, что въ доисторическія времена оно существовало у персовъ и у другихъ народовъ одного съ ними племени, было заимствовано аріями, переселившимися въ Индію и сохранилось между ними. Древне-персидскія наслѣдственные сословія жрецовъ, воиновъ, земледѣльцевъ и ремесленниковъ мы находимъ снова и у индійцевъ. Первую и важнѣйшую касту у нихъ составляли брамины, которые были не только жрецы, но и совѣтники государей, охранители и истолкователи законовъ, врачи, учителя, всякаго рода ученые, словомъ, единственные носители всей культуры страны, а потому они имѣютъ величайшее вліяніе на весь строй народной жизни.

Все дѣло воспитанія у индійцевъ строго подчинялось кастовому дѣленію. Молодые брамины обязаны были посвящать себя изученію всевозможныхъ наукъ; воины

получали элементарное свѣтское образованіе и съ особеннымъ тщаніемъ обучались военному искусству. Земледѣльцы также пользовались школьнымъ обученіемъ, приспособленнымъ къ потребностямъ ихъ обязанностей, такъ что познанія и умѣлость по части сельскаго хозяйства и другихъ промысловъ поддерживались просто кастовыми традиціями. Члены четвертой касты (Судры), образовавшейся изъ туземныхъ покоренныхъ обитателей Индіи, предназначались для наемной домашней работы и неимѣли совершенно права на школьное обученіе, но тѣмъ не менѣе считались полезными членами общества и имѣли нѣкоторыя гражданскія права, между тѣмъ, какъ пролетаріи (обыкновенно называемые паріями) признавались существами низшей породы и стояли внѣ гражданского союза и цивилизаціи.

Такъ какъ кастовое дѣленіе вноситъ въ социальную и политическую жизнь народа строгій порядокъ и благоприятствуетъ спеціальному развитію различныхъ родовъ дѣятельности, то поэтому оно существовало, въ известной степени, и у всѣхъ народовъ до новаго времени. Для воспитанія оно также представляетъ значительныя выгоды, прославляемыя даже самыми просвѣщенными людьми. Нѣтъ сомнѣнія, что отдѣльныя задатки способностей, унаслѣдываясь отъ поколѣнія къ поколѣнію вследствие кастоваго устройства и направляясь постоянно на одни и тѣ же роды дѣятельности, уже съ самаго ранняго возраста, способствовали наиболѣе спеціальному и быстрому развитію каждаго изъ нихъ, ибо сынъ находилъ въ занятіяхъ отца образецъ и поле для своей будущей дѣятельности. Кромѣ того, при такомъ порядкѣ не могло быть никакихъ колебаній, часто отнимающихъ много времени, относительно того, какой родъ дѣятельности избрать для себя и чему учиться, такъ какъ будущій родъ дѣятельности

каждаго индивидуума уже заранѣе опредѣлялся его рожденіемъ, т. е. происхожденіемъ или принадлежностью къ известной кастѣ. Наконецъ, при существованіи кастоваго дѣленія невозможно недовольство человѣка своимъ положеніемъ, потому что оно освящено наслѣдственностью, ненарушимымъ порядкомъ вещей и безусловнымъ развитіемъ корпоративнаго духа. Но, тѣмъ не менѣе, уже не говоря о томъ, что численное отношеніе членовъ всѣхъ призваній скоро приходитъ въ противорѣчіе съ житейскими потребностями общества, кастовое дѣленіе оскорбляетъ человѣческое достоинство индивидуума и уничтожаетъ свободу его развитія, ибо способности ребенка далеко не всегда таковы, какія именно нужны для продолженія занятій отца, и общество при томъ неимѣетъ никакого права противодѣйствовать гармоническому и свободному развитію каждаго отдѣльнаго члена. Поэтому, хотя кастовое дѣленіе, въ известную эпоху, и приносить свою долю пользы, но оно отнюдь не можетъ быть постоянною формою гражданского общества или разумною нормою въ дѣлѣ воспитанія. Въ своемъ первоначальномъ, чистомъ видѣ оно вліяло въ высшей степени вредно уже потому, что въ немъ было возможно только пониженіе индивидуума на ступеняхъ социальной лѣстницы, всякое-же повышеніе было невозможно. Проступокъ, несчастіе, природныя наклонности — все могло повести за собой утрату известнаго положенія, исключеніе изъ общественнаго союза, а талантъ, трудъ, заслуги, благородныя чувства и сердечныя влеченія никогда не поощрялись надеждою на большій почетъ и большее счастье.

Такъ какъ индійцы приняли за основу своей педагогической практики не только традиціонныя роды дѣятельности, но еще и происхожденіе питомца, то ребенокъ оказывался подъ двойнымъ гнетомъ и босность ихъ жизни

должна была превзойти своею механичностью даже китайскую.

Решительная склонность индійцев къ религіозности и притомъ къ религіи чувства въ особенности, внесла въ ихъ воспитаніе еще большую односторонность. Ихъ богъ вездѣ-сущъ и проявляетъ свое присутствіе во всѣхъ явленіяхъ неба и земли, въ солнцѣ и звѣздахъ, въ Гиммалаѣ и въ Гангѣ, въ человѣкѣ, въ животныхъ, въ растеніяхъ. Все проникнуто имъ и все имъ одушевляется; все существующее есть не болѣе какъ виды одежды творца, его переходящая, временная оболочка. Этому пантеистическому міросозерцанію подчинена вся жизнь индійцевъ, поэтому и всѣ мыслительныя способности и вся дѣятельность ихъ подчинены мистической ограниченности чувствъ. Сдѣлаться «господиномъ своихъ побужденій», отрѣшиться отъ всего земнаго, достигнуть общенія съ божествомъ еще въ этой жизни и углубиться въ божество и приготовиться къ полному погруженію въ источникъ и причину всякаго бытія составляетъ, по мнѣнію индійца, величайшую мудрость, истинное счастье и главную цѣль всего воспитанія. Оно настолько же исключительно идеалистично, религіозно и направлено на приготовленіе къ будущей загробной жизни, насколько исключительно практично, матеріалистично и направлено на цѣли земнаго воспитанія китайцевъ; это двѣ діаметральныя противоположности.

Такъ какъ руководителями всей умственной жизни индійцевъ были брамины, и такъ какъ они одни были учителями, то понятно, что религіозный элементъ пользовался наибольшимъ попеченіемъ; въ немъ заключалась та связь, которая составляла изъ отдѣльныхъ кастъ цѣлый народъ. Но каста жрецовъ скоро стала злоупотреблять своимъ вліяніемъ: она ввела народъ въ идолопоклонство, отказывала ему во всякомъ образованіи, находя его не-

способнымъ къ этому дѣлу и присвоила исключительно себѣ право чтенія и изученія Ведъ (священнаго писанія). Наконецъ, когда въ VI вѣкѣ до Р. Х. явился Будда и началъ проповѣдывать чистый монотеизмъ, возвыщать всеблагаго, вездѣсущаго и справедливаго Бога, передъ которымъ всѣ люди равны и кастовое различіе ничего не значить, учить — что Богъ требуетъ отъ людей только нравственной чистоты, человѣколюбія и добродѣтельной жизни, то это новое ученіе стало быстро распространяться. Оно встрѣтило самое жестокое и упорное противодѣйствіе со стороны браминовъ, и около рождества Христова имъ удалось наконецъ возбудить всеобщую реакцію противъ буддизма и изгнать всѣхъ его послѣдователей за предѣлы своей страны, въ Восточную Индію, Тибетъ, Китай, Японію и на Цейлонъ.

Для физическаго воспитанія народа брамины дѣлаютъ, разумѣется такъ же мало, какъ и для умственнаго его развитія и укрѣпленія воли, потому что, по ихъ понятію, тѣло ничтожно; высшая же мудрость состоитъ въ мечтательной и созерцательной жизни, въ унаслѣдованныхъ вѣрованіяхъ; молчаливое терпѣніе и полное самоотреченіе суть величайшія добродѣтели. Человѣка дѣлаетъ счастливымъ только одна смерть; отсюда — благочестивый обычай бросать, при торжественныхъ случаяхъ, невинныхъ дѣтей въ воды Ганга, или подъ колеса колесницъ съ идолами. Дѣвочки лишены всякаго обученія, потому что оно могло бы породить въ нихъ недовольство узкою ограниченностью ихъ призванія одними домашними обязанностями. Жена безусловно зависитъ отъ мужа, — она принадлежитъ ему вполне и въ этой жизни и въ будущей.

Индійская народность разлагается; школы индійцевъ въ упадѣ и даже сами брамины обучаются подъ руководствомъ англичанъ не только наукамъ, но даже своей

собственной литературѣ. Блескъ браминства померкъ, каста воиновъ уничтожена и хотя отдѣльные выдающіеся умы мечтаютъ о возрожденіи своего народа, но масса остается безучастна, потому что она издревле сжилась съ униженностью своего положенія, привыкла все переносить безропотно, а подъ постояннымъ гнетомъ иноплеменной власти, постепенно утратила всякую жизненную энергію и любовь къ свободѣ.

Языкъ священнаго писанія индійцевъ (санскритскій) сдѣлался мертвымъ уже двѣ тысячи лѣтъ тому назадъ. Но по своему значенію для остальныхъ индоевропейскихъ языковъ, онъ получилъ, въ новѣйшее время, большое значеніе для исторической и сравнительной грамматики и для изслѣдованій законовъ каждаго изъ языковъ индоевропейскихъ.

Воспитаніе въ Египтѣ представляло большое сходство съ индійскимъ. Оно также основывалось на раздѣленіи всего народа на касты, которое развилось въ Египтѣ еще шире, чѣмъ въ Индіи. Кромѣ касты духовенства, воиновъ, земледѣльцевъ и ремесленниковъ, тамъ существовали еще касты пастуховъ и лодочниковъ; въ позднѣйшія времена, когда у нихъ возникли оживленныя сношенія съ финикіянами, греками, персами и т. д., образовался еще новый классъ общества, — толмачей. У египтянъ, также какъ и у индусовъ, весь характеръ общественной, политической, домашней жизни и воспитанія обуславливался требованіями и указаніями религіи. Силы и явленія природы были олицетворены и имъ поклонялись какъ божествамъ. Превыше всего стояло всеоживляющее солнце (Озирисъ) и плодоносная мать земля (Изида). Такъ какъ физическія и умственные свойства

человѣка олицетворялись въ особые божества, и такъ какъ, кромѣ того, на нѣкоторые роды животныхъ смотрѣли, какъ на символы божества, то у египтянъ возникъ весьма богатый культъ, который въ низшихъ слояхъ народа обратился въ простое грубое идолослуженіе. Только каста жрецовъ сохранила духовную религію, стоявшую въ связи съ требованіями разума и морали. Она одна пользовалась высшимъ образованіемъ и училась въ своихъ школахъ въ Оивахъ, Мемфисѣ, Геліополисѣ, Саисѣ и другихъ городахъ наукамъ и искусствамъ: чтенію и письму исторіи, физикѣ, медицинѣ, математикѣ, философіи, астрономіи, архитектурѣ и пластическимъ искусствамъ.

Можно признать за достовѣрное, что древніе египтяне достигли въ этихъ областяхъ знаній замѣчательной степени совершенства и что другіе народы, а именно греки, научились отъ нихъ многому. Но объ общемъ народномъ образованіи въ историческія времена жизни Египта, которая будучи отдѣлена отъ насъ цѣлыми тысячелѣтіями и поэтому, конечно, мало извѣстна, трудно сказать что нибудь опредѣленное. Повидимому, образованіе, даже членамъ касты воиновъ давалось почти исключительно военное; на умственное же развитіе ихъ не обращалось вниманія. Ниснія же касты готовили своихъ дѣтей къ наслѣдственнымъ, практическимъ занятіямъ и воспитывали ихъ сообразно съ существующею религіею и нравами. Недостатокъ въ народѣ политической свободы препятствовалъ развитію правильнаго, истинно-человѣческаго воспитанія. Впрочемъ, вся народная жизнь египтянъ была совершенно надломлена чужими народностями: персами, македонянами, греками, римлянами, арабами. Даже богатая умственная жизнь древней Александріи была въ сущности экзотическимъ растеніемъ, разцвѣтомъ греческой науки и искусства.

Славившійся въ древности своею цивилизаціей народъ, населявшій Нубію и Габешъ (эіопіане), былъ, какъ кажется, только вѣтвью народа египетскаго и не оставилъ никакихъ слѣдовъ своей педагогической мысли и дѣятельности.

§ 7.

Персы.

Изъ всѣхъ древнихъ народовъ Ирана, изъ среды которыхъ вышли и индійцы, образовавшіе въ своей дѣтской родинѣ, на западѣ отъ Инда, большое государство, одни только персы представляютъ нѣкоторый матеріалъ для исторіи педагогики. Соплеменные бактрійцамъ и мидянамъ, они являются, въ VI столѣтіи до Рождества Христова, господствующимъ племенемъ и носителями культуры всей той группы иранскихъ народовъ, которые занимали все пространство на югѣ до самаго моря, на сѣверѣ до р. Окса, Туранской низменности и южнаго берега Каспійскаго моря и на востокѣ до области Тигра. Дѣленіе на касты у нихъ уже не имѣло такого значенія; деспотизмъ персидскихъ царей не обращалъ на него вниманія, хотя, впрочемъ, маги, и въ особенности военное и чиновное сословіе, всегда занимали привилегированное положеніе относительно поработеннаго народа. Древняя національная религія, первоначально основывавшаяся на почитаніи небесныхъ свѣтилъ, земли и стихій, въ послѣдствіи выродилась въ идолопоклонство, но была преобразована и облагорожена, особенно относительно нравственныхъ требованій, Зороастромъ (по древне-персидски Заратуста, а по ново-персидски Зердустъ).

Вѣра въ могущество и побѣду бога добра (Ормуздъ) надъ богомъ зла (Ариманъ) и сознаніе, что человѣкъ долженъ служить первому, сохраняя свою физическую и нравственную чистоту, соблюдая истину, справедливость и человеколюбіе и искореняя въ себѣ все дурное и пагубное, составляетъ основную идею, изложенной въ священныхъ книгахъ персовъ (Зенда-Веста); религіи Зороастра.

Нѣтъ сомнѣнія, что такая религія, придававшая высокое значеніе человѣческому достоинству и указывавшая на высокую цѣль его существованія, была весьма цѣннымъ фундаментомъ для дѣла воспитанія. Свободное развитіе и нравственное усовершенствованіе человѣка вполне гармонировало съ міросозерцаніемъ Зороастра и даже логически вытекало изъ него. Этому ученію вполне соотвѣтствовала и физически и нравственно богато одаренная природа персовъ. Этотъ народъ представилъ бы человечеству картину образцоваго воспитанія, если бы прекрасныя начинанія его не погибли подъ ударами политическихъ несчастій.

И дѣйствительно, въ короткій періодъ процвѣтанія Персіи въ ней выработался замѣчательно правильный взглядъ на значеніе воспитанія. Дѣти были гордостью, радостью и надеждой родителей; въ нихъ видѣли будущихъ членовъ человечества и понимали, что отъ ихъ воспитанія зависитъ прочность и благоденствіе государства.

Взрослые считали преступленіемъ оскорбить ихъ чистоту и невинность, а физическое и нравственное преуспѣваніе ихъ было предметомъ самыхъ добросовѣстныхъ заботъ и попеченій.

Съ особеннымъ рвеніемъ персидское воспитаніе заботилось о томъ, чтобы приучить питомцевъ къ чистоплотности, простотѣ, умѣренности въ пищѣ и питъѣ, приу-

чало переносить зной и холодъ, развивало въ нихъ силу и ловкость тѣла, стойкость въ гимнастическихъ и военныхъ упражненіяхъ, благородную осанку. Не оставляя въ то же время безъ вниманія ни нравственной, ни умственной стороны человѣка, оно развивало самообладаніе, правдивость и чувство справедливости. Персы справедливо почитали ложь за самый низкій изъ пороковъ. Вообще воспитаніе у нихъ было средствомъ къ достиженію физическаго и нравственнаго совершенства личности. Остальныя цѣли человѣческаго воспитанія оставались, повидимому, безъ вниманія, потому что первымъ стимуломъ воспитанія были потребности государства, а они требовали отъ населенія только физической и нравственной развитости. И дѣйствительно, сдѣлавшись великимъ народомъ, персы считали конечной цѣлью воспитанія приготовленіе для государства гражданъ. Но если вслѣдствіе такого воззрѣнія они впади въ односторонность, то зато всетаки признавали, что общее воспитаніе народа есть дѣло общественное, и составляетъ право и обязанность государства. Выполнить это дѣло въ томъ объемѣ и съ тѣмъ успѣхомъ, какой мы видимъ въ новѣйшее время въ культурныхъ европейскихъ государствахъ, они, разумѣется, не могли. Во-первыхъ, женщины у персовъ не имѣли права на общественное образованіе потому, что и у нихъ человѣческія права, природныя способности и социальное значеніе женщины цѣнились очень невысоко, во-вторыхъ, потому что массѣ народа не хватало, необходимаго для этой цѣли, времени, такъ какъ ей приходилось въ потѣ лица работать для прокормленія деспота и его челяди или же всегда быть готовыми жертвовать своею жизнью на войнѣ. Хотя общественныя школы ихъ были доступны для всѣхъ, но мы всетаки не должны составлять себѣ о нихъ понятія по аналогіи съ нашими народными школами. Въ нихъ не было пре-

подаванія въ собственномъ смыслѣ слова, но онѣ дѣйствовали на умъ и нравъ воспитанника надзоромъ, примѣромъ, обращеніемъ, привычкой, подходящими къ случаю наставленіями и въ то же время не упускали изъ виду и его физическаго развитія. Безъ всякаго сомнѣнія, онѣ посѣщались только сыновьями людей зажиточныхъ и, по всей вѣроятности, существовали только въ важнѣйшихъ городахъ страны и помѣщались на площадяхъ въ центрахъ городовъ. Здѣсь собиравлось, въ часы досуга, мужское населеніе по возрастамъ, для обсужденія и распространенія правилъ нравственности. Только первые пять или шесть лѣтъ своей жизни принадлежалъ мальчикъ родительскому дому и материнскому попеченію, но съ этого возраста онъ переходилъ уже на попеченіе государства и получалъ на этихъ площадяхъ общественное воспитаніе, которое до 15 лѣтъ состояло въ общемъ физически-нравственномъ воспитаніи, а съ 15 до 25 лѣтъ онъ специально подготовлялся къ военной или гражданской службѣ, такъ какъ та и другая были обязательны для каждаго мужчины отъ 25 до 50-лѣтняго возраста. Лучшіе и способнѣйшіе получали званіе воспитателей и руководителей мальчиковъ и юношей, но при этомъ, они сами не освобождались отъ строгаго надзора, потому что персы держались того мнѣнія, что именно переходный возрастъ отъ юношества къ мужеской зрѣлости особенно нуждается въ хорошихъ совѣтахъ и предостереженіяхъ.

Такимъ образомъ, школы персовъ были, до извѣстной степени, по своей идеѣ, сходны съ такъ называемыми дополнительными школами. Вообще, они весьма заботливо и обдуманно предотвращали развитіе дурныхъ привычекъ, за что справедливо хвалятъ ихъ Ксенофонтъ. Особого сословія учителей персы не имѣли. Только для маговъ существовали отдѣльныя школы, въ которыхъ на ряду со

священнымъ писаніемъ изучались и свѣтскія науки; а во время процвѣтанія Персіи, при дворѣ было учреждено особое училище для принцевъ и сыновей знатныхъ лицъ. Объ умственномъ и нравственномъ развитіи народа никто не заботился. Поэтому, нечего удивляться, если Платонъ указываетъ на дурное воспитаніе персовъ, какъ на главную причину распада ихъ государства. Дворъ и сильные люди переняли пороки покоренныхъ вавилонянъ и ассиріянъ, народъ изнемогалъ подъ гнетомъ деспотизма; такъ что, когда Александръ Македонскій явился въ Персію со своими греками и македонянами, то власть персидскаго царя и не могла устоять, потому что въ милліонахъ его подданныхъ не было ни патріотизма, ни даже желанія удержать существующій порядокъ вещей, въ которыхъ не оказывалось ничего обезпечивающаго ихъ благосостояніе и счастье.

Паденіе великой націи, до котораго не довело еще Китайцевъ ихъ оцѣпененіе и къ которому лишь очень медленно ведетъ Индію кастовое дѣленіе и преобладаніе духовенства, совершилось въ Персіи внезапно, вслѣдствіе военнаго деспотизма.

§ 8.

Семиты и въ особенности Евреи.

Когда Персы проникли въ переднюю Азію и встрѣтились въ областяхъ Тигра и Евфрата съ семитическими народами, то уровень развитія большинства этихъ послѣднихъ былъ выше уровня развитія первыхъ. Подъ вліяніемъ земледѣлія и тѣсно съ нимъ связанной осѣдой жизни, Вавилоняне и Ассиріане рано выработали проч-

ное государственное устройство и достигли обширнаго развитія въ области промышленности и искусства; ихъ постройки возбуждали удивленіе древности; они знали искусство письма и могли похвалиться многими открытіями въ наукахъ, а именно въ астрономіи. Наблюденіе важнѣйшихъ небесныхъ свѣтилъ а равно и значительнѣйшихъ явленій на землѣ рано породило между ними религіозное поклоненіе природѣ. Но ассирійско-вавилонская культура, достигнувъ извѣстной высоты, неминуемо должна была остановиться и придти въ упадокъ; ей недоставало цѣлесообразнаго развитія, такъ какъ въ древнихъ государствахъ Тигра и Евфрата необходимость общенароднаго образованія не была извѣстна. Ей недоставало высшаго пониманія человѣческаго бытія, и именно нравственная сторона человѣка оставалась въ полномъ запущеніи. Деспотизмъ не далъ развиться понятію о народной свободѣ и о гармоническомъ развитіи всѣхъ человѣческихъ способностей. Богатые классы были погружены въ роскошь и распуство, бѣдные изнемогали подъ гнетомъ деспотизма и нужды; религія обратилась въ разнузданное служеніе идоламъ, для прославленія которыхъ нерѣдко приносили въ жертву дѣтей; это доказываетъ, что у вавилонянъ и ассиріянъ не было главнаго базиса всякаго истиннаго воспитанія: признанія за ребенкомъ правъ *человѣческихъ*.

Еще менѣе заслуживаютъ мѣста въ исторіи педагогики сиріане и финикіане вмѣстѣ съ выдѣлившимися изъ этихъ послѣднихъ — кареагенянами; хотя они и имѣли немало важное значеніе для развитія всего человѣчества, но тѣмъ не менѣе правильное пониманіе воспитанія было имъ совершенно чуждо. Арабы появляются въ исторіи педагогики лишь въ средніе вѣка, но и то только отчасти, какъ имѣвшие свою долю вліянія на развитіе наукъ. Такимъ

образомъ, изъ всего семитическаго племени единственнымъ педагогическимъ народомъ слѣдуетъ признать евреевъ. Среди громадной семьи народовъ, евреи оставались живою вѣтвью этого древняго племени семитовъ. Проживъ цѣлыя тысячелѣтія подъ гнетомъ рабства египтянъ, вавилонянъ, персовъ, македонянъ, сиріянъ и римлянъ, гонимые язычниками, христіанами и магометанами, гнетомъ жестокими законами, презираемые всѣми народами, истощаемые безчестными поборами, они донынѣ сохранили свою самостоятельную жизнь. Ихъ личная свобода, права, трудъ, даже самое существованіе почти всегда и повсюду были въ опасности, они лишились отечества и почти утратили свой языкъ, но все-таки сохранили свою племенную особенность, свой характеръ, чувство собственного достоинства, національную гордость и свою религію. Они, болѣе чѣмъ какой-либо изъ народовъ всего земнаго шара, показали, какая могущественная сила заключается въ послѣдовательномъ воспитаніи, ибо только систематической передачей іудейства однимъ поколѣніемъ другому и можетъ быть объяснена безпримѣрная живучесть этой народности. Но жизненный и воспитательный принципъ евреевъ есть не китайская косность, а — признаніе индивидуальной самостоятельности и свободы развитія. Они сумѣютъ найтись во всякое время, среди всякихъ обстоятельствахъ сохранить свою своеобразность. Они не сторонятся отъ нововведеній и исторія ихъ вообще является скорѣе исторіею постоянного прогресса и обновленія, нежели — застоя и увяданія.

Когда семиты, обитавшіе по ту сторону Евфрата, погрузились въ идолопоклонство и пороки, то евреи отдѣлились отъ нихъ, чтобъ въ далекой Ханаанской землѣ сохранить вѣру и семейную жизнь своихъ отцовъ и уберечь

ее отъ растлѣвающаго духа язычества. Семейная жизнь есть фундаментъ іудейства, семейное воспитаніе — основная форма его педагогической практики. Духъ семейственности и тѣсная связь между кровными родными составляютъ одну изъ основныхъ чертъ еврейской народности. Почтеніе, повиновеніе и глубочайшая благодарность составляютъ священную обязанность дѣтей по отношенію къ родителямъ; строгая дисциплина, вытекающая изъ заботы о счастіи дѣтей, составляетъ цѣль родителей.

Для своей семьи отецъ есть въ одно и то же время глава, судья, священникъ и учитель, а потому издревле пользуется глубочайшимъ почтеніемъ. У евреевъ правительство никогда не вмѣшивалось въ дѣло воспитанія; духовенству также никогда не предоставлялось права руководить или контролировать его: оно всегда и вполне принадлежало семьѣ.

Но какъ ни велика была власть отца, она все-таки ограничивалась религіею. Чѣмъ больше проникались еврей тѣмъ убѣжденіемъ, что они народъ избранный Богомъ, тѣмъ больше человѣческое достоинство и права дѣтей противопоставлялись произволу отца, такъ что древне-семитическій обычай приносить дѣтей въ жертву идоламъ считался преступленіемъ.

Направленіе воспитанію давалось Моисеевымъ закономъ и въ особенности десятью заповѣдями. Заповѣди были выраженіемъ воли Божіей, и такимъ образомъ, Богъ былъ царемъ (теократія), воспитателемъ и судьей народа, слѣдовательно, и само воспитаніе у народа израильскаго имѣло характеръ чисто религіозный. Педагогическій авторитетъ родители получали отъ Бога и воспитательные приемы ихъ выводились изъ законовъ Божескихъ. Главная цѣль воспитанія заключалась въ томъ, чтобы изъ ребенка сдѣлать истиннаго израильянина, послушнаго и

вѣрнаго раба Іеговы. Одновременно съ этимъ религіознымъ направленіемъ давалось и нравственное, потому что въ Законѣ Божіемъ предначертаны всѣ дѣла и мысли человѣка. Нельзя, конечно, отрицать того, что простая легальность поступковъ принималась за нравственность, что матеріальное благосостояніе было главною пружиной поступковъ и желаній, что національная гордость іудеевъ сдѣлала изъ Царя вселенной только своего народнаго Бога, что у евреевъ развился эгоизмъ, вражда и презрѣніе ко всѣмъ остальнымъ народамъ, — но, въ то же время съ другой стороны безспорно и то, что въ лицѣ лучшихъ своихъ представителей національный духъ евреевъ возвышался до благороднѣйшаго космополитизма, чистой гуманности и высокой духовно-нравственной религіозности. Это съ особенною ясностію выразилось въ появленіи пророковъ, которые олицетворяли собою народную совѣсть и съ одинаковою энергіею возставали и противъ деспотизма и порочности правителей, и противъ іерархическихъ происковъ духовенства, и противъ жестокосердія, грубости и застоя массъ. Пророки стремились поддержать чистую, свободную отъ идолопоклонства вѣру и унаслѣдованную отъ отцовъ строгость нравовъ, но въ то же время они хотѣли разорвать національную обособленность народа и воспитать въ немъ великодушіе и гуманность. Они могли обращаться со своими поученіями и обличеніями только ко взрослымъ, но дѣятельность ихъ благотѣльно вліяла и на юношество, потому что пробуждала совѣсть родителей, и главною цѣлью своей поставляла духовное и нравственное развитіе народной жизни. Послѣ возвращенія изъ плѣна вавилонскаго, во всѣхъ важнѣйшихъ пунктахъ іудейской земли были основаны *синагоги*, но даже и онѣ имѣли педагогическое значеніе, потому что въ нихъ посредствомъ молитвъ и разъясненія Священ-

наго Писанія развивались и укрѣплялись тѣ нравственные правила, которыя внушались въ семьѣ. Выше уже было сказано, что въ теченіи всей древне-іудейской исторіи воспитаніе было дѣломъ семьи и жизни; элементарныхъ школъ въ ней не было; примѣръ и наставленіе родителей были тѣмъ источникомъ, изъ котораго ребенокъ почерпалъ свои религіозныя вѣрованія, нравственные правила и сознаніе своей народности. Научныя свѣдѣнія не составляли еще необходимости. Чтенію и въ исключительныхъ случаяхъ письму мальчикъ выучивался отъ отца, который затѣмъ пристраивалъ его къ какому нибудь дѣлу и уже на практикѣ приучалъ сына къ благоразумію, ловкости и самостоятельности. Дѣвочекъ не учили ни читать, ни писать, но зато съ особеннымъ тщаніемъ приучали къ женскимъ рукодѣліямъ (прясть, ткать, кроить и шить платья), кулинарному искусству, къ чистотѣ и порядку въ домѣ, и вообще къ веденію домашняго хозяйства. Идеаломъ женскаго хозяйства была хорошая жена, мать и хозяйка; благонравіе, прилежаніе, бережливость и практичность составляли главные достоинства женщины.

Вся эта древне-іудейская педагогическая практика поддерживалась однѣми національными традиціями и никогда не переходила въ какую либо педагогическую систему. Но *зачатки* педагогической теоріи существовали даже и у древнихъ іудеевъ. Ихъ священныя книги содержатъ въ себѣ серьезныя увѣщанія обучать и наставлять юношество. Особенное участіе къ дѣлу воспитанія выражается въ книгѣ Сираха (написана за 200 лѣтъ до Р. Х.). Въ основѣ сочиненія лежитъ тотъ взглядъ, что человѣкъ не рождается злымъ и одинаково легко можетъ быть направленъ какъ къ добру, такъ и ко злу, и что это обстоятельство налагаетъ на родителей строгую

ответственность за будущность ихъ ребенка и обязываетъ добросовѣстно наблюдать за нимъ и правильно направлять его дѣятельность. Сирахъ требуетъ отъ родителей также и попеченій о физическомъ благосостояніи дѣтей. Многія исторіи, рассказанныя въ Священномъ Писаніи, имѣютъ цѣлю служить примѣрами страха Божія и добродѣтелей для юношества. Еврейскій ученый *Филонъ* (въ I-мъ вѣкѣ по Р. Х.) въ своихъ научныхъ умозрѣніяхъ не упускаетъ изъ виду того громаднаго значенія, какое имѣетъ воспитаніе дѣтей для всей жизни народа; мыслители, жившіе въ началѣ паденія іудейства, также видѣли въ хорошемъ воспитаніи подроставшаго поколѣнія сильнѣйшую опору къ спасенію погибавшей націи. Настоящія школы для дѣтей появились у евреевъ лишь въ послѣднія десятилѣтія предъ разрушеніемъ Иерусалима; но онѣ уже не могли содѣйствовать возрожденію народности на родной почвѣ, потому что съ послѣднимъ остаткомъ политической свободы погибло и главное условіе ихъ процвѣтанія. Но, тѣмъ не менѣе, въ послѣдній періодъ древней исторіи, въ теченіи среднихъ вѣковъ и вплоть до настоящаго времени евреи постоянно и энергично трудились во всѣхъ областяхъ знанія. Повсюду, гдѣ только они жили въ значительномъ количествѣ, не только въ Иерусалимѣ, Александріи, Вавилонѣ и другихъ городахъ Востока, но даже въ романскихъ и нѣмецкихъ странахъ они учреждали академіи, которыя замѣняли тогда университеты позднѣйшихъ временъ. Во всякомъ случаѣ и еврейская наука пережила свой періодъ схоластики, въ который умы стремились втѣснить и жизнь и мысль въ искусственную систему теологическихъ положеній, а дѣло воспитанія юношества и народа сводилось къ простому приученію исполнять непонимаемую обрядность.

Но вообще, разбѣянные между всѣми народами, евреи

всегда выказывали особенную способность и живой интересъ въ умственному труду, и въ теченіи нѣсколькихъ столѣтій, были хранителями наукъ, ваковы математика, астрономія, медицина, географія, исторія, языковѣдѣніе и философія.

Еще и нынѣ евреи отличаются поразительной энергіей во всѣхъ отрасляхъ умственной жизни. Особеннымъ усердіемъ отличается ихъ участіе къ школьному обученію. Родители непременно заставляютъ своихъ дѣтей учиться и живо интересуются ихъ успѣхами, а дѣти, по своей любознательности и усидчивости въ занятіяхъ нерѣдко оставляютъ далеко позади себя своихъ христіанскихъ сверстниковъ. Евреевъ нельзя также упрекнуть въ недостаткѣ человѣколюбія; они ревностно заботятся о воспитаніи дѣтей, обиженныхъ судьбою или природой (сиротъ, слѣпыхъ, глухихъ).

ОТДѢЛЪ ВТОРОЙ.

Классическіе народы.

§ 2.

Значеніе классическихъ народовъ. Греки вообще.

Древніе израильтяне имѣли воспитательное вліяніе и на христіанскіе народы, потому что религія и исторія первыхъ вошла, какъ существенный элементъ, въ систему обученія юношества послѣднихъ.

Но, затѣмъ, евреи не завѣщали намъ никакихъ образовательныхъ предметовъ, слѣдовательно, все педагогическое вліяніе ихъ ограничилось областью религіи. Еще меньше значенія имѣла для новыхъ народовъ культура остальныхъ древне-восточныхъ народностей.

За то греки и римляне имѣли громадное вліяніе на развитіе образованія всѣхъ современныхъ народовъ. Хотя наша начальная школа заимствуетъ весьма немного изъ сокровищъ греко-римской культуры, но высшія общеобразовательныя школы европейскихъ народовъ въ основу своего учебнаго плана кладутъ изученіе ихъ языка и литературы, и самое названіе этихъ школъ (классическія) указываетъ, что образцомъ для нихъ служила древность.

Вообще, умственная жизнь новѣйшихъ народовъ возникла подъ вліяніемъ античныхъ образцовъ. Греки и римляне были основателями исторіи; въ математикѣ, философіи и образовательныхъ искусствахъ первые, а въ законодѣніи — вторые, были учителями всѣхъ народовъ. Даже естествознаніе и географія обязаны своими важнѣйшими основаніями классической древности.

Все это вынуждаетъ насъ съ особеннымъ вниманіемъ остановиться на грекахъ и римлянахъ, и, кромѣ того, дѣйствительно у нихъ самихъ мы находимъ если не идеалъ воспитанія, то по крайней мѣрѣ заслуживающую полного вниманія педагогическую практику и достаточно разившуюся педагогическую теорію. Сперва мы должны остановиться на грекахъ или эллинахъ.

Основываясь на свидѣтельствѣ Гомера, который изображаетъ также семейныя и воспитательскія отношенія, мы можемъ заключить, что въ греческой древности дѣти относились къ своимъ родителямъ съ глубочайшимъ ува-

женіемъ, а эти послѣдніе усердно занимались ихъ воспитаніемъ въ своемъ семейномъ кругу.

Просто и безыскусственно свыкалось юношество съ честными убѣжденіями и благороднымъ образомъ дѣйствій. Сынъ видѣлъ въ отцѣ какъ достойный примѣръ для подражанія, такъ и своего учителя въ дѣлѣ тѣлесной ловкости, въ добродѣтели и въ почитаніи боговъ. «Метать копье и чтить боговъ», какъ выражается Шиллеръ, «было главною цѣлью воспитанія мальчика. Дочь выросла подъ непосредственнымъ руководствомъ матери и становилась хорошей женой и хозяйкой».

Эти простыя отношенія совершенно измѣняются въ то время, когда, послѣ патріархально-героическаго періода, у грековъ установилась болѣе сложная народная жизнь и болѣе сложное государственное устройство. Особенно характеристичны при этомъ два обстоятельства: во первыхъ, предпочтеніе общественнаго воспитанія и общественной жизни — воспитанію и жизни семейной, во вторыхъ, различіе, возникшее въ политическихъ и педагогическихъ стремленіяхъ отдѣльныхъ греческихъ племенъ.

Совершенно справедливо замѣчаютъ, что въ Элладѣ, и именно въ Аѣинахъ, было возможно болѣе свободное развитіе человѣческихъ способностей, чѣмъ въ деспотическихъ странахъ востока, но, все таки, высшаго своего значенія грекъ достигъ не какъ индивидуумъ, не самъ по себѣ, но только какъ членъ своего государства; т. е. государство поглощало личность. Народный духъ грековъ никогда не признавалъ въ человѣкѣ, какъ индивидуумѣ, достоинства самостоятельности, не признавалъ значенія частной жизни. Общественное мнѣніе опредѣлялось видами государственными, сообразовалось съ ними, было затемнено сословными и племенными предразсудками

и ограничено политическим партикуляризмом (удельностью). Никогда и нигдѣ въ Греціи не существовало общенароднаго воспитанія, потому что вполне свободные, полноправные въ общественной жизни и въ воспитаніи, эллины составляли лишь незначительную часть населенія, находившагося въ положеніи полугражданъ, крѣпостныхъ и рабовъ. Уже въ силу одного этого было бы нелѣпо принимать греческую систему воспитанія, со всѣми ея перовностями, за образецъ для новѣйшихъ народовъ. Да развѣ и возможна была какая нибудь система, когда греки сами никогда не могли придти къ соглашенію относительно основныхъ положеній и требованій воспитанія. Уже въ глубокой древности греки распались на четыре племени: Эолянъ, Дорянъ, Ионянъ и Ахейянъ и между ними не только никогда не было хотя бы слабого политическаго единства, но они просто распались на множество мелкихъ государствъ, которыя никогда не ладили между собою, но часто враждовали одно съ другимъ и вообще понимали свое зло и благо съ точки зрѣнія эгоистическаго партикуляризма. Какъ же могло установиться общенародное образованіе при такомъ складѣ жизни? Большинство греческихъ государствъ едва доросло до понятія о важности воспитанія юношества, потому что, кромѣ Эпира и Фессаліи и всѣхъ Эолийскихъ и Ахейскихъ областей средней Греціи (Беотія, Фокея и т. д.) и Пелопонеса (Аркадія, Елида, Ахейя) не оставили никакихъ слѣдовъ о своихъ педагогическихъ принципахъ и учрежденіяхъ. Только дорійское племя, главнымъ центромъ котораго была Спарта, выработало точную и опредѣленную систему воспитанія. На ряду съ ними стоятъ и Афиняне, которые, по своей свободной педагогической практикѣ и ради своихъ великихъ педагогическихъ теоретиковъ, имѣютъ право на мѣсто въ исторіи воспитанія.

§ 10.

Спартанцы; Пиеагоръ.

Основные черты своего государственнаго устройства а также и воспитанія спартанцы заимствовали изъ Крита — древнѣйшей дорической общины, а приблизительно около начала IX вѣка до Р. Х. развили ихъ въ опредѣленную политико-педагогическую систему. Къ этому времени относятъ обыкновенно жизнь и дѣятельность Ликурга, исторія котораго вообще мало извѣстна, но спартанцы считали его создателемъ ихъ государственнаго устройства и дѣла общественнаго воспитанія. Имѣя это, приписываемое Ликургу устройство, спартиаты, въ тѣсномъ смыслѣ этого названія, покорили южный Пелопонесъ, поселились въ немъ, какъ господствующее сословіе, какъ каста — дворянъ-воиновъ. Туземные жители этой области, по всей вѣроятности ахейцы, частью добровольно, частью послѣ безплодной борьбы, признали, наконецъ, надъ собою власть дорянъ.

Добровольно покорившаяся часть населенія, такъ называемые *періеки*, сохранили за собой хотя часть своихъ земель въ Лакедемоніи, пользовались личной свободой, но не могли принимать участія въ управленіи страной и пользоваться одинаковымъ со спартанцами воспитаніемъ; они занимались земледѣліемъ, торговлей, ремеслами, словомъ, всѣми работами, которыя господствующій классъ считалъ для себя унижительными. Другая часть населенія, непокорившаяся завоевателямъ добровольно, такъ называемые *илоты*, утратила всѣ человѣческія права, была обращена въ крѣпостныхъ, должна была считать свою землю собственностью спартанцевъ, служить имъ, обрабатывать ихъ

поля и вообще нести обязанности рабовъ. Слѣдовательно, спартанское государство имѣло кастовое устройство, потому что ремесла между перекама были строго распределены по цехамъ и въ этихъ цехахъ были наследственными.

Средній и нисшій классы не имѣли никакого политическаго вліянія; объ ихъ воспитаніи мы незнаемъ ничего. По всей вѣроятности, оно было ничѣмъ инымъ, какъ простымъ приученіемъ къ заранѣ опредѣленнымъ занятіямъ и образу жизни. Спартанское государство не знало свободнаго народа, оно было государствомъ чисто аристократическимъ; спартанское воспитаніе неимѣло общаго народнаго образованія, а только специальную дрессировку и специальное обученіе дѣтей господствующаго сословія. И если мы хотимъ составить себѣ правильное понятіе о свѣтлыхъ и темныхъ сторонахъ спартанскаго воспитанія, то отнюдь не должны упускать изъ виду этого обстоятельства. Такъ какъ оно имѣло цѣлью сохранить существующую государственную систему, т. е. обезпечить за высшимъ классомъ всю его власть и значеніе, то главною цѣлью всѣхъ педагогическихъ приемовъ было — развить въ юношахъ физическую силу и сдѣлать ихъ способными къ войнѣ. На первомъ планѣ стояло воспитаніе *физическое*. Ради цѣлей государственныхъ оно имѣло рыцарскій и, по отношенію къ иностраннымъ государствамъ, военный отпечатокъ.

Для того, чтобы сдѣлать силу и храбрость наследственнымъ свойствомъ въ средѣ высшаго класса, брачныя отношенія были подчинены закону и обычаю. Бракъ былъ обязанностью каждаго гражданина; мужчина, не желавшій исполнить этой обязанности, терялъ общественное уваженіе и, кромѣ того, былъ долженъ уплачивать особую подать. Вступать между собою въ бракъ могли только лица одинаковаго сословія и, притомъ, совершеннолѣтнія.

Беременные женщины обязаны были держать строгую діету для того, чтобы ребенокъ рождался здоровымъ. Дѣти принадлежали не родителямъ, а государству. Отецъ долженъ былъ приносить своего новорожденнаго ребенка къ старѣйшинамъ своего округа и если они находили его здоровымъ и правильно сложеннымъ, то вносили въ списокъ гражданъ, но если онъ оказывался слабымъ или въ организмѣ его были какія либо неправильности, то его сбрасывали съ Тайгедской горы.

Дѣти, предназначенныя для воспитанія, только до семилѣтняго возраста оставались въ семьѣ родителей, которые обязаны были воспитывать ихъ въ простотѣ, закалять ихъ духъ и тѣло; иногда отцы водили своихъ малолѣтнихъ сыновей съ собою къ общему мужскому столу, для того, чтобы они еще въ дѣтствѣ проникались духомъ и нравами Спарты. Съ семилѣтняго возраста мальчики поступали въ особыя воспитательныя заведенія, раздѣленные по возрастамъ, на три главныхъ отдѣленія (12-ти, 15-ти, и 18-лѣтній возрастъ) и на множество мелкихъ подраздѣленій, и здѣсь получали общее воспитаніе. Достигнувъ 18 лѣтъ, молодой спартаецъ прямо изъ воспитательнаго заведенія поступалъ въ военную службу. Для дѣвочки постояннымъ мѣстомъ жительства былъ родительскій домъ, въ которомъ она, подъ руководствомъ матери, научалась прастъ, ткать вести хозяйство и распорядиться рабами. Но и дѣвушки должны были являться на общественныя площади и заниматься гимнастическими упражненіями, которыя ничѣмъ не отличались отъ мужскихъ, потому что и въ женскомъ воспитаніи на самомъ первомъ планѣ стояла сила, ловкость и красота тѣла. Со временемъ, дѣвушка должна была родить государству здоровыхъ дѣтей — въ этомъ и состояла цѣль спартанскаго воспитанія.

Главнымъ дѣломъ въ воспитаніи мальчиковъ была гимнастика, которая состояла изъ цѣлой системы ежедневныхъ упражненій: въ бѣгѣ, прыганіи, борьбѣ, метаніи копья и диска. Дискомъ назывался каменный или металлическій кругъ, который бросали посредствомъ ремня. Въ этихъ пяти упражненіяхъ, называвшихся пентатлономъ, и заключался весь кругъ классической гимнастики. Кулачный бой и атлетика, какъ ремесло, появились уже въ періодъ паденія греческаго міра. Второю главною частью греческаго воспитанія была музыка; но у спартанцевъ она стояла на второмъ планѣ и ограничивалась обученіемъ игръ на лирѣ и флейтѣ, пѣнію древнихъ національных хоровыхъ пѣсенъ религіознаго и патріотическаго содержанія. Чтеніе и письмо не входили въ систему общественнаго воспитанія, потому что не существовало никакой литературы и даже законы должны были быть начертаны въ памяти гражданъ; тотъ, кто желалъ записаться этими познаніями, могъ употреблять на нихъ часы своего досуга. О высшихъ наукахъ и искусствахъ въ Спартѣ не только не заботились, но даже нѣкоторыя изъ нихъ (риторика, драматическое искусство) были запрещены закономъ. Въмѣсто этого, одновременно съ гимнастическими и музыкальными упражненіями юношество приучали къ безусловному почтенію и повиновенію въ отношеніи лицъ старшихъ по возрасту или по общественному положенію. Въ немъ развивали вѣрное и ясное сужденіе обо всѣхъ окружающихъ предметахъ, приучали къ возможно сжатой и точной манерѣ выражаться (лаконизмъ), къ правдивости, простотѣ и самообладанію. Молодой спартаецъ долженъ былъ безусловно подчиняться старымъ обычаямъ и стать достойнымъ гражданиномъ своей страны, для того, чтобы, со временемъ, быть въ состояніи управлять другими. По-

этому мальчики были подчинены строгой дисциплинѣ и приучались къ крайне воздержанному и простому образу жизни.

Кормили ихъ скудно, одѣвали легко и не нарядно. Постель каждый изъ нихъ долженъ былъ устроить самъ для себя, изъ тростника и мочалы. Но если кому нибудь изъ нихъ доводилось украсть что либо для себя полезное и запрятать свою добычу въ безопасное мѣсто, то проступокъ этотъ оставался безнаказаннымъ, потому что въ немъ видѣли лишь случай къ развитію въ мальчикѣ хитрости и ловкости — двухъ качествъ, которыя, по мнѣнію спартанцевъ, были необходимы для полной самостоятельности человѣка.

Издержки на такое общественное воспитаніе были, разумѣется, не велики, хотя имъ и пользовалось все чисто спартанское мужское юношество. Онѣ покрывались небольшою частью податей взимаемыхъ съ періековъ, и доходами съ тѣхъ государственныхъ земель, которыя обрабатывались иллотами. Въ древности всѣ нужды спартанскаго воспитанія ограничивались воспитательными домами для мальчиковъ, да площадями на открытомъ воздухѣ. Только въ VII вѣкѣ до Р. Х. были учреждены особыя «гимназіи», какія позднѣе заведены были въ Аѣинахъ и другихъ важнѣйшихъ городахъ Греціи. Это было нѣчто въ родѣ современныхъ заведеній для гимнастическихъ упражненій, съ галлереями, обсаженны деревьями и уставленныхъ приборами для гимнастическихъ упражненій. Всѣ постройки на такихъ площадяхъ первоначально имѣли чисто гимнастическое значеніе и, повидимому, только въ Аѣинахъ обратились въ учрежденія, имѣвшія цѣлью развивать питомцевъ умственно и снабжать ихъ научными познаніями. Но въ древней Спартѣ военная ловкость соединялась только съ твердостью ха-

рактера и патриотизмомъ, какъ вѣнцомъ гражданскихъ доблестей, а потому и составляла главную цѣль всего воспитанія. Науки, искусства, даже нравственность юношей оставались въ полномъ запущеніи. Отсюда понятно почему спартанцы, выказавъ въ пелопонезской войнѣ всѣ свои лучшія стороны и удовлетворивъ своей воинственности завоеваніями, погрязли въ застоѣ и наконецъ безславнo сошли со сцены всемірной исторіи. Воспитаніе, принявшее за идеаль привилегированное сословіе и солдатчину, никогда не можетъ дать прочныхъ результатовъ. Такимъ дорійскимъ духомъ былъ проникнутъ и *Пифагоръ*. Онъ родился въ 569 г. до Р. Х.; много путешествуя и изучая, онъ усвоилъ тогдашнюю образованность Египта, Азіи и Греціи и достигнувъ зрѣлыхъ лѣтъ, основалъ въ Кротонѣ (одной изъ южно-итальянскихъ греческихъ колоній) большое воспитательное заведеніе. Въ педагогической системѣ Пифагора сохранились главныя черты доризма — чистота и строгость нравовъ, требованіе безпрекословнаго повиновенія, умѣренность и воздержанность, обращеніе особеннаго вниманія на гимнастику, замкнутость относительно народа, духъ аристократизма. Его учениками были богатые и знатные юноши, они были тѣсно связаны со своимъ учителемъ общимъ столомъ, жилищемъ, общими воззрѣніями, словомъ составляли какъ бы аристократическо-политическій союзъ, стремившійся побороть свободу народа. Религіозныя разсужденія и размышленія занимали въ этомъ заведеніи важное мѣсто на ряду съ музыкой и науками. Математика, физика, космологія и философія были любимыми предметами пифагорейцевъ, и науки эти обязаны ихъ школѣ значительными успѣхами. Хотя методъ обученія Пифагора, судя по всѣмъ дошедшимъ до насъ свѣдѣніямъ, былъ чисто догматическій, но тѣмъ не менѣе

онъ былъ очень хорошъ: Пифагоръ сообщалъ учащимся за одинъ разъ немного, но велъ дѣло въ высшей степени послѣдовательно и постепенно, требовалъ отъ нихъ полного усвоенія и осмысленной проработки изучаемаго предмета. Слабой стороной его обученія было то, что онъ подвергалъ недостаточно строгой критикѣ положенія тогдашней науки, которая основывалась не на индуктивномъ изслѣдованіи, а на умозрѣніи, такъ что на ряду съ вѣрными свѣдѣніями, тономъ пророка, сообщалъ гипотезы и фантазіи, которыя отчасти заимствовалъ изъ ученій египетскихъ жрецовъ, а его ученики слѣпо шли за нимъ. Такимъ образомъ, этотъ воспитательный союзъ обратился въ какую-то мрачную, полную предубѣжденій, чуждую дѣйствительной жизни секту, которая съ жалкою своею мудростью, считалъ себя неизмѣримо выше всего окружающаго, скоро возбудила недовѣріе и ненависть гражданъ и быстро достигла насильственнаго и печальнаго конца.

Пифагоръ и его послѣдователи представляютъ одинъ изъ древнѣйшихъ примѣровъ того забавнаго стремленія, которымъ неоднократно увлекалась и современная педагогика: выработать нѣсколько вѣрныхъ мыслей и множество заблужденій, образовать «школу», въ средѣ которой только и возможно обрѣсти истинную мудрость. Но вонецъ всѣхъ подобныхъ начинаній всегда доказывалъ, что за ними скрывалось лишь стремленіе удовлетворить тщеславію и эгоизму партіи.

§ 11.

Аѳиняне.

Политическое и культурное процвѣтаніе Аѳинъ возникло и развилось подъ вліяніемъ законодательства *Солона*

(594 г. до Р. Х.). Оно соотвѣтствовало демократическому духу аѳинянъ, способствовало свободному развитію народныхъ силъ и предоставляло духовной жизни гражданъ безграничную свободу, какъ бы въ противоположность законамъ Ливурга, которые основались на аристократическомъ направленіи спартанцевъ, уродовали воспитаніе и стѣсняли дѣло народнаго развитія. Солонъ (род. 639, + 559 г. въ Аѳинахъ) былъ одинъ изъ образованнѣйшихъ и благороднѣйшихъ людей своего времени; его причисляютъ къ семи мудрецамъ древности. Онъ понималъ, что прочность и благосостояніе государства зависятъ отъ личныхъ свойствъ гражданъ, а потому все вліяніе своего законодательства направилъ на дѣло воспитанія, вовсе не ограничивая имъ однако правъ родителей и не стѣсняя юношество разъ навсегда опредѣленными рамками. Признавая надъ дѣтьми власть родителей, онъ воспретилъ однакоже этимъ послѣднимъ продавать своихъ дочерей, вопреки существовавшему еще въ то время обычаю. Противъ умерщвленія дѣтей родителями онъ не высказалъ ничего положительнаго, и безправственный обычай этотъ даже и во времена процвѣтанія Аѳинъ, составлялъ неотъемлемое право отца, къ какому однакоже праву облагоустроенное и гуманное общественное мнѣніе относилось весьма неблагосклонно. По законамъ Солона каждый мальчикъ обязанъ былъ умѣть по крайней мѣрѣ плавать, читать и долженъ былъ выучиться какому нибудь ремеслу (земледѣлію, торговлѣ, искусству), которое бы давало ему средства къ существованію. Люди богатые обязаны были кромѣ того обучать сыновей своихъ гимнастикѣ, музыкѣ, математикѣ, поэзіи, философіи. Если отецъ не исполнилъ въ отношеніи къ своему сыну воспитательскихъ обязанностей, то въ старости онъ неимѣлъ право требовать отъ него помощи; а каждый хорошо

воспитанный родителями молодой человекъ обязанъ былъ содержать своихъ родителей въ старости и выражать передъ ними глубочайшее почтеніе; нарушеніе этого долга вело за собою потерю общественнаго уваженія и лишеніе всѣхъ правъ гражданина. Безъ сомнѣнія, всѣ эти постановленія исходили изъ стремленія оградить страну отъ развитія въ ней пролетаріата. Но это достигалось не тѣмъ, что нисшіе классы постояннымъ тяготѣніемъ сверху суживались въ опредѣленныхъ границахъ, а всѣ ихъ несчастія и заблужденія оставались безъ помощи и просвѣтленія; напротивъ, имъ предоставляли возможность и средства къ развитію, внушали гуманность и чувство собственнаго достоинства, предоставляли ремесла, какъ источникъ матеріальнаго благосостоянія. Солонъ сираведливо видѣлъ въ грубости и неразвитости нисшихъ слоевъ общества ту гибельную скалу, о которую разбивается всякое благосостояніе государства; онъ понималъ, что въ этой грубости лежитъ главное препятствіе народному образованію, а потому старался уничтожить зло съ корнемъ.

Однако аѳинскій законодатель не имѣлъ ни намѣренія, ни возможности предоставить всѣмъ дѣтямъ страны одинаковой степени образованія. Воспитаніе было результатомъ совмѣстной дѣятельности семьи и государства.

Въ какой мѣрѣ мальчикъ долженъ былъ воспользоваться обученіемъ въ государственныхъ открытыхъ учебныхъ заведеніяхъ зависѣло отъ матеріальныхъ средствъ, его родителей, ихъ возрѣвнѣй и доброй воли. Принужденія къ школьному обученію не существовало и дѣти бѣдныхъ родителей научались немногу. Государство довольствовалось тѣмъ, что представляло юношеству возможность обучаться бесплатно, а родителямъ умѣло внушить интересъ къ понужденію своихъ дѣтей пользоваться этимъ

обученіемъ. Каждому талантливому юношѣ, какого бы онъ ни былъ званія, открывался путь къ высшему образованию и къ высшимъ должностямъ. Въ Аѳинахъ все содѣйствовало пробужденію и развитію духовныхъ силъ: и природная живость, и подвижность народа, и государственное управленіе, и процвѣтаніе ремеслъ, и быстрое сообщеніе внутри и внѣ страны, и повсюду разбросанные прекрасные памятники искусствъ, и религіозный культъ, и свобода политической жизни, равно какъ и отсутствіе замкнутости въ этой жизни. Нѣтъ сомнѣнія въ томъ, что въ эпоху цвѣтушаго состоянія этой страны, народное образованіе въ ней было поголовное. Ни кастовое раздѣленіе, ни теократія не стѣсняли его развитія и ни одно государство въ мірѣ не сдѣлало для культуры чело-вѣчества того, что сдѣлали Аѳины.

Но и въ этомъ блистательномъ жилищѣ музъ мы не находимъ полнаго идеала воспитанія; такъ напр. у грековъ существовало рабство и, притомъ, въ довольно значительныхъ размѣрахъ; даже мудрейшіе греческіе мужи, какъ напр. Платонъ, считали это безчеловѣчное учрежденіе, вполне естественнымъ. Дѣтямъ рабовъ не дозволялось обучаться наравнѣ съ сыновьями людей свободныхъ, потому что они вообще не имѣли права на участіе въ общественной жизни. Женское воспитаніе въ Аѳинахъ также находилось въ печальномъ положеніи. Оно ограничивалось пріученіемъ дѣвочекъ къ веденію домашнего хозяйства и къ женскимъ рукодѣліямъ, но вообще женщины у аѳинянъ, какъ и у восточныхъ народовъ, считались существами низшаго разряда. Онѣ могли показываться публично только во время праздничныхъ представленій; а то положеніе, которое занимала женщина въ Спартѣ, получая почти мужское воспитаніе, пользуясь въ семьѣ большимъ почетомъ и нерѣдко имѣя голосъ даже въ рѣ-

шеніи государственныхъ вопросовъ, аѳиняне считали вреднымъ и безобразнымъ амазонствомъ. Умѣніе читать, писать, знакомство съ науками и искусствами — всѣ эти качества рѣдко встрѣчались въ женщинѣ, ибо признавались излишнею роскошью, приличною только женщинамъ двусмысленнаго поведенія.

Главнѣйшими образовательными заведеніями для мальчиковъ были гимназіи, которыя по первоначальной своей организаціи и цѣли были вполне тождественны съ спартанскими гимназіями. Зданія для нихъ строило государство. На государствѣ же лежала забота о содержаніи этихъ учреждений, равно какъ и надзоръ за ними.

Каждая гимназія имѣла своего отдѣльнаго начальника, нѣсколькихъ учителей и учительскихъ помощниковъ.

Право выбора и назначенія этихъ лицъ принадлежало государству, отъ котораго они получали и содержаніе. Отъ нихъ требовалось основательное знакомство съ гимнастикой, какъ въ теоретическомъ, такъ въ практическомъ и въ методическомъ отношеніяхъ, дабы они были въ состояніи окончательно развить въ этомъ отношеніи всю школьную молодежь. И нужно отдать справедливость аѳинянамъ, что въ дѣлѣ физическаго развитія и даже воинской ловкости они ни мало не уступали спартацамъ. Единственный упрекъ, который можно имъ сдѣлать въ этомъ отношеніи, состоитъ въ томъ, что въ силу преобладанія въ аѳинскомъ образованіи вообще элемента эстетическаго, они и въ гимнастикѣ придавали большее значеніе тѣмъ упражненіямъ, которыя больше содѣйствовали образованію пластической красоты тѣла, нежели развитію физической силы.

Съ одиннадцатилѣтняго возраста мальчики начинали посѣщать гимназію, на 18 году они оставляли гимназію

и начинали обучаться военному искусству и 20-ти лѣтъ дѣлались полноправными гражданами.

Въ періодъ процвѣтанія наукъ и искусствъ старыя Аѳинскія гимназіи обратились въ питомники и разсадники высшей духовной жизни, въ коихъ не только талантливейшіе юноши, но даже и мужи собирались въ большомъ числѣ вокругъ замѣчательныхъ философовъ, риторовъ, математиковъ и другихъ ученыхъ, подъ руководствомъ которыхъ основательно изучали науки. Такимъ образомъ, первоначальныя гимнастическія заведенія, не измѣняя своей основной задачѣ, постепенно развились въ учрежденія, которыя соотвѣтствовали нынѣшнимъ высшимъ учебнымъ заведеніямъ. Въ видахъ удовлетворенія этому новому назначенію, онѣ были расширены, украшены и снабжены нѣсколькими учебными залами. Изъ пяти древнихъ аѳинскихъ гимназій величайшую славу стяжали два учрежденія — Академія, основанная Платономъ, и Лицей Аристотеля.

Такъ какъ въ самомъ духѣ народа, населявшаго Атику, элементъ эстетическій больше и больше пересиливалъ элементъ гимнастическій, то въ Аѳинахъ уже весьма рано появилось нѣчто въ родѣ элементарныхъ школъ, въ которыхъ дѣти научались сначала читать и писать, а если посѣщали школу въ теченіи болѣе продолжительнаго времени, то имъ преподавали правила роднаго языка, литературы и арифметики, начинали читать мифологическія сочиненія съ необходимыми комментаріями и сообщали имъ нѣкоторыя свѣдѣнія изъ области реальныхъ знаній. Такія школы назывались «Педагогіумами» и устраивались для дѣтей семилѣтняго возраста. При обученіи чтенію учителя придерживались буквеннаго метода. При обученіи письму — держались слѣдующихъ приемовъ: или заставляли учениковъ свободно

списывать написанное учителемъ, или механически обводить буквы, выведенныя на навощенной доскѣ, или же наконецъ самъ учитель просто водилъ рукою ученика. Какъ только дѣти выучивались читать и писать, то тотчасъ же принимались за Гомера, который служилъ базисомъ всего греческаго образованія. Содержались ли эти школы на счетъ государства или были дѣломъ частной предприимчивости — не извѣстно, но есть основаніе предполагать, что и онѣ возникли по инициативѣ правительства, потому что въ законодательствѣ Солона встрѣчается требованіе, чтобы каждый мальчикъ по крайней мѣрѣ умѣлъ читать. Но высшее умственное образованіе, шедшее одновременно съ посѣщеніемъ гимназіи и даже въ болѣе зрѣломъ возрастѣ, было въ Аѳинахъ дѣломъ чисто частнымъ и, разумѣется, сильно обусловливалось различными внѣшними обстоятельствами. Существовали частные преподаватели по всевозможнымъ отраслямъ знаній, а въ богатыхъ семействахъ были даже домашніе учителя. Такъ называемые «педагоги» были ничто иное, какъ рабы, обязанные провожать богатыхъ мальчиковъ изъ дома въ школу и обратно и вообще заботиться объ удовлетвореніи ихъ нуждъ. Въ Аѳинахъ, дѣти навсегда оставались членами родной семьи; — государство никогда не считало ихъ своею собственностью, и потому они пользовались значительно большею свободой, нежели въ Спартѣ. Въ свободные часы, они забавлялись дома, на улицахъ и на площадяхъ почти тѣми же играми, которыя существуютъ и теперь между нашими мальчиками. Аѳинскій мальчикъ рѣзко отличался отъ спартанскаго своимъ свободнымъ нравомъ и школа представлялась мѣстомъ, въ которомъ онъ долженъ былъ научиться порядку и покорности. Пока блистательная умственная жизнь аѳинянъ была проникнута нравственностью, страхомъ боговъ и

чистымъ патриотизмомъ, свободный характеръ ихъ воспитанія могъ оказывать благотворное вліяніе; но послѣ пелопонезской войны народный духъ аѳинянъ быстро пришелъ въ упадокъ, и даже въ самое воспитаніе проникла безнравственность.

§ 12.

Сократъ, Платонъ и Аристотель.

Въ упомянутый періодъ времени въ Аѳинахъ жилъ человѣкъ, который за свою педагогическую дѣятельность поплатился жизнью. *Сократъ* (род. въ Аѳинахъ въ 470 г.) былъ сынъ скульптора и въ молодости занимался ремесломъ отца, но потомъ оставилъ его и занялся философіей, въ области которой проложилъ путь Платону и Аристотелю. Онъ принималъ блистательное участіе въ нѣсколькихъ походахъ во время пелопонезскихъ войнъ и, обезпечивъ свое существованіе небольшимъ состояніемъ, послѣдующіе годы своей жизни посвятилъ служенію государству, наукѣ и обученію юношей и мужей. Демократическія партіи, оскорбленныя его гордымъ сознаніемъ собственнаго достоинства, обвинили его въ атеизмъ и въ развращеніи юношества, вслѣдствіе чего въ 400 г. до Р. Х. онъ былъ приговоренъ къ смерти и принялъ отраву.

Сократъ не основывалъ, подобно Пифагору, отдѣльной, строго опредѣленной школы, а предоставлялъ свое ученіе всякому, кто искалъ его, и вообще смотрѣлъ на образованіе, какъ на дѣло общественное, какъ на дѣло свободного развитія ума, а потому и всѣмъ доступное. Онъ не оставилъ по себѣ никакихъ сочиненій, но уче-

ніе его вполне изложено величайшимъ изъ учениковъ его, Платономъ. Исходя изъ глубокаго вѣрованія какъ въ бытіе Бога единого, премудраго и всеблагаго, проявляющагося въ человѣческомъ разумѣ и сознаніи, такъ равно и изъ вѣры въ существованіе и бессмертіе человѣческой души, Сократъ главнымъ образомъ заботился о распространеніи нравственно чистыхъ, основанныхъ на правильномъ мышленіи убѣжденій, которыми человѣкъ долженъ былъ руководиться въ своей частной и общественной жизни. Въ этомъ онъ видѣлъ единственное средство къ спасенію своего народа отъ окончательнаго нравственнаго разложенія. Методъ ученія его былъ діалогически развивающій. Онъ не начиналъ съ опредѣленій, научныхъ положеній и отвлеченныхъ понятій, выводилъ изъ нихъ объясненія конкретныхъ явленій жизни и природы, но, избравъ опредѣленный поводъ или наглядный примѣръ, исходилъ изъ него, и путемъ индукціи доводилъ слушателей до выработки извѣстныхъ понятій и убѣжденій. Поэтому онъ не излагалъ передъ ними своей системы, какъ нѣчто готовое, но, становясь на точку зрѣнія своихъ слушателей, доводилъ ихъ до точнаго выраженія ихъ мнѣній, и если они были вѣрны — то онъ ободрялъ ихъ и шелъ дальше; или, если въ основѣ ихъ лежала ошибка, то все-таки останавливался на нихъ, но единственно съ цѣлю доказать ихъ несостоятельность (сократовская проія и критика). Главною цѣлью такого приѣма было развитіе въ ученикахъ самопознанія, искорененіе всезнѣшства и полужнаній, выработка правильнаго мышленія, нравственныхъ убѣжденій и силы характера. Хотя собственно Сократъ имѣлъ дѣло не съ дѣтьми, а со взрослыми, но тѣмъ не менѣе методъ его можетъ служить образцомъ для начальнаго обученія, такъ какъ онъ есть методъ развивающій, индуктивный, эвристическій, осно-

ывающийся на возбужденіи самодѣтельности въ учащемся. Именно изобрѣтеніемъ этого метода Сократъ и приобрѣлъ значеніе въ исторіи всеобщей педагогики.

Ученіе его, *Платонъ*, (род. 492, † 348 въ Аѳинахъ) одинъ изъ лучшихъ представителей эллинской образованности, былъ первымъ человѣкомъ, который на воспитаніе юношества смотрѣлъ, какъ на предметъ строгаго научнаго изслѣдованія. Онъ считалъ педагогику необходимою отраслью государственныхъ наукъ, а народное образованіе одною изъ частей политики. Уже не только эти основныя взгляды, но и многія другія воззрѣнія Платона напоминаютъ собою педагогическіе принципы спартацевъ, съ тою разницею, что Платонъ не упускаетъ изъ виду и идеальныхъ сторонъ человѣческаго существа. Напротивъ, онъ излагаетъ даже цѣлый планъ воспитанія, отчасти основанный на недостижимыхъ положеніяхъ, во всемъ же остальномъ согласный съ ученіемъ антропологии и съ требованіемъ гуманности. Привести этотъ планъ въ исполненіе было бы и невозможно, и нелѣпо, поэтому онъ никогда и не имѣлъ никакого значенія въ педагогической практикѣ. Вообще, Платонъ признаетъ воспитаніе одною изъ важнѣйшихъ государственныхъ заботъ. Общество можетъ существовать только тогда, если воспитаніе юношества будетъ подчинено строгому и серьезному правительственному надзору и руководству; гимнастическое и музыкальное образованіе должны находиться въ равновѣсіи; предметомъ же особенныхъ заботъ должна быть нравственность, а потому ни въ поэзіи, ни въ искусствѣ не должно быть допускаемо ничего такого, что-бы могло оскорбить добрую нравственность или совратить съ пути истиннаго здравый смыслъ человѣка. Все должно быть подчинено надзору и руководствованію главы государства, который, разумѣется, долженъ быть мудрѣйшимъ и благо-

роднѣйшимъ мужемъ, а равно и всѣ остальные члены правительства должны стоять на высочайшей ступени интеллигенціи и добродѣтели. Государственные дѣла и цѣли должны связывать всѣхъ во-едино, а слѣдовательно и воспитаніе дѣтей должно прежде всего соотвѣтствовать имъ, что же касается родительскихъ правъ, то они должны быть на второмъ планѣ. Согласно системѣ воспитанія Платона, женщины должны играть такую незавидную роль, какою онъ и пользовались въ аѳинской жизни. Рабы и ремесленники не должны получать никакого образованія, потому что они не только не предназначены къ этому, но и вообще не способны къ развитію. — Богъ, создавая человѣчество, одарилъ различные классы его весьма различными способностями, такъ что различіе общественныхъ положеній опредѣляется самымъ рожденіемъ человѣка.

Гораздо либеральнѣе и практичнѣе были педагогическія воззрѣнія *Аристотеля*, хотя впрочемъ и онъ былъ истый сынъ своего времени. Аристотель родился въ 384 г. въ Стагирѣ, въ Македоніи, и съ самаго дѣтства, въ теченіи многихъ лѣтъ, учился въ Аѳинахъ, главнымъ образомъ подъ руководствомъ Платона. По всей вѣроятности, въ зрѣломъ возрастѣ онъ былъ сдѣланъ учителемъ Александра Великаго; во всякомъ случаѣ онъ долго былъ въ личныхъ сношеніяхъ съ Филиппомъ Македонскимъ и его Великимъ сыномъ, но затѣмъ, избралъ постояннымъ мѣстомъ своего жительства Аѳины и посвятилъ себя наукѣ и высшему обученію. Онъ умеръ въ 322 г., въ эвбейскомъ городѣ Халкидѣ. Его многочисленныя сочиненія доказываютъ, что онъ не только изучилъ всѣ отрасли тогдашней науки, и при томъ въ такой степени, въ какой онъ не были извѣстны ни одному греку, но еще и подвинулъ ихъ впередъ. Произведенія его были главнымъ источни-

бомъ высшаго образования не только всей позднѣйшей древности, но даже и среднихъ вѣковъ. Въ педагогическомъ отношеніи, онъ имѣетъ особенное значеніе по методу своихъ изслѣдованій и своего преподаванія. Онъ не выходилъ, подобно Платону, изъ общихъ началъ («идеи») и не выводилъ изъ нихъ истины, а также какъ и Сократъ употреблялъ всѣ усилія для точнаго обслѣдованія даннаго предмета, которымъ всегда стремился овладѣть всесторонне путемъ трезваго размышленія, свободнаго отъ произвольныхъ гипотезъ и умозрѣній. Этимъ путемъ онъ сильно подвинулъ естествознаніе, сдѣлался основателемъ логики и поставилъ на твердую почву всѣ науки, имѣющія своимъ предметомъ человѣка и въ особенности его умственную, нравственную и государственную жизнь. Антропологическія положенія Аристотеля основываются на опытѣ, изображаютъ природу человѣка такою, какова она есть въ дѣйствительности, и поэтому представляютъ надежный регуляторъ въ дѣлѣ воспитанія, которое, по его мнѣнію, должно состоять въ равномерномъ развитіи всѣхъ природныхъ способностей ребенка и въ особенности содѣйствовать его успѣшному физическому развитію. Но въ то же время, необходимо подчинить питомца разумному надзору, всесторонне развивать силы его ума и заботиться объ облагороженіи молодаго человѣка путемъ воспитанія въ немъ справедливости, правдивости, благотворительности, самообладанія и твердости характера, такъ какъ въ этомъ собственно и заключается высшая и главная цѣль воспитанія. Поэтому и Аристотель требуетъ устраненія всѣхъ вредныхъ вліяній, безнравственныхъ рѣчей и примѣровъ, соблазнительныхъ пѣсень, стиховъ, картинъ и представленій, и особенно строгаго наблюденія за развитіемъ половыхъ влеченій въ юношествѣ. Но въ то же время онъ не одобряетъ правительственнаго вмѣшательства

въ дѣло воспитанія. Правительство, по его мнѣнію, должно заботиться только о народномъ образованіи вообще. Во всемъ же остальномъ, т. е. и въ народной жизни, и въ воспитаніи, Аристотель требуетъ полной свободы. Такъ какъ человѣкъ по своей природѣ склоненъ къ нравственности и интеллигенціи, то всѣ педагогическіе приемы суть ничто иное, какъ лишь выясненіе, опредѣленіе и содѣйствіе развитію природныхъ способностей дѣтей. Замѣчательную характеристическую черту педагогическихъ воззрѣній Аристотеля составляетъ та мысль, что вся нравственность питомца основывается на *правильныхъ впечатлѣніяхъ и добрыхъ привычкахъ*, т. е. на свойствахъ его сердца и на образѣ дѣйствій, потому что только при существованіи этихъ двухъ условій нравственныя поученія и правила могутъ имѣть цѣну и значеніе. Замѣчательно также и то мнѣніе Аристотеля, что преподаваніе грамматики должно быть облегчаемо чтеніемъ избранныхъ мѣстъ изъ различныхъ авторовъ. Уже и этихъ двухъ мыслей кажется достаточно для доказательства всей глубины педагогическихъ воззрѣній этого великаго греческаго мыслителя.

§ 13.

Римляне.

Нума Помпилій въ римской исторіи занимаетъ почти такое же мѣсто, какъ Ликургъ въ Спартѣ. Какъ тотъ, такъ и другой одинаково погружены въ какой то мистическій сумракъ и каждый изъ нихъ дѣйствовалъ, разумѣется, въ традиціяхъ своихъ народовъ, какъ учредитель государственнаго строя, общественныхъ нравовъ, образа мыслей, а слѣдовательно и національнаго воспитанія.

Нума сдѣлалъ душой и защитницей цивилизаціи *ре-
лигію*. Онъ поставилъ жизнь и собственность гражданъ
подъ покровительство боговъ, придалъ браку, семьѣ, об-
щественнымъ отношеніямъ и государственному устройству
религіозный характеръ, и указалъ на небесныя силы,
какъ на охранителей порядка и нравственности, вѣрно-
сти и честности, права и законности. Однако такое ос-
нованіе гражданской жизни не представляло достаточныхъ
гарантій прочности и безопасности, потому что Нума,
опираясь на то уваженіе, которымъ онъ пользовался, какъ
царь, учредилъ множество богослуженій различнымъ бо-
жествамъ и особую корпорацію духовенства, а тѣмъ са-
мымъ ввелъ и систему государственнаго культа, которымъ,
съ теченіемъ времени, нерѣдко злоупотребляли для раз-
личныхъ политическихъ своеволій и который вредно дѣй-
ствовалъ на общественныя нравы.

Ясно, что Нума хотѣлъ воспользоваться тѣмъ, что
предшественникъ его, основавъ государство, обезпечилъ
его отъ внѣшнихъ враговъ и обратилъ воинственныхъ
жителей его въ мирныхъ гражданъ. Съ этою цѣлью онъ
стремился облагородить и укрѣпить семейную и обще-
ственную жизнь, положивъ въ основу ея благосостояніе,
получаемое отъ земледѣлія и ремеслъ. Его высокое по-
ложеніе, личныя добродѣтели и незначительность объ-
ёмовъ еще юнаго римскаго государства доставили ему
почти непостижимый успѣхъ въ его стремленіяхъ, такъ
что ему удалось вселить одинъ духъ во всѣхъ членовъ
своего государства и придать ему твердыя, законченныя
формы. Едва ли нужно говорить о томъ, какое значеніе
имѣлъ такой строй римской народной жизни для дѣла
воспитанія. При всемъ различіи званій и обязанностей,
у всѣхъ римлянъ былъ одинъ нравственно-религіозный,
исполненный патріотизма образъ мыслей, изъ котораго

вытекала и вся ихъ нравственность, а слѣдовательно, и
педагогическая практика.

Сложившееся было въ началѣ дѣленіе на касты скоро
погибло въ Римѣ вслѣдствіи войны между плебеями и
патриціями и уступило мѣсто гражданской равноправно-
сти, которая слила всѣ сословія. Но рабство не только всегда
существовало у римлянъ, но постепенно все болѣе еще
развивалось и составило одно изъ темныхъ пятенъ на
ихъ прославленной гуманности. Вообще, чистая человѣч-
ность не проникла въ массу жизненныхъ и воспитатель-
ныхъ принциповъ римлянъ, чего, повидимому, слѣдовало
ожидать отъ учрежденій Нумы. Сначала борьба за по-
литическое положеніе, позднѣе стремленіе къ обладанію
всѣмъ міромъ — породили множество односторонностей и
недостатковъ въ характерѣ и воспитаніи народа.

Греки, съ самаго начала своей исторіи, обладали стра-
ной, окруженной почти со всѣхъ сторонъ несокрушимыми
естественными границами. Имъ не приходилось ни защи-
щать ее отъ внѣшнихъ враговъ, ни расширять ее завое-
ваніями, слѣдовательно, они имѣли много свободного вре-
мени, которое и употребили на свое внутреннее разви-
тіе. Римляне же вступаютъ во всемірную исторію при
весьма неопредѣленныхъ условіяхъ. Очутившись между наро-
дами, которые уже съ давнихъ поръ занимали опредѣленныя
территоріи, они показались имъ неумѣстными пришлецами
и въ свою очередь увидѣли въ древне-романскихъ народ-
ностяхъ помѣху своему политическому развитію. Моло-
дая община сознаетъ тѣсноту своихъ границъ и стре-
мится вырваться за предѣлы ихъ для того, чтобы суще-
ствовать свободно. Но старые народы понимаютъ, что ихъ
свободѣ и владѣніямъ угрожаетъ опасность, — и берутся за
оружіе. Такимъ образомъ, небольшое государство на
Тибрѣ съ самаго начала становится государствомъ воин-

ственнымъ, и всякій успѣхъ вынуждаетъ его къ новой борьбѣ. Но когда оно расширилось и въ составъ его вошла вся Италія, то его цѣлью стало владычество надъ всѣмъ міромъ. А между тѣмъ, политическія притязанія различныхъ классовъ народа и заботы о жизненныхъ потребностяхъ уже давали себя чувствовать. Такимъ образомъ, война, гражданскія занятія, политика и право стали краеугольными камнями римской жизни, которая приняла рѣшительно *практическое* направленіе; — она складывалась подъ вліяніемъ необходимости, полезности и цѣлесообразности. Афинская склонность къ идеальному, ненарушимая ясность жизни, гармоническое развитіе ради развитія, свободная игра и всестороннее стремленіе къ прекрасному и къ индивидуальному совершенству — все это было совершенно чуждо національному духу римлянъ. Онъ не зналъ ни свободной гимнастики, ни чистаго музыкальнаго образованія: — развитіе и усовершенствованіе тѣла и духа само по себѣ не составляло для него цѣли, а служило лишь средствомъ къ пріобрѣтенію, къ работѣ, къ государственной и военной службѣ, средствомъ къ честной жизни, путемъ къ достиженію почета и уваженія. Все, что съ точки зрѣнія здраваго смысла не могло быть признано полезнымъ — отбрасывалось, а то, что казалось полезнымъ — преслѣдовалось, но только по способу полезности. Поэтому римлянинъ видѣлъ въ земледѣліи, ремеслахъ, войнѣ лишь цѣлесообразное упражненіе тѣла, а искусство цѣнилъ только по степени его полезности, но отнюдь не красоты: оно должно было служить потребностямъ частной жизни, государства и культа, а его *эстетической самостоятельности*, его свободного господства въ области фантазіи римлянинъ — не признавалъ. Точно такъ же относился онъ и къ наукѣ, — она была нужна ему только по степени своей практичности: право и отече-

ственная исторія — потому, что ими руководилась гражданская и политическая жизнь, агрономія — потому, что она указывала способы извлекать наиболѣе пользы изъ земли. Тотъ, кто хотѣлъ составить себѣ общественную карьеру, долженъ былъ изучить ораторское искусство, игравшее въ Римѣ весьма важную роль. Правственность древнихъ римлянъ дѣйствительно отличалась чистотой и добродѣтелью. Съ ранняго дѣтства приучали юношей къ повиновенію и законности, сдержанности и самообладанію, терпѣнію и энергіи, вѣрности и справедливости. Но такъ какъ римляне, подобно всѣмъ народамъ древности, не доросли до объективнаго пониманія человѣческихъ правъ и обязанностей, то положенія ихъ добродѣтели имѣли силу только въ отношеніяхъ со своими единоплеменниками, а патриотизмъ часто заставлялъ нарушать требованія гуманности. Они видѣли идеальное воспитаніе не въ совершенномъ человѣкѣ, а въ достойномъ гражданинѣ Рима. Склонность къ суровости, насилию, ненасытная жажда къ завоеваніямъ и постоянный черствый расчетъ о матеріальныхъ выгодахъ составляютъ характеристическую черту ихъ исторіи, которая постоянно вращается вокругъ внѣшнихъ благъ жизни. Нума ставилъ средствомъ къ пріобрѣтенію — честный трудъ; но позднѣйшіе римляне стремились только къ даровымъ пріобрѣтеніямъ и мудрую воздержность своихъ предковъ замѣнили неудержимой жаждой наслажденій. Самая религія постепенно утратила свой первоначальный нравственный смыслъ и обратилась для народа въ идолослуженіе, для духовенства въ ремесло, а для правителей сдѣлалась политическимъ оружіемъ. Словомъ, духъ Нумы постепенно вытѣснили изъ всѣхъ сферъ жизни.

Когда, около половины третьяго вѣка до Р. Х., къ римлянамъ проникла греческія цивилизація, то хотя они постепенно и достигли высокой степени образованно-

сти, но (уже не говоря о томъ, что ихъ наука и искусство были по большей части заимствованы у эллиновъ и составляли лишь украшеніе и роскошь богатыхъ и знатныхъ людей), нравственная испорченность шла объ руку съ умственнымъ и эстетическимъ развитіемъ. Вмѣстѣ съ чужой культурой, римляне усвоили и чужие пороки, чѣмъ еще болѣе ускорили свое политическое паденіе, — явленіе, повторяющееся повсюду, гдѣ одинъ менѣе образованный народъ руководится другимъ, хотя и болѣе его развитымъ въ умственномъ отношеніи, но уже стоящимъ наканунѣ окончательнаго своего разложенія.

§ 14.

Продолженіе.

Изложивъ основныя положенія, общія условія, сущность и духъ римскаго воспитанія, взглянемъ теперь, какимъ образомъ они выполнялись на дѣлѣ. Важнѣйшимъ мѣстомъ воспитанія у древнихъ римлянъ было семейство. Неограниченнымъ властелиномъ семьи считался глава ея, который имѣлъ право на жизнь и смерть своихъ дѣтей. Хотя это полновластіе главы семейства со временемъ нѣсколько смягчилось, а также было ограничено закономъ, но все-таки въ Римѣ право ребенка на жизнь никогда не было общепризнаннымъ въ дѣйствительности, и постоянно, не смотря на всѣ запрещенія, неимущіе или безсердечные отцы тѣмъ или инымъ способомъ безнаказанно сбывали своихъ дѣтей.

Наибольшимъ противодѣйствіемъ такому произволу служило то уваженіе, которымъ пользовались матери семействъ — по крайней мѣрѣ до того времени, пока имѣли

силу чувства человечности и нравственности. Древніе римляне оказывали высокое уваженіе женщинѣ и допускали ее могущественное вліяніе въ особенности на воспитаніе. Мало огражденные закономъ, матери-римлянки, въ силу своего естественнаго назначенія и достоинства женщины, а также сіяя всѣми преимуществами и добродѣтелями своего пола, приобрѣли моральную власть надъ своими суровыми мужьями, и, такимъ образомъ, много содѣйствовали смягченію и облагороженію нравовъ. Такъ какъ дѣти долго оставались только на ихъ исключительномъ попеченіи, между тѣмъ какъ отцы были заняты своими дѣлами, и такъ какъ римскія женщины древняго періода отличались столько же строгостью нравовъ, сколько и материнскою любовью и вѣрностью материнскому долгу, то имъ удавалось иногда не только спасать дитя отъ смерти, но также и имѣть несравненно большее вліяніе на все воспитаніе вообще, нежели имѣли отцы и общественная жизнь.

Даже и въ самый періодъ упадка нравственности встрѣчаются отдѣльныя женщины, блистающія чувствомъ домашней жизни и безавѣтною преданностью своимъ материнскимъ обязанностямъ. Укажемъ только на мать Гракховъ — Корнелію, слава которой вошла въ пословицу. Истинныя римлянки заботились не только о физическомъ уходѣ и физическомъ воспитаніи своихъ дѣтей, но также развивали ихъ языкъ, кругъ ихъ воззрѣній, ихъ ловкость, ихъ нравственные впечатлѣнія и принципы, ихъ религіозныя чувства. Можно, пожалуй, принять, что та задача, которую указываетъ матерямъ Песталоцци, практически была уже осуществлена матерями-римлянками.

Впрочемъ, болѣе достаточныя женщины держали, въ качествѣ нянекъ, женщинъ рабынь. Кормилицы, кото-

рия встрѣчаются у всѣхъ культурныхъ народовъ, были и у римлянъ, у которыхъ только однѣ лишь бѣдныя женщины сами кормили своихъ дѣтей.

Отецъ, вслѣдствіе той самостоятельности, какою онъ пользовался какъ глава семейства, занимаетъ на ряду съ матерью важнѣйшее мѣсто въ дѣлѣ домашняго воспитанія. Прежде всего, въ силу своего высокаго авторитета, онъ долженъ былъ служить опорой для взглядовъ и педагогической дѣятельности матери. Въ то время, какъ на матери лежала преимущественно забота о физическомъ уходѣ, объ образованіи сердца ихъ и развитіи въ нихъ нравственнаго чувства, а также въ особенности практическое образованіе, отецъ долженъ былъ дать начатки собственно обученія, и именно: приготовить мальчика къ извѣстному поприщу, и сообщить ему знаніе правъ и обязанностей гражданина.

Такимъ образомъ, въ древне-римской жизни глава семейства былъ въ то же время и учителемъ своихъ дѣтей, главнымъ образомъ сыновей, которыхъ онъ знакомилъ съ религіею домашнею и государственною, съ исторіею и общественнымъ устройствомъ, съ правами гражданина, сообщалъ имъ познанія въ ремеслахъ и наставлялъ къ достойному поведенію въ общественной жизни и къ практическимъ занятіямъ. Естественно, что въ началѣ это обученіе не составляло опредѣленной системы и велось не по книгамъ, но давалось только при случаѣ и непосредственно самимъ отцомъ; оно просто рассчитывало на непосредственное наблюденіе, на способность воспринимать, на природную понятливость и память ребенка. При этомъ обращалось особенное вниманіе на общественную жизнь — такъ какъ главною цѣлью было приготовить къ этой жизни молодыхъ гражданъ. Вслѣдствіе этого, знаніе положительнаго права считалось главною частью

римскаго образованія и послѣ того, какъ былъ изданъ законъ 12 таблицъ (въ 450 г. до Р. Х.), изученіе этого закона сдѣлалось необходимою задачею для всѣхъ дѣтей высшихъ сословій.

Вообще Римляне, точно такъ какъ и греки, представляютъ въ наше время постыдный примѣръ воспитанія, направленнаго исключительно для цѣлей государственницъ.

Такъ какъ въ чтеніи и письмѣ, которымъ въ римской древности дѣти обучались въ одиночку и то у своихъ отцовъ, чувствовалась все большая и большая потребность, то появились и учителя для элементарнаго обученія (*ludi magistri*). Уже въ 400 году до Р. Х. существовали въ Римѣ школы, какъ для мальчиковъ, такъ и для дѣвочекъ, ибо женскій полъ въ Римѣ не былъ въ такомъ пренебреженіи и затворничествѣ, какъ на Востока и въ Аѳинахъ. Съ успѣхами наукъ развивалось также и обученіе юношества, и когда эллинское образованіе утвердилось въ Римѣ, то появилось множество учителей по всѣмъ отраслямъ тогдашнихъ знаній, какъ-то: по греческой и римской грамматикѣ, риторикѣ, литературѣ, философіи, музыкѣ и т. д. Въ числѣ тѣлесныхъ упражненій было у римлянъ и плаванье, изученію котораго наиболѣе способствовала рѣка Тиберъ; затѣмъ слѣдовала практическая подготовка къ военной службѣ, которой молодые люди должны были посвящать себя въ теченіи одного года. Собственно школы не были въ Римѣ государственными учрежденіями, но были частью чисто личнымъ предпріятіемъ учителей, а частью общинныя. Именно такого рода школы и существовали въ позднѣйшее время во всѣхъ наиболѣе значительныхъ городахъ Имперіи. Государство принимало въ дѣлѣ образованія непосредственное участіе только на столько, что въ Римѣ сами импера-

торы, со временъ Веспасіана, платили жалованье наиболѣе замѣчательнымъ ученымъ (что дѣлалось конечно не безъ политическихъ цѣлей) за ихъ общественныя чтенія. Такимъ образомъ было положено основаніе своего рода университету, который развивался подъ постояннымъ вліяніемъ правительства, подобно тому, какъ это было и въ Аѳинахъ.

Дѣти бѣдняковъ по болѣшей части ничему не обучались, или же обучались весьма немногому, потому что на это у нихъ не было ни времени, ни средствъ. Главное средство для распространенія народнаго образованія—литература, вслѣдствіе того, что книгопечатанія еще не существовало, была мало въ ходу.

Когда древніе римскія нравы стали разлагаться, то въ домахъ богатыхъ гражданъ дѣти, какъ только переставали нуждаться въ уходѣ кормилицъ и нянекъ, поступали на исключительное попеченіе особенныхъ воспитателей. Это были, по болѣшей части, или домашніе рабы, пользовавшіеся по своимъ личнымъ качествамъ особеннымъ довѣріемъ, или же старцы, которые не годились къ болѣе тяжелой работѣ. Они должны были повсюду сопровождать дѣтей, прислуживать имъ и приучать ихъ къ хорошему обращенію. Если они обладали какими либо познаніями, то занимались съ дѣтьми начальнымъ обученіемъ. Нѣкоторые знатные дѣти были окружены цѣлою свитою подобныхъ педагоговъ, которые, сообразно съ тѣми или другими своими обязанностями, носили различныя наименованія, какъ-то: *custos* (сторожа), *comes* (спутники), *paedagogus* (дядьки) и т. п.

Богачи также имѣли собственныхъ гувернеровъ, которые, конечно, по болѣшей части брались за педагогическую дѣятельность единственно ради насущнаго хлѣба или же это были люди безхарактерные, съ поверхност-

нымъ образованіемъ, желавшіе вести комфортабельную жизнь; поэтому нисколько не удивительно, что они больше портили дѣтей, нежели образовывали ихъ, и вообще играли жалкую, лакейскую роль.

§ 15.

Сенека, Квинтиліанъ и др.

До тѣхъ поръ, пока здравыя педагогическія основы воспитанія переходили непосредственно изъ римскаго духа въ ихъ педагогическую практику — не существовало никакой педагогической теоріи, да и надобности въ ней не ощущалось. Но когда мнѣнія смѣшались и жизнь стала вырождаться, тогда воспитаніе сдѣлалось предметомъ размышленія. Весьма многіе римскіе писатели не упускали случая высказывать свои педагогическія замѣчанія, по преимуществу выходя изъ жалобъ на испорченность нравовъ и воспитанія дѣтей. Изъ числа этихъ писателей въ особенности заслуживаютъ вниманіе въ педагогическомъ отношеніи *Сенека* и *Квинтиліанъ*. Первый — родился въ Испаніи (въ Кордовѣ) во 2 году по Р. Х., воспитывался въ Римѣ, гдѣ получилъ высокое преимущественно философское образованіе; впоследствии былъ учителемъ Нерона. Достигнувъ преклонныхъ лѣтъ, онъ обратился къ частной жизни и литературной дѣятельности; но будучи замѣшанъ въ одномъ политическомъ процессѣ, онъ вынужденъ былъ лишиться себя жизни (въ 65 г. по Р. Х.). Окруженный распутствомъ вѣка, Сенека призналъ строгую систему морали стоиковъ, и главною задачею воспитанія поставилъ чистоту нравовъ, самообладаніе и справедливость, отвращеніе къ изнѣженности, къ страстямъ и къ внѣшности. Ранняя испорченность тогдашняго юношества привела его

къ предположенію, что люди, по природѣ своей, склонны ко злу; хотя въ то же время онъ не отрицалъ разнообразія индивидуальности дитяти и поэтому особенно настаивалъ на томъ, что сообразно съ этимъ и воспитатели должны видоизмѣнить свои приемы. Дисциплина должна была держаться средины между суровостью съ одной стороны и распушенностью съ другой.

Сообразно съ древне-римскимъ воззрѣніемъ Сенека хотѣлъ учить тому, что въ жизни болѣе пригодно и необходимо, а потому онъ возставалъ противъ современнаго ему неосновательнаго безплоднаго всезнаѣства и полужнаѣнія. Изъ его сѣтованій на то, что ученіе существуетъ лишь для школы, а не для жизни, формулировали извѣстное положеніе, что учиться слѣдуетъ не для школы, но для жизни (*non scholae, sed vitae discendum est*). Изъ замѣчанія Сенеки, что учащій другихъ въ то же время самъ учится, возникло изрѣченіе *docendo discimus*.

Справедливо также утверждалъ Сенека, что при всякомъ воспитаніи и обученіи юношества примѣры всегда скорѣе и опредѣленнѣе ведутъ къ цѣли нежели правила: *Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla*.

Квинтиліанъ родился въ 35 году по Р. Х. въ Капагуріи на р. Эбро, получилъ также въ Римѣ высшее, въ особенности риторическое образованіе, былъ потомъ одно время учителемъ на родинѣ своей, а впоследствии выступилъ профессоромъ риторики въ Римѣ, гдѣ получалъ значительное содержаніе отъ императора Веспасіана. Смерть его жены и дѣтей вынудила его покинуть общественную дѣятельность; онъ умеръ въ началѣ второго столѣтія. — Главное его сочиненіе, въ которомъ онъ говоритъ *объ образованіи ритора*, включаетъ въ себѣ и общія его начала воспитанія. Онъ весьма хорошаго мнѣ-

нія о способностяхъ дѣтей; поэтому ему кажется, что только очень немногія дѣти бываютъ слабоумны и неспособны къ ученію: человѣкъ обладаетъ такими же способностями понимать, какъ птица летать, и потому хорошее ученіе почти всегда приноситъ хорошіе плоды. Первая задача учителя — хорошо ознакомиться съ своими учениками; при этомъ онъ не долженъ ослѣпляться преждевременными талантами, такъ какъ именно эти-то скороспѣлки подають наименѣе надежды на хорошее образованіе. Квинтиліанъ не совѣтуетъ начинать слишкомъ поздно учебныя занятія; на седьмомъ году ребенокъ уже способенъ и склоненъ къ ученію. Отъ всѣхъ воспитателей (кормилицы, матери, учителя и т. д.) Квинтиліанъ требуетъ, чтобы они были *добрыя люди*; даже самый ловкій учитель никуда не годится безъ благороднаго образа мыслей и чистыхъ нравовъ. Кромѣ того, учитель долженъ (также какъ и мать и няня) выражаться правильно и изящно, онъ долженъ при томъ основательно знать тѣ предметы, которые онъ преподаетъ, долженъ быть въ дружескихъ отношеніяхъ съ родителями своихъ учениковъ, заступать имъ мѣсто отца ихъ, не обнаруживать своихъ слабыхъ сторонъ, владѣть собою, сдерживая свой гнѣвъ, быть умѣреннымъ въ похвалахъ и порицаніяхъ, быть всегда справедливымъ и служить образцомъ всего хорошаго. Тѣлесныхъ наказаній Квинтиліанъ рѣшительно не признаетъ. Вопросъ, слѣдуетъ ли предпочитать общественное или частное обученіе, онъ горячо рѣшаетъ въ пользу перваго. Что же касается до цѣли образованія, то она конечно у Квинтиліана односторонна, такъ какъ онъ старается образовывать изъ мальчика только *оратора*, слѣдовательно развивать въ немъ всесторонне рѣчь, память и даръ слова. Необходимо однакоже принять во вниманіе, что Квинтиліанъ имѣлъ въ виду написать теоретически-практиче-

скую риторику, а не полную педагогику, а равно и то, что онъ въ риторѣ видѣлъ болѣе чѣмъ только артиста, ловко говорящаго, а именно: всесторонне-образованнаго и въ особенности нравственно благороднаго человѣка; это онъ часто повторяетъ и коротко высказываетъ въ знаменитомъ своемъ изрѣченіи: Сердце дѣлаетъ оратора (*Pectus est quod disertus facit*).

Дадимъ здѣсь еще мѣсто нѣкоторымъ часто повторяемымъ педагогическимъ изрѣченіямъ другихъ римлянъ. Цѣлью воспитанія Ювеналь обозначаетъ «здоровую душу въ здоровомъ тѣлѣ» (*mens sana in corpore sano*); тотъ же авторъ велитъ тоже избѣгать всего непристойнаго въ присутствіи дѣтей, дабы не оскорблять ихъ невинности (*maxima debetur puero reverentia*). Дидактически особенно важно изрѣченіе младшаго Плинія: «не много, но основательно» (*multum, non multa*) и предостерегающее «клясться словами учителя» (*jurare in verba magistri*) Горація.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ.

ГЕРМАНЦЫ.

ЛЕГЕНДА

ЧАСТЬ ВТОРАЯ.

ГЕРМАНЦЫ

ОТДѢЛЪ ПЕРВЫЙ.

До Карла Великаго.

§ 16.

Древніе германцы и христіанство.

Когда внѣшній блескъ Римской Имперіи началъ достигать наибольшей степени своего развитія, то въ то же время стали развиваться и таившіеся въ немъ самыя зародыши ея паденія. Пришедшія съ Востока германскія племена послѣ упорной, вѣковой борьбы сокрушили могущество Западной имперіи и создали въ Европѣ новый государственный строй.

Внутренняя жизнь и въ особенности дѣло воспитанія древнихъ германцевъ, хотя не вполне, но все-таки настолько разъяснены исторически, что могутъ служить исходной точкой развитія германскаго народа.

Римляне имѣли достаточно случаевъ узнать тотъ народъ, который все болѣе и болѣе становился для нихъ

опасень, и поэтому они оставили о древнихъ германцахъ довольно подробныя извѣстія, которыя можно почерпнуть преимущественно изъ сочиненія Тацита (римск. истор.) «Германія». По этимъ источникамъ мы можемъ составить себѣ понятіе о германцахъ, какъ о народѣ сильномъ, свободолюбивомъ, высоко цѣнившемъ истину и право, имѣвшемъ кроткія намѣренія и нравы и вѣровавшемъ въ загробную жизнь. Нѣтъ сомнѣнія, что германцы въ физическомъ и умственномъ отношеніяхъ состояли въ близкомъ сродствѣ съ древними персами. У нихъ не было идолопоклонства, ихъ культъ состоялъ въ нравственной высотѣ.

Съ такимъ высокимъ міровоззрѣніемъ соединялось также сознание человѣческаго достоинства, потому что древній германецъ вѣровалъ въ свое божественное происхождение и въ блаженную загробную жизнь, ожидающую всякаго добродѣтельнаго человѣка.

Сообщеніе юношеству такого образа мыслей можетъ быть уже само по себѣ названо воспитаніемъ въ высокомъ смыслѣ этого слова. Изъ этого древне-германскаго воззрѣнія на нравственное достоинство человѣка происходило то уваженіе къ жизни и природѣ дѣлать, которое составляетъ основу всякаго воспитанія.

Барварскій, безнравственный обычай подкидывать или умерщвлять новорожденныхъ не встрѣчается у германцевъ. Они уважали человѣческую личность уже въ ребенкѣ и глядѣли на юную жизнь съ родительскимъ участіемъ и любовью.

Мать всегда сама была кормилицею своего ребенка и въ заботѣ о немъ, въ исполненіи своихъ естественныхъ обязанностей обрѣтала наслажденіе для своего собственнаго сердца. Вслѣдствіе простоты нравовъ и воспитаніе было просто: одежда, пища, удобства — ограничива-

лись необходимѣйшимъ; приученіе къ трудностямъ и къ умѣренности обуславливалось само собою этимъ воспитаніемъ. Досуга и мѣста для свободныхъ движеній юношество находило достаточно; игры уже носили на себѣ, до нѣкоторой степени, характеръ извѣстнаго рода гимнастическаго искусства, и какъ только мальчикъ былъ въ состояніи владѣть оружіемъ отецъ приучалъ его къ охотѣ, къ военнымъ занятіямъ. Книжнаго ученія древніе германцы не знали, такъ какъ они не имѣли никакой литературы; ихъ письмена служили только лишь для религіозныхъ цѣлей и для надписей; но изученіе ихъ не входило въ общее образованіе.

Напротивъ, казалось, уже древніе германцы сознавали, что родительскій домъ могъ доставить имъ одно лишь ограниченное воспитаніе, потому что они охотно отдавали своихъ взрослыхъ дѣтей на нѣкоторое время къ родственникамъ и друзьямъ, чаще всего въ обмѣнъ, какъ это до сихъ поръ встрѣчается въ нѣкоторыхъ мѣстностяхъ Германіи, а въ средніе вѣка, покрайней мѣрѣ между знатыми людьми, было почти въ общемъ употребленіи.

Часто уже указывали на то, что древніе германцы, по всему своему существу, были особенно способны сдѣлаться наиважнѣйшими проводниками христіанства; и въ самомъ дѣлѣ такой взглядъ вполне подтверждается исторіею. Нравственно ослабленные римляне не были въ состояніи понять всей глубины христіанскаго ученія, и потому оно не могло послужить для нихъ источникомъ исцѣленія ихъ страданій, не могло быть для нихъ источникомъ новой жизни. Германскій же духъ, напротивъ, не смотря на то, что это ученіе первоначально было преподано ему въ искаженномъ видѣ, обнялъ его со всею силою и вслѣдствіе этого обогатился подобно дикому

дереву, которое приносить плодъ отъ прививки въ нему благороднаго отпрыска. Такъ точно и это ученіе имѣло послѣдствіемъ новую культуру, охватившую множество народностей.

Понятіе о высшемъ существѣ, какъ объ отцѣ всѣхъ людей и согласное съ христіанскимъ вѣроученіемъ, и чисто духовное почитаніе его не могло быть труднымъ для германцевъ, отвергавшихъ все лицемѣрное, обладавшихъ идеальнымъ и возвышеннымъ міровоззрѣніемъ и природнымъ прямодушіемъ. Вѣрность — одна изъ самыхъ высшихъ добродѣтелей германца, которая связывала его съ даннымъ словомъ, и дѣлала столь сильными и прочными всѣ его личныя отношенія — обращалась въ непоколебимость. Онъ однакоже не былъ легко воспріимчивъ къ слѣпымъ мечтаніямъ, ибо индивидуальное самоопредѣленіе посредствомъ свободнаго мышленія составляетъ основную черту германской жизни, равно какъ и христіанства. Подобно тому какъ это послѣднее старалось проникнуть въ основную форму человѣческаго общества — семью — и облагородить ее, такъ точно и древній германецъ чувствовалъ себя наиболѣе счастливымъ въ средѣ своего семейства. Для того, чтобы сохранить домашнее спокойствіе, онъ избѣгалъ даже общенія со своими сосѣдями и ограничивался своею семьею и прислугою, съ которыми образовывалъ совершенно замкнутый, жизненный кружокъ. Бракъ у германцевъ издавна считался союзомъ священнымъ, и чистота ихъ нравовъ служила прочною основою домашняго благоустройства, которое могло быть только закрѣплено христіанствомъ. Жена у древнихъ германцевъ пользовалась высокимъ уваженіемъ; она не была рабой своего мужа, а другомъ его, равноправнымъ съ нимъ членомъ семьи, какъ это и требуется Евангеліемъ.

Вообще, именно въ челоѣколюбіи, въ уваженіи къ

человѣческой личности, въ правосудіи и въ мягкости сужденій — во всемъ этомъ лежитъ самая главная точка соприкосновенія, самая тѣсная связь между германствомъ и христіанствомъ, въ этомъ и заключается историческое значеніе того и другаго.

Ни одинъ изъ древнихъ народовъ не могъ выработать понятія о вполнѣ самостоятельномъ достоинствѣ отдѣльнаго человѣческаго индивидуума, равно какъ и всего челоѣчества; ни одинъ изъ народовъ не получилъ гуманнаго образованія: всюду господствовала національная односторонность, духъ сословности и рабства, деспотическая власть отцовъ надъ дѣтьми, мужей надъ женами, государства надъ подданными. Хотя это зло и не тяготѣло одинаково сильно надъ всѣми древними народами, но въ то же время и ни одинъ не былъ вполнѣ отъ нихъ свободенъ. Только христіанство сплотило все челоѣчество въ одну семью, члены которой пользуются отъ природы полною равноправностью, ибо всѣ они суть дѣти единаго Бога и Отца. Христіанство связываетъ всѣ народы и сословія уваженіемъ и любовью къ челоѣку; раба оно дѣлаетъ свободнымъ, женщинѣ оно возвращаетъ ея достоинство, беззащитнаго младенца защищаетъ отъ грубой силы, каждой отдѣльной личности придаетъ по отношенію ко всему надлежащую цѣну съ правомъ на нравственное самоопредѣленіе. Итакъ, христіанское ученіе, въ противоположность узкомъ міровоззрѣнію древняго міра, является провозвѣстникомъ гуманности и всеобщаго гражданства. О, еслибы оно преподавалось всегда чисто и искренно! Германцы были почти совершенно свободны отъ пороковъ другихъ древнихъ народовъ; даже рабство выражалось у нихъ въ весьма мягкихъ формахъ и въ ограниченныхъ размѣрахъ; именно потому что основную черту ихъ мышленія составляло *уваженіе къ челоѣческой*

личности. Древние Германцы не сохранили однакоже христианства въ его первоначальной чистотѣ но восприняли его въ весьма несовершенной и по ихъ взгляду чужезобразной формѣ. Новая, скорѣе извнѣ навязанная, нежели коренившаяся въ ихъ душѣ, вѣра, покровительствовала не только развитію германскаго духа, но и не дала возможности христианскому ученію проявить всю свою образовательную силу. Римско-германское христианство было не только временное и мѣстное, но и по содержанию своему было весьма отдалено отъ своего первоначальнаго источника и приносило поэтому въ дѣлѣ народнаго образованія не тѣ богатые и прекрасные плоды, которые могли бы произрасти на плодородной почвѣ германскаго духа. Прежде нежели мы рассмотримъ христианско-германское образованіе среднихъ вѣковъ, намъ необходимо бросить взглядъ на предшествующую исторію онаго, т. е. на тотъ характеръ, который приняло христианство въ нѣдрахъ древне-Римской Имперіи до появленія своего въ Германіи, такъ какъ педагогическія воззрѣнія, развившіяся въ церкви въ теченіи первыхъ вѣковъ, были въ послѣдствіи пересажены, главнымъ образомъ, на германскую почву, а слѣдовательно и не могутъ быть оставлены безъ вниманія на столько, на сколько это необходимо для уясненія исторіи германскаго народа.

§ 17.

Педагогическая теорія и практика въ древніе вѣка христианства *).

Такъ какъ христианство стремилось проникнуть во внутренний міръ человѣка, облагородить его духъ и его

*) Встрѣчающіяся въ этой главѣ протестантскія воззрѣнія автора не могутъ конечно ввести въ заблужденіе читателя, знакомаго съ догматами

волю для того, чтобы привести его къ нравственному самоопредѣленію, къ свободѣ, которою должны пользоваться «чада Божіи», то съ самаго начала наиважнѣйшимъ его органомъ, самою сильною его опорою является учебная дѣятельность. Иисусъ Христосъ и его апостолы были преимущественно *учителями*. Если же средневѣковая церковь не придавала высокаго значенія образованію народа вообще, то она этимъ самымъ доказывала лишь то, какъ она слабо понимала свою задачу. Христианская проповѣдь, раздававшаяся подъ открытымъ небомъ, на улицахъ и площадяхъ, въ еврейскихъ синагогахъ и въ языческихъ школахъ, первоначально конечно обращалась только къ взрослымъ. Внушая родителямъ набожный и добродѣтельный взглядъ, уваженіе къ дѣтямъ, и сообщая педагогическій духъ, она въ то же время имѣла громадное реформирующее вліяніе на образованіе юношества.

Многіе изъ родителей вводили дѣтей своихъ въ новое ученіе и въ новую общину. Такъ какъ уже съ первыхъ временъ христианства тѣ изъ взрослыхъ, которые желали принять крещеніе, получали предварительное краткое наставленіе, то многіе изъ родителей пользовались этимъ случаемъ, чтобы приготовить своихъ дѣтей ко вступленію въ церковь. Такимъ образомъ, первый систематическій учебный институтъ былъ въ то же время первою христианскою школою для дѣтей.

Уже съ семилѣтняго возраста мальчики и дѣвочки участвовали въ этомъ предварительномъ церковномъ обученіи; обученіе это называлось *катихизисомъ*; учителя — *катихетами*, ученики — *катихуменами* а самое учреж-

православія, что само собою предполагается въ воспитателяхъ и учителяхъ православнаго юношества, для которыхъ, главнымъ образомъ, и предназначена эта книга. Въ силу этого мы и оставляемъ безъ измѣненія всѣ религіозныя воззрѣнія авторовъ.

деніе — *катехуменатомъ*. И такъ, катехизировать — въ точномъ историческомъ значеніи этого слова значить преподавать начало христіанской вѣры въ церковной формѣ и для церковныхъ цѣлей, а именно для вступленія въ общину; въ новѣйшія времена къ этому присоединилась еще тенденція поддерживать и развивать конфеcсіональныя познанія. Особаго «катехизическаго» метода не существуетъ и никогда не существовало; а потому въ весьма грубую ошибку впадаютъ тѣ, кто смѣшиваетъ «сократическій» («развивающій») методъ или «вопросную» форму обученія съ «катехизическимъ» способомъ обученія. Этотъ послѣдній состоялъ въ сообщеніи, объясненіи, запечатлѣніи въ памяти учащихся и въ выпрашиваніи у нихъ церковныхъ постановленій, соединенныхъ съ отстраненіемъ «лжеученій», воздѣйствіемъ на чувство укрѣпленіемъ въ непоколебимой вѣрѣ и въ практическомъ примѣненіи вѣроученія въ жизни.

Свѣтское обученіе юношества въ древніе времена христіанства предоставлялось родителямъ, домашнимъ учителямъ и многоразличнымъ инымъ существовавшимъ въ греко-римскомъ мірѣ средствамъ.

Но такъ какъ христіанство имѣло въ виду не только дѣтей и взрослыхъ, которые стояли на высшей степени образованія, но и язычниковъ и іудеевъ, стоявшихъ на высотѣ классической образованности и учености, то оно должно было присоединиться къ *наукамъ* и принять высшую учебную форму.

Такое присоединеніе осуществилось впервые въ Александріи, гдѣ со временъ Птолемея, существовалъ центръ учености классическаго язычества, привлекавшій къ себѣ и многихъ іудеевъ. Сюда, какъ говоритъ преданіе, уже въ первомъ вѣкѣ применило и христіанство въ лицѣ евангелиста Марка. Тутъ учителя новой религіи, желав-

шіе приобрести себѣ приверженцовъ въ кругахъ болѣе интеллигентныхъ взрослыхъ людей должны были вооружаться наукой и вырабатывать высшій «*катехизисъ*». Хотя этотъ послѣдній, въ метрополіи учености имѣлъ первоначальною цѣлью — обращеніе, но онъ все таки по своему научному характеру имѣлъ также большое значеніе и для тѣхъ *христіанскихъ* юношей, которые желали получить высшее образованіе и въ особенности для искавшихъ духовнаго званія.

Такъ какъ, такимъ образомъ, въ Александріи соединялась одновременно всеобщая наука древнихъ вѣковъ и замѣчательныхъ учителей христіанства, то туда стекались въ большомъ числѣ юноши для приобрѣтенія познаній соотвѣтствующихъ тому или другому требованію того времени. Этимъ путемъ образовалась, въ концѣ втораго столѣтія, знаменитая *Александрійская школа катехитиковъ*, которая приблизительно въ 300 году достигла своего процвѣтанія, но уже въ IV столѣтіи распалась вслѣдствіе возникновенія догматическихъ споровъ и сектаторской ненависти.

Въ этой школѣ преподавались всѣ науки древняго міра: философія, филологія, математика и проч., въ особенности же христіанская религія, при преподаваніи, коей особенное вниманіе обращено было на подробное изученіе священнаго писанія. Слѣдовательно, на заведеніе это, имѣвшее главною цѣлью образованіе «катехизаторовъ», христіанскихъ учителей и священниковъ, можно смотрѣть какъ на первую духовную семинарію.

Подобные институты, хотя, впрочемъ, пользовавшіеся меньшею извѣстностью, стали мало по малу возникать и въ другихъ городахъ Римской Имперіи, вслѣдствія того, что готовившіеся въ клирики собирались вокругъ замѣчательныхъ законоучителей. Въ средніе вѣка колыбелями

духовнаго образованія въ Германіи являются церковныя и монастырскія училища.

Представителями педагогической *теоріи* въ древне-христіанскомъ мірѣ были отцы церкви («святые отцы»). Такъ какъ ихъ основныя воззрѣнія вошли также и въ германское воспитаніе, то мы считаемъ необходимымъ сказать объ нихъ нѣсколько словъ, причемъ, конечно, ограничимся лишь тѣми изъ нихъ, кто имѣетъ наиболѣе значенія въ педагогическомъ отношеніи.

Тертуліанъ, Карфагенскій пресвитеръ, умершій въ 220 году, хотя и держался еще ученія о свободной волѣ и о самоопредѣленіи человѣка, но тѣмъ не менѣе въ противоположность Александрійской школѣ — отвергалъ уже рѣшительно всѣ языческіе способы образованія, такъ какъ эти послѣдніе способствовали развитію религіознаго суевѣрія, высокомѣрія ученыхъ, суемудрія и порочной жизни. Цѣлью воспитанія онъ ставитъ богоподобіе. Полное отвращеніе отъ всего мірскаго, доведенной клирикальной средне-вѣковой педагогикѣ до крайности вводится уже и имъ.

Епископъ Медиоланскій Амвросій (ум. въ 397 г.) имѣетъ также значеніе для Германіи въ томъ отношеніи, что поощрялъ церковное пѣніе. Впрочемъ, онъ былъ большой панегиристъ и ревнитель монашества.

Іоаннъ Златоустъ, Константинопольскій епископъ, (ум. въ 408 году) цѣлью воспитанія ставитъ подобіе Божіе, предлагаетъ постепенное соотвѣтствующее степени развитія ребенка, обученіе и воспитаніе, придаетъ особенное значеніе нравственному образу мыслей и нравственной жизни, семейственности, прилежному чтенію священнаго писанія, религіозному ученію и правильному посѣщенію церковнаго богослуженія съ самаго ранняго возраста. По его мнѣнію, самая важная задача воспитанія падаетъ на долю матерей, послѣ которыхъ монастыри

имѣютъ особенно важное значеніе въ дѣлѣ религіознаго образованія подросткающаго поколѣнія.

Иеронимъ (ум. 420 г.) настоятель основаннаго имъ въ Вилеемѣ монастыря, извѣстенъ своимъ переводомъ на латинскій языкъ св. Евангелія (vulgata). Въ своихъ основныхъ положеніяхъ онъ сходится съ Златоустомъ; кромѣ того, предлагаетъ еще въ особенности обращать вниманіе на обученіе дѣвицъ женскимъ рукодѣльямъ; заботится о соревнованіи и поощреніи посредствомъ похвалы и порицанія и въ то же время совѣтуетъ возможно больше облегчать ученіе: онъ желаетъ, чтобы дѣтямъ давались на руки буквы изъ дерева или изъ слоновой кости.

Этотъ способъ обученія былъ впрочемъ въ употребленіи въ древнія времена, еще до Р. Х. и объ немъ упоминаетъ Квинтиліанъ, какъ о вещи извѣстной.

Блаженный Августинъ (ум. въ 430 году) епископъ гиппонійскій, въ Нумидіи, развиваетъ ученіе о совершенной испорченности человѣческой природы (о первородномъ грѣхѣ) и о предопредѣленіи Божіемъ, опровергаетъ все языческое ученіе, настаиваетъ на строго фактической (исторической) передачѣ юношеству христіанскаго ученія а также и на томъ, чтобы строго наблюдали за нравственностью дѣтей и приучали бы ихъ къ безусловному повиновенію.

Изъ всѣхъ этихъ воззрѣній святыхъ отцовъ на средне-вѣковомъ воспитаніи наиболѣе отразилось ихъ нерасположеніе къ свободному научному образованію (нерасположеніе конечно объяснялось духомъ времени), затѣмъ отреченіе отъ мірской жизни и предпочтеніе монастырской жизни, идея о богоподобіи. Что касается до этого послѣдняго понятія, то оно въ особенности породило тотъ извращенный идеаль христіанскаго воспитанія, который

выражался въ безусловномъ презрѣніи ко всему мірскому и въ умерщвленіи плоти — въ немъ, въ этомъ идеалѣ, видѣли радикальное средство для прекращенія человѣческихъ золъ. Изъ того же принципа неминуемо должны были возникнуть притязанія духовенства на исключительное право на народное образованіе. Такимъ образомъ церковь являлась высшею властью надъ воспитаніемъ и обученіемъ. Идея «подобія Божія» въ дѣйствительности являлась какъ поощряющая и возвышающая идея. Въ этомъ смыслѣ, до тѣхъ поръ пока она не была искажена она конечно имѣла педагогическое значеніе. Но эта идея не носила въ себѣ научнаго принципа, ибо таковой долженъ во первыхъ ясно сознаваться и во вторыхъ долженъ вытекать логически изъ извѣстнаго круга понятій.

Если нѣтъ единства въ пониманіи первообраза, то его не можетъ быть и относительно изображенія этого первообраза. Далѣе, Богъ и человѣкъ суть величины несоизмѣримыя, не могущія быть измѣряемы одною мѣрою, а потому если существовало согласіе въ понятіяхъ о Богѣ, то все таки изъ этого понятія не могла быть выведена совершенная (хотя бы въ главныхъ чертахъ) теорія воспитанія человѣка. Существо Бога заключаетъ въ себѣ много такого, что ни при какихъ обстоятельствахъ не можетъ быть цѣлью земнаго человѣка, а только такой человѣкъ и составляетъ предметъ педагогической дѣятельности. Съ другой стороны воспитаніе предъявляетъ человѣку много такихъ требованій, съ которыми существо Бога не можетъ имѣть ничего аналогическаго. Богъ и человѣкъ, по существу своему, на столько же различны между собою на сколько человѣкъ различествуетъ отъ животнаго, а потому и человѣкъ въ теченіи всей своей жизни настолько же далеко будетъ отстоять отъ Бога, на сколько животное отстоитъ отъ человѣка. Каждое су-

щество должно быть именно тѣмъ, чѣмъ оно есть, и должно стремиться къ тому, къ чему оно предназначено природою.

Всестороннее развитіе человѣческихъ способностей и силъ, а не только развитіе тѣхъ немногихъ качествъ, которыя допускаютъ сравненія человѣка съ Богомъ — вотъ что, вѣроятно, будетъ болѣе согласно съ желаніемъ самого Создателя. «Будьте совершенны, какъ совершененъ Царь вашъ небесный», говоритъ Божественный Учитель, и если понимать «совершенство» какъ принципъ «формальный», а не какъ «матеріальный», то естественно, что каждое существо по своему стремится къ достиженію своего идеала, какъ это выразилъ Шиллеръ въ своемъ дистихонѣ:

«Keiner sei gleich dem Andern, doch gleich sei jeder dem
Höchsten!
Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich.

(Ни одинъ не долженъ быть подобенъ другому, но въ тоже время каждый долженъ уподобляться высшему! Какъ же достигнуть этого? Каждый долженъ быть совершененъ въ самомъ себѣ.)

§ 18.

Первыя церковныя образовательныя заведенія въ Германіи.

Ознакомившись, такимъ образомъ, съ педагогическимъ характеромъ христіанства и древней церкви, перейдемъ къ разсмотрѣнію состоянія образованія германцевъ въ средніе вѣка.

Германскія племена, въ силу своего историческаго положенія, могутъ быть раздѣлены на двѣ группы — на южную и сѣверную. Народы первой группы — Вестготы

и Остготы, Вандалы, одна отрасль Свевовъ, Бургунды, Ломгобарды и пр., уже во время великаго переселенія народовъ перешли въ христіанство (аріанство). Изъ нихъ ранѣе другихъ — Гестоты, епископъ которыхъ *Ульфилъ* уже въ 370 году перевелъ священное писаніе. Мы однако же въ послѣдствіи не будемъ останавливаться на каждомъ изъ этихъ племенъ, такъ какъ они не только не вошли въ составъ германскаго народа, въ тѣсномъ смыслѣ, но напротивъ, въ относительно короткое время, исчезли съ историческаго поприща, сдѣлавшись жертвою своей собственной дикости. Однакоже столкновеніе ихъ съ оставшимися въ Германіи родственными имъ племенами Аллемановъ, Свевовъ и Баварцевъ осталось вѣроятно не безъ послѣдствій. Именно у этихъ племенъ, поселившихся на берегахъ Константскаго озера и по верховьямъ Дуная видны въ V-вѣкѣ слѣды христіанства, являющіеся не какъ здоровый зародышъ новаго, но какъ хилые остатки стараго ученія. Въ концѣ V-го и въ началѣ VI-го столѣтія Франки, слѣдуя примѣру короля Клодвига, приняли католичество и, такимъ образомъ, съ этого времени началось болѣе успѣшное обращеніе въ христіанство племенъ южной и сѣверной Германіи.

Но еще болѣе успѣшно было ученіе британскихъ и ирландскихъ миссіонеровъ, изъ коихъ болѣе всѣхъ выдается *Бонифаций* (ум. 755 г.). Сѣверо-германскія племена (въ особенности Саксонцы) могли быть присоединены къ Французскому королевству и къ Римской церкви только силою оружія Карла Великаго. То обстоятельство, что исповѣданіе этой церкви и ея господство съ самаго начала приобрѣли исключительное значеніе въ Германіи, имѣло важныя послѣдствія и рѣшительное вліяніе на воспитаніе.

Хотя Карлъ Великій и сильно повліялъ на ходъ

германскаго воспитанія, но всетаки онъ не былъ его основателемъ, а былъ только лишь его преобразователемъ. Еще до него были учреждены училища *церковно*.

Монашество, возникшее въ IV вѣкѣ въ Египтѣ, распространилось также на западъ къ Риму, гдѣ оно однако же во время переселенія народовъ пришло въ упадокъ. Тогда явился *Бенедиктъ* изъ Нурсіи (480—543), и основалъ въ 529 году монастырь Монте-Кассино, близъ Неаполя.

Правила этого монастырскаго ордена и образцовое его устройство сдѣлалъ Бенедиктъ отцемъ западнаго монашества. Если древнѣйшіе германскіе монастыри, при основаніи своемъ, и не принадлежали къ бенедиктинскому ордену, то они присоединились къ нему конечно подъ вліяніемъ Бонифация.

Орденъ этотъ пользовался въ Германіи славою и оказывалъ большое вліяніе на матеріальное и умственное развитіе населенія и конечно, до тѣхъ поръ пока онъ не уклонится отъ своего первоначальнаго назначенія, — служилъ, такъ сказать, красой церковной жизни. Монастыри съ одной стороны содѣйствовали къ улучшенію германской почвы, создавая изъ пустошей цвѣтущія поля и способствуя развитію сельскаго хозяйства, съ другой — служили пріютомъ всѣмъ безпомощнымъ и угнетеннымъ и распространяли далеко вокругъ себя христіанство; внутри монастырей развивались ремесла и искусства и наконецъ что для насъ особенно важно, школы ихъ служили богатыми рассадниками образованности.

Первоначальною цѣлью бенедиктинскихъ школъ было образованіе достойныхъ членовъ для этого ордена и преимущественно развитіе жизни въ средѣ самой братіи. Ихъ глубокія и многостороннія занятія оказали большую пользу церкви и наукѣ. Изъ среды бенедиктинскаго ордена вышло

много высшихъ духовныхъ сановниковъ и ученыхъ писателей. Многіе государственные дѣятели первоначальное свое образованіе получили въ этихъ же школахъ.

Не только духовная, ученая и политическая дѣятельность была предметомъ занятій въ бенедиктинскихъ монастыряхъ, но они обнимали собою и элементарное обученіе, составляющее нынѣ предметъ народныхъ школъ.

Множество дѣтей поступало къ нимъ собственно лишь для полученія общаго образованія; для нихъ устраивались особые классы, въ которыхъ преподавались самые простые и необходимые предметы; но при этомъ старательно наставляли ихъ благочестію и нравственности. Поэтому преподавательская задача бенедиктинскихъ школъ обнимала собою всю учебную часть, начиная отъ элементарнаго обученія и восходя до научныхъ системъ: эти школы были элементарными, средними и высшими училищами открытыми для молодыхъ людей всѣхъ сословій; въ нихъ съ учениками примѣнялись, по отношенію ко всѣмъ, одинаковыя дисциплинарныя правила и они прокладывали путь къ образованію и почестямъ одинаково всякому дарованію, безъ различія званій.

Учебная система монастырскихъ училищъ, какъ равно и остальныхъ учебныхъ заведеній среднихъ вѣковъ, мало по малу, по мѣрѣ распространенія греко-римской образованности нашла свое выраженіе въ семи такъ называемыхъ свободныхъ искусствахъ (*septem artes liberales*), которые обыкновенно приводятся въ слѣдующемъ порядкѣ: грамматика (латинская), діалектика (логика), риторика, музыка (въ особенности пѣніе), арифметика, геометрія и астрономія. Ихъ дѣлили на двѣ группы: на *trivium* и *quadrivium*; къ первой причисляли грамматику, діалектику и риторикѣ; ко второй — музыку, арифметику, геометрію и астрономію. Кажется однакоже, что такое дѣле-

ніе, которое уже въ то время не признавалось безусловнымъ въ теоретическомъ отношеніи, еще менѣе примѣнялось на практикѣ, при самомъ обученіи, такъ какъ оно не соответствовало ни ходу развитія умственныхъ способностей человѣка, ни потребностямъ самой жизни. Въ высшихъ народныхъ школахъ (*Trivialschulen*) въ средніе вѣка, кромѣ религіи, обучали еще чтенію, письму (грамматикѣ), арифметикѣ и пѣнію (музыкѣ). Вотъ въ чемъ слѣдовательно, состоялъ учебный курсъ въ школахъ (*trivium*) по крайней мѣрѣ тамъ, гдѣ онъ не подготовлялъ къ высшему образованію (*quadrivium*). Впрочемъ, положительно можно сказать, что бенедиктинцы занимались также естественными науками, медициною, землемѣріемъ, географіею, исторіею и классическими науками; вообще они почитали свободное развитіе наукъ и не особенно педантически строго придерживались названнаго схоластическаго дѣленія. Для тѣхъ, конечно, которые готовились къ духовному званію, богословскія науки и церковная служба составляли центръ или, по крайней мѣрѣ главнѣйшіе предметы всего образованія.

Изъ самыхъ древнѣйшихъ германскихъ монастырей заслуживаютъ наибольшаго вниманія слѣдующіе: С. Галленъ (613), Регенсбургъ (652), Орлуфъ въ Тюрингенѣ и Фрицларъ въ Гессенѣ (722), Рейхенау на Константскомъ озерѣ близъ Констанца (728), Фульда (744), Лорессъ на Рейнѣ, противъ Вормса (764). Монастыри С. Галленъ, Фульда и Рейхенау приобрѣли наибольшую извѣстность въ учебномъ отношеніи.

Городскія церковныя школы по первоначальному своему назначенію были духовными семинаріями, учрежденными въ мѣстопребываніяхъ епископовъ (въ Зальцбургѣ, Нассау, Регенсбургѣ, Вормсѣ, Майнцѣ и т. п.). Ближай-

шее назначеніе этихъ школъ было — воспитывать клириковъ и отчасти можетъ быть — давать дальнѣйшее развитіе уже опредѣленнымъ на службу духовнымъ лицамъ. Руководили этими школами и имѣли надъ ними надзоръ — епископы. Съ теченіемъ времени школы эти пришли въ упадокъ, но въ срединѣ 8 столѣтія онѣ возродились снова, благодаря Мецкому епископу *Кродегану*, который возстановилъ совершенно было ослабѣвшую дисциплину среди подчиненнаго ему духовенства, организовавъ изъ него правильную общину для научной дѣятельности при вновь открытой городской церковной школѣ.

Въ этомъ случаѣ образцами для Кродеганга служили орденскія правила бенедиктинцевъ и ихъ учебная система. Слѣдуя его примѣру, городскія церковныя школы принимали то же направленіе, какъ и монастырскія, и хотя въ нихъ и преобладалъ элементъ преподаванія богословскій, но всетаки онѣ не могли достигнуть до той высоты, на которой стояли эти послѣднія.

Между тѣмъ какъ эти два рода средневѣковыхъ учебныхъ заведеній, по главному своему направленію, могутъ быть поставлены въ параллель *катехизической* школѣ въ Александріи, — *приходскія училища* замѣняютъ собою древне-церковный *катехуменатъ*. Эти училища имѣли цѣлью ознакомить юношество съ началами христіанскаго ученія, сдѣлать его способнымъ къ разумному пониманію отправляемаго въ церкви богослуженія и вообще ввести его въ церковную жизнь. Обращая вниманіе священниковъ преимущественно на эти цѣли, епископы привлекали ихъ къ участию въ воспитаніи дѣтей, если они сами по собственному побужденію не брались за это дѣло. Нѣкоторые изъ нихъ также прямо указывали на эту важную область церковной дѣятельности. По всей вѣроятности эти училища послужили зародышемъ сельскихъ школъ въ Гер-

маніи. Безъ сомнѣнія, въ началѣ, обученіе въ этихъ школахъ врядъ ли переходило предѣлы, постановленные древнимъ катехуменатомъ; сомнительно, чтобы въ самыхъ древнихъ школахъ обучали чтенію и письму.

Угнетенный крестьянинъ не нуждался въ школьныхъ познаніяхъ и не интересовался ими; даже значительная часть дворянства относилась къ такимъ познаніямъ презрительно, видѣла въ нихъ нѣчто недостойное мужчины и рыцаря; а потому, надо полагать, что занятія духовенства съ своими сельскими питомцами, до временъ Карла Великаго, врядъ ли имѣли въ результатъ большее, кромѣ поверхностнаго ознакомленія съ христіанствомъ.

§ 19.

Карль Великій.

Первоначальный починъ создать *общенародное образованіе* принадлежитъ *Карлу Великому*, который вмѣстѣ съ тѣмъ употреблялъ всѣ усилія къ его осуществленію.)

Опираясь на власть свою, этотъ могущественный повелитель столькихъ народовъ задался цѣлью распространить добрыя нравы и христіанское благочестіе во всѣхъ областяхъ своего обширнаго государства.

Вмѣсто школъ, способствовавшихъ развитію отдѣльной единичной дѣятельности, Карль Великій пожелалъ объединить народъ посредствомъ болѣе цѣлостной школьной системы.

Такъ какъ въ то время образованность была сосредоточена главнымъ образомъ въ средѣ духовенства, то, для приведенія въ исполненіе своего намѣренія, Карль Великій долженъ былъ прибѣгнуть къ содѣйствію и въ

его средѣ искать такъ сказать рабочихъ силъ. Вслѣдствіе этого онъ сталъ противоѣствовать стремленію духовенства къ мірской жизни, заставляя его исправно исполнять свои служебныя обязанности и прилежно заниматься наукою; въ особенности же онъ требовалъ отъ монастырей и епископовъ, чтобы они усердно поддерживали существующія уже у нихъ школы и учреждали бы новыя тамъ, гдѣ ихъ еще не было. (Въ деревняхъ и мѣстечкахъ священникамъ строго вмѣнялось въ обязанность учить дѣтей не только Закону Божію, но и чтенію, пѣнію и арифметикѣ.)

Эти монастырскія и церковныя школы должны были въ дѣлѣ народнаго обученія стоять въ связи съ высшими школами, которыя были предназначены Карломъ Великимъ служить цѣлямъ собственно народнаго образованія; но ихъ они до того времени или вовсе не имѣли, или же преслѣдовали только отчасти.

Карлъ устроилъ при своемъ дворѣ образцовую школу. Уже короли изъ дома Меровинговъ (какъ и императоры позднѣйшаго періода и даже древніе владѣтели Китая и Персіи) содержали школу для того, чтобы образовывать дѣтей своихъ сановниковъ. Изъ этой придворной школы (Schola palatina) Карлъ Великій образовалъ нѣчто въ родѣ академіи, совершавшей передвиженія вмѣстѣ съ дворомъ, слѣдившей за наукою и занимавшейся преподаваніемъ ея; школа эта служила, главнымъ образомъ, для образованія принцевъ и принцессъ, совѣтниковъ и придворныхъ священниковъ императора, равно какъ и сыновей и дочерей придворнаго дворянства, а затѣмъ она распространяла научную жизнь и основательныя познанія въ болѣе широкіе круги, между духовенствомъ, въ монастыри и школы. Карлъ украшалъ свой дворъ представителями наукъ, которыхъ, по большей части, вызывалъ изъ-за гра-

ницы, какъ-то: изъ Италіи (откуда онъ выписывалъ учителей церковнаго пѣнія) Петра и Павла Діакона, изъ Англіи Алкуина — главу всего ученаго міра; независимо отъ этого и сама Германія создавала дѣльных людей, между которыми въ особенности выдается Эйнгартъ — биографъ великаго императора.

Поощреніе, возбужденное этимъ научнымъ центромъ, и различныя мѣропріятія императора гораздо болѣе содѣйствовали къ образованію ученыхъ, нежели развитію образованія въ средѣ народа. Многія древнія монастырскія и городскія церковныя школы были снова возстановлены или же, по крайней мѣрѣ, улучшены. Въ особенности Карлъ Великій заботился о томъ, чтобы въ основанныхъ имъ епископствахъ (въ Оснабрюкѣ, Падерборнѣ, Мюнстерѣ, Бременѣ, Гальберштадтѣ и др.) были непременно заведены и школы. И дѣйствительно, онъ не безъ пользы заботился о развитіи высшаго образованія. Движеніе, сообщенное имъ этому образованію, не прекращалось въ теченіи послѣдующихъ вѣковъ: въ Германіи, равно какъ и во Франціи (гдѣ въ особенности внукъ Карла Великаго — Карлъ Лысый — споспѣшествовалъ развитію наукъ) открывались постоянно новыя учебныя заведенія по образцу заведеній, основанныхъ Карломъ Великимъ. Возбужденный уже однажды интересъ къ наукамъ, расчеты на почетъ и выгодное положеніе въ церковной или свѣтской іерархіи и т. п. цѣли привлекали въ эти училища много учащихся.

Гораздо меньшій успѣхъ имѣли распоряженія относительно всеобщаго народнаго образованія. Хотя первый катихизъ, составленный еще при жизни Карла или же вскорѣ послѣ его смерти и имѣющій своими основными частями заповѣди, символъ вѣры и отче нашъ, — и служить доказательствомъ, что церковь сознавала свое учебное назна-

ченіе въ болѣе обширныхъ размѣрахъ; хотя два нѣмецкихъ Сборника: «Спаситель» и «Христіанинъ», изъ коихъ первый былъ составленъ еще при Людовикѣ Благочестивомъ, а другой — нѣсколько лѣтъ спустя, и свидѣлствуютъ о заботахъ Карла Великаго, какъ о распространеніи христіанства, такъ равно и о развитіи нѣмецкаго языка и германской литературы, а также и о введеніи народнаго языка при проповѣди и обученіи дѣтей, но все-таки, *элементарное школьное обученіе* оставалось почти въ томъ же жалкомъ положеніи, какъ и прежде. Распоряженія императора, которыхъ какъ слѣдуетъ не понимали и которымъ не сочувствовали, повсюду встрѣчали препятствія и во многихъ мѣстностяхъ оставались безъ всякаго исполненія; да и вообще едва ли гдѣ нибудь исполнялись вполнѣ. Много столѣтій прошло до того времени, пока въ самомъ народѣ пробудилась потребность въ образованіи, которая и подвинула дѣло открытія школъ. Идеи Карла, несогласныя съ духомъ того времени, не могли глубоко проникнуть въ современное ему общество; они были преждевременны и многого еще не доставало для того, чтобы они могли *de facto* создать систему народнаго образованія. Многихъ существенныхъ условій не доставало для этого: крестьянское сословіе не было свободнымъ, мѣщанскаго (третьяго) сословія еще не существовало, торговля, снѣшенія и ремесла не были еще достаточно развиты, такъ что народъ не испытывалъ еще потребности въ практическихъ знаніяхъ, а потому и не могъ цѣнить ихъ. Литература германская была еще незначительна и не могла распространяться, такъ какъ еще не существовало книгопечатанія; къ тому же, она и помимо этого была не по-нутру высшей церковной іерархіи, которая вообще не много давала простора рѣчамъ и мыслямъ народа. Учительской корпораціи для элементарныхъ школъ, собственно

говоря, не было вовсе. Народное образованіе для духовенства являлось дѣломъ постороннимъ, для котораго однимъ не доставало времени, другимъ — способности, а многимъ — и охоты. Они едва занимались самымъ необходимымъ: чисто церковнымъ обученіемъ дѣтей, а тѣмъ меньше практическимъ свѣтскимъ обученіемъ. Чѣмъ дальше, тѣмъ болѣе и болѣе духовенство уклонялось отъ своего призванія и погружалось въ прежнюю тьму. Во Франціи и въ особенности въ Германіи ко всему этому, послѣ смерти Карла Великаго, присоединились еще и неблагоприятныя политическія обстоятельства.

ОТДѢЛЪ ВТОРОЙ.

До Лютера.

§ 20.

Церковная педагогика во второй половинѣ среднихъ вѣковъ.

Уже гораздо меньше участія къ дѣлу всеобщаго народнаго образованія выказалъ Людовикъ Благочестивый; онъ заботился несравненно болѣе о іерархическомъ развитіи церкви. Нерѣшительность его характера и недалекость его были причиною цѣлаго ряда войнъ, которыя довели Францію до распада на части.

При такихъ обстоятельствахъ, всѣ тѣ мѣры къ развитію общаго образованія, которыя были приняты Карломъ Великимъ и которыя еще не успѣли укорениться

прочно, естественно оставались безсильными. Не имѣя поощренія и поддержки свыше, мѣры эти утратили все свое значеніе: большая часть духовенства прекратила преподаваніе, какъ только скончался тотъ, кто до того времени понуждалъ ихъ къ этому. Чѣмъ дальше шло духовенство по пути домогательства власти, тѣмъ рѣзче обнаруживалось нерасположеніе его къ свѣтскому образованію, способствующему развитію въ человѣкѣ чувства личнаго достоинства и самостоятельности. Духовенство сознавало, что младенческое, невѣжественное состояніе народа представляетъ наилучшую опору для іерархической власти. Все больше и больше руководилось духовенство въ своихъ дѣйствіяхъ своими собственными интересами и интересами римскаго папы и все меньше и меньше заботилось о благѣ своей паствы. Любовь къ своей національности исчезла въ немъ; оно служило чужеземцамъ, воспринимая вмѣстѣ съ чужимъ языкомъ и чужой образъ мыслей. Германское народное образованіе не уживалось съ римскою куріею и латинскимъ церковнымъ языкомъ, поэтому духовенство, не только изъ за одной лѣни, но и изъ за принципа отеклось отъ идей Карла Великаго. Оно поступило въ этомъ случаѣ именно такъ, какъ поступало духовенство всѣхъ временъ и всѣхъ исповѣданій: сперва споспѣшествовало умственному развитію народа, а потомъ противодѣйствовало ему. Коль скоро духовенство замѣчало, что народъ усвоилъ себѣ религію хотя бы только внѣшнимъ образомъ, т. е. привыкъ исполнять обрядъ, то оно считало свою задачу уже выполненною и находило, что теперь народу слѣдуетъ только слѣпо держаться своей вѣры и слѣпо же довѣряться власти своихъ духовныхъ пастырей. Уже вслѣдствіи одной этой причины, дѣло народнаго образованія никогда и нигдѣ не могло и не можетъ процвѣтать подъ управленіемъ духовенства. Изъ свѣтскихъ

же государей во все время среднихъ вѣковъ ни одинъ не возвратился вновь къ идеямъ Карла Великаго. Всѣ они до того были заняты вопросами, касавшимися ихъ собственной власти, что вопросъ о народномъ образованіи могъ являться только въ видѣ исключенія и то въ самыхъ ограниченныхъ размѣрахъ.

Во время царствованія послѣднихъ Каролинговъ миръ и развитіе германскаго народа были нарушаемы частыми войнами съ сосѣдями. Генриху I-му и великому сыну его удалось, дѣйствительно, возстановить наружный видъ государства и порядокъ, чѣмъ они и пробудили снова національный духъ германскаго народа. Введеніемъ новаго городского управленія былъ положенъ первый зародышъ гражданства и гражданскаго образованія, изъ котораго впослѣдствіи возрасла и болѣе свободная школа. Императоры Оттоны, предавшись всѣмъ сердцемъ Италіи, охладѣли въ своей любви къ отечеству и переноса (греко-) римское образованіе въ Германію, они этимъ споспѣшествовали развитію учености только въ тѣсныхъ кружкахъ людей богатыхъ и знатныхъ и отнюдь не принесли пользы развитію умственной жизни всего народа. Дѣло народнаго воспитанія и обученія черезъ это проиграло еще болѣе: только латинскій языкъ сталъ признаваться источникомъ просвѣщенія и только монастыри были признаны служить достойными убѣжищами науки, только въ нихъ она могла приняться и освоиться. Борьба между папствомъ и имперіею во времена королей изъ дома Гогенштауфеновъ служила лишь къ расширенію пропасти, отдѣлявшей церковь отъ мірянъ. Первая, оставшись побѣдительницею, обратила всю свою дѣятельность къ осуществленію своихъ собственныхъ цѣлей и потому избѣгала все болѣе и болѣе въ своихъ учебныхъ заведеніяхъ всякаго общенія съ жизнью и съ духомъ времени. Такое разединеніе между

духовенствомъ и народомъ продолжалось до конца среднихъ вѣковъ и не мало мѣшало успѣшному развитію дѣла общаго народнаго образованія.

Церковныя школы развивались весьма быстро со временъ Карла Великаго. Бенедиктинцы открыли въ 830 году въ Гиршау, въ Шварцвальдѣ, новый монастырь и въ немъ наука нашла себѣ блистательный приютъ, затѣмъ они тогда же преобразовали свои школы въ аббатствахъ, основанныхъ еще при Меровингахъ, въ Вейсенбургѣ, въ Эльзасѣ и въ Прюмѣ, въ Трирской области, — распространили мало по малу свои школы также и по сѣверной и восточной Германіи. Вообще до тѣхъ поръ, пока этотъ орденъ сохранялъ прежній характеръ, его дѣятельность была повсюду благотворна. Но вскорѣ громадныя богатства, прибрѣтенныя членами ордена, развили между ними лѣнь и роскошь, такъ что они предавались больше угожденіямъ плоти, нежели духовной жизни. Многочисленные новые ордена, образовавшіеся во второй половинѣ среднихъ вѣковъ, вскорѣ были увлечены общею испорченностью и принесли мало пользы дѣлу народнаго образованія. Были, конечно, и похвальные исключенія; всегда нѣсколько монастырей, или по крайней мѣрѣ нѣсколько членовъ оныхъ, сознавали свое настоящее призваніе. Въ особенности образовавшіеся въ 13-мъ столѣтіи ордена францисканцевъ и доминиканцевъ (большую популярность пользовались преимущественно францисканцы) заботились о народѣ: посредствомъ своихъ личныхъ сношеній съ мірянами, своихъ проповѣдей на нѣмецкомъ языкѣ и своей преподавательской дѣятельности въ дѣтскихъ школахъ они споспѣшествовали общему, преимущественно религіозному образованію. Но вообще монашество содѣйствовало народному образованію только въ исключительныхъ случаяхъ и къ тому-же это содѣйствіе его было, вслѣдствіе своего клери-

кальнаго характера, всегда односторонне; оно никогда не представляло изъ себя организованной, постоянной корпораціи, имѣющей цѣлю интересы общенароднаго образованія.

Еще менѣе того занималось народнымъ образованіемъ *большое* духовенство позднѣйшихъ временъ среднихъ вѣковъ. Хотя съ 9-го столѣтія и до реформаціи и появилось большое количество новыхъ городскихъ церковныхъ училищъ по всей Германіи (въ Магдебургѣ, Мерзебургѣ, Гамбургѣ, Бамбергѣ, Кельнѣ, Мейсенѣ, Нассау, Базелѣ, Любекѣ, Вюрцбургѣ, Бреславлѣ, Вѣнѣ и пр.); но всѣ они имѣли цѣлю образованіе дворянскихъ дѣтей и приготовленіе учениковъ для духовнаго званія. Народу эти школы при городскихъ кафедральныхъ соборахъ (Domschulen) приносили также мало пользы, какъ и монастырскія школы. Оба рода училищъ преслѣдовали направленіе, противоположное народной жизни и поэтому не удивительно, что языкъ, на которомъ велось преподаваніе въ нихъ, былъ не отечественный, а латинскій.

Не смотря, однакоже, на ихъ строго ученое направленіе, онѣ не были въ состояніи удержать чисто научный духъ. Свобода мышленія и изученія все болѣе и болѣе стѣснялась церковными постановленіями. Было нѣсколько замѣчательныхъ умовъ, попытавшихся дать мѣсто и разуму рядомъ съ вѣрою, но іерархическая дисциплина не терпѣла долго никакихъ разсужденій, касавшихся догматовъ. Итакъ, ученость въ средневѣковыхъ монастыряхъ и соборныхъ училищахъ, такъ называемая *схоластика*, достигшая наивысшаго своего процвѣтанія въ XII и XIII столѣтіяхъ, — выродилась въ систему преподаванія, недопускавшую свободы мышленія. Мысль, стремившаяся къ независимой наукѣ, принуждена была уступить авторитету церковнаго ученія и ей оставалось только доказывать разныя тезисы этого церковнаго ученія, приводить ихъ въ систематическій

порядокъ, соглашать ихъ другъ съ другомъ и защищать противъ еретическихъ возраженій.

Методическіе приемы въ церковныхъ училищахъ среднихъ вѣковъ соотвѣтствовали, конечно, изложеннымъ условіямъ и господствующему духу того времени. Учителя сообщали свѣдѣнія, читали лекціи, диктовали и объясняли; ученики слушали, записывали и старались по возможности удержать приобрѣтенное въ памяти, чтобы при репетиціяхъ, какъ можно ближе передавать его. Принципы іерархіи препятствовали самостоятельной дѣятельности учителей и слушателей; немногіе только возвысились до свободной умственной дѣятельности и научныхъ выводовъ. Вообще въ этотъ періодъ больше учили, нежели образовывали, больше учились, нежели занимались науками. Этому соотвѣтствовало и *школьное воспитаніе*, которое, выходя изъ того положенія, что человѣческая природа болѣе склонна къ дурному, — было строго, даже жестоко, и часто переходило въ варварство. Безусловное повиновеніе считалось долгомъ каждаго ученика; тѣлесное наказаніе составляло обыкновенное дисциплинарное средство. Но школьная жизнь имѣла и свѣтлыя стороны. Хотя средне-вѣковая церковь и придавала черезъ-чуръ преувеличенное значеніе *духовной* жизни человѣка, — приготовленію къ небесной жизни, умерщвленію плоти и вообще всего свѣтскаго, — но все-таки она немогла совершенно упускать изъ виду и физической стороны человѣка. Поэтому, большое количество празднуемыхъ церковью дней было въ то же время и веселыми школьными праздниками; образовывались шествія, исполнялось пѣніе и драматическія представленія (большею частью библейскаго содержанія), составлялись разныя игры и школьникамъ не отказывалось въ винѣ и въ другихъ лакомствахъ.

§ 21.

Начало свободной науки; университеты.

Односторонность воспитанія и обученія церковныхъ училищъ не могла удовлетворить ни потребностямъ свободного человѣческаго ума, ни потребностямъ общественной жизни. Поэтому, во второй половинѣ среднихъ вѣковъ, рядомъ съ церковнымъ образованіемъ развилось образованіе чисто свѣтское, дворянское и мѣщанское, которыя, не смотря на всю громадную между ними разницу, сходятся однакоже въ томъ, что оба стараются освободиться отъ опеки духовенства.

Научный духъ создалъ *университеты*. Уже у древнихъ просвѣщенныхъ народовъ человѣческое стремленіе къ познаніямъ создавало подобныя заведенія. Происхожденіе средне-вѣковыхъ высшихъ ученыхъ заведеній напоминаетъ греко-римскій міръ. Подобно тому, какъ около Пифагора, Платона, Аристотеля, Квинтиліана и другихъ знаменитыхъ учителей классической древности собирались юноши, желавшіе учиться, точно такъ и въ средніе вѣка, вслѣдствіе притягательной силы ума замѣчательныхъ мужей, образовались свободныя товарищества учащихся. Подобно Птоломею и послѣднимъ римскимъ императорамъ, основавшимъ настоящія академіи, и германскіе князья создали учрежденія, которыя могли служить пріютомъ для наукъ.

Не слѣдуетъ, однакоже, смотрѣть на образовавшіяся въ средніе вѣка высшія ученыя заведенія, какъ на продолженіе подобныхъ же учреждений древняго міра, или же, какъ на подражаніе имъ. Хотя въ римскихъ провинціяхъ и были основаны высшія ученыя заведенія, такъ называемыя «императорскія школы», по образцу процвѣтавшаго

со временъ Веспасіана въ самой столицѣ (какъ полагаютъ также въ Трирѣ, Майнцѣ, Аугсбургѣ, Регенсбургѣ) заведенія, но всѣ онѣ на западѣ были разрушены во время переселенія народовъ.

Не смотря на существованіе церковныхъ учебныхъ заведеній, распространителями научной жизни, въ западной Европѣ являются снова *арабы*. По образцу существовавшихъ на востокѣ (въ Багдадѣ, Алеппо, Дамаскѣ, и т. д.) высшихъ, ученыхъ заведеній, они основали таковыя же и въ Испаніи (въ Кардовѣ, Саламанкѣ, Толедо, Севильѣ и др. городахъ), процвѣтавшія съ IX-го по XII-е столѣтія. Усвоивъ греческую науку, въ особенности же изучивъ Аристотеля, арабы занялись всѣми науками (математикою, естествознаніемъ, медициною, философіею и т. д.) съ такимъ успѣхомъ, что сдѣлались учителями всей Европы.

Однажды установившаяся умственная жизнь создавала потомъ постоянно новыя расадники для своей дѣятельности. Въ 12-мъ столѣтіи появились въ Салерно учителя врачебной науки, а въ Болоньи, гдѣ, вѣроятно, древняя императорская школа никогда не была совершенно уничтожена, — знатоки юридическихъ наукъ, около которыхъ собралось большое количество учащихся. Такъ образовался — тамъ первый медицинскій, а тутъ — первый юридическій факультеты. Вскорѣ открылось и въ Парижѣ высшее заведеніе для теологіи и философіи («свободныя искусства»). Первый полный университетъ былъ основанъ императоромъ Фридрихомъ II въ 1224 году въ Неаполѣ. Въ средніе вѣка затѣмъ образовались еще университеты: въ Прагѣ (1348), Вѣнѣ (1365), Гейдельбергѣ (1386), Кельнѣ (1388), Эрфуртѣ (1392), Вюрцбургѣ (1403), Лейпцигѣ (1409), Тюбингенѣ (1477) и нѣкоторыхъ другихъ городахъ. Эти только заведенія и создали самостоятельное ученое сословіе и установили

свободную науку, не смотря на то, что церковь и тутъ много мѣшала дѣлу, подъ видомъ мнимаго покровительства ему. Университеты приобрѣли особенное вліяніе тогда, когда, вслѣдствіе изобрѣтенія въ 1440 году книгопечатанія, сдѣлалось возможнымъ большее распространеніе всѣхъ знаній и идей и когда въ Германіи, подобно тому, какъ уже въ 14 столѣтіи въ Италіи, началось изученіе языка и литературы древнихъ грековъ и римлянъ («возрожденіе классическихъ наукъ»). Изъ представителей вновь пробудившейся научной жизни слѣдуетъ преимущественно назвать: Рейхлина (ум. 1522 въ Штутгартѣ), Эразма Роттердамскаго (ум. 1536 въ Базелѣ) и Филиппа Меланхтона (ум. 1560 г. въ Виттенбергѣ). Эти и подобные имъ мужи, вслѣдствіе своихъ филологическихъ и педагогическихъ знаній и педагогической дѣятельности, съ одной стороны, способствовали основательному изученію библіи, слѣдовательно, ускорили реформацію, а съ другой — проложили путь германскимъ гимназіямъ.

§ 22.

Рыцарство.

На ряду съ сословіемъ ученыхъ, освободилось отъ клерикальной опеки и *сословіе рыцарей*. Образовавшись изъ древнегерманскихъ *придворныхъ чиновъ*, сословіе это въпослѣдствіи, посредствомъ военной службы при германскихъ короляхъ, преемникахъ Каролинговъ, и вслѣдствіе могущественнаго вліянія крестовыхъ походовъ, получило правильную организацію и приобрѣло громадное историческое значеніе въ дѣлѣ просвѣщенія. Самымъ цвѣтущимъ періодомъ его были 12 и 13 столѣтія.

Дворянство принуждено было въ началѣ средних вѣковъ получать образованіе также въ церковныхъ школахъ. Но чѣмъ духовенство глубже вдавалось въ клерикально-схоластическое и римское направленіе, тѣмъ болѣе удалялось отъ него рыцарство. Для него было весьма невыгодно крайнее преувеличеніе цѣли назначенія человѣка, отреченіе отъ міра, книжная ученость и подчиненіе господству Рима съ его папою; по самой сущности своей, призваніе его стояло ближе въ общественной жизни, къ внѣшнимъ подвигамъ, къ свободному мышленію, къ національнымъ стремленіямъ. Для сына рыцаря требовались прежде всего систематическія упражненія въ военной службѣ (верховая ѣзда, фехтованіе и т. д.), а также знаніе свѣтскихъ наукъ и утонченныхъ свѣтскихъ правилъ. Знаніе правилъ чести не было для него пустымъ дѣломъ, а напротивъ того, рыцарская честь была главнѣйшимъ двигателемъ его поступковъ. На женщинъ онъ не долженъ былъ смотрѣть, какъ на препятствіе къ достиженію святости, а какъ на образецъ и приличія и скромности, слѣдовательно, онъ не долженъ былъ презирать и избѣгать ихъ, а напротивъ, чтить ихъ общество и искать его. Природа не составляла для рыцаря враждебную противоположность началу духовному, искуссительницу, отдаляющую его отъ Бога, но повѣренную его чувствъ, источникъ самыхъ чистыхъ его наслажденій. Онъ узналъ различіе между истиннымъ христіанствомъ и католическимъ духовенствомъ тогда, когда во время крестовыхъ походовъ, онъ познакомился съ другими народами и, отбросивъ нетерпимость, дошелъ до сознанія началъ гуманности и уваженія къ личности человѣка; въ борьбѣ имперіи съ папствомъ онъ узналъ, что іерархія и свобода народовъ есть исключаяющія другъ друга понятія.

Вслѣдствіе этихъ условій, нѣмецкое рыцарство было

одно время почти единственнымъ представителемъ нѣмецкаго національнаго образа мыслей и образованія. Самымъ блистательнымъ свидѣтельствомъ тому служить средневѣковая германская поэзія. Когда духовенство отвернулось отъ народной жизни и оставило отечественную литературу, тогда германскіе рыцари начали первый блистательный періодъ германскаго языка и германской поэзіи. Именно этимъ они приобрѣли громадное значеніе въ дѣлѣ общаго народнаго образованія. Эпическія, лирическія и дидактическія стихотворенія 12 и 13 столѣтій составляютъ самое благородное выраженіе великихъ воспоминаній, чувствъ и мыслей, жившихъ въ то время въ лучшихъ умахъ націи и которыми по крайней мѣрѣ одна часть германскаго народа возвышалась надъ уровнемъ повседневной жизни. Особенно важно то, что рыцари-поэты были предшественниками и учителями мѣщанскихъ (бюргерскихъ) поэтовъ, оказавшихъ въ концѣ средних вѣковъ столь великія заслуги относительно очищенія нравственности въ городахъ. Не малое значеніе имѣли въ кругу сюжетовъ средневѣковой поэзіи, въ особенности дидактической, разсужденія о воспитаніи. Вальтеръ фонъ-деръ-Фогельвейде и другіе поэты его времени часто и убѣдительно увѣщиваютъ родителей добросовѣстно воспитывать своихъ дѣтей и даютъ подробныя наставленія, какъ слѣдуетъ ихъ держать въ строгомъ повиновеніи, какъ развивать въ нихъ, посредствомъ хорошаго примѣра, правдивость, благочестіе, силу владѣть самимъ собою и твердость характера.

Рыцарское воспитаніе, пригодное только для одного отдѣльнаго сословія, не могло служить образцомъ общему народному воспитанію, и съ измѣненіемъ обстоятельствъ сдѣлалось непрактичнымъ даже на своей собственной почвѣ. При воспитаніи мальчиковъ, оно обращало глав-

нымъ образомъ вниманіе, въ противоположность воспитанію у духовенства, на *тѣлесное* развитіе; при этомъ развивались также придворные нравы и сословный духъ, часто и любовь къ правдѣ, справедливости и добродѣтели; наставникомъ въ Законѣ Божіемъ былъ священникъ. Собственно школьныя познанія не входили въ кругъ необходимаго рыцарскаго образованія, на нихъ смотрѣли, какъ на предметы посторонніе и занимались ими только любители, да тѣ сыновья рыцарей, которые намѣревались сдѣлаться духовными лицами или учеными. Говорятъ, что самъ Вольфрамъ фонъ-Эшенбахъ, одинъ изъ первыхъ поэтовъ своего времени, не умѣлъ писать. Поэзія, пѣніе и музыка предоставлялись тѣмъ, кто чувствовалъ къ нимъ личную склонность и особый талантъ; занимались же ими больше *младшіе* сыновья дворянъ, между тѣмъ какъ старшіе въ родѣ, будучи матерьяльно лучше поставлены, всегда были представителями настоящаго рыцарства.

По общепринятому обычаю, сыновья рыцарей, большею частью уже въ семилѣтнемъ возрастѣ, оставляли свои семейства и отвозились въ замокъ какого нибудь равнаго по происхожденію семейства или ко двору одного изъ князей. Тамъ, не будучи подъ вліяніемъ послабленій своихъ родителей и особенностей ихъ домашняго быта, въ обществѣ товарищей, служа пажами у женщинъ, посредствомъ примѣра хозяина и подъ его руководствомъ, они упражнялись постоянно въ приобрѣтеніи качествъ необходимыхъ рыцарю.

Также и дочери рыцарей только въ исключительныхъ случаяхъ росли въ своихъ семействахъ подъ руководствомъ матери; обыкновенно, по выходѣ изъ дѣтскаго возраста, онѣ отдавались на воспитаніе въ монастыри, или же, въ особенности въ концѣ среднихъ вѣковъ, на продолжительное время отправлялись въ замокъ какого-нибудь род-

ственнаго или дружественнаго рыцарскаго семейства. Онѣ учились разнымъ женскимъ работамъ (пряденію, шитью, тканью, вышиванію, кройкѣ), примѣрами и наставленіями онѣ усвоивали соотвѣтственные ихъ званію обычаи; большею частью, онѣ учились читать и писать, музыкѣ и поэзіи, часто изучали даже французскій и латинскій языки и науки.

Когда въ 14-мъ и 15-мъ столѣтіяхъ духовная и свѣтская средневѣковая жизнь разложилась вслѣдствіе постоянно усиливавшейся безнравственности, тогда и германское рыцарство развратилось, предаваясь грубому насилию и безнравственной чувственности, такъ что мало по малу личности, подобныя Ульриху фонъ-Гуттену (ум. 1523) и Гецу фонъ-Берлихингену (ум. 1562), стали являться только, какъ рѣдкіе остатки добрыхъ старыхъ нравовъ.

§ 23.

Народъ; первые городскія школы.

Въ концѣ среднихъ вѣковъ установилось, рядомъ съ сословіями духовенства, ученыхъ и рыцарей, — *мѣщанство* (бюргерство), какъ самостоятельное сословіе. Городское устройство развилось въ Германіи позднѣе, чѣмъ въ смежныхъ съ ней странахъ — Италіи и Франціи. Когда, начиная съ 10-го столѣтія, населеніе нѣмецкихъ городовъ, вслѣдствіе данныхъ ему государями льготъ и собственнымъ своимъ прилежаніемъ въ ремеслахъ и торговлѣ, достигло значительнаго благосостоянія, тогда и въ немъ начала все сильнѣе и сильнѣе сказываться потребность въ умственномъ образованіи. Внутреннія и внѣшнія сношенія расширили кругозоръ свободнаго городского жителя подобно тому, какъ

дворянства во время крестовыхъ походовъ. Когда это послѣднее сословіе перестало заниматься отечественнымъ языкомъ и поэзіею, то мѣщанское сословіе выступило со своею народною поэзіею, и такимъ образомъ поддержало въ германскомъ народѣ стремленіе къ идеальному и честному.

Мѣщанское образованіе, подобно рыцарскому, имѣло цѣлью дать человѣку практическое воспитаніе, согласное съ его положеніемъ въ свѣтѣ, между тѣмъ какъ воспитаніе духовенства имѣло въ виду одну только духовную сторону человѣка. Но, въ противоположность романтическому, поэтическому и воинственному направленію рыцарства, ремесленникъ и купецъ считали себя обязанными обращать при воспитаніи вниманіе прежде всего на простое, разумное, трезвое, практическое пониманіе жизни и на мирныя занятія. Прилежаніе, способность къ труду и честность составляютъ основныя добродѣтели мѣщанина. Чѣмъ болѣе развивалась городская ремесленная жизнь, тѣмъ болѣе ощущалась и потребность въ практическихъ знаніяхъ. Дѣловой человѣкъ, не желавшій удовлетвориться низкимъ положеніемъ, долженъ былъ уметь писать, читать и считать. Вслѣдствіе этого образовались первыя германскія *городскія* или *мѣщанскія училища*, называвшіяся обыкновенно «школами для обученія письму», потому что цѣлью ихъ было довести учениковъ до умѣнья самостоятельно составить письмо и дѣловую бумагу. Само собою разумѣется, что въ этихъ школахъ прежде всего изучалось чтеніе и письмо; къ этому присоединились: ариѳметика, простое объясненіе правилъ роднаго языка и обученіе дѣловому слогу. Смотря по степени свѣдѣній учителей, преподавались и другія общепользныя науки (географія, техника, естественныя науки, исторія). Со временемъ ввели въ эти школы и латинскій языкъ и этимъ измѣнили ихъ народный характеръ, а

многія изъ нихъ были даже и совсѣмъ преобразованы въ «латинскія» школы.

Подобныя училища образовались, конечно, сперва въ тѣхъ городахъ, которые опередили другихъ въ степени развитія ремесла и образованности; такъ въ 12-мъ столѣтіи они появляются въ Любекѣ и въ Гамбургѣ, въ 13-мъ — въ Бреславлѣ, въ 14-мъ — въ Нордгаузенѣ, Штеттинѣ, Лейпцигѣ; въ южной Германіи впереди другихъ городовъ шли, какъ кажется, Нюрнбергъ и Аугсбургъ. Такія городскія школы предназначались сперва только для мальчиковъ; но уже въ 15-мъ столѣтіи встрѣчаются (напр. въ Любекѣ и Нюрнбергѣ) особыя школы и для дѣвочекъ.

Не смотря на то, что эти городскія учебныя заведенія были учрежденіями чисто свѣтскими, духовенство все-таки повсюду требовало, чтобы надзоръ и вообще завѣдываніе этими школами находились въ ихъ рукахъ, ибо оно полагало, что право вести дѣло образованія принадлежитъ исключительно ему. Итакъ, эти первыя школы много страдали вслѣдствіе споровъ между магистратами и прелатами, кончавшихся не рѣдко побѣдою послѣднихъ надъ первыми. Только въ нѣкоторыхъ городахъ существовали особыя зданія для школъ; большею же частью уроки давались въ какомъ нибудь церковномъ или общественномъ помѣщеніи, или же въ нанятомъ домѣ. Особаго учительскаго сословія и вообще постоянныхъ учителей также не было. Вмѣстѣ съ францисканцами, и доминиканцами, въ учителя шель всякій сбродъ: всѣ исключенные изъ службы чиновники и писаря, отрѣшенные отъ должности священники, прогнанные монахи, неудавшіеся студенты и т. п. люди. Тамъ, гдѣ школа находилась подъ властію духовенства, должность учителя соединялась съ обязанностями церковнослужителя и при опредѣленіи

учителей принималась во вниманіе способность ихъ къ этимъ занятіямъ. Смотря по обстоятельствамъ, они оставались на своихъ мѣстахъ болѣе или менѣе продолжительное время. Тамъ же, гдѣ попечительство оставалось въ рукахъ городского начальства, назначался имъ и школьный учитель, права и обязанности котораго опредѣлялись особымъ договоромъ и затѣмъ уже самъ онъ, смотря по надобности, нанималъ себѣ помощниковъ. Контрактъ между магистратомъ и учителемъ заключался обыкновенно срокомъ на одинъ годъ. Заботиться о хорошихъ помощникахъ и условливаться съ ними — предоставлялось, какъ сказано, самому учителю. Магистратъ оставлялъ за собою только право общаго надзора надъ школою. Доходы учительскаго персонала состояли изъ опредѣленнаго жалованья, школьной платы, подарковъ, вознагражденій за отправление обязанностей церковнослужителя или другія побочныя занятія (преимущественно писарскія). Доходы эти были вообще весьма скудны, въ особенности же доходы учительскихъ помощниковъ, — и почти нигдѣ не были достаточны для приличнаго образа жизни. Послѣдствіемъ этого было то, что интеллектуальное развитіе и въ особенности нравственность учителей, а, слѣдовательно, и уваженіе къ сословію учителей, — не только не возрастали, но даже понижались. Учительское сословіе, хотя оно и соответствовало цеховому духу того времени, но все-таки не было въ состояніи подняться до той высоты, на которой находилось сословіе ремесленниковъ. Главные учителя, вмѣстѣ съ своими помощниками, перемещались изъ одного города въ другой и потому нигдѣ не были у себя дома; не имѣя права гражданства, они, слѣдовательно, не могли интересоваться и общественными дѣлами. Такъ какъ въ многихъ городахъ, въ особенности въ маленькихъ, совсѣмъ неимѣлось школъ, или по

крайней мѣрѣ часто прерывались въ нихъ занятія, и такъ какъ въ то время вообще господствовала страсть къ бродячей жизни, то нерѣдко цѣлыя толпы мальчиковъ и юношей («странствующіе ученики», «бакханты») шли за учителями и ихъ помощниками, вслѣдствіе чего школьная жизнь все болѣе и болѣе принимала характеръ бродячества. Въ такомъ видѣ она продолжалась еще въ 16-мъ столѣтіи. Такъ какъ бакханты имѣли о собственности понятія весьма спартанскія и вслѣдствіи этого заставляли младшихъ учениковъ ходить на добычу, то сихъ послѣднихъ и прозывали въ народѣ «азбучными стрѣлками».

Итакъ, между тѣмъ какъ въ средніе вѣка сословія духовное, ученое, рыцарское и мѣщанское, каждое по своему, шли по пути образованія, угнетенное сословіе крестьянъ и болѣе бѣдныя классы городскихъ жителей не имѣли никакихъ правъ и нуждались въ самыхъ первыхъ разсадникахъ образованія. Для массы народа не существовало училищъ; образованіе было лишь сословное, но не народное. Приходскія училища, которыя должны были бы превратиться въ сельскія школы, пришли въ совершенный упадокъ. Священники не преподавали дѣтямъ даже ученія евангелія. Если бы семья, въ особенности матери, не выпытывала бы хотя до нѣкоторой степени своего воспитательнаго призванія, то уничтожилось бы въ народѣ даже и самое христіанство. Печальна была картина, раскрытая реформациею....

ОТДѢЛЪ ТРЕТІЙ.

Шестнадцатое столѣтіе.

§ 24.

Педагогическое значеніе церковной реформаціи.

Церковное преобразование 16-го столѣтія, начавшееся почти одновременно и въ средней Германіи (Лютеромъ) и въ Швецаріи (Цвингли), было въ то же время и преобразованиемъ школы и, можно сказать, даже всей воспитательной системы, ибо новый дух проникалъ во всѣ области жизни и люди, служившіе выразителями его, сознавали, что систематическое образованіе юношества есть необходимое основное начало для возрожденія всего народа.

Средневѣковой клирицизмъ смотрѣлъ на человѣка, какъ на существо несовершеннѣе, пассивное, умственно мертвое. Онъ ставилъ абсолютный авторитетъ на мѣсто свободной самостоятельности, слѣпое вѣрованіе — на мѣсто личнаго убѣжденія, внѣшнюю и механическую рутину на мѣсто мысли, мнѣнія и самосознательнаго дѣйствія; словомъ: римская іерархія губила духъ христіанства и основной характеръ народовъ. Заслуга реформаторовъ состоитъ въ томъ, что они снова возвратили прежнее значеніе и тому и другому.

Признавая за каждымъ христіаниномъ право и способность имѣть прямые сношенія съ Богомъ, обходиться безъ посредства священниковъ, они въ то же время дѣлали его отвѣтственнымъ за его спасеніе и требовали отъ него личнаго усвоенія евангелія. Этимъ они устраняли

рѣзкое различіе между духовенствомъ и мірянами, между свѣдущими и несвѣдущими, между руководящими и руководимыми. Протестантизмъ требуетъ, чтобы каждый самъ за себя мыслилъ, взвѣшивалъ, избиралъ и дѣйствовалъ, чтобы каждый дѣйствовалъ такъ, какъ знаетъ; онъ сохраняетъ человѣку личное его достоинство, свободу его мысли и вѣры, но вмѣстѣ съ тѣмъ возлагаетъ на него и трудную обязанность нравственнаго самоуправленія.

Поэтому евангелическая церковь должна была съ самаго начала придавать болѣе большій вѣсъ *ученію*, чѣмъ обряду. Желая сдѣлать опять изъ христіанства живую вѣру, надо было заботиться о томъ, чтобы оно укрѣпилось въ душѣ и сердцѣ человѣка, подобно тому, какъ когда-то дѣйствовали Христосъ и апостолы. Такимъ образомъ, обучающему слову было опять отдано предпочтеніе предъ освящающимъ обрядомъ. Для этого надо было распространить между народомъ *библію*, — слѣдовательно, перевести ее на нѣмецкій языкъ, — ибо только она могла считаться чистымъ источникомъ христіанства и только на родномъ языкѣ неученый могъ читать ее. Лютеровъ переводъ библіи былъ дѣломъ громадной важности для церкви, для образованія, для народа; она сдѣлалась основною книгою его новаго образованія и языка. Каждому дозволялось, даже предписывалось, читать ее. Какъ христіанство хотѣло привести всѣхъ людей, безъ различія званія и пола, къ сознанію истины, такъ точно реформація имѣла цѣлью образованіе и обученіе всего народа; одно изъ самыхъ важныхъ ея дѣйствій было учрежденіе училищъ: идея общенародной школы необходимо вытекаетъ изъ основъ протестантизма.

Дальнѣйшимъ дѣйствіемъ реформаціи было улучшеніе *метода* преподаванія и вообще метода всего умственнаго труда. Самодѣятельность, свободное мышленіе —

вотъ истинный духъ протестантизма, и гдѣ онъ дѣлался господствующимъ, тамъ исчезали безсмысленное повтореніе и механическое заучиваніе наизусть передаваемого учителемъ, слѣпое подчиненіе авторитетамъ, забиваніе ума догматикою, опека клерикализма надъ наукою и т. п. Методъ преподаванія, сообразный съ духомъ протестантизма, есть методъ развивающій душу и сердце, методъ свободного образованія; простая же дрессировка и ограничиваніе умственного развитія имѣетъ свое начало въ цвѣтущемъ періодѣ католицизма и вообще можетъ существовать только тамъ, гдѣ власть надъ умственною жизнью народа находится вполне въ рукахъ его духовенства. Изъ этого уже совершенно понятно, почему въ протестантскихъ странахъ общенародное образованіе ушло гораздо дальше, нежели въ странахъ католическихъ, и почему во всѣхъ областяхъ умственной жизни, въ особенности въ наукѣ и поэзіи, протестанты произвели несравненно больше католиковъ.

Особенно важно было и то, что реформація уничтожила *безбрачіе священниковъ*. Женившись, Лютеръ вернулъ цѣлое сословіе, весьма важное въ дѣлѣ народнаго образованія, къ семейной жизни и, этимъ самымъ, къ его обще-педагогическому призванію. И въ самомъ дѣлѣ, дома протестантскихъ священниковъ сдѣлались центрами и разсадниками благонравія и образованія; подъ ихъ вліяніемъ, обогородилась и вообще вся жизнь общины; замѣчательные люди, какъ-то Геллертъ, Лессингъ, Виландъ, вышли изъ среды ихъ, и какъ сосчитать то множество сыновей и дочерей протестантскихъ священниковъ, которые, если и не достигли высшей славы, то все-таки принадлежали къ лучшимъ членамъ общества? Не можетъ быть сомнѣнія, что малый успѣхъ католическаго духовенства

на поприщѣ общенароднаго воспитанія и образованія объясняется отчасти его безбрачіемъ.

Зная основной взглядъ протестантизма на образованіе и состояніе училищъ въ концѣ среднихъ вѣковъ, мы вполне поймемъ ту глубокую скорбь и то негодованіе, которое выражали реформаторы въ своихъ педагогическихъ наблюденіяхъ. Къ этому они считали себя вынужденными въ особенности *церковнымъ обыскомъ* въ Саксонскомъ курфюршествѣ (1527—1529), имѣвшимъ важныя послѣдствія и для школы. *Меланхтонъ* при этомъ случаѣ говоритъ: «какимъ образомъ брать на себя отвѣтственность въ томъ, что бѣдные люди до сихъ поръ оставлены въ такомъ невѣжествѣ! У меня сердце обливается кровью при видѣ этого бѣдствія. Часто, по окончаніи обыска какого нибудь мѣста, я ухожу въ сторону и изливаю печаль свою слезами. Да и кто былъ бы въ состояніи не печалиться, видя какъ загублены способности человека и какъ умъ его, способный столь многому научиться и столь многое понимать, не имѣетъ понятія даже о своемъ Создателѣ». Подобное-же находимъ мы и у Лютера въ предисловіи къ его краткому катихизису (1529): «Плачевное, жалкое, бѣдственное состояніе народа, видѣнное мною недавно при обыскѣ, заставило меня дать этому катихизису или ученію о христіанской вѣрѣ такую плохую и простую форму. Боже мой, сколько я увидалъ бѣдствій! простой народъ ничего не знаетъ о христіанскомъ ученіи, въ особенности въ деревняхъ, и, къ сожалѣнію, даже многіе изъ приходскихъ священниковъ совсѣмъ не способны къ преподаванію». Повсюду было крайне бѣдственное положеніе: въ церкви, въ монастыряхъ, въ школахъ, въ семействахъ, въ общинахъ. Равнодушіе, неспособность и невѣжество составляли отличительную черту педагогики того времени. Въ доказательство сего приведемъ

еще нѣсколько мѣстъ изъ разныхъ сочиненій Лютера: «Бываютъ люди, служащіе Богу многими необыкновенными упражненіями: они постятся, носятъ грубое платье и придерживаются многому изъ особой набожности; но истинное богослуженіе въ своемъ домѣ, воспитываніе къ добру своихъ дѣтей, они упускаютъ изъ виду и поступаютъ въ этомъ случаѣ точно такъ, какъ когда-то поступали евреи, которые покинули храмъ Божій и производили свои жертвоприношенія на горахъ. Повѣрь мнѣ, гораздо нужнѣе смотрѣть за тѣмъ, чтобы дѣти твои получали хорошее воспитаніе, нежели покупать отпущеніе грѣховъ, совершать молитвы, ходить по церквамъ, давать обѣты... Всѣ народы, особенно евреи, больше заботятся о воспитаніи своихъ дѣтей, чѣмъ христіане. Потому-то и дѣла христіанства такъ плохи. Вся его сила лежитъ въ его потомствѣ, и если не заботиться о немъ во время, то Христіанской Церкви предстоить та же участь, что и саду, котораго не обработали весною... Ежедневно рождаются дѣти и подростаютъ, а нѣтъ, къ сожалѣнію, никого кто взялся бы руководить ими, и ихъ предоставляютъ самимъ себѣ... Не ужасно-ли, что до сихъ поръ какойнибудь паренъ долженъ былъ учиться въ теченіи двадцати и болѣе лѣтъ, чтобы выучиться на столько латыни, чтобы быть въ состояніи сдѣлаться священникомъ и отслужить обѣдню! И тотъ кто достигалъ этого, прибрѣталъ вѣчное блаженство: и мать посившая въ чревѣ своемъ такого ребенка прибрѣтала вѣчное блаженство, а какойнибудь бѣдняга, неучившійся ничему, оставался на всю жизнь ни къ чему не годнымъ. Вездѣ у насъ были такіе учителя, которые сами ничего не знали, да и не желали учить ничему доброму и даже не вѣдали, какимъ образомъ слѣдовало учиться и учить... Чему, въ самомъ дѣлѣ, учили до сихъ поръ въ высшихъ школахъ, какъ не тому,

чтобы сдѣлаться ослиами, олухами и дубинами? Учились двадцать, сорокъ лѣтъ и не выучивались ни латинскому, ни отечественному языку. Я и говорить не желаю о той безобразной, порочной жизни, среди которой юношество было такъ отвратительно развращено... Мы достаточно долгое время гнили въ потемкахъ, ужъ черезъ-чуръ долго мы оставались дикими звѣрями. Возмемся же за разумъ!»

§ 25.

Лютеръ, какъ педагогъ.

Вышеприведенныя изрѣченія Лютера имѣли источникомъ не безпокойную страсть къ новому или мрачный взглядъ на міръ; они служили только вѣрнымъ выраженіемъ строгой нравственности и значительной опытности. Первая имѣла свои корни въ германскомъ народномъ духѣ, послѣдняя же была плодомъ сильно тревожной жизни реформатора.

Лютеръ, — великій церковный преобразователь и въ то же время первостепенный педагогъ, — происходилъ отъ простаго крестьянскаго семейства деревни Мера, на западномъ склонѣ Тюрингскаго лѣса (близъ Зальцунгена). Онъ родился въ Эйслебенѣ, въ 1483 году, и получилъ первоначальное образованіе въ городскомъ училищѣ въ Мансфельдѣ, на Гарцѣ, куда переселилось его семейство, такъ какъ отецъ его имѣлъ тамъ, какъ рудокопъ, хорошій заработокъ. Приобрѣтя въ родительскомъ домѣ твердыя основы благочестія и добродѣтели и окончивъ курсъ въ мѣстной школѣ, Мартинъ Лютеръ отправился въ 1497 г. въ Магдебургъ, а черезъ годъ въ Эйзенахъ для того, чтобы приготовиться въ тамошнихъ латинскихъ шко-

лахъ къ поступленію въ университетъ. Въ 1501 году онъ поступилъ въ Эрфуртскій университетъ, чтобы, по желанію отца, изучить юридическія науки, но въ 1505 году онъ поступилъ въ тамошній Августинскій монастырь, гдѣ предался изученію схоластики и богословія. Его нравственные достоинства, его истинная набожность и его любовь къ наукамъ приобрѣли ему уваженіе настоятеля монастыря Штаупица, по представленію котораго онъ былъ назначенъ Курфюрстомъ Саксонскимъ, Фридрихомъ, въ 1508 году, профессоромъ Виттенбергскаго университета. Здѣсь-то онъ и началъ свое великое дѣло, здѣсь-же онъ нашелъ и вѣчный покой въ 1546 году, проѣздомъ на родину.

Такъ какъ Лютеръ былъ главною опорою протестантизма, то все, что нами было сказано вообще о педагогическомъ значеніи реформаціи, относится преимущественно къ его дѣятельности. Вышеприведенныя изрѣченія доказываютъ, что онъ вступилъ въ борьбу съ тогдашнею школою и тогдашнею системою воспитанія. Однако реформаторы не хотѣли только хулить и разрушать, но желали также улучшать и созидать, не только отвергли старые порядки, но и создали новые. Разсмотримъ же теперь созданное или въ области педагогики. Прежде всего остановимся на воззваніи Лютера «къ бургомистрамъ и членамъ магистратовъ всѣхъ городовъ нѣмецкой земли» (An die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte in Deutschen Landen).

Воззваніе это, написанное въ 1524 году, требуетъ повсемѣстнаго учрежденія школъ и можетъ считаться основой всего протестантскаго обученія. Кромѣ тѣхъ полемическихъ мѣстъ этого замѣчательнаго произведенія, которыя приведены нами выше, мы приведемъ изъ него еще нѣсколько характеристичныхъ отрывковъ. Въ нихъ

особенно ясно выразился свободный и глубокий взглядъ, патріотическое и гуманное чувство, педагогическая умѣлость и рѣшительность великаго реформатора. «Совѣтъ и помощь юношеству, говорить Лютеръ, есть великое дѣло, обязательное не только для христіанства, но и для всего міра. Если для сохраненія въ государствѣ временнаго мира и могущества, признается необходимость ежегодныхъ значительныхъ денежныхъ затратъ на оружіе, на устройство и содержаніе дорогъ, мостовъ и плотинъ, то почему же не затратить по крайней мѣрѣ столько-же на бѣдное юношество, на содержаніе для него двухъ трехъ хорошихъ воспитателей? Не только лишь въ накопленіи великихъ сокровищъ, въ сооруженіи крѣпкихъ стѣнъ и роскошныхъ зданій, въ количествѣ оружія и боевыхъ снарядовъ заключается благосостояніе страны — ни палицы, ни масса оружія, ни количество боевыхъ снарядовъ не могутъ обезпечить странѣ безопасность и благоденствіе, если въ ней не будетъ разумныхъ и честныхъ гражданъ, которые сдумѣли бы разумно воспользоваться богатствомъ страны. Величайшую-же силу, безопасность и благоденствіе страны составляютъ образованные, разумные и честные граждане, которые уже, разумѣется, сдумѣютъ и накопить всякія блага и разумно воспользоваться ими». — «Страна должна имѣть людей, и если повсюду слышатся жалобы на недостатокъ въ людяхъ, то вѣдь нельзя же ожидать, чтобы они выросли сами собою, — ихъ не высѣчешь изъ камня, не выточить изъ дерева. Не создадутся они какимъ либо чудомъ, если люди не сдумѣютъ помочь своимъ нуждамъ силою уже дарованныхъ имъ благъ. Потому-то мы и не должны щадить ни трудовъ, ни издержекъ ради того, чтобы самимъ воспитывать себѣ людей». Лютеръ вовсе не считалъ школу лишь однимъ изъ побочныхъ средствъ пер-

кви, но совершенно вѣрно понималъ и гражданское ея значеніе. Если-бы даже у человѣка и не было души и онъ не нуждался бы въ грамотности для изученія слова Божія и Священнаго Писанія, то для повсемѣстнаго учрежденія школъ для дѣтей обоего пола могло-бы служить достаточной причиной уже и то, что для «благоустройства гражданской жизни государству необходимы просвѣщенные мужи, способные управлять людьми и стра-ною, равно какъ необходимы и разумныя женщины, которыя умѣли-бы руководить своимъ домомъ, дѣтьми и прислугой. Вотъ какіе люди должны выходить изъ нашихъ мальчиковъ и дѣвочекъ, а для этого намъ необходимо озаботиться объ основательномъ ихъ воспитаніи и обученіи». Но развѣ задача эта не можетъ быть выполнена семьею? Лютеръ говоритъ: «Мнѣ могутъ возразить, что каждый можетъ учить и воспитывать своихъ дѣтей. Но это вѣдь до сихъ поръ такъ и велось, отвѣчаетъ онъ, и чего же мы достигли? Даже въ тѣхъ случаяхъ, когда воспитанію посвящались наибольшіе труды и заботы, вырабатывалась лишь болѣе или менѣе благопристойная внѣшность; что же касается остальнаго, то тутъ не достигалось ничего утѣшительнаго: дѣти оставались такими же чурбанами, которые неумѣли связать двухъ словъ, не могли подать ни совѣта, ни помощи ближнему. А тамъ, гдѣ ихъ отдавали въ школы, въ которыхъ знающіе и разумные наставники и наставницы научали ихъ языкамъ, искусствамъ и исторіи, тамъ познали они жизнь и сущность міра, судьбы цѣлыхъ государствъ, городовъ, князей, мужей и женъ, словомъ, въ короткое время видѣли передъ собою, какъ въ зеркалѣ, жизнь и опытъ, удачи и неудачи всего міра, а отъ этого развивался и ихъ разумъ, выросло умѣнье проложить себѣ честный и богобоязненный путь въ жизни. Исторія указывала имъ примѣры, при-

мѣнимые и въ собственной ихъ гражданской жизни и съ ея помощью они были всегда въ состояніи и подать дѣльный совѣтъ и управлять другими. Взять же на себя этотъ трудъ, не пройдя такой школы, значитъ добиваться мудрости путемъ собственнаго опыта. Но гораздо прежде нежели достигнуть ея, мы успѣемъ сто разъ умереть, а всю жизнь придется поступать неразумно и ошибочно, — личный опытъ требуетъ слишкомъ много времени». При всемъ этомъ, Лютеръ вовсе не желаетъ отвлекать дѣтей отъ практическихъ работъ и на школьное ученіе отводить лишь самое скромное время. «Мнѣ скажутъ, говоритъ онъ, что не всякій можетъ отказаться отъ помощи своихъ дѣтей и обучать ихъ, какъ молодыхъ дворянъ, и что они должны работать дома. Но вѣдь никто и не предлагаетъ учреждать такія школы, какія существовали донинѣ, въ которыхъ мальчики двадцать лѣтъ твердили о какомъ нибудь Донатѣ или Александрѣ и въ концѣ концовъ все-таки же ничему не научались. Теперь свѣтъ измѣнился, а съ нимъ должно измѣниться и ученіе. По моему мнѣнію, мальчикъ долженъ ходить въ школу ежедневно не болѣе, какъ на одинъ или на два часа; все же остальное время онъ долженъ проводить дома, учиться ремеслу или какому либо другому дѣлу, такъ чтобы одно шло рука объ руку съ другимъ. Вѣдь они затрачиваютъ въ десять разъ больше времени на охоту за птицами, игру въ мячъ, бѣганье и катанья на лодкахъ. Точно также и у дѣвушки совершенно достаточно времени на то, чтобы каждый день на одинъ часъ уходить въ школу и при этомъ все-таки не запускать своихъ домашнихъ работъ, потому что и у нихъ уходитъ много часовъ на излишній сонъ, на танцы, на игры. Вся бѣда, слѣдовательно, только въ томъ, что не хотятъ понять всей важности воспитанія юношества и доставленія странѣ людей умныхъ и обра-

зованных». При этомъ, Лютеръ не упускаетъ изъ виду и потребности въ учителяхъ и предлагаетъ по этому поводу «дольше оставлять при школѣ лучшихъ учениковъ, подающихъ надежду, что изъ нихъ выйдутъ хорошіе, знающіе люди и способные учителя и учительницы» и такимъ образомъ готовить ихъ къ педагогической дѣятельности. Даже учрежденіе библиотекъ приурочиваетъ онъ къ содѣйствію школѣ и къ дѣламъ общаго образованія. Высказавъ по этому поводу нѣсколько практическихъ совѣтовъ, въ заключеніе своего воззванія онъ говоритъ: «Поэтому, милостивые государи, я и прошу васъ: пусть трудъ и слова мои не пройдутъ для васъ безслѣдно, а принесутъ свои плоды. И если найдутся между вами такіе, которые вознегодуютъ на меня за то, что я осмѣлился подавать имъ совѣты, или станутъ презирать меня потому, что я осужденъ тиранами, то пусть они поймутъ только, что все это я говорю не ради себя, а ради счастья и благоденствія всей Германіи».

Относительно предметовъ школьнаго обученія въ своемъ воззваніи «къ бургомистрамъ» и т. д. Лютеръ излагаетъ только свой общій взглядъ, а во многихъ другихъ сочиненіяхъ даетъ и болѣе подробныя разъясненія. Выше всего онъ ставитъ религіозное (библейское) обученіе. «Важнѣйшими и многочисленнѣйшими уроками, какъ въ нисшихъ такъ и высшихъ школахъ должны были бы быть уроки изученія Священнаго Писанія, а для мальчиковъ покрайней мѣрѣ Евангелія. Развѣ подлежитъ сомнѣнію, что каждый христіанинъ на девятомъ или десятомъ году жизни долженъ знать все содержаніе Святаго Евангелія?» — За религіознымъ обученіемъ и даже въ связи съ нимъ Лютеръ ставитъ изученіе древнихъ языковъ (еврейскаго, греческаго и латинскаго), потому что оно значительно облегчаетъ достиженіе учености и въ особен-

ности уразумѣніе библіи и теологическихъ наукъ. Его воззрѣнія на *методъ* изученія языковъ доказываютъ, что самобытный, невыносившій никакой рутины разумъ его былъ всегда вѣренъ себѣ, — онъ предлагаетъ именно тотъ способъ изученія языковъ, который стали употреблять въ Германіи только въ послѣднее время. Онъ говоритъ, что языкъ слѣдуетъ изучать по живой рѣчи, по хорошимъ образцамъ, посредствомъ чтенія и упражненій, а не по грамматикѣ, и хотя не отвергаетъ окончательно ея необходимости, но отводитъ ей лишь дополнительное и систематизирующее значеніе. Самой сутью дѣла долженъ быть самъ языкъ въ его дѣйствительномъ, жизненномъ значеніи, а не ученіе о языкѣ. Да и вообще знаніе и пониманіе предмета должно предшествовать знанію словеснаго названія его. Для того, кто обладалъ такимъ природнымъ отвращеніемъ отъ всего пустаго и мертваго, какъ Лютеръ, было рѣшительно невозможно ставить абстрактное впереди конкретнаго, отвлеченность вмѣсто дѣйствительности, — здравый разумъ можетъ создать только вѣрный методъ. Лютеръ требуетъ также изученія природы потому, что это не только не вредитъ религіозности человѣка, но еще поддерживаетъ и развиваетъ ее. Не менѣе вѣрно понимаетъ онъ образовательную силу и практическое значеніе математики. Но особенно высоко ставитъ онъ исторію. По его мнѣнію, «исторіографы — полезнѣйшіе люди и лучшія учителя», но они должны быть проникнуты глубочайшею любовью къ правдѣ и обладать высоконравственнымъ образомъ мыслей: «ибо большинство изъ нихъ, въ угоду господамъ или друзьямъ своимъ, уменьшаютъ пороки и несчастія своего времени или даже вовсе умалчиваютъ о нихъ, а всякое ничтожное достоинство или удачу вздуваютъ на высоту добродѣтели или подвига, или же, наконецъ, искажаютъ событія, украшая исторію своей

страны а на чужія или враждебныя страны взводи клеветы. А черезъ это подрывается довѣріе къ исторіи и искажается истинный смыслъ творенія Божія» (замѣчаніе весьма полезное еще и для нынѣшнихъ историографовъ и учителей исторіи). Относительно діалектики (логики) Лютеръ замѣчаетъ совершенно справедливо, что «хотя она и не можетъ замѣнить собою реального знанія, но что ее слѣдуетъ почитать, какъ инструментъ или приборъ, съ помощью котораго мы лучше можемъ усвоить то, что знаемъ или понимаемъ». Наконецъ, на основаніи общихъ педагогическихъ положеній, онъ требуетъ также тѣлесныхъ упражненій (гимнастики) и музыки (въ особенности пѣнія). «Древніе, говоритъ онъ, придумали и усвоили весьма хорошій способъ воздерживать человѣка отъ изнѣженности, беззаботности, обжорства, пьянства и игры, предпоставляя ему нѣчто болѣе возвышенное и полезное. Поэтому мы и нравятся болѣе всѣхъ забавъ и препровожденій времени музыка, рыцарскія игры, фехтованіе, борьбы и т. д. — первая изгоняетъ мрачныя мысли и заботы, а вторая — развиваютъ ловкость и силу тѣла и поддерживаютъ въ немъ здоровье. При такихъ занятіяхъ, разумѣется, не придетъ въ голову бражничаніе, игра и дуэли, какія теперь, къ сожалѣнію, постоянно встрѣчаются при дворахъ и въ городахъ, гдѣ пьютъ сколько и когда вздумается, а проигрываютъ по нѣскольку сотенъ гульденовъ въ одну игру! Вотъ что происходитъ съ людьми, если они пренебрегаютъ благородными забавами и рыцарскими играми». Изъ этого видно, что уже слишкомъ за триста лѣтъ до нашего времени Лютеръ совершенно правильно очертилъ физическое и нравственное, а, слѣдовательно, и народное значеніе гимнастики. О музыкѣ онъ говоритъ, что «она — на половину дисциплина» и «разумная воспита-

тельница, которая дѣлаетъ людей снисходительнѣе и мягкосерднѣе».

Послѣ всего, приведеннаго выше, едва ли слѣдуетъ говорить о томъ, что такой человѣкъ, какъ Лютеръ, имѣлъ здравый взглядъ на методъ и дисциплину. Поэтому мы выпишемъ здѣсь немногія его замѣчанія объ этихъ предметахъ. «Соломонъ былъ истинный наставникъ. Онъ не запрещаетъ юношеству веселиться и быть съ людьми, какъ поступаютъ монахи со своими учениками, по тому что изъ юношей, воспитанныхъ такимъ образомъ, могутъ выдти безтолковые чурбаны. Ансельмъ говоритъ: молодой человѣкъ, уединенный отъ людскаго общества, подобенъ молодому дереву, уже могущему приносить плоды, но посаженному въ слишкомъ тѣсный горшокъ. Монахи ловили своихъ учениковъ и сажали ихъ, какъ сажаютъ птицъ, въ клѣтки, для того, чтобы они не могли ни видѣть людей, ни бесѣдовать съ ними. Для юношества опасно такое постоянное одиночество и удаленіе отъ свѣта и поэтому ихъ слѣдуетъ допускать слышать, видѣть и узнавать, какъ можно больше, нужно только постоянно поддерживать въ нихъ честность и скромность. Тѣ стѣсненія, какія мы находимъ въ системѣ воспитанія, принятой католическими монахами, рѣшительно вредны для молодыхъ людей, которымъ веселье и радость на столько же необходимы, какъ пища и питье».

«И что же это былъ бы за воспитатель, который сталъ бы только мучить и сѣчь своихъ учениковъ, ничему не уча ихъ, какъ дѣлали школьные учителя до сихъ поръ, когда школы были какими-то темницами или преисподними, а учителя палачами и тиранами, которые мучили и сѣкли бѣдныхъ дѣтей безъ мѣры и отдыха, а дѣти учились съ неимовернымъ трудомъ и прилежаніемъ, но съ малой пользой. Хорошій же воспитатель прощряетъ и

поддерживаетъ своихъ учениковъ путемъ самаго обученія и письменныхъ упражненій, а это приведетъ къ тому, что они станутъ разумнѣе, узнаютъ разные полезные искусства, поймутъ честность и другія добродѣтели и при этомъ станутъ охотно и съ любовью дѣлать то, что прежде исполняли съ отвращеніемъ и изъ подъ страха учительской палки». — Какъ высоко ставилъ Лютеръ призваніе наставника, видно уже изъ этихъ примѣровъ образа его мыслей. Онъ говоритъ: «Трудъ добросовѣстнаго учителя, магистра или какого то ни было бы человека, который наставляетъ и обучаетъ мальчиковъ, нельзя достаточно ни оцѣнить, ни оплатить деньгами, — это сказалъ еще мудрый Аристотель. У насъ же призваніе это презирается, какъ нѣчто низкое, — и эти люди считаютъ еще себя христіанами! А я, если бы мнѣ довелось почему бы то ни было отказаться отъ проповѣдничества, не взялъ бы на себя никакой обязанности съ такой охотой, какъ обязанности учительской, ибо я знаю, что этотъ трудъ, наравнѣ съ проповѣдническимъ, есть самый лучшій, высочайшій и полезнѣйшій. Скажу даже больше, — я не знаю, который изъ нихъ стоитъ выше».

Если взять всю педагогику Лютера въ полномъ объемѣ и представить себѣ ее вполнѣ перенесенною въ практическую дѣйствительность, то что за блистательную картину должна бы была представлять школа и все дѣло воспитанія въ XVI вѣкѣ! Мы должны бы были вообразить себѣ программы, учебники, методы, дисциплинарныя положенія и учрежденія, школы и градаціи школъ, которыя могли бы служить образцами для нашего времени. Но, къ сожалѣнію, Лютеръ, подобно всѣмъ великимъ людямъ, былъ мало понятъ своими современниками и приверженцами, а то, что и понимали, не умѣли оцѣнить, а то, что даже и цѣнилось, выполнялось на дѣлѣ лишь

на половину, не вполнѣ. Самъ Лютеръ могъ посвящать воспитанію и обученію свое время и силы только лишь какъ дѣлу побочному, слѣдовательно, не былъ въ состояніи сдѣлать многого для практическаго примѣненія своихъ теорій. Приложенные къ его переводу Библии два катехизиса (начаты въ 1521, окончены 1554 г.) для народныхъ школъ должны считаться важнѣйшимъ трудомъ его въ этомъ направленіи. Имъ предшествовало: «Краткое изложеніе десяти заповѣдей, символа вѣры и Отче нашъ», которое Лютеръ издалъ ранѣе, въ 1520 г. Весьма вѣроятно, что и первый нѣмецкій букварь, появившійся въ 1525 г., принадлежитъ Лютеру. Именно около этого времени онъ чаще появляется въ возникавшихъ тогда школахъ подъ заглавіемъ «Книжка для дѣтей». Въ ней заключалась азбука, за тѣмъ, матеріалъ для чтенія и заучиванія, десять заповѣдей, символъ вѣры, Отче нашъ, нѣкоторые отрывки изъ Библии и молитвы. Къ этому скоро начали присоединять цифры отъ 1—100 и маленькую табличку умноженія. Составителемъ этой книжки называютъ также и Меланхтона, но во всякомъ случаѣ во многомъ нельзя разграничить рѣзкой чертой, какъ умственные труды, такъ и заслуги великихъ виттенбергскихъ реформаторовъ; многое должно быть признано ихъ общимъ дѣломъ, а поэтому во многомъ, о чемъ мы будемъ говорить дальше, придется снова возвращаться къ Лютеру.

§ 26.

Ученныя школы; Меланхтонъ, Троцендорфъ, Штурмъ, Неандръ, Іезуиты.

Ни одинъ изъ реформаторовъ не понималъ воспитанія и школьнаго дѣла такъ глубоко и всесторонне, какъ

Лютеръ. Даже Меланхтонъ (род. въ 1497 г. въ Бреттенъ въ Пфальцѣ, нынѣ Баденъ, съ 1518 г. былъ профессоромъ въ Виттенбергскомъ университетѣ, гдѣ и умеръ въ 1560 г.) весьма мало заботился о собственно народномъ образованіи; онъ, повидимому, не понималъ значенія *народной* школы. Педагогическія заслуги его велики, но односторонни: онъ трудился больше всего для *ученыхъ школъ* и, дѣйствительно, достигъ въ этомъ направленіи такихъ результатовъ, что ему съ полной справедливостью дано было названіе «учителя Германіи». (Praeceptor Germaniae).

Написанное имъ въ 1528 г., подъ влияніемъ сочиненій Лютера и при содѣйствіи другихъ реформаторовъ, «Руководство для инспекторовъ» заключаетъ въ себѣ, кромѣ церковныхъ опредѣленій, проектъ школы, который легъ въ основу большинства латинскихъ школъ, учрежденныхъ въ Германіи въ XVI вѣкѣ. Цѣль этихъ школъ «Руководство» выражаетъ слѣдующими словами: «Проповѣдники также должны убѣждать людей отдавать дѣтей своихъ въ школы, для того, чтобы изъ нихъ воспитали людей, способныхъ поучать въ церкви и управлять въ ней... Такие образованные люди потребны не только для церкви, но и для свѣтскаго управленія». Характеръ и планъ обученія опредѣляется слѣдующимъ положеніемъ: «Строго и неуклонно должны наблюдать начальники школъ, чтобы дѣти учились только по-латыни, а не по-нѣмецки, гречески или еврейски». Затѣмъ, говорится, что учениковъ не слѣдуетъ обременять множествомъ книгъ или большимъ разнообразіемъ учебнаго матеріала. Сообразно установленному плану обученія, они должны были раздѣляться на три «стада» (класса). Первый классъ долженъ былъ прежде всего выучиться читать (слѣдовательно, онъ былъ элементарной школой), т. е. пройти «Руководство для

дѣтей», Доната, Александра и затвердить возможно большее число латинскихъ словъ; кромѣ того, учиться письму и музыкѣ (пѣнію). Важнѣйшимъ предметомъ программы второго класса была латинская грамматика, въ связи съ чтеніемъ и объясненіемъ болѣе легко понимаемыхъ классиковъ; вмѣстѣ съ этимъ, должна далѣе проходить музыка и еженедѣльно одинъ день посвящаться испытаніямъ въ религіи. При этихъ новыхъ занятіяхъ строго воспрещались разборы спорныхъ пунктовъ и оскорбительное отношеніе къ другимъ вѣроисповѣданіямъ. На долю третьяго класса приходилось заканчиваніе латинской грамматики, чтеніе труднѣйшихъ римскихъ писателей, метрика, діалектика, реторика и постоянныя упражненія въ музыкѣ, латинскомъ письмѣ и разговорѣ (даже въ обиходной рѣчи).

Дальнѣйшія заслуги Меланхтона заключаются въ составленіи учебниковъ для высшихъ школъ, а именно одной греческой и одной латинской грамматики, и нѣсколькихъ руководствъ для преподаванія наукъ (діалектики, реторики, физики и этики). Вся дѣятельность Меланхтона проникнута духомъ чистѣйшей любви къ истинѣ. Онъ боролся вслѣдствіе этого противъ ложной учености, злоупотребленія знаніями, противъ лжи и обмана, противъ погони за славой и человѣческимъ одобреніемъ, противъ искаженія науки въ угоду личностямъ или обстоятельствамъ.

Кромѣ всего этого, Меланхтонъ, будучи университетскимъ профессоромъ, подготовилъ для латинскихъ школъ многихъ учителей и въ особенности былъ полезенъ имъ своими организационными и преподавательскими планами, такъ какъ часто, при учрежденіи новыхъ или при преобразованіи старыхъ школъ, къ нему обращались за совѣтами, которые онъ давалъ всегда весьма охотно.

На ряду съ Меланхтономъ, въ XVI вѣкѣ выдвигаются личности ученыхъ педагоговъ: Троцендорфа, Штурма и Неандера. Валентинъ Троцендоръ (названный такъ по мѣсту своего рожденія, — Троцендорфъ близъ Горлица; отецъ его назывался Фридландъ) съ 1523 былъ ректоромъ школы Гольдберга въ Шлезвигѣ и умеръ въ 1556 г. въ Лигницѣ. Иоганнъ Штурмъ, призванный на мѣсто ректора школы въ Страсбургѣ, гдѣ и умеръ, имѣлъ на востокѣ Германіи такое же значеніе, какъ Троцендорфъ на западѣ. Не меньшей славы достигъ на сѣверѣ Михаилъ Неандеръ; въ 1550 году ему поручено было ректорство старой монастырской школы въ Ильфельдѣ на Гарцѣ. Школа эта незадолго передъ тѣмъ перешла на сторону реформациі; Неандеръ оставался на этомъ мѣстѣ до самой своей смерти. Троцендорфъ и Неандеръ были учениками Меланхтона въ полномъ смыслѣ этого слова; Штурмъ же, присоединившійся къ швейцарскимъ реформаторамъ, также вполне раздѣлялъ воззрѣнія «учителя Германіи» и состоялъ съ нимъ въ перепискѣ. Всѣ три названные ректора имѣли въ свое время большое вліяніе на свои обширные округа; ихъ планы обученія и тому подобныя сочиненія считались нормами, а ихъ школы были образцами нѣмецкихъ ученыхъ школъ. Къ филологической, именно къ изученію латинскаго языка, — цѣли этихъ школъ одностороннѣе всѣхъ относился Штурмъ; необходимости обученія родному языку онъ не признавалъ и даже обиходнымъ языкомъ у него долженъ былъ быть языкъ Цицерона. Даже и Троцендорфъ, смотрѣвшій на вещи гораздо свободнѣе и прославившійся мастерскимъ примѣненіемъ сократовской методы всесторонняго упражненія разума, укрѣпляющей тѣло гимнастики и воспитаніемъ нравственной независимости въ ученикахъ, — удержалъ основную мысль Меланхтона, что латинская

грамматика и краснорѣчіе составляютъ вѣнецъ образованности, а потому изгналъ родной языкъ изъ своего заведенія. Науки преподавались не по наблюденіямъ, не наглядно, а по книгамъ, т. е. изученіе ихъ сводилось на передачу научныхъ положеній (въ такомъ видѣ, какъ они написаны у Аристотеля, Евклида, Плинія и друг.) и обратилось въ то безжизненное задалбливаніе, которое Раумеръ такъ удачно назвалъ «словеснымъ реализмомъ». Это направленіе царило во всѣхъ гимназіяхъ прошлаго вѣка и, безъ сомнѣнія, должно быть приписано вліянію Меланхтона. Неандеръ стоялъ въ этомъ отношеніи гораздо выше всѣхъ своихъ современниковъ и многихъ изъ своихъ послѣдователей. Ни чуть не упуская изъ виду изученія языка, онъ придавалъ большое значеніе реальному обученію, училъ естественнымъ наукамъ, географіи и исторіи по собственнымъ руководствамъ и при этомъ часто прибѣгалъ къ наблюденію и опыту, какъ къ основному средству для всякаго знанія. Вообще программа латинскихъ школъ XVI вѣка была приспособлена къ тому, чтобы онѣ могли давать совершенно достаточную подготовку для поступленія на любой факультетъ университета, а такъ какъ въ нихъ обучались и такіе мальчики, которые искали только начальнаго образованія, то большинство изъ нихъ и проходило только часть всего курса.

Собственно ученыя школы возникли въ протестантскихъ странахъ различнымъ образомъ. Нѣкоторыя монастырскія и церковныя школы уцѣлѣли, но были и въ религіозномъ отношеніи и педагогически преобразованы. Кромѣ того, протестантскіе князья, на суммы конфискованныхъ монастырскихъ и церковныхъ земель, учреждали новыя ученыя школы, изъ которыхъ три, такъ называемыя «Княжескія школы», суть старѣйшія. Онѣ были учреждены въ 1543 г. Герцогомъ Морицомъ Саксонскимъ въ Мейсенѣ, Пфортѣ

(при Наумбургѣ) и Мерзебургѣ; впрочемъ, школа, открытая въ этомъ послѣднемъ городѣ, наслѣдующій же годъ была переведена въ Гримму. Эти княжескія школы были, да остались еще и въ настоящее время, гимназіями безъ младшихъ классовъ, т. е. приблизительно тѣмъ, что въ Австріи называютъ высшими гимназіями, но всѣ онѣ имѣютъ интернаты. Подобное же происхожденіе имѣли, основанныя въ 1559 году герцогомъ Кристофомъ Вюртембергскимъ, «Монастырскія школы». Но онѣ назначались исключительно для такихъ учениковъ, которые хотѣли посвятить себя изученію теологіи, и при поступленіи туда, мальчикъ долженъ былъ уже знать курсы младшихъ классовъ гимназіи. На тѣхъ же началахъ, какія герцогъ Кристофъ положилъ въ основаніе своихъ «Монастырскихъ школъ», составилъ статутъ латинскихъ (или иначе называемыхъ партикулярными) школъ, которыя должны были заводить у себя *все* города. По примѣру Саксоніи и Вюртемберга, а частью по образцамъ Гольдберга, Страсбурга и Ильфельда, въ теченіи XVI вѣка во всей протестантской Германіи возникло значительное количество ученыхъ школъ, обязанныхъ своимъ учрежденіемъ, частью владѣтелямъ различныхъ княжествъ, частью общинамъ различныхъ городовъ. Основаніе ученой школы часто вело за собою уничтоженіе прежде существовавшей нѣмецкой городской школы. Но тѣмъ не менѣе слѣдуетъ замѣтить, что латинскія школы служили вмѣстѣ съ тѣмъ и школами для гражданъ, такъ какъ въ нихъ дѣти принимались безъ всякой предварительной подготовки, прямо изъ родительскаго дома; слѣдовательно, онѣ были въ сущности вмѣстѣ съ тѣмъ и элементарными школами и даже многія изъ нихъ вовсе не могли достигать цѣлей латинскихъ школъ, такъ какъ не имѣли высшихъ классовъ.

Въ католическихъ странахъ дѣло высшаго общаго

образованія со второй половины 16 вѣка перешло въ руки іезуитовъ. Орденъ ихъ, основанный Игнатіемъ Лойолой въ 1434 году и утвержденный папой Павломъ III въ 1540 году, хотѣлъ бороться съ реформацией орудіемъ просвѣщенія, слѣдовательно, стремился противопоставить протестантскимъ школамъ по крайней мѣрѣ равносильныя, а если можно, то и превосходившія ихъ учебныя заведенія. Ихъ тонкое знаніе человѣческой природы съ самаго начала навело ихъ на мудрое правило соединять обученіе съ воспитаніемъ, слѣдовательно, завести *закрытыя заведенія*, ученики которыхъ становились, такимъ образомъ, и ихъ воспитанниками въ полномъ значеніи этого слова. Въ Германской имперіи они основали первыя школы въ Вѣнѣ, въ 1551 г., въ Кельнѣ, Прагѣ и Ингольштадтѣ въ 1556, въ Мюнхенѣ въ 1559 году и т. д. Дидактическіе приемы іезуитовъ весьма скоро нашли большое одобреніе и въ средѣ протестантовъ; однимъ изъ первыхъ почитателей ихъ былъ Іоаннъ Штурмъ. Въ сущности, они придерживались, такъ сказать, гимнастическаго метода; ихъ педагогическіе приемы были строго рассчитаны и обработаны, они постепенно переходили отъ легкаго къ болѣе трудному, не обременяли учениковъ ни количествомъ, ни разнообразіемъ учебнаго матеріала, но за то постоянно заботились о прочности и примѣнимости знаемаго, развивали остроуміе и умѣли сдѣлать свое преподаваніе назидательнымъ и интереснымъ. Соперничество ихъ учебныхъ заведеній съ протестантскими вызвало и въ этихъ послѣднихъ гораздо болѣе энергіи. Вообще ихъ основныя воспитательныя положенія и ихъ учрежденія были отчасти дѣйствительными успѣхами на пути улучшеній, они свидѣлствуютъ о глубокомъ знаніи ихъ чловѣка и приближаются къ антропологическому направленію педагогики. Сюда относится также и соблюденіе мѣры и экономіи при развитіи

духа и систематическія заботы о тѣлѣ, которыя почти вовсе не признавались протестантскими школьными педантами. Іезуиты содѣйствовали успѣхамъ своихъ учениковъ, давая имъ умѣренную, но здоровую пищу, доставляя имъ возможность свободныхъ движеній, заботясь о чистотѣ, о хорошемъ воздухѣ, играхъ и тѣлесныхъ упражненіяхъ. Предметомъ особенныхъ опасеній и предосторожностей іезуитовъ были половыя заблужденія воспитанниковъ и вообще они хорошо понимали всю важность предотвращенія дурныхъ поступковъ и привычекъ. Это выразилось въ учрежденіи спеціального надзора, который они, впрочемъ, довели до крайности, допуская подсматриваніе и шпионство. Такъ какъ они стремились болѣе всего пріобрѣсти влияние на высшіе классы общества, то въ ихъ школахъ очень заботились о выработкѣ хорошихъ манеръ а равно и объ обученіи танцамъ, фехтованію и т. д. Темную сторону іезуитскаго воспитанія составляетъ развиваніе религіозной нетерпимости, сомнительной нравственности, лицемерія, лъстивости, шпионства и презрѣнія къ чистымъ человѣческимъ чувствамъ, къ правдивости характера, къ воодушевленію нравственными идеалами и къ доброй волѣ. Основателемъ іезуитской системы обученія и воспитанія былъ Аквавива, умершій въ 1615 году, въ званіи генерала ордена. Подъ его руководствомъ были составлены правила для школъ общества іезуитовъ (*Ratio et institutio studiorum societatis Jesu*).

§ 27.

Народная школа.

Всѣми со временъ реформаци снова признанная необходимость утверждать юношество въ правилахъ хри-

стіанства, была исходной точкой новой жизни и для нѣмецкой народной школы. Вышеупомянутое «Руководство для смотрителей» вмѣняетъ пасторамъ въ обязанность «по воскресеньямъ послѣ обѣда, когда семейный и молодой народъ собирается къ церкви», читать дѣтямъ и прислугѣ заповѣди, символъ вѣры, Отче нашъ, толкуя и объясняя ихъ. Когда вскорѣ послѣ того появились катехизисы Лютера, то они послужили основаніемъ для церковныхъ дѣтскихъ поученій, которыя до тѣхъ поръ, и особенно въ деревняхъ, были чисто религіознаго содержанія, а по формѣ были просто чтеніемъ, заучиваніемъ и объясненіемъ составныхъ частей катехизиса, читать-же еще дѣти не учились, а объ письмѣ и счетѣ и говорить нечего. Верхне-саксонское духовное управленіе въ 1540 году предписываетъ, чтобы дѣти и въ теченіи недѣли одинъ или два раза собирались для того, чтобы пасторъ прослушивалъ отъ нихъ то, чему они научились въ воскресенье.

Въ городахъ нѣмецкая народная школа нашла гораздо болѣе благодарную почву, потому что стремленіе къ образованію, возникшее въ средѣ горожанъ въ концѣ среднихъ вѣковъ, далеко еще не угасло. Многія изъ прежнихъ «письменныхъ школъ» еще сохранились, другія переобразовались въ латинскія, вездѣ возникали новыя начальныя школы. Слѣдовательно, здѣсь нужно было только достаточно сильное возбужденіе, нуженъ былъ новый духъ, для того, чтобы примѣнить къ нѣскольکو одичалой почвѣ правильную обработку. Воззваніе Лютера къ бургомистрамъ и совѣтникамъ, безъ сомнѣнія, привнесло свои плоды и въ этой области, потому что уже въ третьемъ и четвертомъ десятилѣтіи 16-го вѣка, на ряду съ латинскими, чаще возникаютъ опять и «нѣмецкія» городскія школы. Даже, наконецъ, и для дѣвочекъ открываются такъ называемыя «дѣвичьи школы». Такъ въ

Вюртембергѣ уже въ 1533 году существовала особая «школа для молодыхъ дѣвушекъ» съ «женскою школьною учительницею». Школы совмѣстныя, для обоихъ половъ, были, повидимому, противны тогдашнимъ понятіямъ.

Особенно благотѣльными для дѣла нѣмецкой школы были брауншвейгскія постановленія 1528 года о церквяхъ и школахъ. Они были выработаны однимъ изъ ближайшихъ друзей и энергичнѣйшихъ сотрудниковъ Лютера — Иоанномъ Бугенхагеномъ († 1558 въ Виттенбергѣ) и содержатъ въ себѣ, на ряду съ опредѣленіями относительно церкви, сельской школы и латинскихъ школъ, — еще статутъ для «нѣмецкихъ школъ» и для «дѣвичьихъ школъ», которыя должны были открыться и дѣйствительно открылись въ Брауншвейгѣ. Уже существовавшія начальные школы были усовершенствованы; въ программу ихъ было внесено изученіе катехизиса и церковнаго пѣнія, требованія же относительно знанія письма, чтенія и счета остались въ прежней силѣ. Основной цѣлью школъ было поставлено: воспитаніе образованныхъ, нравственныхъ и набожныхъ гражданъ. Женскія школы получили устройство почти ни въ чемъ не отличавшееся отъ мужскихъ, но, повидимому, нигдѣ не достигли надлежащаго развитія. Дѣти должны были вносить за свое обученіе извѣстную плату, причемъ, впрочемъ, бѣднымъ давались всевозможныя льготы. Выборъ учителей былъ подчиненъ контролю. Точно также и во всѣхъ тѣхъ государствахъ, въ которыя проникала реформація, прежде существовавшія нѣмецкія школы были реорганизованы или учреждались новыя, если латинскія школы не давали достаточнаго начального образованія.

Такое успѣшное развитіе городскихъ народныхъ школъ не могло не повліять благотѣльно и на школы сельскія. При этомъ, и просвѣщенные князья стремились поднять

уровень гражданской образованности крестьянской части своихъ подданныхъ. Въ этомъ отношеніи особенно замѣчательно уже выше нами упомянутое положеніе о церквяхъ и школахъ герцога Кристофа Вюртембергскаго, составленное въ 1559 году, а въ 1565 получившее силу закона. По этому положенію, не только всѣ города должны были заводить наравнѣ съ латинскими школами и нѣмецкія, но и всѣ мѣстечки и деревни, не имѣющія высшихъ общеобразовательныхъ учебныхъ заведеній, обязывались устраивать школы, въ которыхъ обучались бы дѣвочки и мальчики, но однако порознь одни отъ другихъ. Въ числѣ обязательныхъ предметовъ обученія, на ряду съ религіей и церковнымъ пѣніемъ, является чтеніе и письмо. Обученіе счету хотя не было сдѣлано обязательнымъ, но знанія его всетаки требовали отъ учителей. Люди, посвятившіе себя обученію юношества, освобождались отъ полицейской и военной службы, но за то ихъ занятія во многихъ мѣстахъ были соединены съ обязанностями церковнослужителя. Въ 1580 году, въ правленіе курфюрста Августа, въ Саксоніи является новое положеніе о церквяхъ и школахъ, изъ котораго можно видѣть успѣхи, сдѣланные въ два предыдущія десятилѣтія. Это положеніе точно также обязываетъ всѣ деревни и мѣстечки имѣть элементарныя школы, въ которыхъ, вмѣстѣ съ религіей и церковнымъ пѣніемъ, должно учить, по крайней мѣрѣ, чтенію и письму; отъ учителя же требовалось также знаніе счета.

Какъ въ Саксоніи, Брауншвейгѣ и Вюртембергѣ, такъ въ Гессенѣ и другихъ государствахъ, главными дѣятелями по распространенію дѣтскихъ школъ являются князья вмѣстѣ съ земскими чинами, потому что увѣщанія, обращенныя къ священникамъ и родителямъ научать дѣтей катехизису, во многихъ мѣстахъ скоро забывались, да и

тамъ, гдѣ слѣдовали имъ, обученіе было всетаки плохимъ. У священника не было для этого даже достаточно времени, а потому онъ передавалъ всѣ занятія съ дѣтьми своему причетнику и, такимъ образомъ, этотъ послѣдній сначала только фактически, а позднѣе и по закону сдѣлался въ то же время и учителемъ сельской школы. Уже въ бюртембергскомъ и саксонскомъ «Положеніяхъ о школахъ» фактъ этотъ является вполне установившимся, а въ концѣ XVI столѣтія онъ обращается въ норму для всей протестантской Германіи. Отсюда и вытекаетъ то постановление «Положенія», въ силу котораго получить мѣсто церковнослужителя или причетника, — обязанность учителя считалась съ нимъ уже неразрывно связанной, — могъ только тотъ, кто не только зналъ катехизисъ и церковное пѣніе, но умѣлъ еще читать, писать и считать и во всемъ этомъ выдержалъ экзаменъ передъ пасторомъ-надзирателемъ, той школы, въ которую поступалъ учитель. Кромѣ этого, онъ долженъ былъ представить свидѣтельство о хорошей нравственности и честномъ поведеніи. На лучшихъ изъ такихъ мѣстъ могли поступать дѣйствительно знающіе люди, потому что многіе юноши, окончившіе въ латинскихъ школахъ и не имѣвшіе средствъ на поступленіе въ университетъ, посвящали себя учительству въ сельскихъ школахъ. Но дѣло въ томъ, что всѣ они, не выключая и лучшихъ, должны были сами и уже на практикѣ вырабатывать методы и дисциплинарные педагогическіе приемы, а это, конечно, удавалось имъ весьма рѣдко. Всѣ современники школьныхъ учителей XVI вѣка изображаютъ ихъ какими-то варварами-палачами, безтолковыми педантами, которые, кромѣ того, своею безнравственностью не рѣдко открыто подавали самые соблазнительные примѣры. Большинство изъ нихъ были люди, которые по своимъ физическимъ недостаткамъ, или по

умственной неспособности или, наконецъ, просто вслѣдствіе лѣни и порочности, потерпѣли крушеніе на бурномъ морѣ житейскомъ и хватались за учительство, какъ за послѣдній якорь спасенія. Это были: разорившіеся ремесленники, неокончившіе бурса школьники и студенты, разстриженные духовныя лица. Княжескія и земскія Школьные Положенія того времени много заботились о смягченіи жестокаго обращенія съ дѣтьми и постоянно убѣждаютъ учителей добросовѣстно и милосердно исполнять свои обязанности. Но все это, въ большинствѣ случаевъ, было напрасно, потому что, гдѣ въ учительскомъ сословіи нѣтъ собственныхъ внутреннихъ достоинствъ, тамъ не могутъ помочь никакія предписанія. Главное препятствіе въ дѣлѣ развитія народныхъ школъ, вплоть до новаго времени, состояло въ неимѣніи цѣлесообразныхъ постановленій относительно образованія настоящаго учительскаго сословія. Содержаніе учителей, даже въ городахъ, было самое скудное, а въ деревняхъ, если, по Положенію, и приходилось получать деньги, хлѣбъ, яйца, хлѣбъ въ снопахъ и т. д., чего впрочемъ часто и не было, то и этого, почти повсемѣстно, было далеко недостаточно. Вслѣдствіе этого, сельскіе учителя были вынуждены обращаться къ побочнымъ заработкамъ, т. е. къ различнымъ промысламъ и ремесламъ. Они дѣлались наемными музыкантами, содержали даже кабаки, занимались мѣстной мелкой адвокатурой и т. д. Лѣтомъ многіе изъ нихъ нанимались на поденную работу или пасли стада, такъ какъ во многихъ мѣстахъ дѣти ходили въ школу только зимою. Домъ, въ которомъ помѣщалась школа, часто представлялъ изъ себя жалкую, полуразвалившуюся хижину, а во многихъ деревняхъ его и вовсе не было; въ такомъ случаѣ учитель обходилъ всѣхъ крестьянъ поочередно, а съ нимъ вмѣстѣ шатались изъ дому въ домъ и школьники. Кромѣ

всего этого, самое посѣщеніе школъ было неопредѣлено, не было регулировано никакимъ закономъ, да и самыя необходимыя учебныя пособія можно было доставать лишь съ большимъ трудомъ. При такихъ условіяхъ, развѣ могло идти успѣшно дѣло общенароднаго образованія?

Тамъ, гдѣ внѣшняя жизнь народной школы была обставлена такъ печально, нельзя было ожидать, чтобы развитіе и внутренней ея жизни сдѣлало большіе успѣхи. Учительство существовало, какъ своего рода ремесло; педагогической науки и искусства, можно сказать, еще совершенно не было. Во все шестнадцатое столѣтіе мы встрѣчаемъ только одного человѣка, работавшаго надъ элементарной методикой. Это былъ Іоаннъ Иккельзамеръ, бывшій въ 1530 году школьнымъ учителемъ въ Ротенбургѣ. Все, что объ немъ извѣстно, указываетъ на то, что онъ измѣнилъ методъ обученія чтенію, и употреблялъ аналитическіе приемы вмѣсто синтетическихъ. Онъ составилъ: «Нѣмецкую грамматику, по которой каждый можетъ выучиться читать самъ» и книгу: «О томъ, какъ слѣдуетъ читать и писать». По его мнѣнію, начало обученія чтенію должно состоять въ простомъ разложеніи словъ на звуки, а ознакомленіе со знаками, выражающими звуки (съ буквами), должно составлять уже вторую ступень занятій. Такимъ образомъ Иккельзамеръ, повидимому, дѣйствительно изобрѣлъ тотъ методъ обученія, который былъ снова открытъ 300 лѣтъ послѣ него. Современники не поняли его, идея его не распространилась и скоро была совершенно предана забвенію.

Что же вообще касается того изрѣченія, которое часто повторяется даже и лютеранскими теологами, будто церковь была «матерью школы», то, бросая взглядъ на весь періодъ реформации, мы увидимъ, что оно совершенно

несправедливо и слава, которую въ этомъ случаѣ присвоиваетъ себѣ «церковь», — очень сомнительна. Кто же или что же составляло эту церковь, которая была основательницей протестантской школы? Или: какъ и гдѣ устроила эта церковь школы? Лютеръ, Меланхтонъ и другіе реформаторы, дѣйствительно, существенно содѣйствовали дѣлу общественнаго образованія, — но развѣ они были церковью? Да и развѣ они устроивали школы? — Только волѣ князей, могуществу свободныхъ городовъ и духу самого народа обязана своими успѣхами даже и сама реформация, а также и улучшеніе школьнаго дѣла было созданіемъ правителей, земскихъ чиновъ и городскихъ управленій. Уже Лютеръ обращается со своимъ воззваніемъ объ учрежденіи школъ «къ бургомистрамъ и совѣтникамъ» и весьма сильно опирается на *свѣтскія* цѣли учрежденія общественныхъ учебныхъ заведеній. Затѣмъ, всѣ «Положенія о школахъ» составлялись по порученію князей, санкціонировались и издавались ими, или-же постановлялись городскими совѣтами, которые еще до реформации учреждали школы совершенно свѣтскаго, гражданскаго характера. То обстоятельство, что инспекція, т. е. высшій надзоръ надъ школами, поручался священникамъ, которые сами не могли или не хотѣли содержать школъ, объясняется тѣмъ, что тогда не существовало еще особаго учительскаго сословія, которое могло бы руководить школой или даже хотя бы самимъ собою. Вообще же духовная инспекція односторонностью своего вліянія, направленного всегда къ цѣлямъ клира, скорѣе повредила народной школѣ, нежели содѣйствовала ея благоустройству.

Швейцарскіе реформаторы хотя и не игнорировали всей важности воспитанія и образованія, но были въ этомъ направленіи гораздо менѣе продуктивны, нежели саксонскіе.

Цвингли (род. 1484, ум. 1531) выразилъ свои педагогическіе интересы и воззрѣнія въ «Книжечкѣ о томъ, какъ слѣдуетъ по христіански учить и воспитывать мальчиковъ» (*Lehrbüchlein, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll*), но не вступалъ непосредственно самъ въ обширную дѣятельность на пользу школы, — можетъ быть, ему помѣшала въ этомъ его ранняя смерть. Кальвинъ, со своей іерархической точки зрѣнія, видѣлъ въ школѣ лишь органъ церкви; его катехизисъ (1536) пользовался большимъ уваженіемъ. Значительнѣйшимъ изъ всѣхъ педагоговъ, признавшихъ реформацію, былъ Штурмъ, о которомъ мы уже говорили выше.

Совершенно церковный характеръ получила школа въ странахъ католическихъ. Тридентскій соборъ (1542—63), уступая обстоятельствамъ своего времени, былъ вынужденъ снова учредить воскресныя и праздничныя занятія съ дѣтьми во всѣхъ приходахъ, что почти вездѣ сопровождалось успѣхомъ, потому что во многихъ мѣстахъ повлекло за собою и обученіе чтенію и письму. Католическая церковь также собрала свое вѣроученіе въ катехизисы, изъ которыхъ «Римскій катехизисъ» (1566) и катехизисъ, составленный іезуитомъ Канизіусомъ (пространный въ 1554, сокращенный въ 1566 г.), пользовались особеннымъ уваженіемъ. Начиная съ XVII столѣтія, различные духовные ордена и въ особенности кармелиты и піаристы проявляютъ усердную дѣятельность въ области элементарнаго обученія.

ОТДѢЛЪ ЧЕТВЕРТЫЙ.

Семнадцатое столѣтіе.

§ 28.

Вѣконъ. Ратихъ.

Школа, въ томъ видѣ, какого она достигла въ XVI столѣтіи, не могла дать ни всесторонняго человѣческаго, ни плодотворнаго народнаго образованія. Какъ въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, такъ и въ простѣйшихъ городскихъ школахъ латынь была злѣйшимъ Молохомъ, которому приносились въ жертву многіе и многіе таланты, какъ бы въ благодарность за блага, доставляемые ею нѣкоторымъ счастливцамъ, которымъ удавалось ее осилить. Мертвое задолбливаніе замѣняло живое и наглядное преподаваніе учебныхъ предметовъ. Латинскіе учебники должны были замѣнять книгу природы, книгу жизни, книгу человечества. А въ народныхъ школахъ молодые умы, въ свою очередь, изнемогали надъ букваремъ и катехизисомъ. Методомъ ученія было почти повсюду механическое, насильственное ввинчиваніе въ голову непонятныхъ уроковъ. Ученики учились, но не образовывались, не научались видѣть, слышать, мыслить; никто и не думалъ руководить ихъ къ достиженію самостоятельности и самоличнаго усовершенствованія. Учителя видѣли свою задачу въ точномъ прохожденіи предписаннаго учебнаго матеріала, а не въ естественномъ и гармоническомъ развитіи способностей молодаго человѣка, которое, съ другой стороны, строго преслѣдовалось церковью. Дисциплина соотвѣтствовала содержанію и духу всего ученія, — это была

жестокая, даже варварская дрессировка: требовалось только укротить, а не воспитывать учеников; они должны были вести себя тихо для того, чтобы не нарушать школьного порядка — и только, а о том, что происходило в их душах, как складывались их характеры, этого не понимали, да и не хотели понять школьные педанты.

Естественно, что против такого порядка вещей должны были возстать некоторые свѣтлыя и энергичныя личности, возстать въ самой рѣшительной оппозиціи, потому что природа человека не можетъ долго выносить цѣпей, навязанныхъ ей предразсудками, и никогда не откажется отъ своего свободного развитія по присущимъ ей законамъ.

Реформаторами школы въ XVII столѣтіи являются Ратихъ и Коменскій. Но прежде чѣмъ познакомиться съ ними поближе, намъ необходимо посвятить нѣсколько страницъ одному англичанину, который не только по вѣншности былъ ихъ предшественникомъ, но имѣлъ и внутреннюю связь съ ихъ мыслями и стремленіями.

Это былъ Бэконъ Веруламскій (род. въ 1561 г. въ Лондонѣ, ум. 1626 г.). Намъ интересуютъ не его блистательная политическая карьера и ея безславная развязка; насъ интересуютъ не великіе труды его на научномъ поприщѣ, которые мы только назовемъ, но не станемъ разбирать всесторонне. Бэконъ былъ основателемъ современнаго реализма. Онъ отбросилъ схоластическую книжную ученость вмѣстѣ съ ея абстрактнымъ методомъ и прямо обратился къ изученію самаго существа вещей, къ знанію, возникающему изъ самостоятельнаго наблюденія конкретной дѣйствительности. По его мнѣнію, наука должна быть живою и практичною; человекъ долженъ изучить природу для того, чтобы владычествовать ею, подчи-

нять ее своимъ потребностямъ, заставляя служить своему счастью. Не въ заучиваніи преходящей мудрости, а въ свободномъ изслѣдованіи, открытіяхъ и изобрѣтеніяхъ заключается истинная научная жизнь; слѣдовательно, единственный вѣрный методъ ученія состоитъ въ наблюденіи и опытѣ, въ связи съ сравненіями, проверкой и обсужденіемъ. Точное представленіе и правильная разработка факта, переходъ отъ явленія къ законамъ его существованія и къ выводамъ наблюденія или опыта, слѣдовательно *индукція* — вотъ приемъ, указанный наукой Бэкономъ.

Наблюденіе, опытъ и разумъ должны получить полную свободу дѣйствій. Вмѣстѣ съ тѣмъ, Бэконъ разработалъ и оба дидактическіе принципа — *наглядность* и *самодѣятельность* — въ полной ихъ рѣзкой ясности, и этимъ указалъ путь новой наукѣ о природѣ и человѣкѣ.

Первымъ нѣмецкимъ педагогомъ, стремившимся, хотя и въ незначительныхъ размѣрахъ, примѣнить реформаторскія идеи Бэкона въ школѣ, былъ *Вольфгангъ Ратихъ*. Онъ родился въ 1571 году въ Вильстерѣ, въ Голштиніи, прошелъ въ Гамбургѣ гимназическій курсъ, поступилъ въ Ростокскій университетъ, гдѣ изучалъ философію и (лютеранскую) теологію, затѣмъ, долго прожилъ въ Англіи, гдѣ, вѣроятно, и познакомился съ первыми сочиненіями Бэкона, потомъ въ Амстердамѣ, гдѣ занимался въ особенности языками и математикой. Въ 1612 году, во Франкфуртѣ на Майнѣ, онъ представилъ собравшимся для избранія императора нѣмецкимъ князьямъ записку объ улучшеніи общаго образованія, въ которой говорилъ, что его новый методъ преподаванія не только облегчитъ всякое ученіе, но еще повлечетъ за собою единство языка, образа правленія и религіи. Многіе нѣмецкіе князья поддерживали его стремленія; почтеннѣйшіе ученые вы-

сказались въ его пользу. Вслѣдствіи всего этого, въ 1613 году, свободный городъ Аугсбургъ вызвалъ его для преобразованія своихъ школъ; но въ слѣдующемъ же году онъ былъ удаленъ, потому что не сумѣлъ устроить ничего дѣйствительно полезнаго. Такъ же неудачны были его реформаторскія попытки въ Веймарѣ, Касселѣ и Франфуртѣ на Майнѣ. Наконецъ, въ 1618 году, для него открылся очень удобный кругъ дѣятельности въ Кётенѣ, куда его вызвалъ князь Людвигъ. Правитель этотъ старался о примѣненіи идей Ратиха и посвящалъ этому дѣлу свое личное участіе. Была устроена большая типографія, въ которой напечатали сочиненіе Ратиха по методикѣ. Затѣмъ, было вызвано нѣсколько учителей, которымъ передавалъ новый методъ самъ Ратихъ, — такимъ образомъ, устроилось нѣчто въ родѣ учительской семинаріи. Дома для помѣщенія школъ были исправлены и граждане, приглашенные къ этому самимъ герцогомъ, посылали въ нихъ своихъ дѣтей (231 мальчикъ и 202 дѣвочекъ).

Здѣсь могли, наконецъ, примѣниться тѣ дидактическія положенія Ратиха, которыя онъ неоднократно высказывалъ и которыя хотѣлъ исполнить въ Кётенѣ. Поступленіе въ школу должно было сдѣлаться доступнымъ всѣмъ дѣтямъ безъ различія пола и званія и во всемъ народѣ должно было распространиться, по крайней мѣрѣ, умѣнье читать и писать. Учебнымъ матеріаломъ было повсюду «Слово Божіе»; въ Кётенѣ книгой для чтенія была первая книга Моисея. Преподаваніе должно было соотвѣтствовать степени дѣтскаго пониманія, переходить отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ легкаго къ трудному, постепенно и безъ пробѣловъ. Сначала слѣдовало изучать самый предметъ или языкъ и уже потомъ правила, которыя, впрочемъ, не дозволялось заучивать наизусть.

Да и вообще заучиваніе наизусть чего бы то ни было было совершенно оставлено. Все слѣдовало объяснять на столько понятно и учитель долженъ былъ такъ часто повторять объясняемое, чтобы оно само собою запечатлѣвалось въ умахъ учениковъ. Всякое принужденіе къ ученію и всякое насильственное обученіе запрещалось. Методъ всѣхъ учителей долженъ былъ быть, по возможности, одинъ и тотъ же и состоять въ самомъ точномъ объясненіи конкретнаго учебнаго матеріала, а законы слѣдовало развивать изъ примѣровъ. Учитель долженъ былъ излагать и объяснять предметъ безъ остановокъ, а ученикъ только молчалъ и слушалъ. Если ему нужно было спросить о чемъ нибудь, то это слѣдовало дѣлать послѣ урока. Необходимыя упражненія исполнялись учениками на дому. Родной языкъ былъ органомъ всего ученія и научиться читать, писать и говорить на немъ было главной задачей для каждаго ученика. Съ роднымъ языкомъ связывалось и изученіе языковъ иностранныхъ, но всякій предметъ излагался сперва на немъ, слѣдовательно, на немъ же излагалось и содержаніе иностранныхъ писателей. Если строго придерживаться этихъ правилъ, то, по мнѣнію Ратиха, будетъ весьма легко поддерживать школьную дисциплину и безъ частныхъ наказаній, потому что хорошее обученіе есть ея вѣрнѣйшая гарантія, между тѣмъ какъ безтолеовые учителя весьма часто наказываютъ дѣтей за свои собственные ошибки. Бить дѣтей можно только за злость и упрямство, но никакъ не за неисполнительность и лѣность. Учитель былъ только преподавателемъ и ни въ какомъ случаѣ не смѣлъ самъ приводить въ исполненіе наказанія; это дѣло возлагалось на руководителя школы, которому для этого давался въ помощники особый надзиратель.

Опытъ Ратиха примѣнить свою теорію въ Кётенѣ

окончился крайне несчастливо. Тамъ дѣйствительно была основана школа изъ шести классовъ, изъ которыхъ въ трехъ низшихъ давалось только чисто нѣмецкое образованіе. Учебный матеріалъ, формы преподаванія, дисциплина, словомъ все было опредѣлено самыми точными правилами и, повидимому, поставлено на самый вѣрный путь. Но съ самаго открытія этой школы началось и ея паденіе, такъ что къ концу перваго же года ея существованія Ратихъ еще разъ и яснѣе, чѣмъ когда либо доказалъ свою неспособность къ практической школьной дѣятельности. У него не доставало для выполненія своихъ нововведеній учительской сноровки, спокойной настойчивости, самопознанія и знанія человѣка, умѣнья управлять и дисциплинарнаго такта. При этомъ, онъ непремѣнно требовалъ, чтобы все велось по его желанію и былъ такого высокаго мнѣнія о своей личности, что все еще считалъ свою мудрость какой-то тайной, которую могъ за великія деньги купить только какой нибудь король. Съ учителями своей школы онъ жилъ въ постоянной враждѣ, бранилъ ихъ за бездарность, а они отвѣчали ему тѣмъ же обвиненіемъ. Школьная дисциплина упала совершенно; дѣти дѣлали успѣхи весьма сомнительнаго свойства; довѣріе родителей было подорвано и классы съ каждымъ днемъ все болѣе и болѣе пустѣли. Нѣкоторую долю участія въ этой неудачѣ принимало и духовенство. Такъ какъ Ратихъ былъ горячо преданъ чистому истинному лютеранству и хотѣлъ, чтобы имъ была проникнута и вся его школа, то противъ него возстало духовенство Кѣтена и содѣйствовало ускоренію его паденія. Однимъ словомъ, 6 октября 1619 г., по приказанію герцога, Ратихъ былъ отставленъ отъ своей должности и посаженъ въ тюрьму, изъ которой вышелъ только черезъ 8 мѣсяцевъ, подписавъ, передъ этимъ, объясненіе, въ которомъ онъ созна-

вался, что общалъ больше, чѣмъ зналъ и въ состояніи былъ исполнить, что ложными общаніями обманулъ герцога и вовлекъ его въ большія издержки и, кромѣ того, оказался неблагодарнымъ заносчивымъ и злоязычнымъ.

Послѣ этого несчастія, Ратихъ нашелъ новое поприще для своей дѣятельности въ Магдебургѣ. Городъ этотъ былъ населенъ истыми Лютеранами и духовенство было на сторонѣ Ратиха; городской совѣтъ былъ занятъ усовершенствованіемъ своихъ школъ и былъ не прочь дать Ратиху возможность участвовать въ этомъ дѣлѣ. Была даже партія, которая хотѣла, чтобы его назначили ректоромъ школы. Но напускная таинственность и важничанье Ратиха, наконецъ, его вмѣшательства въ дѣла церкви, разрушили всѣ старанія и хлопоты его друзей. Онъ вступилъ даже въ распрю съ городскимъ управленіемъ и препирательство это прекратилось только съ его отъѣздомъ (1622 г.). Послѣдніе годы своей жизни онъ провелъ въ различныхъ мѣстностяхъ Тюрингіи, получая вспомошествованіе отъ графини Софіи Анны Рудольфштадской и отъ герцога Эрнста Готскаго. Онъ надѣялся еще на возстановленіе своей педагогической славы черезъ шведскаго государственнаго канцлера, Оксенстиерна, которому представилъ свой проектъ обученія, но, въ 1635 году, смерть положила предѣлъ его исполненной тревоженіями жизни и неудачной практической дѣятельности.

Ратихъ вполне ясно и вѣрно понималъ недостатки современной ему школы, но не былъ въ состояніи исправить ихъ. Неоспоримую и неотъемлемую заслугу его составляетъ то, что онъ доказалъ всю необходимость и важность искусства обученія и выработалъ для него нѣсколько вѣрныхъ правилъ. Но онъ слишкомъ высоко ставилъ значеніе (объективнаго) метода и слишкомъ низко цѣнилъ значеніе и

личность учителя. Поэтому многія изъ его дидактическихъ положеній односторонни, а многія и совершенно невѣрны. Его постоянное стремленіе соединить тенденціи церкви съ педагогическими цѣлями указываетъ на недостаточную ясность его ума. Главнымъ полемъ его дѣятельности было преподаваніе языковъ, которое онъ хотѣлъ обратить изъ механическаго заминанія правилъ въ живое изученіе самаго языка, въ чемъ опередилъ даже методиковъ новѣйшаго времени; кромѣ того, онъ постоянно стремился возвратитъ родному языку его истинныя права. Но въ области реального обученія, въ дѣлѣ настоящаго изученія предметовъ, онъ не сдѣлалъ ничего достойнаго замѣчанія. Вообще, вся жизнь Ратиха служить лучшимъ доказательствомъ того, что знаніе теоріи еще не есть ручательство и за практическое исполненіе, которое требуетъ особенной способности, терпѣнія, житейской мудрости, свободнаго отъ предразсудковъ разума и въ особенности искренней, безкорыстной преданности идеѣ челоѣческаго образованія.

§ 29.

Коменскій.

Всѣми этими свойствами былъ въ высокой степени одаренъ Амосъ Коменскій, — одна изъ прекраснѣйшихъ личностей во всей исторіи педагогики. Онъ родился въ 1592 г. въ м. Комнѣ, въ Моравіи, и былъ сыномъ мельника. Исторія его юношества почти неизвѣстна; высшее образованіе онъ получилъ въ Герборнскомъ университетѣ, въ графствѣ Нассау. Затѣмъ онъ возвратился на родину, гдѣ былъ въ 1614 сдѣланъ ректоромъ шко-

лы въ маленькомъ городкѣ Преровѣ, а въ 1618 г. — проповѣдникомъ богемскаго братства и вмѣстѣ съ тѣмъ ректоромъ школы въ городкѣ Фульнекѣ. Въ 1624 году король Фердинандъ II изгналъ изъ своего государства всѣхъ евангелическихъ проповѣдниковъ, а потому и Коменскій былъ вынужденъ отказаться отъ этихъ должностей.

Нѣкоторое время онъ скрывался, но затѣмъ отправился въ Лиссу, въ Польшу, куда собрались тогда многіе изъ его единовѣрцевъ и гдѣ въ 1628 г. для него открылось подходящее поле дѣятельности въ тамошней ученой школѣ. Вскорѣ послѣ этого, онъ окончилъ свои первыя главныя дидактическія сочиненія «*Didactica magna*» (Пространное руководство къ преподаванію, основныя правила для веденія общаго обученія) и «*Janua linguarum reserata*» (открытыя врата языкознанія, — методика преподаванія языковъ вообще, практически примѣненная къ латинскому). Последнее сочиненіе появилось въ 1631 г. и положило основаніе его славы; оно пользовалось неслыханнымъ дотошъ одобреніемъ и было переведено на 12 европейскихъ и на нѣсколько азіатскихъ языковъ. Имя Ратиха было извѣстно уже въ сороковыхъ годахъ 17 столѣтія, Коменскій же въ это время былъ совершенно неизвѣстенъ. Шведскіе государственные чины и Англійскій парламентъ приглашали новаго дидактика пріѣхать преобразовать ихъ школы на созданныхъ имъ началахъ и поставить ихъ на новыи путь. Коменскій отправился въ Англію, но возникшія тамъ политическія волненія, поведшія за собою открытую гражданскую войну, не допускали возможности какой бы то ни было мирной реформы.

Въ 1642 г. великій педагогъ переехалъ въ Швецію, гдѣ государственный канцлеръ Оксенстёрнъ, несмотря на

войну, постоянно хлопотать объ усовершенствованіи школъ. Онъ лично сотрудничалъ съ Коменскимъ и здѣсь послѣдній встрѣтилъ и плодоносную почву для насажденія своихъ идей и достаточно побудительныхъ причинъ къ дальнѣйшей ихъ разработкѣ. Возвратясь въ Лиссу, онъ продолжалъ свою авторскую и учительскую дѣятельность и съ 1648 года присоединилъ къ ней еще и обязанности церковныя, такъ какъ былъ сдѣланъ епископомъ своего братства. Въ 1650 году, по вызову князя Ракочи, онъ поѣхалъ въ Патакъ, въ верхнюю Венгрію, гдѣ организовалъ школу и написалъ свою знаменитую книгу «*Orbis pictus*», напечатанную въ 1657 году въ Нюренбергѣ. Въ 1654 году, снова возвратясь въ Лиссу, онъ засталъ тамъ церковный раздоръ, а когда, два года спустя, поляки сожгли Лиссу и навсегда разсѣяли братство, безпріютному старику пришлось взять въ руки страннической посохъ. Послѣ долгаго странствованія, онъ остановился, наконецъ, въ Амстердамѣ. Тамъ появились нѣкоторые изъ его сочиненій и тамошніе лучшіе ученые и свободомыслящіе учителя оказали ему самый дружественный приѣмъ и тамъ же, въ 1671 году, окончилъ онъ свою дѣятельную жизнь, конецъ которой былъ посвященъ частнымъ урокамъ и авторскимъ трудамъ.

Что педагогическія воззрѣнія и стремленія Коменскаго сложились подъ вліяніемъ сочиненій Бэкона и Ратиха — это доказываютъ его собственныя произведенія. Съ Ратихомъ онъ пытался даже вступить въ прямыя сношенія, но не получилъ отвѣта на свои письма. Но такъ какъ Коменскій одинаково хорошо видѣлъ, какъ недостатки современной ему школы, такъ и односторонность своихъ предшественниковъ, то онъ и является въ высшей степени оригинальнымъ и плодотворнымъ въ преобразованіи всей системы воспитанія. Это былъ истинный педагогъ въ пол-

нѣйшемъ смыслѣ этого слова, и при томъ педагогъ перво-степенный, какъ въ теоріи, такъ и на практикѣ.

Коменскій переходилъ къ педагогикѣ, также принимая за исходную точку теологію, а потому цѣлю воспитанія онъ ставитъ достиженіе подобія Божія, но при этомъ такъ независимо и свободно очерчиваетъ этотъ идеалъ, что онъ рѣшительно отождествляется съ всестороннимъ и гармоническимъ развитіемъ всѣхъ человѣческихъ способностей. Но этой цѣли, говоритъ Коменскій, современное ему обученіе далеко не соотвѣтствуетъ, потому что во многихъ мѣстахъ вовсе нѣтъ школъ, въ другихъ онѣ существуютъ только для дѣтей богатыхъ родителей, а между тѣмъ, для исполненія своего общечеловѣческаго назначенія, всѣмъ дѣтямъ, бѣднымъ и богатымъ, простымъ и знатнымъ, мальчикамъ и дѣвочкамъ, необходимо получить надлежащее школьное образованіе. Кромѣ того, господствующая система обученія скучна и ограничена, а на нравственное воспитаніе въ школахъ не обращаютъ никакого вниманія. Естественнымъ наукамъ не обучаютъ, а на латынь затрачиваютъ непомѣрно много времени и при томъ, въ большинствѣ случаевъ, совершенно бесполезно. По его словамъ, лучшіе годы его собственной юности были затрачены на совершенно бесполезную школьную науку. Вслѣдствіе всего этого, Коменскій требуетъ правильной системы школьнаго образованія. Эта система должна дѣлиться на четыре отдѣла: школа матери, народная школа, латинская школа и высшая школа. Материнская школа (первое домашнее воспитаніе ребенка подъ руководствомъ матери) должна существовать въ каждой семьѣ, народная школа — въ каждой общинѣ, латинская школа — въ каждомъ городѣ, высшая школа (академія) — въ каждомъ государствѣ или въ каждой большой провинціи. Въ материнской школѣ ребенокъ долженъ пребыть первые

6 лѣтъ своей жизни; отъ 6 до 12 лѣтъ онъ обязанъ ходить въ народную школу. Слѣдовательно, этого уровня должна достигать образованіе каждаго ребенка. Только пройдя весь курсъ народной школы, могъ онъ или приниматься за какое либо практическое дѣло, или посвятить себя высшему образованію.

Цѣль материнской школы состоитъ въ развитіи здороваго духа въ здоровомъ тѣлѣ. Сообразно съ этимъ, мать еще до рожденія ребенка должна уже начинать о немъ свои заботы, держа для этого благоразумную діету. Съ величайшей нѣжностью должна она относиться и къ грудному младенцу, кормить и нянчить его сама; позднѣе, доставлять ему здоровую, невозбуждающую пищу, случаи для отдыха и веселой игры, для разностороннихъ наблюденій, соединяя ихъ съ простыми поученіями; наконецъ, должна развивать въ немъ добродѣтели и религіозность. Коменскій доказываетъ, какъ ребенокъ, уже въ первые годы жизни, среди своей семьи можетъ и долженъ пріобрѣтать всѣ элементы для своихъ будущихъ знаній. Кругозоръ ребенка долженъ расширяться постепенно и непрерывно. Сначала онъ ограничивается его собственной комнатою, затѣмъ переходитъ на другія помѣщенія дома, далѣе, онъ видитъ дворъ, улицы, сады, поля, солнце, луну и звѣзды. Онъ запоминаетъ названія частей своего тѣла, научаясь пользоваться ими; точно такъ же знакомится онъ съ животными, растеніями, камнями и ихъ названіями, привыкаетъ различать день и ночь, свѣтъ и темноту, краски, тоны, числа, звуки; онъ пріобрѣтаетъ представленія о различныхъ промежуткахъ времени, объ измѣненіяхъ въ природѣ, объ учрежденіяхъ, образѣ занятій и событіяхъ въ мірѣ человѣческомъ; слышитъ пѣніе пѣсень, перенимаетъ языкъ и тѣлодвиженія окружающихъ его людей и во всемъ этомъ проявляетъ выраженіе своей

внутренней жизни. Однимъ словомъ, Коменскій начертываетъ основныя правила первыхъ упражненій въ языкѣ, наблюдательности и мышленія и доказываетъ, какимъ образомъ во всемъ этомъ коренятся основанія для послѣдующаго обученія географіи, естественнымъ наукамъ, астрономіи, исторіи, геометріи, ариметикѣ, музыкѣ и языкознанію. Одновременно со всѣмъ этимъ, родители должны собственнымъ хорошимъ примѣромъ внушить дѣтямъ нравственное чувство; они не должны баловать ихъ, а, напротивъ, — приучать къ умѣренности, опрятности, послушанію и скромности, и только въ нѣкоторыхъ необходимыхъ случаяхъ прибѣгать къ мѣрамъ исправляющей строгости. Когда ребенокъ достигнетъ того возраста, въ которомъ ему слѣдуетъ поступить въ школу, то не должно представлять ее въ запугивающемъ и отталкивающемъ видѣ, а, напротивъ, стараться расположить его въ ея пользу. Народная школа не должна, по мнѣнію Коменскаго, обучать никакому иному языку, кромѣ роднаго, и вообще призвана распространять практическое образованіе въ народѣ. Учебный матеріалъ ея состоитъ изъ чтенія, письма и правописанія, главнѣйшихъ и несложныхъ свѣдѣній изъ исторіи, естественныхъ наукъ, землевѣдѣнія, астрономіи, популярныхъ свѣдѣній о ремеслахъ и искусствахъ, — потому что всѣ эти знанія одинаково полезны не только для будущихъ дѣятелей практической жизни, но и для будущихъ ученыхъ. Такимъ образомъ, народная школа Коменскаго, дѣлившаяся на шесть классовъ, является въ одинаковой степени подготовляющей и къ практической жизни и къ высшимъ учебнымъ заведеніямъ. Относительно этихъ послѣднихъ слѣдуетъ только замѣтить, что Коменскій поставилъ имъ за правило: безъ знанія предмета не можетъ быть разумной рѣчи, — отсюда особенное уваженіе его къ естественнымъ наукамъ, —

никогда не говорить словъ, не имѣя мысли, конкретное всегда ставить впереди абстрактнаго. И такъ, въ этихъ принципахъ уже лежалъ зародышъ тѣхъ *реальныхъ* школъ, которыя впоследствии стали возникать на ряду съ гимназіями, и низшихъ ремесленныхъ, а потомъ, высшихъ техническихъ школъ и академій, которыя, мало по малу, начинаютъ появляться, и затѣмъ занимать мѣсто возлѣ университетовъ.

Но мы имѣемъ въ виду только народную школу. Выше было уже сказано, какую задачу предпоставлялъ ей Коменскій; теперь же мы изложимъ ее подробнѣе. «Школа, говоритъ онъ, есть мастерская, въ которой обрабатывается человѣчество; она должна научать людей правильному и свободному употребленію ихъ разума, языка и талантовъ, должна развить въ нихъ мудрость, краснорѣчіе и благоразуміе». Поэтому, учебный матеріалъ ея долженъ быть полезенъ, удобопонятенъ и всесторонне развивающъ для всѣхъ дѣтей народа. Того же, что не можетъ пригодиться въ жизни, а основывается только на пустыхъ словахъ и механической дрессировкѣ, не слѣдуетъ и допускать въ школу. Тщательно избранный учебный матеріалъ должно излагать по совершенно естественному методу, который строго соответствовалъ бы нормальному ходу развитія ребенка и въ которомъ принималось бы во вниманіе разнообразіе индивидуальностей. Прежде всего слѣдуетъ имѣть въ виду чувства, затѣмъ — память и, наконецъ, разумъ и мышленіе ученика. Ученикъ не долженъ заучивать наизусть ничего такого, чего онъ не позналъ предварительно черезъ свое внѣшнее или внутреннее наблюденіе; онъ никогда не долженъ говорить о томъ, чего не понималъ. Самый предметъ долженъ всегда предшествовать своему словесному выраженію; примѣры должны быть основаніями, на которыхъ даются объясненія, выводятся правила, производятся упраж-

ненія. Повсюду легкое и достовѣрно-извѣстное должно предшествовать болѣе трудному и сложному. Точно также никогда не слѣдуетъ сообщать ученику многое и разнообразное въ одинъ разъ, а должно идти съ нимъ впередъ постепенно и въ строгой послѣдовательности. Духовная жизнь ребенка должна складываться органически и гармонично, вполне ясно, послѣдовательно и согласно. Методическіе законы наглядности, основательности и постепенности были созданы Коменскимъ. Не менѣе ясно понималъ онъ также и то, что при обученіи необходимо постоянно имѣть въ виду и собственную дѣятельность ученика. Ребенокъ долженъ пользоваться своими чувствами, какъ органами познания, всматриваться въ предметы, наблюдать жизнь и природу, сравнивать и различать познаваемое, составлять изъ него понятія и сужденія, выводить практическія слѣдствія; наконецъ, онъ долженъ выучиться бѣгло и вѣрно выражать свои знанія словами и укрѣпить ихъ въ себѣ при помощи различныхъ упражненій. Поэтому, ученикъ не долженъ только молча слушать учителя, а, напротивъ того, обязанъ смотрѣть, думать, говорить вмѣстѣ съ нимъ, словомъ, — работать всѣми своими способностями. Коменскій является сторонникомъ эвристическаго метода: знаніе не должно даваться ученику совершенно готовымъ, но должно складываться при немъ и въ немъ изъ своихъ первоначальныхъ элементовъ, или, какъ весьма образно выразился самъ Коменскій, учитель долженъ сѣять сѣмена растений, а не самыя растенія. Итакъ, никакого мертваго, голословнаго ученія, никакого знанія, не опирающагося на пониманіе самого предмета! Мы приведемъ здѣсь еще нѣсколько изрѣченій Коменскаго (по Раумеру). «Давать юношеству наборъ словъ, фразъ, сентенцій и мнѣній, нахвачанныхъ изъ различныхъ авторовъ, еще не значитъ хорошо обучать его; истинно хорошее обученіе

состоить въ разкрытіи ума юноши для правильнаго пониманія вещей; для того, чтобы изъ него, какъ изъ живаго источника, потекли многіе ручьи. До сихъ поръ школы заботились не о томъ, чтобы дѣти, подобно молодымъ деревьямъ, давали отъ себя ростки, а старались только обвѣсить ихъ чужими обломанными вѣтками. Онѣ учили дѣтей рядиться въ чужія перья, какъ Езопова ворона. Отчего же вмѣсто мертвыхъ книгъ не открыть намъ живой книги природы? Не названія предметовъ, а самые предметы, съ ихъ свойствомъ производить впечатлѣніе на чувство и воображеніе, слѣдуетъ намъ показывать дѣтямъ. Обученіе должно начинаться съ дѣйствительнаго наблюденія предметовъ, а не съ словеснаго описанія ихъ. Въ такомъ наблюденіи коренится всякое знаніе. Людей нужно, какъ можно больше поощрять, чтобы они почерпали свою мудрость не изъ книгъ, а изъ наблюденія неба, земли, дубовъ и буковъ, т. е. чтобы они узнавали и изслѣдовали самые предметы, а не только усваивали чужія воззрѣнія на эти предметы и ихъ изображенія. Дѣйствительныя наблюденія можно замѣнять демонстративными. Только тамъ, гдѣ невозможно достать и представить ученикамъ самаго объекта, можно замѣнять его рисунками, описаніями и сравненіями съ предметами уже извѣстными.»

Такъ какъ Коменскій не допускалъ въ обученіи никакого знанія, не основывающагося на близкомъ знакомствѣ съ самимъ предметомъ, и требовалъ тѣсной связи между дѣйствительностью и выражающими ее словами, а современныя ему школы рѣшительно не имѣли никакихъ реальныхъ учебныхъ пособій, то онъ и составилъ книгу, которая какъ бы систематизировала познанія, полученныя дѣтьми внѣ классной комнаты, и въ то же время добавляла нѣкоторыя совершенно неимѣющіяся въ окружающемъ ученика представленія посредствомъ картинокъ; кромѣ того,

все въ ней изображенное опредѣлялось самыми точными словами. Этою книгою и былъ его знаменитый «*Orbis pictus*» или, какъ онъ называетъ его также: «Видимый міръ». Въ этой книгѣ картинами и словами изображено и небо, и земля со всѣми ихъ главными предметами и явленіями, и важнѣйшія произведенія всѣхъ трехъ царствъ природы, и жизнь человѣческая съ различными ея положеніями, работами, призваніями и званіями, даже тѣло и душа человека въ важнѣйшіе моменты ихъ дѣятельности и, наконецъ, прибавлены нравственныя и религіозныя поученія. Если появленіе этой книги и было вызвано нуждой, т. е. необходимостью замѣнить дѣйствительное наблюденіе, если картинки въ ней и вышли далеко не удачны, потому что въ нихъ соединялось многое, чего въ дѣйствительности никогда вмѣстѣ не встрѣчается, — если даже и самое содержаніе ея, съ точки зрѣнія современной науки, должно быть признано невѣрнымъ, если она и слишкомъ многого требовала отъ смѣтливости и понятливости дѣтей и навязывала имъ весьма сложныя латинскія названія предметовъ, то даже не смотря на все это «*Orbis pictus*» былъ для своего времени въ высшей степени оригинальнымъ и осмысленнымъ произведеніемъ, котораго появленіе знаменовало собою значительный успѣхъ педагогики. Онъ долгое время употреблялся въ школахъ, какъ весьма полезная книга, и послужилъ образцомъ для многихъ книгъ съ картинками, которыя часто были ниже его. Какъ бы ни было распространено и хорошо приспособлено пользованіе этими предметами при преподаваніи, картины всегда будутъ имѣть свое значеніе, частью для точнѣйшаго ознакомленія съ разсмотрѣннымъ въ дѣйствительности, частью для замѣны недостающихъ предметовъ, а это и составляетъ главную идею «*Orbis pictus*».

Относительно изученія языковъ, Коменскій говоритъ:

«Каждому языку гораздо легче выучиться практически, прислушиваясь, какъ говорятъ на немъ, перечитывая на немъ по нѣскольку разъ одно и то же, списывая съ книгъ и т. д., чѣмъ по правиламъ. Послѣднія должны только помогать практикѣ и придавать ей увѣренность». Поэтому упражненія въ языкахъ должно связывать съ изученіемъ предметовъ, или, какъ выражается нынѣ, всякое обученіе языку должно быть въ то же время и изученіемъ языка. Коменскій говоритъ, что ученикъ долженъ умѣть бѣгло и точно выражать словами все, что онъ понялъ; знаніе языка должно идти параллельно развитію духа, рѣчь должна быть вѣрнымъ изображеніемъ мысли, къ которой она относится, какъ платье къ тѣлу. Орфографическихъ и грамматическихъ правилъ Коменскій не отвергаетъ, но требуетъ только, чтобы они выводились изъ наглядныхъ основаній; онъ предлагаетъ тотъ самый методъ, который мы называемъ аналитически-синтетическимъ и требуетъ, чтобы всѣ упражненія въ языкахъ были связаны съ нагляднымъ и полезнымъ содержаніемъ.

Далѣе, Коменскій, говоря о примѣненіи принципа наглядности къ различнымъ *умѣньямъ* (писаніе, рисованіе, пѣніе, чтеніе, умѣнье говорить), весьма справедливо замѣчаетъ, что при этомъ примѣры преподавателя и данные образцы гораздо важнѣе всякихъ теорій. Начинаящій долженъ стараться только подражать и прилежно упражняться для того, чтобы постепенно достигнуть свободы дѣйствій, своей индивидуальной самостоятельности. «Ремесленники понимаютъ это очень хорошо: ни одинъ изъ нихъ не станетъ читать ученику теоріи своей работы, а просто заставляеть его смотрѣть, какъ самъ онъ, учитель, исполняетъ ее, потомъ даетъ работу ему въ руки и требуетъ, чтобы онъ подражалъ его приѣмамъ. Выучиться какому нибудь дѣлу можно только дѣлая его, рисовать —

рисую, танцовать — танцуя и т. д.». (Позднѣе это же замѣчаніе примѣнено и къ искусству преподаванія).

Коменскій не былъ только методикомъ, онъ работалъ и надъ дисциплинарной и педагогической стороной школы. Въ первомъ отношеніи весьма замѣчательнъ совѣтъ, который онъ даетъ учителямъ, раздѣлять слишкомъ большіе классы на нѣсколько группъ и въ каждой группѣ избирать лучшаго ученика себѣ въ помощники. Это и есть начало ланкастерскаго устройства школъ (см. § 37). Далѣе, Коменскій неоднократно повторяетъ, что школа не только должна давать ученикамъ своимъ знанія, но также обязана распространять между ними и всѣ добродѣтели и религіозность, приучать ихъ къ благоразумію, терпѣнію, точности, порядливости, справедливости и т. д. Съ особеннымъ вниманіемъ останавливается онъ и на гигиеническихъ условіяхъ школы. Онъ требуетъ большихъ веселыхъ комнатъ и площадки для игръ учениковъ, возлѣ школьнаго дома. По его мнѣнію, ученики должны забавляться различными гимнастическими играми, каковы: бѣганіе, прыганіе, борьба, игра въ мячъ и въ кегли и т. п.; ученики должны также предпринимать далекія прогулки. Однимъ словомъ, Амосъ Коменскій имѣлъ въ виду не одно умственное образованіе, а полное всестороннее развитіе челоуѣка: онъ былъ педагогъ въ полномъ значеніи этого слова.

§ 30.

Д о к л а д ъ.

Рядомъ съ Коменскимъ мы должны поставить одного англичанина, потому что онъ жилъ также въ 17 столѣтіи, а его психологическія и педагогическія сочиненія

имѣли большое вліяніе на теорію и практику воспита-
нія. Это былъ Джонъ Локке, который родился въ 1632,
умеръ въ 1704 г.

Не смотря на богатые плоды, принесенные его свобод-
ными воззрѣніями въ области политики и религіи, мы
обойдемъ ихъ молчаніемъ. Для насъ прежде всего важенъ
тотъ фактъ, что Локке первый примѣнилъ индуктивный
способъ изслѣдованія, созданный и употреблявшійся Бэко-
номъ только по отношенію къ внѣшней природѣ, — къ
внутренней, духовной природѣ человѣка. Такимъ обра-
зомъ, онъ былъ основателемъ *эмпирической психологіи*,
имѣющей столь важное значеніе для педагогики и впослѣд-
ствіи разработанной въ Германіи Гербартомъ, а еще бо-
лѣе Бенеке. Локке въ особенности развивалъ то важное
ученіе, что у человѣка нѣтъ прирожденныхъ свойствъ, но
что всѣ онѣ возникаютъ частью изъ внутренняго, частью
изъ внѣшняго опыта, т. е. частью изъ впечатлѣній, вос-
принимаемыхъ внѣшними чувствами изъ внѣшняго міра,
частью изъ сознанія данныхъ представленій изъ міра
внутренняго.

Вторымъ трудомъ Локке по педагогикѣ были его
«Мысли о воспитаніи дѣтей» (появ. 1693 г.). Содержа-
ніе этой книги мы должны изложить нѣсколько подробнѣе.

Идеаль воспитанія Локке находитъ въ словахъ Юве-
нала: *Mens sana in corpore sano*. Здѣсь сперва онъ
говоритъ о физическомъ воспитаніи. Простая, соотвѣт-
ствующая дѣтскому организму пища, легкая и свободная
одежда, частыя прогулки и движеніе на открытомъ воз-
духѣ, основательное закаливаніе тѣла противъ внѣшнихъ
вліяній, правильный сонъ въ прохладной комнатѣ и не
на слишкомъ мягкой постели, избѣжаніе излишнихъ ле-
карствъ, — вотъ и всѣ главные его требованія. Всѣ вы-
сказываемыя имъ правила по большей части исполнѣ со-

образны съ современной діететикой. Именно тѣмъ, что
Локке основательнѣе всѣхъ своихъ предшественниковъ и
съ гораздо большимъ знаніемъ дѣла, чѣмъ они, разрабо-
талъ теорію *физическаго воспитанія*, онъ оказалъ педа-
гогикѣ весьма важную услугу и его совѣтами восполь-
зовались на практикѣ въ своихъ школахъ сперва піетисты,
а затѣмъ еще больше филантрописты.

Много вѣрнаго высказываетъ Локке также и о воспи-
таніи вообще. Нравственные успѣхи дѣтей поддерживаются
силой и здоровьемъ тѣла. Питомецъ долженъ научиться
самообладанію весьма рано. Воспитатель ни въ какомъ
случаѣ не долженъ слабо относиться къ его ошибкамъ,
а тѣмъ менѣе развивать въ немъ дурныя привычки,
какъ напримѣръ страсть къ лакомствамъ, къ нарядамъ,
ко лжи. Никогда не слѣдуетъ уступать упрямству и свое-
волю ребенка, потому что только строгое повиновеніе
можетъ довести его до истинной свободы. Въ этомъ отно-
шеніи, онъ заходитъ впрочемъ слишкомъ далеко, ставя
главнымъ мотивомъ всѣхъ дѣйствій молодаго человѣка само-
любіе и стремленіе заслужить одобреніе. Питомецъ долженъ
быть особенно чувствителенъ по отношенію къ похвалѣ
и порицанію, къ привѣтливости или холодности воспита-
теля. Локке отдаетъ безусловное предпочтеніе единичному
семейному воспитанію передъ общественнымъ, школьнымъ.
Необходимо, впрочемъ, замѣтить, что въ его время школы,
какъ въ образовательномъ, такъ и дисциплинарномъ отно-
шеніяхъ, представляли нѣчто крайне жалкое, почти ужасное
и если противопоставить имъ, какъ это сдѣлалъ Локке,
частную семейную жизнь, прекрасную мать и отличнаго
гувернера, то, безъ сомнѣнія, придется предпочесть част-
ное воспитаніе школьному.

Локке ставитъ научныя знанія гораздо ниже здо-
ровья, добродѣтели и жизненной сноровки. Ребенокъ

долженъ учиться только тому, что впоследствии можетъ принести ему пользу, содѣйствовать его успѣхамъ въ жизни, доставить ему почетъ въ обществѣ. Само ученіе должно, по возможности, вестись безъ принужденія, вслѣдствіи собственной склонности ученика къ ученію, а учитель обязанъ сдѣлать свое преподаваніе легкимъ и пріятнымъ. — «Провести въ запуганной душѣ чистыя и правильныя линіи такъ же трудно, какъ начертить ихъ на протекающей бумагѣ». — Учить ребенка читать слѣдуетъ тотчасъ же, какъ онъ только выучится говорить, но дѣлать это должно безъ принужденія, играя; напримѣръ, буквы онъ можетъ заучить, забавляясь кубиками, на которыхъ онѣ начертаны. Лучшей книгой для чтенія онъ называетъ басни Езопа, если можно, — то съ картинками. Такъ какъ рисованіе можетъ быть полезно практически, то обучать ему слѣдуетъ весьма усердно. Обученіе языкамъ слѣдуетъ вести по способу Коменскаго, слѣдовательно, практически и въ связи съ изученіемъ предметовъ. Практическимъ реальнымъ знаніямъ, каковы: знаніе человѣка, законовъ, торговые счета, бухгалтерія, — онъ придаетъ большую цѣну. Зато поэзія и музыка, по его мнѣнію, не должны занимать собою много времени. Да и вообще трезвый и практическій Локке ставитъ искусство очень не высоко; при его прозаическомъ образѣ мыслей и неестественно было бы придавать особенное значеніе духовной жизни и эстетическому чувству. Напротивъ того, о танцахъ онъ отзывался весьма поощрительно, потому что они развиваютъ грацію и хорошія манеры. Молодой человѣкъ «изъ хорошей фамиліи» кромѣ нихъ долженъ обучаться еще верховой ѣздѣ и фехтованію, а въ свободное время заниматься какимъ нибудь ремесломъ, или садоводствомъ и сельскимъ хозяйствомъ.

Вообще въ своей книгѣ, написанной имъ въ то время, когда онъ жилъ гувернеромъ въ одномъ графскомъ домѣ, Локке, на ряду съ общими педагогическими правилами, подаетъ совѣты, какъ слѣдуетъ воспитывать сына знатныхъ родителей. Уже по этому самому его педагогическія правила съ одной стороны не вездѣ удобопримѣняемы, а съ другой — далеко несовершенны. Что же касается образованія дѣтей простаго народа, воспитанія дѣвочекъ и учрежденія общественныхъ школъ, то онъ объ этомъ не говоритъ вовсе.

Правила Локке относительно физическаго воспитанія, занятій ремеслами, выбора учебнаго матеріала по степени его практической полезности и облегченія преподаванія, нашли обширное примѣненіе въ 18 вѣкѣ между филантропистами.

§ 31.

Народное образованіе и школы въ 17 вѣкѣ.

Въ теченіи 17 столѣтія, всѣ изложенныя нами теоретическія усовершенствованія въ педагогикѣ весьма мало проникли въ практическую часть дѣла. Тогда было неудобное для этого время. Сохранившееся съ 16 столѣтія положеніе школъ остановилось неподвижно и раздѣляло эту косность съ протестантскою церковью. Духъ свободы и стремленія къ высшимъ цѣлямъ угасъ совершенно.

Возникла тридцатилѣтняя война и еще болѣе потрясла и безъ того еще не проникшее въ духъ народа дѣло образованія. Войска все больше и больше обращались въ шайки разбойниковъ и мародеровъ. Всѣ страсти и пороки вырвались наружу и уничтожили всякія основы правильнаго и благотворнаго воспитанія, т. е. добродѣтель, счастье

и идеальное чувство, какъ въ семьѣ, такъ и въ государствѣ. Запустѣніе и нищета распространились по всей Германіи. Многія деревни, а съ ними и ихъ школы, совершенно исчезли съ лица земли. И безъ того уже скудное содержаніе, выдававшееся учителямъ, прекратилось совершенно и голодъ заставлялъ этихъ наставниковъ юношества приниматься за какіе нибудь другіе промыслы или поступать въ военную службу. Многіе изъ нихъ, безъ сомнѣнія, сдѣлались разбойниками и бродягами. Голодъ, опасности войны и чума разогнали учениковъ. Если школьный домъ временно занимался подъ военный постой или лазаретъ, то это можно было считать еще счастливымъ случаемъ; многіе изъ нихъ исчезли совершенно, въ томъ числѣ и учрежденныя Троцендорфомъ учебныя заведенія въ Гольдбергѣ. Тамъ и самыя побѣды то одного, то другаго вѣроисповѣданія обращали школы въ арены церковной вражды и подвергали ихъ безпрестаннымъ переобразованиямъ.

Когда насталъ, наконецъ, миръ, то уже не было средствъ на то, чтобы возстановить разрушенное дѣло образованія. Да и въ обнищавшемъ народѣ было мало участія къ умственнымъ интересамъ. Онъ возросъ подъ гнетомъ нужды, безъ малѣйшихъ заботъ о его разумѣ и нравственности и потому смотрѣлъ на школу или съ тупымъ безразличіемъ или даже съ ненавистью. Слѣдовательно, именно тамъ, гдѣ образованіе было необходимѣе, чѣмъ гдѣ-либо, не было никакой надежды на его возрожденіе. Такимъ образомъ, стремленіе къ улучшенію такого положенія дѣлъ могло возникнуть только въ нѣкоторыхъ передовыхъ умахъ и дѣло поднятія умственного и нравственного уровня въ народѣ опять выпало на долю князей и городскихъ управленій. При этомъ, хотя они и пытались возстановить школы въ такомъ видѣ, въ какомъ

ихъ застала война, но туда уже проникъ иной, новый духъ.

Въ концѣ 17 столѣтія нѣмецкій языкъ получилъ всѣ свои настоящія права. Латинскій языкъ, бывшій памятникомъ римскаго владычества, органомъ папства и церкви, римско-германскаго короля и законовѣдовъ, сталъ также языкомъ науки: онъ былъ хранилищемъ всякаго знанія и уничтожалъ всѣ преграды для обмѣна мыслей между всѣми націями міра. Все это очень хорошо, но при чемъ-же оставался тутъ народъ? Къ чему же тогда всѣ науки и высокія мысли, если онѣ не могли сдѣлаться достояніемъ всего гражданскаго общества, не могли проникнуть въ его обыденную жизнь? — Поэтому, возстановленіе значенія нѣмецкаго языка въ Германіи въ 17 вѣкѣ должно считаться рѣшительнымъ поворотомъ и въ исторіи нѣмецкаго народнаго образованія.

Съ уваженіемъ къ родному языку стояло въ тѣсной связи и патріотическое чувство, и національный образъ мыслей и проявленіе новыхъ идей, а, слѣдовательно, и дѣло общественнаго образованія. Тридцатилѣтняя война, со всѣми ея ужасами, все-таки не могла окончательно убить безсмертнаго человѣческаго генія. Именно тотъ позоръ, который легъ на народъ, побудилъ лучшія его личности оторваться отъ скорбной дѣйствительности и обратиться къ міру идей. Среди всеобщей испорченности, они явились хранителями человѣческаго достоинства, проводителями къ лучшей будущности.

Мы уже раньше видѣли, какъ ясно и твердо возводилъ Коменскій зданіе педагогики въ то время, когда воеругъ него все находилось въ броженіи. Теперь мы должны назвать еще нѣсколько личностей, которыя хотя и не были педагогами по профессіи, но за то замѣчательны, какъ проводники и развиватели нѣмецкаго языка

и духа и которые поэтому могут быть названы воспитателями нѣмецкаго народа.

Мартинъ Опизъ (ум. 1639 г.) придалъ отечественному языку и поэзіи новый блескъ, доставилъ ей уваженіе среди ученыхъ и князей, указалъ новый путь и въ теченіи цѣлаго столѣтія былъ образцомъ для нѣмецкихъ поэтовъ. Въ это же время во многихъ мѣстностяхъ устраивались общества, имѣвшія цѣлью разработку роднаго языка, развитіе патріотическаго чувства и умственной жизни. Грустныя обстоятельства того времени особенно способствовали процвѣтанію религіозной поэзіи, которая тогда по истинѣ переживала свой золотой вѣкъ, на апогеѣ котораго стоялъ Павелъ Гергардтъ (ум. 1676). Проза также не оставалась въ бездѣйствіи. Михаилъ Мошерошъ (ум. 1669, писалъ подъ псевдонимомъ Фисландеръ фонъ Зиттевальдъ) бичевалъ заблужденія и пороки своего времени, въ особенности недостатки патріотизма и любовь къ иностранному языку; издалъ, между прочимъ, книжку, въ которой подаетъ совѣты о томъ, какъ можно исправить преслѣдуемое имъ зло посредствомъ разумаго и христіанскаго воспитанія дѣтей. Даже самъ Лейбницъ, величайшій ученый своего вѣка, несмотря на то, что всѣ сочиненія его были написаны или по-французски или по-латыни, не стыдился употреблять родной языкъ, тогда еще презираемый въ словъ того общества, въ которомъ онъ вращался. Онъ самъ трудился надъ его развитіемъ и употреблялъ его въ наукѣ. Его мужественное заступничество не пропало даромъ для всей націи. Еще больше народности мы видимъ въ дѣятельности Томазіуса (род. въ 1655 г. въ Лейпцигѣ, ум. 1728 г. въ Галлѣ). Онъ сдѣлалъ нѣмецкій языкъ настоящимъ органомъ науки, открывъ на немъ въ 1687 году въ Лейпцигскомъ университетѣ цѣлый рядъ юридическихъ лекцій, которыя

впослѣдствіи продолжалъ въ Галлѣ, издавая на немъ ученыя сочиненія и газеты и черезъ нихъ выставляя на судъ народа нѣсколько важныхъ современныхъ вопросовъ, какъ напримѣръ уничтоженіе пытокъ и преслѣдованія вѣдмъ.

Дѣятельность такихъ людей не могла остаться безъ послѣдствій. Ректоры и учителя гимназій постепенно отказались отъ фанатическаго обожанія латинскаго языка и отъ слѣпаго презрѣнія къ языку отечественному, которому, вслѣдъ затѣмъ, и отвели мѣсто въ программѣ обученія. Этотъ успѣхъ выразился особенно ясно въ Положеніяхъ о школахъ, изданныхъ князьями и государственными чинами въ концѣ XVII и началѣ XVIII вѣка. Съ этого же времени начинается популяризированіе различныхъ наукъ и распространеніе ихъ въ народѣ. Вслѣдствіе всего этого, явилась возможность снабжать нѣмецкихъ учителей потребными для нихъ познаніями, не посылая ихъ въ чуждыя школы, а въ собственно народныхъ школахъ ввести новые предметы обученія.

Мы уже объясняли выше, какія трудности представляло возстановленіе и усовершенствованіе общественныхъ учебныхъ заведеній послѣ разгрома тридцатилѣтней войны. Высшія школы дѣйствительно скоро опять пришли въ цвѣтущее состояніе, — для нихъ всегда находилось и участіе, и деньги, и ученики и учителя. Но элементарныя школы, въ особенности въ небольшихъ городахъ и деревняхъ, возстановлялись весьма медленно и почти повсюду приходилось радоваться даже тому, если школѣ удавалось достигнуть того положенія, въ какомъ она уже походила до войны.

Вотъ почему вторая половина XVII вѣка представляетъ единственный примѣръ школьной реформы. Герцогъ Тоттскій, Ернстъ Кроткій, увлеченный Ратихомъ и Ко-

менскимъ и подстрекаемый однимъ дѣльнымъ педагогомъ (ректоромъ гимназіи Рейхеромъ), задумалъ произвести коренныя преобразованія въ положеніи школъ своего маленькаго герцогства и устроить ихъ на совершенно новыхъ и рѣшительно улучшенныхъ основаніяхъ. Планъ для этого изложенъ въ: «Методѣ или наставленіи о томъ, какъ слѣдуетъ съ Божіей помощью коротко и полезно обучать въ младшихъ классахъ городскихъ и деревенскихъ мальчиковъ и дѣвочекъ герцогства Готтскаго». Въ этомъ Положеніи о школахъ въ первый разъ встрѣчается принужденіе къ ученію. Дѣтямъ обоего пола обязательно посѣщеніе школы съ 5 до 14-лѣтняго возраста; уклоненія отъ этого повелѣнія наказывались денежными штрафами. На ученіе отводилось три часа до и три часа послѣ обѣда, кромѣ среды и субботы, когда въ послѣобѣденное время дѣти освобождались отъ ученья. Всѣ дѣти, собирающіяся въ школу въ одно время, дѣлятся на три класса. Особенно замѣчательно то обстоятельство, что въ «Методѣ», кромѣ религіи, чтенія, письма, счета и цѣнія, въ числѣ учебныхъ предметовъ названо «Знаніе различныхъ полезныхъ, частію естественныхъ, частію свѣтскихъ и проч. предметовъ». Подъ этимъ понимались свѣдѣнія о растеніяхъ, животныхъ, людяхъ, явленіяхъ въ природѣ, ученіе о душѣ, знаніе географіи своей родины, законовъ, домашняго хозяйства, землемѣрія, календаря и т. д. Кромѣ этого, требовалось разубѣждать юношество въ народныхъ суевѣріяхъ. Наконецъ, слѣдуетъ замѣтить, что въ готтскомъ Положеніи о школахъ весьма много говорится о методѣ, дисциплинѣ, о воспитательномъ значеніи школы и о физическомъ развитіи дѣтей. Все это были несомнѣнные слѣды успѣховъ, выработанныхъ педагогами XVII столѣтія.

Какъ рационально ни примѣнялась готтская программа

школы, какъ горячо не заботился герцогъ о ея проведеніи, на практикѣ, но въ концѣ своей жизни благородный князь вынужденъ былъ сознаться, что плоды его усилій были весьма незначительны. Онъ совершенно вѣрно понималъ и главное препятствіе для основательнаго и правильнаго преобразованія школы: оно состояло въ неимѣніи хорошихъ, опытныхъ учителей. Къ чему поведутъ самыя мудрыя программы и правила, когда исполненіе ихъ приходится поручать плохимъ ремесленникамъ? Поэтому, герцогъ Ернстъ Кроткій въ своемъ духовномъ завѣщаніи ставитъ своимъ наслѣдникамъ въ обязанность устроить учебное заведеніе для подготовленія учителей. Однако прежде, чѣмъ мысль эта была приведена въ исполненіе, прошло много времени. Только въ восемнадцатомъ столѣтіи были сдѣланы серьезныя попытки и въ этомъ направленіи.

ОТДѢЛЪ ПЯТЫЙ.

Новое время.

§ 32.

Піетизмъ. Франке.

Даже и въ концѣ XVII столѣтія непрерывный рядъ стремленій къ педагогической реформѣ, продолжавшійся въ теченіи всего этого вѣка, нигдѣ еще не породилъ основательнаго преобразованія воспитательной практики. Но съ этого времени начинается рѣшительный поворотъ къ

лучшему, прежніе посѣвы начинаютъ давать ростки, идеи обращаются въ дѣла и факты, педагогическія стремленія и интересы привлекаютъ все большее и большее число сторонниковъ. Сущность и важность воспитанія челоѣчества сознается все болѣе и болѣе. Педагогика стряхиваетъ съ себя старую школьную пыль и переходитъ въ жизнь, она не хочетъ болѣе оставаться безсмысленнымъ ремесломъ или побочнымъ средствомъ цѣлей церкви, а начинаетъ возвышаться на степень самостоятельнаго искусства и науки. Нѣкоторые отдѣльные теологи продолжаютъ оказывать ей весьма полезныя услуги, но дѣлаютъ они это не ради видовъ представителей церкви, а, напротивъ, скорѣе изъ противодѣйствія господствующему теологическому направленію. Такъ уже піетисты, педагогическіе приемы которыхъ помогли проложить путь современный системѣ воспитанія и обученія, Руссо, филантрописты, Песталоцци и его послѣдователи трудятся надъ *окончательной* обработкой педагогики и надъ рѣшительнымъ возведеніемъ ея на степень отдѣльной, самостоятельной науки и искусства. Современное намъ воспитаніе еще до сихъ поръ находится подъ вліяніемъ выказанныхъ ими стремленій.

Переходя за симъ къ обзору дѣятельности замѣчательнаго педагога — піетиста *Франка*, прежде всего сдѣлаемъ краткую характеристику лица, введшаго это религіозное направленіе. Это былъ Филиппъ Яковъ *Шпенеръ* (родился въ 1635 году въ Раппольтсвейлерѣ, въ Эльзасѣ; съ 1686 года состоялъ главнымъ придворнымъ проповѣдникомъ въ Дрезденѣ, въ 1691 году назначенъ суперинтендантомъ въ Берлинѣ, гдѣ и скончался въ 1705 г.). Сущность христіанской вѣры онъ полагалъ не въ одномъ лишь знаніи догматовъ, но въ живомъ сознаніи челоѣческой грѣховности и необходимости искупленія. Благо-

честивый нравъ, искренняя молитва и богобоязненная жизнь болѣе значать, нежели слѣпая вѣра.

Такимъ образомъ воспитаніе юношества должно состоять не въ поверхностномъ лишь заучиваніи катихизиса, а въ близкомъ ознакомленіи съ нимъ воспріимчивыхъ дѣтей, которымъ онъ долженъ излагаться въ доступной формѣ и вслѣдствіи этого вліять благотворно на ихъ душу и вообще на всю ихъ жизнь.

Вмѣсто того, чтобы излагать лишь одни церковныя догматы, растолковывать ихъ, доказывать ихъ вѣрность и защищать отъ лжеученій, церковь должна бы предложить поучительное и практическое наставленіе въ вѣрѣ. Наставленіе это не должно быть сообщаемо ни исключительно, ни преимущественно въ формѣ чтенія лекціи (Vortrag), а скорѣе, даже предпочтительно, въ разговорной формѣ.

Сообразно съ этими основными положеніями, Шпенеръ ревностно занимался обученіемъ дѣтей закону Божію, что онъ считалъ главною задачею призванія духовнаго. Все, что онъ выполнялъ на практикѣ, онъ излагалъ также и письменно. Такимъ образомъ онъ былъ возстановителемъ древнецерковнаго катехизическаго ученія на протестантской почвѣ и, слѣдовательно, основателемъ новой катихизаціи. Его правовѣрные сослуживцы признали его мистическимъ еретикомъ и сильно возстали противъ его ученія. Въ свое время онъ мало нашелъ практическихъ послѣдователей. Еще много лѣтъ спустя послѣ тридцатилѣтней войны, большая часть приходскихъ священниковъ пребывала въ неподвижномъ и непроизводительномъ правовѣріи, не сознавая своей учительской задачи и не выказывая ни усердія, ни искусства даже хотя бы относительно религіознаго просвѣщенія юношества и народа. Шпенеръ дѣлалъ это и дѣятельность его была зрѣло обдуманна и принесла пользу, но за то навлекла на него ненависть такъ называемой

церкви, т. е. господствующаго большинства духовенства, — и была нѣкоторымъ образомъ эмансипаціей богословской практики. Шпенеръ желалъ при помощи педагогики возвысить значеніе вѣры.

Это, равно какъ и стремленіе сдѣлать такъ, чтобы церковная жизнь была не только простымъ вѣрованіемъ и исполненіемъ предписанныхъ обрядовъ, но жизнію дѣйствительно проникнутою религіознымъ чувствомъ — и составляетъ неоспоримую заслугу его. Но его религіозное направленіе не заслуживаетъ безусловной похвалы. Оно заключало въ себѣ зародышъ возрожденія, который слишкомъ рано началъ развиваться, вслѣдствіи чего «піетизмъ» пришелъ въ столкновеніе не только съ церковно-правовѣрными, но и вообще съ чисто человѣческими воззрѣніями.

Педагогическимъ главою піетизма является Августъ Германъ Франке, родившійся въ 1663 году въ Любекѣ. Въ 1666 году отецъ его былъ приглашенъ герцогомъ Эрнстомъ Благочестивымъ въ Готу для занятія должности Судебнаго совѣтника, что не осталось безъ важныхъ послѣдствій и для юнаго Франке, потому что онъ не только получилъ въ гимназій своей новой родины превосходную подготовку для университетскихъ занятій, но и былъ свидѣтелемъ тѣхъ значительныхъ преобразованій школы, которыя именно тогда происходили въ Готѣ. Университетское образованіе Франке получилъ въ Эрфуртѣ и въ Килѣ. Онъ избралъ своею спеціальностью богословіе, которое впрочемъ въ тогдашнемъ своемъ видѣ, т. е. въ схоластически-правовѣрной косности, — до того показалось ему отвратительнымъ, что онъ едва не утратилъ самой вѣры, и если этого не случилось, то единственно только благодаря той набожности, которая была внушена ему съ дѣтства въ родительскомъ домѣ. Чтобы

удовлетворить своему сильному влеченію къ знанію, основанному на наглядномъ изученіи, онъ, не покидая своихъ богословскихъ занятій, слушалъ лекціи по физикѣ, ботаникѣ и другимъ отраслямъ свѣтскихъ наукъ, что и послужило для него подготовкой къ выработкѣ того практическаго направленія, которое выразилось въ его позднѣйшей дѣятельности. Важно также и то обстоятельство, что Франке сряду по окончаніи университетскаго курса практически познакомился съ элементарною школою, содержа въ Гамбургѣ въ 1687 и 1688 г. дѣтскую школу, которая дала ему возможность приобрести опытность и на всегда придала его дѣятельности педагогическое направленіе. Въ это же время въ своихъ религіозныхъ воззрѣніяхъ онъ рѣшительно примкнулъ къ Шпенеру, къ которому онъ бѣздилъ изъ Гамбурга и у котораго пробылъ довольно долго.

Вотъ важнѣйшіе моменты въ исторіи развитія Франке. Мѣстомъ его замѣчательной дѣятельности былъ Галле, на р. Саалѣ, куда онъ былъ приглашенъ на профессорскую и проповѣдническую кафедру и гдѣ онъ умеръ въ 1727 году.

Обширныя заведенія, которыя онъ тамъ основалъ и которыя существуютъ еще въ настоящее время, какъ «учрежденія Франке» — были открыты въ концѣ XVII-го и въ началѣ XVIII-го столѣтія. Причиною ихъ возникновенія было состраданіе къ физической, умственной и нравственной бѣдности неимущихъ. Франке, чтобы основательно помочь нищимъ дѣтямъ, въ большомъ количествѣ посѣщавшимъ его жилище, сталъ собирать подавнѣ, а обильный сборъ поощрилъ его къ открытію въ 1695 году въ своей квартирѣ школы для бѣдныхъ; учителемъ этой школы онъ поставилъ одного бѣднаго студента. Въ томъ же году было ему отдано на воспитаніе за еженедѣльную плату

нѣсколько дѣтей горожанъ. Значительныя пожертвованія, какія онъ получилъ для начатаго имъ дѣла, онъ употребилъ тотчасъ же на наемъ помѣщенія и втораго учителя; при этомъ онъ отдѣлилъ школу для бѣдныхъ отъ школы для дѣтей горожанъ. Вслѣдъ за тѣмъ, онъ взялъ нѣсколько сиротъ на полное воспитаніе, между тѣмъ какъ до того времени онъ помѣщалъ ихъ въ семьяхъ обывателей. Вскорѣ онъ уже былъ въ состояніи купить домъ для школы для бѣдныхъ. Къ упомянутымъ заведеніямъ еще присоединилось въ 1695 г. новое учрежденіе, а именно, три дворянскіе мальчика, отданные на воспитаніе Франку, положили начало «Педагогіуму» — учебно-воспитательному заведенію для сыновей высшихъ сословій.

Въ XVII столѣтіи въ средѣ нѣмецкаго дворянства, преимущественно подъ французскимъ вліяніемъ, развилось мало по малу новое образованіе, значительно разнившееся отъ гимназическаго. Классическіе языки съ ихъ литературами, особенно греческій, были отодвинуты на задній планъ; зато новые предметы, а именно — французскій языкъ и его литература, новая исторія и географія, естественная исторія, политическія и военныя науки, генеалогія и геральдика, рыцарскія тѣлесныя упражненія и т. п. предметы заняли первое мѣсто. При этомъ, дворянское юношество должно было пользоваться болѣею свободою и болѣе вѣжливымъ, снисходительнымъ обращеніемъ, нежели дѣти горожанъ. Гимназіи старались, по возможности удовлетворять этимъ аристократическимъ требованіямъ и многіе ректоры поступали при этомъ до того рабски и анти-педагогически, что разрушали главнѣйшія основы системы обученія и дисциплину своихъ заведеній, которыя и тогда не удовлетворяли вполнѣ ни потребностямъ ученаго сословія, ни притязаніямъ знатныхъ.

И вотъ наступило время, когда для мальчиковъ стали

появляться особаго рода учебныя воспитательныя заведенія, образецъ которыхъ мы видимъ въ «Педагогіумѣ» Франке.

Богатыя приношенія, а равно значительные отказы по духовнымъ завѣщаніямъ въ пользу человеколюбивыхъ предпріятій Франке, кромѣ того, значительные доходы, доставляемые оборотами книжной торговли и продажей разныхъ медицинскихъ лекарствъ и, наконецъ, не малое приращеніе платы за обученія воспитанниковъ дали новымъ заведеніямъ возможность возвыситься чрезвычайно быстро. Уже въ 1698 году начата была постройка особаго сиротскаго дома, въ которомъ, впослѣдствіи сироты, до того времени разсѣянные по домамъ горожанъ, нашли себѣ пристанище. Въ 1705 году этотъ сиротскій домъ доставлялъ пріютъ 100 мальчикамъ и 25 дѣвочкамъ. Школа для бѣдныхъ была преобразована въ «нѣмецкую городскую школу» съ классами для мальчиковъ и для дѣвочекъ; причемъ въ учебную программу, кромѣ Закона Божія, чтенія, письма, счисленія, были включены: естествовѣдѣніе исторія и географія. Передъ смертью Франке, обучалось въ городской школѣ 1725 мальчиковъ и дѣвочекъ. Уже въ 1697 году Франке открылъ, на ряду съ «нѣмецкой», «латинскую школу» (гимназію), въ которой также преподавались реальные предметы. Школа эта въ годъ смерти основателя имѣла до 400 учениковъ.

Для «Педагогіума», ученики котораго вначалѣ, наравнѣ съ сиротами, проживали въ домахъ горожанъ, было выстроено въ 1713 году особое красивое зданіе съ ботаническимъ садомъ, естественно-историческимъ и физическимъ кабинетами, химическою и анатомическою лабораторіями и мастерскою для точечанія и шлифовки стекла. Гуманныя, реальные и техническіе пред-

меты представляли чрезвычайно богатый учебный материал. Однакоже ученики, сообразно съ ихъ индивидуальными способностями къ образованію, принадлежали по различнымъ учебнымъ предметамъ къ различнымъ классамъ. Такая же самая система въ обученіи была принята впоследствии Зальцманомъ въ Шпенфенталь. Въ 1727 году Педагогіумъ имѣлъ 82 воспитанника.

Здѣсь слѣдуетъ еще упомянуть объ одномъ замѣчательномъ лицѣ, которое въ этомъ учрежденіи провело годы дѣтства и которое основало новую религіозную общину въ духѣ піетизма. Это былъ графъ Николай фонъ-Цинцендорфъ. Родившійся въ 1700 году въ Дрезденѣ, онъ уже въ дѣтствѣ познакомился съ направлениемъ Шпенера. Въ Педагогіумѣ Франке — гдѣ онъ воспитывался отъ 1710 до 1716 года — его мечтательная набожность нашла плодородную почву. Уже тогда овладѣло имъ стремленіе образовать общину изъ избранныхъ; это желаніе онъ питалъ въ продолженіи всей своей юности и въ 1727 году оно, наконецъ, осуществилось: Цинцендорфъ сдѣлался основателемъ гернгутской братской общины.

Но возвратимся къ Франке. Большую часть своихъ учителей онъ избиралъ изъ студентовъ богословія. Для предоставленія имъ возможности получить достаточное ознакомленіе съ методикою и дисциплиною, онъ устроилъ въ 1707 году нѣчто вродѣ учительской семинаріи, въ которой безвозмездно сообщались студентамъ педагогическія наставленія и давался случай къ практическимъ упражненіямъ. Семинаристы пользовались также даровымъ столомъ, но должны были давать обязательство, по истеченіи двухлѣтняго семинарскаго курса, прослужить по крайней мѣрѣ три года въ заведеніяхъ Франке, при чемъ, конечно, они и не заботились о дальнѣйшемъ усовершенствованіи себя въ педагогикѣ, такъ какъ смотрѣли на

службу въ школѣ только, какъ на переходную ступень къ достиженію духовнаго званія. Но происходящіе отсюда невыгоды для заведенія Франке были умѣряемы многими другими обстоятельствами, а именно: во-первыхъ, руководитель всегда могъ выбирать себѣ помощниковъ по обученію по своему собственному усмотрѣнію, слѣдовательно, онъ могъ сохранять духъ единства въ коллегіи учителей и выбирать людей способныхъ; далѣе, юношеское воодушевленіе начинающихъ педагоговъ нѣсколько вознаграждало недостатокъ опытности; кромѣ того, за всѣми дѣйствіями отдѣльныхъ учителей наблюдали инспектора, которые управляли отдѣльными частями всего заведенія; наконецъ, за общимъ выполненіемъ и за равномернымъ развитіемъ всего дѣла наблюдать самъ Франке.

Опуская тѣ изъ учрежденій Франке, которые не имѣютъ характера педагогическаго, какъ-то: аптеку, книжный магазинъ, вдовій домъ и т. п., мы сдѣлаемъ однакоже нѣсколько общихъ замѣчаній относительно педагогическихъ взглядовъ Франке.

Прежде всего очевидно, что Франке смотрѣлъ дѣйствительно серьезно, какъ на дѣло ученія, такъ и на воспитаніе, которое онъ старался возвести на степень самостоятельной спеціальности, опредѣленнаго искусства; очевидно также, что онъ слѣдилъ за педагогическою теоріею съ замѣчательною и примѣрною добросовѣстностью и умѣньемъ. Своими личными трудами, своимъ организаторскимъ и административнымъ талантомъ онъ превзошелъ всѣхъ педагоговъ, какъ своихъ предшественниковъ, такъ и послѣдователей. Онъ вполне уяснилъ себѣ необходимость для учительскаго сословія спеціальнаго образованія и въ этомъ отношеніи онъ сдѣлалъ больше, чѣмъ было сдѣлано до него. Онъ придавалъ высокое значеніе выполненію учебнаго плана, методикѣ обученія, а также

дисциплинѣ. Для него было чрезвычайно важно, чтобы личности учениковъ изучались воспитателями и чтобы послѣдніе принимали во вниманіе ихъ индивидуальныя особенности. Съ учительскою дѣятельностью онъ тѣсно связывалъ и занятіе воспитателя. Онъ заботился о цѣлесообразномъ и здоровомъ помѣщеніи для классовъ и жилыхъ комнатъ, о хорошихъ школьныхъ приборахъ, объ учебныхъ пособіяхъ и книгахъ; онъ ввелъ въ преподаваніе развивающую катехизическую форму вмѣсто способа излагательнаго и въ дисциплинѣ старался соединить любовь со строгостью.

Онъ считалъ цѣлью образованія «благочестіе и мудрость». Подъ первымъ выраженіемъ онъ понималъ христіанскую набожность, съ точки зрѣнія піетизма. Безъ нея, по его мнѣнію, всякое знаніе было бесполезно; вслѣдствіе этого особенно высоко цѣнилъ онъ обученіе закону Божію и притомъ въ связи съ упражненіями въ молитвѣ и практическими увѣщеваніями. «Четверть лота живой вѣры должна выше цѣниться, нежели два пуда простыхъ историческихъ знаній и одна капля истинной любви больше, чѣмъ цѣлое море знаній всякихъ тайнъ науки». Къ сожалѣнію, этотъ основной взглядъ выродился въ ложное благочестіе. «Упражненія въ молитвѣ безостановочно слѣдовали одно за другимъ» — говоритъ одинъ достойный свидѣтель (Нимейеръ). «Набожное настроеніе и возбужденіе старались поддерживать всевозможными способами. При всякомъ удобномъ случаѣ молились, проповѣдывали, увѣщевали, пѣли». Самъ Франке долженъ былъ выслушивать жалобы, что многіе изъ богослововъ, вышедшихъ изъ Галле, — лицемеры. Часто также порядокъ, какой онъ старался поддерживать въ своихъ педагогическихъ заведеніяхъ, переходилъ въ рабскую механичность и внѣшнюю точность, безъ всякаго воспита-

тельнаго духа. Первоначальное, хорошо-обдуманное отеческое управленіе и добросовѣстный надзоръ за воспитанниками выродились въ чисто іезуитскій способъ воспитанія.

Высшими знаніями отчасти пренебрегали, потому что они казались слишкомъ опасными для христіанства, ложно понятаго этими піетистами. Рутинные послѣдователи Франке дали слабымъ сторонамъ его системы развиться вполне: они выставили піетизмъ въ самомъ каррикатурномъ видѣ, какъ и вообще всѣ секты, которыя полагаютъ прикрыть свою ничтожность славой одного великаго человѣка и которыя становятся вредными потому, что не въ состояніи понять духа своего учителя и вмѣсто сущности ученія удерживаютъ однѣ лишь слабыя стороны его. Ложные послѣдователи Франке, которые на каждомъ шагу видѣли, призраки врожденной грѣховности, почитали сущностью воспитанія: упражненіе въ молитвѣ и покаяніи, самоискушеніе и самонаказаніе воспитанниковъ и т. п. Для истребленія зла въ зародышѣ, въ заведеніи была принята варварская дисциплина. Свѣтъ со всѣми его радостями былъ выставляемъ, какъ вертепъ грѣховности. Юношеская свѣжесть была уничтожена; безпристрастный взглядъ на жизнь былъ искаженъ; лицемеріе и фарисейское высокомеріе были поддерживаемы; въ сердцахъ притуплена любовь къ человѣчеству. Отсюда понятно, что въ питомцахъ Франке и его послѣдователей нерѣдко возбуждалась ненависть противъ такого неестественнаго порядка вещей, ненависть, которая въ жизни, когда они освобождались отъ надзора своихъ воспитателей, порождала часто безбожіе и необузданную страсть къ наслажденію. Съ такимъ піетизмомъ естественно соединялось неуваженіе ко всякому свѣтскому знанію, которое было признаваемо бесполезнымъ для спа-

сенія души, и вслѣдствіе этого находилось въ большомъ пренебреженіи.

Превосходныя всетаки во многомъ учрежденія Франке не процвѣтали-бы въ настоящее время, если-бы во время не были замѣчены и удалены плевеы, размножавшіеся на ихъ почвѣ.

Практическое направленіе Франкова ученія, которое онъ называлъ «мудростью» и которое въ нѣкоторомъ смыслѣ свойственно было вначалѣ піетизму — выказывалось въ заботахъ его о реальномъ образованіи, объ образованіи техническомъ и вообще въ обращеніи вниманія на условія будущей дѣятельности питомцевъ, особенно же въ дѣйствительно христіанской заботѣ о воспитаніи и обученіи бѣдныхъ сиротъ, лишенныхъ крова. Заслуга Франке въ этомъ отношеніи не оцѣнима. Его благому примѣру обязаны своимъ происхожденіемъ многочисленныя школы для бѣдныхъ и сиротскіе дома. Даже въ устройствѣ Домовъ спасенія для малолѣтнихъ преступниковъ ему, въ нѣкоторой степени, принадлежитъ первый починъ. А что касается собственно учебной части, то въ его заведеніяхъ несомнѣнно находятся зачатки нынѣшнихъ реальныхъ школъ, какъ это и видно изъ вышеприведеннаго. Замѣтимъ, впрочемъ, что названіе «реальная школа» было введено не Франке, а однимъ изъ его сотрудниковъ — Христофоромъ Семлеромъ (инспекторъ начальныхъ школъ Франке и проповѣдникъ въ Галле), который опубликовалъ въ 1739 году отчетъ объ управляемой имъ «математической, механической и экономической реальной школѣ».

Въ учебный планъ такого рода заведеній включаетъ онъ, вмѣстѣ съ обученіемъ Закону Божію, «полезныя и въ повседневной жизни необходимыя науки», какъ-то математику, астрономію, географію, исторію, естествовѣдѣніе, рисованіе, земледѣліе, садоводство, пчеловодство

и т. д.; также настаиваетъ онъ на возможно болѣе наглядномъ изложеніи учебныхъ предметовъ, чтобы, такимъ образомъ, изъ «номинально реальныхъ школъ» (Verbal-schulen) образовались дѣйствительно «реальныя школы».

Равнымъ образомъ изъ той же школы Франке вышелъ *Н. И. Гекеръ*, который въ 1747 году основалъ въ Берлинѣ первую значительную реальную школу, съ которою также была соединена и учительская семинарія.

Конечно, прошло достаточно времени, пока этотъ новый родъ учебныхъ заведеній былъ подлежащимъ образомъ понятъ, признанъ и возведенъ на степень самостоятельной отрасли въ общей системѣ образованія. Реальныя школы сперва должны были быть отграничены отъ гимназій и освобождены отъ излишества учебнаго матеріала. Первоначально онѣ обращали черезчуръ большое вниманіе на непосредственную подготовку къ практической дѣятельности, для чего и старались научить всевозможному, но именно вслѣдствіи этого ни въ одной области ученія не предлагали ничего основательнаго. Появившіяся вслѣдъ за тѣмъ спеціальныя школы для всѣхъ высшихъ ремеслъ устранили этотъ недостатокъ и реальныя школы преобразовались, мало по малу, въ общеобразовательныя заведенія съ ихъ современнымъ характеромъ, и были (въ Германіи), наконецъ, поставлены на ряду съ гимназіями, въ основаніи общеобразовательнаго курса которыхъ лежитъ изученіе древнихъ языковъ и вообще древняго міра.

§ 33.

Руссо.

Разительную противоположность Франке представляетъ собою *Руссо*. Первый замѣчательнъ педагогическою дѣятель-

ностью, второй — педагогическими идеями; первый, опытный практик, применилъ въ существующему порядку вещей и упорно дѣлалъ то, что ему казалось необходимымъ и удобоисполнимымъ; второй, страстный идеалистъ, боролся съ существующимъ и старался возсоздать, на его развалинахъ иной, во многомъ невозможный и нежелательный порядокъ.

Лично Руссо не былъ одаренъ способностію воспитателя; его непродолжительная дѣятельность — въ качествѣ домашняго учителя — была неудачна; основаніе и веденіе образцоваго воспитательнаго заведенія — лежало далеко за предѣлами его желанія и умѣнья; онъ ни мало не заботился о своихъ собственныхъ дѣтяхъ и отдавалъ ихъ, одного за другимъ, въ парижскій воспитательный домъ. Слѣдовательно, жизнь этого человѣка не представляетъ для воспитателей ничего образцоваго и мы очертимъ ее лишь немногими словами. Руссо, сынъ часовыхъ дѣлъ мастера, родился въ Женевѣ въ 1712 г.; появленіе его на свѣтъ сопровождалось смертью его матери, которая скончалась отъ родовъ; потеря эта была тѣмъ ощутительнѣе для ребенка, что отецъ его не обладалъ въ достаточной степени воспитательнымъ смысломъ. Воспитаніе даровитаго мальчика было исполнено ошибокъ и лишено всякаго плана; его судьба была измѣнчива и полна заблужденій. Темные пороки обезображивали поведение, постоянное безпокойство и тяжелое, отчасти само-заслуженное, бѣдствіе неизмѣнно тяготѣли надъ всею жизнью Руссо.

Изломанный физически и нравственно, Руссо умеръ въ 1778 г. въ Эрменонвилѣ, — деревнѣ, расположенной немного сѣвернѣе Парижа, — гдѣ нѣкто де-Жирарденъ предложилъ убѣжище безпріютному и пресыщенному жизнію страннику. По опредѣленію французскаго національ-

наго конвента, останки Руссо были перенесены въ 1794 г. изъ Эрменонвила въ Парижъ и торжественно помѣщены въ Пантеонѣ.

Восторженные поклонники покойнаго старались уничтожить тотъ приговоръ, который былъ произнесенъ надъ нимъ еще при жизни его лютыми врагами. Однако та же фанатическая ненависть, которая сто лѣтъ назадъ подстрекала стражей церковнаго и политическаго деспотизма къ сужденію и преслѣдованію Руссо, — охватываетъ еще донинѣ избранныхъ обладателей непреложной мудрости, когда они приходятъ въ соприкосновеніе съ человекомъ, который за свои неоспоримыя заблужденія понесъ столь тяжелое наказаніе. Оставимъ теперь въ сторонѣ личность Руссо и связанную съ нею борьбу партій и перейдемъ къ уясненію его педагогическихъ стремленій.

Стремленія эти онъ изложилъ въ своемъ знаменитомъ сочиненіи, появившемся въ 1762 г. подъ заглавіемъ: *«Эмилъ или о воспитаніи»*. Сочиненіе это распадается на пять книгъ, изъ которыхъ первыя четыре посвящены воспитанію «Эмила», въ послѣдней же излагается воспитаніе «Софіи». Этими именами называетъ Руссо своихъ воображаемыхъ питомцевъ, которые должны служить нагляднымъ представленіемъ его педагогики. Его верховное «fundamentum dividendi» есть, слѣдовательно, различіе пола, откуда вытекаютъ и главныя основанія воспитанія мальчиковъ и дѣвочекъ. Первое изложено значительно обстоятельнѣе втораго; первая книга описываетъ воспитаніе Эмилія въ первый годъ его жизни, вторая — доводитъ питомца до двѣнадцати лѣтъ, третья — до пятнадцатилѣтняго возраста и четвертая — до его женитьбы. Для краткаго и яснаго обозрѣнія ученія Руссо, мы соединяемъ эти книги по ихъ внутреннему сродству, не стѣсняясь только что показаннымъ ходомъ содержанія. Руссо выхо-

дить вообще изъ того положенія, что состояніе образованія его вѣка (онъ имѣетъ въ виду Францію 18 столѣтія) до того пагубно, что необходимо совершенно отдѣлить отъ него ребенка, и именно мальчика, привести его въ «естественное состояніе» и воспитывать единственно сообразно его природнымъ задаткамъ, потребностямъ и склонностямъ. «Все выходитъ хорошимъ изъ рукъ Создателя, все вырождается подъ руками людей».

Въ порывѣ негодованія на испорченность своего вѣка, Руссо упустилъ изъ виду, какъ существованіе природо-сообразной и полезной культуры, такъ и то, что задача воспитанія состоитъ въ томъ, чтобы употребить хорошіе элементы цивилизаціи на пользу развитія дитяти, вредные же — удалять отъ юншества. Онъ упустилъ также изъ виду, что его «естественное состояніе» нигдѣ не могло быть найдено и даже при самомъ искреннемъ желаніи было-бы непригодно для большинства дѣтей. Еще менѣе выполнимо его положеніе, что у каждаго питомца долженъ быть, по крайней мѣрѣ въ продолженіи двадцати лѣтъ, свой особый, для него одного живущій воспитатель. Руссо полагаетъ, что его «Эмилъ» — сирота, слѣдовательно, не зависитъ ни отъ отца ни отъ матери и вообще семейства, далѣе, что онъ хорошо сложенъ отъ природы, здоровъ и силенъ, живетъ въ умѣренномъ климатѣ и, кромѣ всего этого, обладаетъ матерьяльными средствами. Нечего и говорить, что въ естественномъ состояніи совокупность всѣхъ этихъ условій невысказана. Кромѣ того, всѣ эти идеальныя предначертанія воспитанія за-слоняютъ собою цѣлую массу тѣхъ реальныхъ условій, на которыя безусловно необходимо обратить вниманіе при воспитаніи. Уже вслѣдствіе этого, Руссо не можетъ предложить ученія о воспитаніи дѣтей всесторонняго по содержанию и практически выполняемаго по формѣ. Пра-

вила, какія онъ поставляетъ для вымышленныхъ отношеній, требуютъ отчасти провѣрки, отчасти дополненія, а главное — осмотрительнаго примѣненія къ существующимъ въ дѣйствительности разнообразнымъ условіямъ. Впрочемъ, Руссо самъ замѣтилъ это и ясно высказалъ, что онъ не намѣренъ навязывать своихъ положеній, а желаетъ только предложить мысли, которыя должно разсматривать и оцѣнивать сообразно съ обстоятельствами, что онъ предоставляетъ усмотрѣнію практическихъ воспитателей.

Нельзя не признать справедливости его основнаго положенія, заключающагося въ томъ, что всякое воспитаніе должно быть естественно, сообразовано съ природою воспитанника, а, слѣдовательно, должно соответствовать его задаткамъ, силамъ, потребностямъ, индивидуальнымъ особенностямъ, человѣческому праву и т. д., и что оно не можетъ быть опредѣлено ни произвольными положеніями, ни безуміемъ моды, ни необдуманнѣйшимъ слѣдованіемъ за потокомъ времени. Руссо главнымъ образомъ стремится къ общечеловѣческому образованію, онъ не желаетъ его вырожденія въ сословное и профессиональное образованіе и въ этомъ случаѣ онъ, конечно, безусловно правъ. «Природа, говоритъ онъ, не создаетъ ни князей, ни богачей, ни вельможъ. Если вы желаете образовывать питомца исключительно для одного какого либо положенія въ свѣтѣ, то вы сдѣлаете его неспособнымъ занять всякое другое. Что мнѣ за дѣло, предназначаютъ-ли моего питомца для службы военной, церковной или судебной! Я намѣренъ сдѣлать его пригоднымъ для жизни. Когда онъ выйдетъ изъ моихъ рукъ, онъ не будетъ ни чиновникомъ, ни воиномъ, ни священникомъ: онъ будетъ прежде всего человѣкомъ. Естественное воспитаніе должно приспособить человѣка ко всѣмъ человѣческимъ отношеніямъ». При этомъ, конечно, все сводится къ тому, чтобы над-

лежащим образом познакомиться съ природою дитяти, на чемъ Руссо настаиваетъ весьма рѣшительно. «Не знаютъ природа дитяти, говоритъ онъ, и вслѣдствіе ложныхъ представленій, какія имѣютъ о ней, чѣмъ дальше идутъ, тѣмъ больше и больше сбиваются съ пути. Даже самые разумные придерживаются того, что можетъ быть полезно только взрослымъ, нисколько не останавливаясь на томъ, что въ состояніи понять *дѣти*. Они все ищутъ въ дитятѣ взрослого человѣка, не задумываясь надъ тѣмъ, чѣмъ оно есть въ то время, когда оно еще только дѣлается взрослымъ. Вотъ изученіемъ этого-то я больше всего и занимался. И такъ, начинайте съ того, чтобы лучше изучить своихъ питомцевъ». Хотя Руссо не развилъ правильныхъ взглядовъ во всѣхъ отношеніяхъ, чего онъ и самъ себѣ не приписываетъ, однако онъ достаточно прочно установилъ извѣстный правильный педагогическій принципъ, а именно принципъ антропологическій.

Опираясь на вышеупомянутыя основныя положенія, Руссо полагаетъ извѣстнымъ, какъ должно развивать различныя стороны подрастающаго человѣка. Тѣлесное воспитаніе занимаетъ видное мѣсто въ его системѣ. Онъ слѣдуетъ въ этомъ большею частію правиламъ Локке, которыя онъ зналъ и цѣнилъ. То, что онъ здѣсь предлагаетъ, по большей части, совершенно вѣрно, но въ настоящее время до того извѣстно, что повторять его совѣты мы находимъ излишнимъ.

Руссо ставитъ нравственное воспитаніе въ тѣсную зависимость отъ физическаго. Онъ совершенно справедливо видитъ въ тѣлесной дряхлости и слабости источникъ душевнаго разстройства и опасность для выработки характера, а въ здоровьи и силѣ — опору для нравственной воли. Вѣрно также и то, что своевременное и естественное удовлетвореніе потребностей дитяти, при строгомъ ограниченіи

необходимымъ и полезнымъ, предупреждаетъ многія ненормальныя явленія.

Вслѣдъ за тѣмъ, онъ говоритъ, что нужно избѣгать всякаго неестественнаго стѣсненія питомца, всякой несвоевременной морали и опеки, а также изнѣживанія, всякой излишней услужливости, покровительства и пошлостей прихотямъ и властолюбивымъ поползновеніямъ дѣтей, что не слѣдуетъ доводить ихъ до притворства, хитрости и неправды, какъ въ словахъ, такъ и въ поступкахъ.

Дитя должно прежде всего научиться приноравливаться къ обстоятельствамъ, подчиняться физической необходимости, дѣйствительными условіями доводиться до правильныхъ взглядовъ, ощущеній, склонностей и поступковъ и, такимъ образомъ, въ силу внутренней необходимости выработывать въ себѣ мало по малу истинно нравственныя понятія и принципы.

Дитя должно развивать свою сообразительность при посредствѣ своего собственнаго опыта; оно должно чувствовать естественныя послѣдствія своего упрямства, своей глупости, злоупотребленія свободою; его своеволие должно быть ограничиваемо непоколебимою твердостью воспитателя. Въ такомъ только случаѣ оно станетъ мало по малу различать полезное отъ вреднаго и, сообразно съ этимъ, измѣнять свои мысли и поступки. Наконецъ, около пятнадцатаго года жизни, Эмиль долженъ быть введенъ въ общество и приучиться уважать и любить своего ближняго. Какъ до сихъ поръ онъ чувствовалъ, стремился и дѣйствовалъ для себя, такъ теперь онъ будетъ чувствовать, стремиться и дѣйствовать для другихъ и именно потому, что они его ближніе. Ему совершенно чужды зависть, ненависть, чувства сореboванія и злобы, потому что ему не съ кѣмъ было себя сравнивать, потому что никто ему не стоялъ поперекъ пути. Всматриваясь те-

перъ въ общественную жизнь, онъ отличить кажущееся отъ дѣйствительнаго, дурное отъ хорошаго, культурную испорченность людей отъ ихъ врожденной непорочности, онъ будетъ уважать человѣческое достоинство, будетъ сожалѣть о развратныхъ, служить и помогать ближнему, будетъ любить отечество и способствовать развитію общественнаго благосостоянія. Такимъ образомъ, Руссо становится на почву чистой гуманности и нравственности и потому совершенно не вѣрно то мнѣніе, что онъ будто бы желалъ сдѣлать изъ своего Эмилія расчетливаго и холоднаго эгоиста.

Относительно интеллектуальнаго развитія, Руссо, несмотря на нѣкоторыя заблужденія, ясно и рѣшительно высказываетъ тѣ же основныя положенія, которыя со времени Песталоцци считаются вполне установленными, а именно онъ требуетъ: наглядности, самостоятельности, органическаго развитія, постепенности въ развитіи способностей, поддержанія интереса къ ученію, отвергаетъ механичность, всякое излишнее обремененіе памяти, поверхностное знаніе, всякія слова безъ мыслей, всякія изображенія предметовъ безъ знакомства съ самими предметами, однимъ словомъ, онъ отрицаетъ всякое поверхностное и преждевременное знаніе.

Для обученія природовѣдѣнію и географіи онъ предлагаетъ тотъ же самый методъ, какой въ настоящее время считается единственно правильнымъ и по которому обученіе начинаютъ съ изученія предметовъ и явленій дѣйствительныхъ, непосредственно близкихъ, а именно: съ мѣста своей родины. Изученіе человѣка, въ особенности изученіе его духовныхъ сторонъ и всего, что относится къ условіямъ общественной жизни или что требуетъ болѣе глубокаго взгляда, какъ напр. исторія, политика, мораль, религія и т. д., Руссо откладываетъ до юношескаго

возраста, потому что до того времени еще не подготовлены точки опоры для принятія этихъ ученій и, по его мнѣнію, питомецъ еще не достаточно созрѣлъ для нихъ.

Даже чтенію и письму Эмиль начинаетъ учиться едва только на двѣнадцатомъ году жизни, потому что до того времени онъ долженъ изучать природу; долженъ развиваться подъ руководствомъ воспитателя, но при помощи своихъ собственныхъ чувствъ, опытовъ и размышленій. Если же онъ уже умѣетъ читать, то до пятнадцатаго года единственною книгою для чтенія для него долженъ служить «Робинзонъ Крузе». Этотъ общеизвѣстный дѣтскій романъ англичанина Даниеля Дефое, появившійся въ 1719 г., вполне соответствуетъ учебному плану Руссо, такъ какъ онъ представляетъ ходъ развитія человѣчества, его переходъ отъ первобытнаго состоянія къ культурѣ, наглядно показывая, какъ человѣческія потребности могутъ быть удовлетворены при помощи человѣческихъ силъ, какъ нужда дѣлаетъ человѣка находчивымъ, какою силою обладаетъ самопомощь, какъ возникаетъ общество со всѣми своими формами и т. д. Поэтому Руссо желаетъ, чтобы его питомецъ какъ можно живѣе ставилъ себя въ положеніе Робинзона: «Я хочу, чтобы Эмиль самъ сталъ Робинзономъ».

На обычныя же дѣтскія книги Руссо смотритъ, какъ на орудія пытки дѣтей и считаетъ совершенно излишнимъ стараніе облегчить способъ обученія чтенію. Руссо, подобно Локке, ставитъ эстетическое образованіе рѣшительно на задній планъ. Это объясняется его реальнымъ направленіемъ, его негодованіемъ на вырожденіе искусствъ, наконецъ, его преувеличеннымъ опасеніемъ преждевременности и поверхности. Даже тогда, когда Эмиль уже приближается къ юношескому возрасту, Руссо говоритъ: «не надо никакихъ очерковъ, никакого краснорѣчія, ни-

каких картинъ, никакой поэзіи. Продолжайте быть яснымъ и простымъ, для другаго языка придетъ свое время». Даже басни Руссо совершенно исключаетъ изъ обученія: «онѣ, говоритъ онъ, годятся для взрослыхъ; дѣтямъ же нужна открытая истина».

Значительно полнѣе говоритъ Руссо о религіозномъ воспитаніи. Но уже изъ вышеизложеннаго можно видѣть, что онъ умышленно отодвигаетъ его къ позднѣйшему времени. Потому что, по мнѣнію Руссо, только въ юношескомъ возрастѣ впервые становится возможно созерцаніе духовнаго, что именно и составляетъ сущность религіи.

«Пятнадцати лѣтъ Эмиль не зналъ еще, что у него есть душа и, можетъ быть, въ восемнадцать лѣтъ ему еще будетъ не время знать это», потому что до этого времени онъ способенъ представлять себѣ Бога только въ видѣ чувственнаго существа, — а, слѣдовательно, можетъ понять Его неправильно. Вообще Руссо считаетъ религіозное образованіе дѣломъ чрезвычайно серьезнымъ. Онъ наплекъ на себя ненависть ортодоксовъ тѣмъ, что осмѣлился основанія различныхъ положительныхъ религій сравнивать другъ съ другомъ и разбирать ихъ критически, а равно и потому, что не предназначилъ своего Эмиля для какой нибудь извѣстной церкви, а желалъ предоставить ему въ этомъ отношеніи свободный выборъ въ зрѣломъ возрастѣ. Въ періодъ воспитанія, а именно въ юношескомъ возрастѣ пригодна только естественная религія; нужно развивать вѣру въ Бога и въ безсмертіе души, разсматривая природу, людей, добродѣтель, совѣсть, судьбу и т. д. О христіанствѣ и его Основателѣ Руссо говоритъ съ величайшимъ уваженіемъ и воодушевленіемъ.

Также и въ книгѣ «Софья» Руссо обстоятельно говоритъ о религіозномъ образованіи. «При обученіи молодыхъ дѣвушекъ закону Божію, совѣтуетъ онъ, никогда не слѣ-

дуетъ дѣлать изъ религіи предметъ для непріятностей или принужденія, никогда не дѣлать изученіе ея обязательнымъ. Онѣ ничего не должны учить наизусть, даже молитвъ. Удовольствуйтесь правильнымъ чтеніемъ, въ ихъ присутствіи, своихъ собственныхъ молитвъ, не принуждая ихъ принимать въ этомъ участія.... Религія должна служить для дѣвушекъ скорѣе предметомъ любви, нежели предметомъ знанія.... Не дѣлайте изъ вашихъ дочерей богослововъ и болтуній; приучите ихъ лучше къ тому, чтобы онѣ всегда чувствовали себя близость Бога, имѣли бы Его Свидѣтелемъ своихъ мыслей, своей добродѣтели, своихъ радостей. Софья посвящаетъ всю свою жизнь служенію Богу — дѣланію добрыхъ дѣлъ. Вотъ истинная религія, единственная, которая не ведетъ ни къ злоупотребленію, ни къ безбожію, ни къ мечтательности».

Что касается вообще воспитанія дѣвочки, то Руссо переноситъ его въ родительскій домъ и возлагаетъ главнымъ образомъ на мать. Его замѣчанія о сущности, назначеніи и воспитаніи женщины — тонки, благородны и практичны; они принадлежатъ, не смотря на нѣкоторыя особенности, еще въ настоящее время къ лучшему изъ того, что написано о женскомъ образованіи. Руссо не имѣлъ въ виду такъ называемой эмансипаціи женщинъ, а считалъ ея естественнымъ призваніемъ — призваніе супруги, матери, хозяйки.

Хотя Руссо и ненавидитъ такъ сильно социальный порядокъ своего времени, однакоже желаетъ воспитать своего Эмиля и свою Софью для гражданской жизни, слѣдовательно, не только сообразно съ природою, но и съ жизнею. Они должны быть самостоятельными, а также и полезными членами общества. Поэтому Эмиль долженъ былъ изучить также одно полезное ремесло, а именно столярное.

Въ приведенномъ очеркѣ заключаются основныя черты, свѣтлыя и темныя стороны педагогики Руссо. Въ заблужденіяхъ и непоследовательности нѣтъ недостатка; многія, въ сущности вѣрныя, положенія и требованія доведены до крайности и чрезъ это изуродованы. Методъ воспитанія Руссо страдаетъ въ особенности тѣмъ недостаткомъ, что онъ требуетъ умышленнаго, почти насильнаго замедленія развитія дитяти, а именно его нравственнаго, эстетическаго и религіознаго образованія. Нѣтъ сомнѣнія, что духовная сторона человѣка, не будучи ничѣмъ стѣсняема, начинаетъ развиваться значительно раньше, нежели это принимаетъ Руссо. Онъ слишкомъ долго пренебрегаетъ положительнымъ, дѣйствительно развивающимъ воспитаніемъ, имѣя въ виду только отрицательныя, предостерегательныя его стороны. Онъ желаетъ предотвратить болѣзни, заблужденія, пороки, предрасудки и т. д., и въ этомъ онъ, конечно, правъ; но однако нужно и должно на ряду съ этимъ въ питомцѣ полагать основанія и развитію знанія, добродѣтели, религіи, вкуса и т. д. гораздо раньше, нежели того желаетъ Руссо.

Даже въ обыкновенномъ обученіи Руссо идетъ чрезвычайно медленно; если бы даже мы и приступали къ нему только тогда, когда дѣти сами сочтутъ это «полезнымъ», то во всякомъ случаѣ пришлось бы начать его значительно раньше десятилѣтняго или двѣнадцатилѣтняго возраста. — Установивъ выше точку зрѣнія на педагогическіе принципы Руссо, мы оставляемъ дальнѣйшій критическій анализъ ихъ. Желających же составить основательное понятіе объ Эмилѣ Руссо мы рекомендуемъ прочитать самое сочиненіе, но безъ всякой предвзятой мысли и зрѣло обдумывая читаемое.

§ 34.

Филантрописты.

Педагогическія идеи Бэкона, Ратиха, Коменскаго, Локке и въ особенности Руссо были съ особенною ревностью восприняты, въ послѣдней четверти 18 столѣтія, филантропистами. Уже Франке осуществилъ большую часть этихъ мыслей, но впрочемъ филантропизмъ имѣетъ много общаго съ піетизмомъ: стремленіе къ полезному, пристрастіе къ реальному, усиленная заботливость о физическомъ воспитаніи, старанія объ улучшеніи учебнаго метода и т. д. Однако же на ряду съ этими общими сторонами, существуютъ также и рѣзкія противоположности, какъ напр. различія въ религіозныхъ воззрѣніяхъ. Франке и его школа придерживались піетизма, филантрописты же, напротивъ того, проповѣдывали естественную религію Руссо, отвергали конфессіональность, основывали вѣру не на откровеніи, а на разумѣ, и вообще благоговѣли передъ просвѣщеніемъ XVIII столѣтія. Принципы природосообразности были ими гораздо рѣзче поняты и последовательнѣе проведены, нежели у Франке, особенно же рѣзки были они въ борьбѣ съ существующимъ порядкомъ. Они желали рѣшительной реформы, какъ воспитанія, такъ и вообще всего общества; піетисты, напротивъ того, ограничивались измѣненіями ближайшаго къ нимъ, были миролюбивы и принаравливались къ обстоятельствамъ времени. Однакоже планъ воспитанія и дѣятельности послѣднихъ былъ, въ нѣкоторомъ смыслѣ, обширнѣе стремленій филантропистовъ. А именно, хотя эти послѣдніе и смотрѣли на благополучіе человѣка, какъ на цѣль воспитанія вообще, а своего собственнаго труда въ особенности, слѣдо-

вательно, желали быть филантропами (друзьями людей) и, по большей части, действительно были ими, — однако же въ ихъ педагогической практикѣ недостаетъ сострадательной любви, любви къ бѣднымъ и сиротамъ, тогда какъ учрежденія Франке обладали действительно филантропическимъ началомъ. Филантрописты не открывали никакихъ школъ и воспитательныхъ домовъ для сиротъ и дѣтей убогихъ: образованіе низшихъ классовъ не входило въ ихъ программу, поэтому они и не были педагогами народныхъ школъ. Нельзя сказать, чтобы они не имѣли никакого сочувствія къ низшимъ слоямъ населенія, но въ своей практикѣ они оставляли ихъ въ сторонѣ, а держались сыновей богатыхъ и знатныхъ. Конечно, именно эти послѣдніе болѣе всего нуждались въ возвращеніи къ природѣ; однако нельзя не замѣтить, что филантрописты еще потому съ самаго начала избрали полемъ своихъ дѣйствій такъ называемыя высшія сословія, что отъ этаго можно было ожидать хорошаго вознагражденія, а въ ихъ дѣятельности промышленная сторона значительно выдвигалась на первый планъ: однимъ словомъ, это были педагоги-содержатели частныхъ институтовъ. Конечно, во многихъ отношеніяхъ они стоятъ выше пѣтистовъ, но историческая правда требуетъ также признанія, что они рѣшительно остались позади Франке, ибо не имѣли его любви, полной состраданія и самопожертвованія, къ классамъ бѣднымъ.

Наиболѣе вліятельными изъ филантропистовъ были:

- 1) Іоаннъ Бернардъ Базедовъ, родившійся въ 1723 г. въ Гамбургѣ, умершій въ 1790 г. въ Магдебургѣ;
- 2) Христіанъ Готгильфъ Зальцманъ, род. въ 1744 г. въ Семмерда, около Эрфурта, ум. въ 1811 г. въ Шнепфенталѣ, близъ Готы;
- 3) Іоахимъ Генрихъ Кампъ, род. въ 1746 г. въ Брауншвейгскомъ княжествѣ, умершій въ

1818 г. въ г. Брауншвейгѣ. Всѣ трое изучали богословіе, послѣдніе два, прежде чѣмъ избрали своею исключительною спеціальностію дѣло воспитанія, принадлежали уже духовному званію, но они полагали, что служба образованію юношества, они въ состояніи гораздо болѣе содѣйствовать благу людей, чѣмъ служба церкви.

Сборнымъ мѣстомъ и главнымъ пунктомъ филантропистовъ былъ знаменитый «Филантропинумъ» въ Дессау. Это было воспитательное заведеніе, по роду и назначенію сходное съ «Педагогіумомъ» Франке, но только въ иномъ духѣ. Филантропинумъ былъ открытъ въ 1774 г. подъ управленіемъ Базедова. Это новое заведеніе также, какъ нѣкогда и школа Ратиха, было обязано своимъ происхожденіемъ одному благородному, воодушевленному желаніемъ просвѣщенія человѣчества князю. Стремленія къ педагогической реформѣ, выражаемыя Базедовымъ въ своихъ сочиненіяхъ и воззваніяхъ къ обществу и въ письмахъ къ друзьямъ человѣчества, особенно же къ царствующимъ, — встрѣтили особенное сочувствіе въ князѣ Леопольдѣ Фридрихѣ Францѣ Дессаускомъ. Онъ призвалъ Базедова въ 1771 году въ Дессау, далъ ему значительное содержаніе, чтобы онъ могъ пользоваться своимъ досугомъ прежде всего для окончанія своего «элементарнаго сочиненія съ гравюрами». Такъ какъ Базедовъ уже раньше изложилъ въ своей «Методиѣ» подробный планъ улучшенія учебнаго дѣла, то теперь «Элементарное сочиненіе», назначаемое для употребленія дѣтямъ, должно было быть обработано согласно съ основными началами всей воспитательной теоріи. Оно было въ сущности подражаніемъ въ большихъ размѣрахъ «Orbis pictus» Коменскаго и появилось въ 1774 г. въ 4 томахъ, съ 100 гравюръ. Въ томъ же году, какъ сказано, былъ открытъ Филантропинумъ; выше названный князь по-

жертвовалъ для него значительную денежную сумму, а равно и зданіе съ садомъ. Какимъ духомъ должно было быть проникнуто это заведеніе, можно видѣть изъ слѣдующаго воззванія Базедова къ родителямъ. «Посылайте дѣтей, говоритъ онъ, для счастливой юношеской жизни и ученія съ вѣрнымъ успѣхомъ. Дѣло это не католическое, не лютеранское или реформатское, а христіанское. Мы филантрописты или космополиты. Цѣль воспитанія заключается въ томъ, чтобы создать европейца, котораго жизнь была бы на столько безвредна, общепользна и спокойна, на сколько это въ силахъ сдѣлать воспитаніе. Слѣдовательно, должно позаботиться, 1) чтобы питомецъ возможно меньше подвергался досадѣ, печалямъ или болѣзнямъ, 2) чтобы онъ приучился къ внимательному употребленію средствъ. Добродѣтель и довольство есть искусство всѣхъ искусствъ. Объ отечественной религіи каждаго воспитанника заботится его духовенство. Естественная религія и правоученіе составляютъ главнѣйшую часть философіи, о которой заботимся мы сами. Филантропинумъ утверждаетъ только въ вѣрѣ въ Бога, какъ Творца, хранителя и владыки міра... У насъ очень мало учать наизусть. Къ прилежанію учащіеся не будутъ принуждаться даже выговорами. Однако, опираясь на достоинство своего метода преподаванія и на его согласіе со всѣмъ филантропистическимъ воспитаніемъ и образомъ жизни, мы общаемъ двойной успѣхъ въ наукахъ, сравнительно съ тѣмъ, какой обыкновенно получается въ лучшихъ школахъ, интернатахъ или гимназіяхъ. Особенно мы ручаемся за развитіе здраваго смысла, чего достигнемъ посредствомъ упражненій въ дѣйствительно философскомъ образѣ мысленія».

Въ Филантропинумѣ преподавались всѣ предметы, входящіе въ курсъ гимназій и реальныхъ школъ, но ко-

нечно съ рѣшительнымъ предпочтеніемъ всего наиболѣе практически полезнаго. Изученіе древности мало цѣнилось, но классическіе языки были включены въ учебную программу заведенія, какъ вслѣдствіе обычнаго къ нимъ уваженія, такъ и потому что въ противномъ случаѣ заведеніе не было бы посѣщаемо. Въ приемахъ обученія филантрописты слѣдовали главнымъ образомъ правиламъ, даннымъ Коменскимъ, Локкомъ, Руссо и пр., но они впади въ ту же ошибку, какою страдалъ Ратихъ, а именно придавали слишкомъ большое значеніе методѣ. По той же причинѣ они сдѣлали странное отступленіе отъ теоріи Руссо. Въ то время какъ Руссо, чтобы не причинять природѣ никакого насилія, чрезмѣрно замедляетъ начало обученія, — филантрописты полагали, надѣясь на свое искусство, что они въ состояніи его начинать, какъ угодно рано и вести какъ угодно скоро, прибѣгая къ различнымъ фокусамъ, стараясь подѣйствовать на вниманіе. Родная дочь Базедова, Эмилія, выучилась чтенію на третьемъ году, и изъ нея выдрессировалось дѣйствительно нѣчто странное. Конечно, филантропы существенно улучшили обученіе, они внесли въ него наглядность, самостоятельность, интересъ и удовольствіе, изобрѣли также многія практическія учебныя пособія, напр. представленіе основныхъ геометрическихъ отношеній посредствомъ картонныхъ фигуръ. Но у нихъ встрѣчается также много ложнаго и искусственнаго, особенно въ первый періодъ ихъ дѣятельности. Такъ какъ они старались сдѣлать все очень легкимъ для дѣтей, избавить ихъ отъ всякаго напряженія, кромѣ того, желали брать изъ всѣхъ предметовъ только общепольное, то ихъ обученіе часто страдало поверхностностію и не было способно развитъ въ ученикѣ полной преданности къ ученію, къ энергической и продолжительной умственной работѣ и вслѣдствіе этого,

не могло укрѣплять ихъ воли. Само собою разумѣется, учить дѣтей чтенію при помощи игры испеченными буквами, которыя въ то же время служили какъ бы вознагражденіемъ и которыя должны были поставляться особымъ «школьнымъ пекаремъ» — методъ крайне нелѣпный, по его изобрѣтатель, Базедовъ, ожидалъ отъ него огромнаго успѣха. Но, хотя бы филантрописты и не придавали особеннаго значенія подобному вздору, то все-таки нельзя не замѣтить, что ихъ способъ обученія вообще былъ близокъ къ фокусничеству и диллетантизму и влекъ за собою ослабленіе дисциплины. За серьезною умственною гимнастикою не признавалось укрощающей и возбуждающей силы и вмѣсто нея филантрописты ввели личные мотивы желанія, обращали вниманіе дѣтей на полезность изучаемаго, обращались къ ихъ честолюбію, вызывая его и поддерживая посредствомъ «балловъ (т. е. шариковъ, точекъ) прилежанія», «золотыхъ точекъ на бѣлыхъ таблицахъ заслугъ» и т. д. Здѣсь, какъ кажется, они поступали по совѣту Локке, который старался развить въ молодомъ человѣкѣ привилегированнаго сословія честолюбіе, какъ главный стимулъ дѣятельности. Гораздо разсудительнѣе поступали филантрописты, когда они, слѣдуя совѣтамъ Локке и взглядамъ Руссо, освободили юношество отъ неестественнаго гнѣта условной моды и добросовѣстно наблюдали за ихъ тѣлеснымъ развитіемъ. Они изгнали изъ своего института общеупотребительную тогда прическу, завивку, пудру и помаду для волосъ; вмѣсто камзолчиковъ, короткихъ и узкихъ панталонъ, шелковыхъ чулокъ, тугихъ галстуховъ, вмѣсто шпаги и косы — они ввели одежду удобную, простую и для всѣхъ воспитанниковъ одинаковую. Они заботливо предупреждали преждевременную зрѣлость, особенно половыя побужденія. Въ занятія дня, на ряду съ прогулкою, включались также

правильныя тѣлесныя упражненія, какъ-то: танцы, верховая ѣзда, плотничаніе, точеніе, молотба, принималось во вниманіе не только здоровье, но и статность фигуры и практическая ловкость въ рукѣ. Несомнѣнно, что Базедовъ самъ не обладалъ всѣми качествами, какія необходимы руководителю воспитательнаго заведенія. Онъ былъ непостояненъ, безпокоенъ и одностороненъ, былъ склоненъ къ шарлатанству, имѣлъ преувеличенное о себѣ мнѣніе, придавалъ слишкомъ много значенія ничтожному фокусничеству, не уживался съ своими сотрудниками. Уже въ 1778 году онъ счелъ необходимымъ выйти изъ своего заведенія и затѣмъ, не занимая никакой должности, жилъ до самой смерти попеременно то въ Дессау, то въ Магдебургѣ. Въ 1793 году Филантропинумъ окончательно пришелъ въ упадокъ.

Къ извѣстнѣйшимъ педагогамъ, которые дѣйствовали въ заведеніи, принадлежатъ: Вольке, Траппъ и Оливье. Первый былъ съ самаго начала чрезвычайно дѣятельнымъ работникомъ въ Филантропинумѣ и послѣ удаленія Базедова управлялъ нѣкоторое время институтомъ. Позднѣйшіе годы своей жизни онъ посвятилъ преимущественно литературнымъ работамъ педагогическаго и филантропическаго содержанія. Замѣтимъ, что Вольке стремился къ основательной реформѣ нѣмецкой грамматики, но вслѣдствіе своихъ особенностей реформа эта встрѣтила мало сочувствія. Траппъ дѣйствовалъ въ Дессаускомъ Филантропинумѣ съ 1777 по 1779 г.; потомъ былъ нѣсколько лѣтъ профессоромъ педагогики въ университетѣ въ Галле; вслѣдъ за тѣмъ, съ 1782 по 1786 г., управлялъ филантропическимъ учебнымъ заведеніемъ, основаннымъ Кампэ въблизи Гамбурга. Какъ педагогическій писатель, онъ занимаетъ видное мѣсто. Главное его стремленіе было направлено на то, чтобы дать ученію о воспитаніи научное

основаніе и привести его въ систематическій порядок. Въ поздней старости онъ сдѣлался жаркимъ поклонникомъ Песталоцци. Вышеназванный Оливье, родомъ изъ французской Швейцаріи, обратилъ на себя вниманіе своимъ новымъ методомъ чтенія. Онъ хотѣлъ ввести вмѣсто бессмысленнаго способа чтенія по складамъ способъ образовательный, хотѣлъ подготовить къ чтенію посредствомъ основательныхъ упражненій въ правильномъ по выговору и осмысленномъ разговорѣ, а также посредствомъ раздѣленія предложеній и словъ на ихъ составныя части. Онъ настаивалъ на строгомъ различіи звука отъ буквы, на возможно правильномъ выговорѣ всѣхъ гласныхъ, на ихъ классификаціи по органамъ произношенія, однимъ словомъ, на научномъ (особенно же — физиологическомъ) основаніи обученія чтенію. Какъ позднѣе Жакото, такъ и Оливье желалъ, чтобы дѣти читали только то, что они уже поняли и даже знали наизусть. Безъ сомнѣнія, методъ его остроуменъ и образователенъ, но въ то же время слишкомъ растянутъ, искусствененъ и дорого стоющъ, вслѣдствіе чего онъ и не могъ войти во всеобщее употребленіе въ учебной практикѣ.

Затѣмъ, изъ замѣчательнѣйшихъ послѣ Базедова филантропистовъ мы должны упомянуть Зальцмана и Кампэ. Послѣдній замѣчателенъ не столько своею непродолжительною педагогическою практикою въ Дессау и Гамбургѣ, сколько своею литературною дѣятельностью: это самый замѣчательный писатель между филантропистами. Изъ его трудовъ мы укажемъ прежде всего на объемистое сочиненіе подъ заглавіемъ: «Общій пересмотръ всего учебнаго и воспитательнаго дѣла общества практическихъ воспитателей, изданное Кампэ». Сочиненіе это появилось въ 16 томахъ въ промежутокъ отъ 1785 до 1792 г. и содержитъ рядомъ съ оригинальными его трудами также переводы: «Мы-

слей о воспитаніи» Локке и «Эмиля» Руссо. Это «обозрѣніе» есть замѣчательный памятникъ времени филантропистовъ. Кромѣ того, Кампэ замѣчателенъ, какъ дѣтскій и юношескій писатель. Его «Робинзонъ младшій» (1779 года) — передѣлка подлиннаго Робинзона Дефое — достигъ чрезвычайнаго распространенія и по сіе время, не смотря на свои длинныя правоученія и разглагольствованія, служить всетаки лучшею книгою, нежели многія новыя попытки въ этомъ родѣ. Въ особенную заслугу должно быть вѣнено Кампэ то, что онъ ввелъ въ дѣтскую литературу описанія путешествій, и именно путешествій, предпринимаемыхъ съ цѣлью открытій. Онъ содѣйствовалъ также чистотѣ и развитію нѣмецкаго языка, при чемъ обнаружилъ болѣе вкуса и смысла, нежели Вольке. Его «Словарь» былъ встрѣченъ большимъ одобреніемъ.

Что касается Зальцмана, то онъ, безъ сомнѣнія, самый замѣчательный практикъ между филантропистами; онъ отличался осторожностью, прилежаніемъ, выносливостью, тихою веселостью и патріархальностью. Дѣйствовавъ три года въ Дессау, онъ основалъ въ 1784 г. подобное же заведеніе въ Шнепфентанѣ, близъ Тюрингскаго лѣса, въ двухъ миляхъ отъ Готы. Это единственный филантропическій институтъ, который сохранился до настоящаго времени, между тѣмъ какъ многіе другіе быстро закрылись и многіе изъ нихъ даже раньше своего Дессаускаго первообраза. Зальцманъ и его послѣдователи прочно удержали основныя жизненныя мысли филантропизма, но отказались отъ того, что не могло быть удержано, и, главное, посвятили на свое предпріятіе много труда. Девизъ Зальцмана былъ: «мыслить, терпѣть и дѣйствовать». Если мы назвали Кампэ замѣчательнѣйшимъ писателемъ между филантропистами, то это нисколько не

умалаетъ значенія Зальцмана, литературная дѣятельность котораго не менѣе почтенна. Между его сочиненіями, кромѣ предназначенныхъ для дѣтей, слѣдуетъ назвать: «Книжку рака» (ироническое назиданіе плохому обученію дѣтей), «Муравыную книжку» (наставленіе къ воспитанію воспитателей), «О самомъ дѣйствительномъ средствѣ развить въ дѣтяхъ религіозное чувство», «О тайныхъ грѣхахъ юношества», «Небо на землѣ», нѣсколько отчетовъ о заведеніи въ Шнепфенталѣ и др. Изъ учителей этого заведенія особенно замѣчательны на поприщѣ педагогической литературы: Гутсъ-Мутсъ и Ленцъ. Первый — вообще отличный педагогъ и учитель, много содѣйствовавшій улучшенію методъ преподаванія географіи — оказалъ большую услугу воспитанію своими трудами по разработкѣ гимнастики. Ленцъ способствовалъ развитію преподаванія естественной исторіи и замѣчательны литературными работами по естествознанію.

§ 35.

Народная школа въ 18 столѣтіи.

Народная школа, особенно же сельская школа, оставалась въ продолженіе всего 18 столѣтія въ своемъ прежнемъ жалкомъ состояніи. Учителями, по большей части, все еще были никуда негодные ремесленники, отставные солдаты, неудавшіеся студенты, вообще люди сомнительной нравственности и образованія. Содержаніе ихъ было скудно и они не пользовались большимъ уваженіемъ. Посѣщеніе школы, вообще неправильное, лѣтомъ почти повсюду прекращалось совершенно. Многія деревни были вовсе безъ школы, и почти нигдѣ не пользовались ими

всѣ дѣти. Во многихъ деревняхъ большое число дѣтей, въ особенности дѣвочекъ, оставалось безъ всякаго обученія.

Народъ, преимущественно же крестьяне, смотрѣлъ на школу, какъ на лишнее бремя. Духовенство все еще считало себя господиномъ ея, но дѣлало для нея вообще чрезвычайно мало, нерѣдко даже задерживало ея успѣхи. Многіе князья, въ особенности же большая часть феодальнаго дворянства, были рѣшительно не расположены къ общественному просвѣщенію, а слѣдовательно и къ народной школѣ; они полагали, что невѣжество подданныхъ облегчитъ имъ дѣло управленія. При такихъ обстоятельствахъ не могло быть и рѣчи о лучшемъ приспособленіи учебныхъ зданій, о введеніи въ народную школу тѣхъ улучшеній, какія, со времени Коменскаго, были уже сдѣланы въ области методики и педагогики.

Но все-таки вѣкъ просвѣщенія оказалъ народной школѣ могущественное возбужденіе въ дѣлѣ ея обновленія. Это возбужденіе исходило частію отъ государей, частію же отъ отдѣльныхъ друзей человѣчества, изъ среды народной.

Къ счастью, въ половинѣ 18 столѣтія, идеи гуманности и народнаго просвѣщенія возвѣщаются съ трона въ двухъ самыхъ обширныхъ государствахъ Европы. Въ 1740 году въ Австріи вступила на престолъ Марія Терезія, которой наслѣдовалъ ея великій сынъ Іосифъ II; въ Пруссіи — Фридрихъ Великій. Труды этихъ государей сильно подвинули Германію впередъ на пути благосостоянія, гуманности, свободы, образованія и національнаго чувства. Они не могли остаться безъ благотворнаго дѣйствія на школу и воспитаніе. Эти государи обратили особенное вниманіе на дѣло общественнаго образованія, потому что видѣли въ немъ одну изъ самыхъ важныхъ

отраслей государственнаго управленія и вслѣдствіе этого нынѣ на народное образованіе уже окончательно смотрять, какъ на дѣло государства.

Уже въ 1741 г. Фридрихъ Великій потребовалъ отъ живущихъ въ деревняхъ дворянъ, чтобы они учреждали въ своихъ деревняхъ школы, строили училищные дома и заботились о достаточномъ вознагражденіи учителей. Для поднятія образованія учителей, онъ оказывалъ вспоможеніе, особенно съ 1750 года, семинаріи, которую Гекеръ присоединилъ къ своей реальной школѣ въ Берлинѣ (см. въ концѣ § 32). Тотчасъ послѣ окончанія семилѣтней войны Фридрихъ Великій снова принялся за трудъ поднятія дѣла народной школы.

Прежде всего онъ опредѣлилъ, чтобы принимались только такія учителя, которыхъ Гекеръ найдетъ способными. Онъ издалъ 2 октября 1763 года выработанный Гекеромъ «Общій школьный регламентъ», которымъ предписывалось обязательное посѣщеніе школъ дѣтьми отъ 5 до 13 лѣтъ, и высказывались необходимыя соображенія относительно управленія, обученія и дисциплины въ народной школѣ. Къ сожалѣнію, благія стремленія короля встрѣтили столько препятствій, что остались почти безъ всякаго дѣйствія. Государство не имѣло денегъ на учебное дѣло. Учителя были, въ большинствѣ случаевъ, лѣнивые, необразованные наемники, неспособные ни къ какому высшему духовному возбужденію. Дворянство опасалось, чтобы обученіе народа не стало бы на пути его преимуществамъ и произволу; общины противились школьной реформѣ частью по бѣдности, частью по скупости и невѣжеству. Духовенство и церковныя власти были, конечно, за сохраненіе стараго порядка.

Такимъ образомъ предпріятіе было ослаблено и король самъ увидѣлъ невозможность осуществить его. Въ послѣдствіи

онъ сдѣлалъ шагъ назадъ относительно своихъ прежнихъ взглядовъ и намѣреній. Въ 1779 году онъ постановилъ, что: «нужно пользоваться инвалидами, которые могли бы читать и писать, и вполне бы годились въ учителя сельскихъ школъ.»

Въ томъ же году онъ говоритъ въ одномъ тайномъ приказѣ (Kabinetsordre) къ своему многозаслуженному министру фонъ-Цедлицу, что дѣйствительно было бы хорошо, если бы можно было получить изъ за границы способныхъ учителей, «которые бы не такъ дорого обходились», но — «впрочемъ, для деревенскихъ дѣтей достаточно и того, если они выучатся немного читать и писать, ибо если они много знаютъ, то бѣгутъ въ города и стараются сдѣлать чиновниками или чѣмъ нибудь подобнымъ.»

Неблагопріятный исходъ реформаторской попытки Фридриха Великаго облегчилъ происки реакціи, которая была проведена при его слабомъ преемникѣ Фридрихѣ Вильгельмѣ II піетистомъ и отличавшимся религіозною нетерпимостью министромъ народнаго просвѣщенія Вельнеромъ. Учебный матеріалъ народной школы былъ низведенъ до минимума. Одно только ортодоксально-клерикальное обученіе закону Божию играло главную роль. Церковное управленіе было опять вполне восстановлено и во всѣхъ школахъ поручалось пасторамъ, которые, естественно, должны были обладать официальною «правовѣрностью» и споспѣшествовать ей. вмѣсто обще-человѣческаго образованія является поворотъ къ конфессіональнымъ церковнымъ догматамъ и постановленіямъ и внушенія, подобныя тому, что каждый долженъ быть доволенъ тѣмъ положеніемъ, «которое каждому предназначено его судьбою». Но чѣмъ далѣе распространялась эта реакція, тѣмъ ненавистнѣе становилась она. Защитникъ

ея, министр, долженъ былъ выйти въ отставку сразу послѣ смерти своего государя. Со вступленіемъ на престолъ Фридриха Вильгельма III (1797) снова повѣяло плодотворнымъ воздухомъ, и обновленная «Берлинская Верховная Консисторія» высказалась въ 1799 г. противъ «предубѣжденія — будто школы составляютъ и должны составлять ближайшее дѣло отдѣльныхъ религіозныхъ партій»; она смотритъ на школы скорѣе, «какъ на учрежденія государственныя, а не какъ учрежденія отдѣльныхъ вѣроисповѣданій»; вслѣдъ за тѣмъ, она возстановила такой принципъ: «чтобы въ школахъ обученіе Закону Божію ограничивалось только основными истинами религіи и нравоученіями — общими всѣмъ церковнымъ партіямъ, специальное же обученіе вѣрѣ было предоставлено пастору при приготовленіи дѣтей къ первому принятію Св. Таинъ (конфирмаціи)». Такой взглядъ не мѣшае усвоить многимъ и изъ нынѣшнихъ ревнителей опеки духовенства надъ школою....

Значительно большій успѣхъ, нежели вышеупомянутыя официальныя распоряженія, имѣла тихая работа одного частнаго лица, которое, не безъ основанія, названо преобразователемъ, даже отцомъ прусскихъ сельскихъ школъ. Это былъ Фридрихъ Эбергардъ фонъ-Роховъ, помѣщикъ въ Рѣканѣ, Кранѣ и Геттинѣ, въ окрестности Бранденбурга, родившійся въ 1734, умершій въ 1805 году. Годы своей юности провелъ онъ въ военной службѣ, но съ 1758 года посвятилъ себя сельскому хозяйству, наукамъ, благотворительности и дѣлу народнаго образованія. Онъ былъ филантропъ въ наилучшемъ значеніи этого слова. Стремленія Базедова нашли въ немъ сочувствіе; съ Дессаунскимъ Филантропинумомъ онъ былъ близко знакомъ.

Но между тѣмъ какъ филантрописты посвящали

свою педагогическую дѣятельность только дѣтямъ такъ называемыхъ «лучшихъ сословій», Роховъ учреждалъ школы для крестьянскихъ дѣтей своихъ деревень и при томъ не ради выгодъ или славы, а изъ чистой, готовой къ пожертвованіямъ гуманности. Своимъ собственнымъ наблюденіемъ убѣдился онъ, что невѣжество и ограниченность крестьянъ вредятъ ихъ благосостоянію, что они суть источники ихъ глупости и ихъ упорнаго нерасположенія ко всякому разумному прогрессу. Итаетъ, его стремленія къ облагородженію и счастію человѣчества побудили его приняться въ своемъ округѣ за воспитаніе лучшаго поколѣнія. Въ 1773 г. открылъ онъ школу въ Рѣканѣ, въ 1774 г. — въ Геттинѣ, въ 1779 г. — въ Кранѣ. Заведенія эти, во всѣхъ отношеніяхъ, были его собственнымъ дѣломъ: онъ учредилъ ихъ на свои собственные средства, выработалъ для нихъ учебную программу и учебный методъ, воспиталъ для нихъ учителей, составилъ учебники и вообще управлялъ всѣмъ предпріятіемъ. Самымъ опытнымъ и вѣрнымъ сотрудникомъ его былъ учитель Брунсъ.

Изъ сочиненій Рохова самое замѣчательное: «Другъ Дѣтей», появилось въ 1776 году; оно распространилось болѣе чѣмъ въ 100,000 экземплярахъ и часто служило образцомъ для подражанія. Роховъ слѣдовалъ просвѣщенному педагогическому направленію своего времени: онъ настаивалъ на развитіи мыслительной способности; ограничилъ обученіе Закону Божію нравоученіемъ и понятными для дитяти вѣроположеніями; очень заботился объ отечественномъ языкѣ и общепользныхъ познаніяхъ. Школы Рохова имѣли въ высшей степени утѣшительный успѣхъ: Фридрихъ Великій и министр Цедлицъ заявили ему свое одобреніе; многіе учителя посѣщали его, чтобы усвоить его методъ; многочисленныя сельскія школы были преобразованы по данному имъ образцу, или

вновь учреждены. Въ то же время Роховъ путемъ устного и письменнаго слова дѣйствовалъ въ пользу лучшаго образованія и положенія учительскаго сословія. Его фактическія заслуги гораздо значительнѣе заслугъ многихъ знаменитыхъ педагоговъ-теоретиковъ.

Здѣсь слѣдуетъ упомянуть еще объ одномъ школьномъ дѣятелѣ, который хотя до сихъ поръ мало былъ извѣстенъ, но тѣмъ не менѣе принадлежитъ къ замѣчательнѣйшимъ педагогамъ XVIII столѣтія. Это — Самуэль Гейнике, родившійся въ 1729 году около Вейсенфельса, умершій въ 1790 году въ Лейпцигѣ. Наибольшую славу онъ приобрѣлъ практическимъ и теоретическимъ развитіемъ метода воспитанія глухо-нѣмыхъ. Основанный имъ въ Лейпцигѣ (въ 1778 г.) институтъ глухонѣмыхъ есть старѣйшее въ Германіи учрежденіе этого рода и какъ образцовое заведеніе приобрѣлъ всеобщую извѣстность. Но Гейнике былъ въ то же время превосходнымъ педагогомъ вообще, прямодушнымъ борцомъ за улучшеніе плачевнаго состоянія народной школы. Никто яснѣе его не раскрылъ всѣхъ ея нуждъ. Въ то же время онъ оказалъ существенную услугу, усовершенствовалъ методъ начальнаго обученія, а именно онъ содѣйствовалъ освобожденію обученія чтенію отъ безсмысленнаго способа читать по складамъ, и проложилъ путь образовательному звуковому методу. Въ городскихъ народныхъ школахъ, къ концу XVIII столѣтія также начинается преобразовательное движеніе.

Уже Франке и прочіе пѣтисты обратили особенное вниманіе на сообразное съ временемъ образованіе городского сословія и основали «Городскія школы». Развитіемъ «Реальныхъ школъ» и дѣятельностью филантропистовъ обрисовывается мало по малу все опредѣленнѣе и явственнѣе задача, какую должно было поставить себѣ

преподаваніе въ городскихъ народныхъ школахъ съ расширеннымъ курсомъ. Убѣдились съ одной стороны, что горожанинъ нуждается въ высшемъ образованіи, нежели то, какое сообщается въ сельскихъ школахъ; съ другой стороны, что слѣдуетъ искать этого образованія не въ гимназическомъ (классическомъ) направленіи, а въ направленіи реальномъ. Итакъ, мало по малу, стали понимать «городскую школу», какъ школу народную съ расширеннымъ курсомъ, которая хотя и преслѣдуетъ ту же общую цѣль и имѣетъ тотъ же учебный матеріалъ, какъ и сельская, но, примѣняясь къ промышленнымъ условіямъ, расширяетъ его и увеличиваетъ, и притомъ увеличиваетъ преимущественно болѣе самостоятельнымъ и полнымъ изложеніемъ реальныхъ предметовъ. Средства къ достиженію этихъ увеличенныхъ требованій усматривали въ болѣе числѣ учебныхъ часовъ, учебныхъ классовъ и учителей. Однако общественныя «Городскія школы» появились только въ началѣ XIX столѣтія и то при содѣйствіи самыхъ городскихъ властей; Лейпцигская школа, основанная въ 1803 г., есть одна изъ первыхъ. Затѣмъ, во многихъ маленькихъ городахъ существующія латинскія школы были преобразованы въ городскія. Если гимназіи въ своихъ низшихъ классахъ были въ то же время начальными школами, то теперь они ограничились своею спеціальною задачею, такъ какъ городскія школы стали заботиться объ общемъ образованіи лучше, чѣмъ это до того времени возможно было ученымъ школамъ.

Восемнадцатое столѣтіе внесло также новую жизнь въ народныя школы и католическихъ странъ. Здѣсь прежде всего слѣдуетъ назвать двухъ священниковъ, которые — въ то же время какъ большая часть ихъ сослуживцевъ относилась къ общественному просвѣщенію равнодушно или неприязненно, — на этомъ-же самомъ поприщѣ оказали

значительную услугу. Это были: Фельбигеръ и Киндерманъ *).

Иванъ Игнатій фонъ Фельбигеръ родился въ 1724 г. въ Глогау, въ Силезіи; въ 1758 году былъ священникомъ, потомъ прелатомъ въ Саганѣ. По своему направленію и по своей дѣятельности, онъ можетъ быть сравняемъ съ Роховымъ, котораго онъ даже превзошелъ; по своему положенію въ исторіи педагогики, онъ стоитъ ближе всего къ пѣтистамъ. Необразованность, какую онъ засталъ въ своемъ округѣ, произвела на него глубокое впечатлѣніе и онъ рѣшился помочь юношеству, лишенному всякихъ попеченій о его умственномъ развитіи. Въ 1762 году онъ совершилъ путешествіе (тайно, чтобы не оскорбить церковныхъ властей) въ Берлинъ, чтобы познакомиться съ заведеніями Гекера (Реальною школою и семинаріею). Такъ какъ онъ вполне ими удовлетворился, то не только повторилъ свою педагогическую поѣздку, но и послалъ нѣсколько молодыхъ людей для усовершенствованія въ Берлинъ.

По окончаніи семилѣтней войны, Фельбигеръ основалъ въ своемъ округѣ, много начальныхъ и нормальныхъ школъ, изъ которыхъ послѣднія были въ то же время образовательными заведеніями для учителей. Онъ вырабо-

*) Дѣятельность этихъ педагоговъ имѣетъ для Россіи особенное значеніе, такъ какъ устройство, данное ими австрійскимъ народнымъ школамъ, послужило образцомъ для Положенія о народныхъ училищахъ, изданнаго имп. Екатериною II и дѣйствовавшаго, въ общихъ чертахъ, до послѣдняго времени. Ихъ ученикъ и помощникъ, православный сербъ Янковичъ де Миріево (о немъ см. сочиненія А. С. Воронова: Янковичъ де Миріево) былъ вызванъ императрицею въ Россію. Онъ былъ директоромъ первой учительской для начальныхъ школъ семинаріи (впослѣдствіи преобразованной въ Главный Педагогическій Институтъ т. е. въ своего рода семинарію для приготовленія учителей для гимназій), имъ же составлены программы и учебники для приходскихъ (народныхъ) и уѣздныхъ (городскихъ) училищъ.

тываетъ учебный планъ и составляетъ учебники, поддерживаетъ устно и письменно интересъ къ обученію юношества, приносить въ жертву школѣ много силъ, времени и средствъ. Въ заведеніи Гекера онъ познакомился съ однимъ учебнымъ методомъ, который онъ усовершенствовалъ и ввелъ въ своихъ школахъ. Въ Берлинѣ методъ этотъ назывался «табличнымъ или буквеннымъ»; послѣ того въ Силезіи и Австріи онъ назывался методомъ Фельбигера, или Саганскимъ, или буквеннымъ. Онъ состоялъ въ томъ, что весь учебный матеріалъ излагался кратко и наглядно («при помощи табелизирования»); потомъ учениковъ заставляли учить его наизусть; наконецъ, еще писали на таблицѣ только начальные буквы всѣхъ словъ положеній и, какъ средство къ удержанію всего, заставляли мальчиковъ вписывать эти положенія и заучивать ихъ наизусть. Хотя этимъ способомъ достигался быстрый успѣхъ, но однако слѣдуетъ отнести къ нему, какъ къ грубому педагогическому промаху. Механизмъ здѣсь доводится до крайности, и нельзя не замѣтить, что австрійская школа до настоящаго времени страдала тѣмъ дрессировочнымъ направленіемъ, которое ей было сообщено Фельбигеромъ. Конечно, послѣдній желалъ лучшаго: онъ стоялъ, въ сущности, на почвѣ пѣтизма, отчасти даже филантропизма; а именно онъ желалъ обученія основательнаго, развивающаго не только память, но и разумъ, направленнаго на существо дѣла, но обращающаго наибольшее вниманіе на полезное, излагаемое въ формѣ вопросовъ и отвѣтовъ. Однако слишкомъ сильное стремленіе къ достиженію быстрыхъ, явственныхъ результатовъ привело къ его методу, который имѣетъ еще нѣкоторое значеніе для повтореній выученнаго, но вообще обученію крайне вредить.

Въ 1774 г. Фельбигеръ былъ вызванъ Маріею Те-

резією, какъ «генераль-директоръ учебнаго дѣла въ Австрійскомъ государствѣ», въ Вѣнѣ, гдѣ императрица уже основала за три года передъ тѣмъ «нормальную школу» (образцовую школу съ образовательнымъ заведеніемъ для учителей), а теперь желала устроить народную школу вообще. Еще въ 1774 году издала она выработанный Фельбигеромъ: «Общій учебный планъ для нѣмецкихъ нормальныхъ, главныхъ и тривіальныхъ школъ», а также для всѣхъ народныхъ школъ, съ тройнымъ подраздѣленіемъ ихъ, и въ то же время для учительскихъ семинарій, соединяемыхъ съ «нормальными школами». Эта училищная система указываетъ, дѣйствительно, на большой успѣхъ. Общественное образованіе здѣсь считается дѣломъ государства, устанавливается обязательное посѣщеніе школъ для дѣтей отъ 5—12 лѣтъ; систематизируется учебный методъ и дисциплина; учебный матеріалъ вполнѣ опредѣляется; единичное обученіе замѣняется обученіемъ класснымъ, съ этого же времени начинаютъ болѣе заботиться о постройкѣ школьныхъ домовъ, объ усиленіи образованія учителей и о лучшемъ вознагражденіи ихъ.

Примѣръ Австріи благотворно подѣйствовалъ на другія католическія государства, въ особенности на епископскія владѣнія: Бамбергъ, Вюрцбургъ и Мюнстеръ. Тутъ слѣдуетъ еще упомянуть, что Марія Терезія основала въ 1779 году въ Вѣнѣ первый австрійскій институтъ для глухонѣмыхъ.

Ея сынъ, Іосифъ II, продолжалъ съ большимъ рвеніемъ дѣло преобразованія школъ. Хотя самъ Фельбигеръ и удался отъ дѣлъ и впоследствии умеръ (въ 1787 г.) почти забытый, въ Пресбургѣ, однако императоръ заботился объ увеличеніи числа школъ, особенно же о необходимыхъ денежныхъ средствахъ; настаивалъ на проведеніи обязательнаго обученія; открылъ путь къ сво-

бодному развитію и негуманитарнымъ школамъ, издавъ въ 1781 г. декретъ о вѣротерпимости; опредѣлилъ, чтобы поставлялись только испытанные учителя; установилъ «областныхъ школьныхъ комиссаровъ», т. е. окружныхъ инспекторовъ, которые всѣ почти были взяты изъ среды учителей и, во всякомъ случаѣ, должны были выдержать испытаніе по какому нибудь отдѣлу наукъ. Леопольдъ II сохранилъ въ цѣлости дѣло своего предшественника; но при императорѣ Францѣ является рѣшительный поворотъ къ худшему во всѣхъ частяхъ школьнаго управленія. Это реакціонное движеніе выразилось въ появившемся въ 1805 г. «Политическомъ Устройствѣ Школъ», которое оставалось до послѣдняго времени кодексомъ для австрійской народной школы. Главное зло заключалось въ томъ, что школа опять была отдана въ полное управленіе клерикаловъ.

Вышеупомянутый *Киндерманъ* (Фердинандъ, чехъ) род. въ 1740 г. въ Королевскомъ Лѣсу (Кенигсвальдѣ) около Шлюхенау, въ сѣверной Богеміи, въ 1772 г. былъ приходскимъ священникомъ въ Каплицѣ, въ южной Богеміи, и умеръ въ 1801 году епископомъ въ Лейтмерицѣ. Онъ получилъ педагогическое образованіе въ Саганѣ, у Фельбигера, и былъ преобразователемъ чешской народной школы. Свою приходскую школу въ Каплицѣ онъ возвелъ на степень образцоваго заведенія. Но въ особенности онъ замѣчателенъ какъ творецъ «промышленныхъ школъ», потому что ввелъ въ народное обученіе: пряденіе, шитье, вязаніе, шелководство, уходъ за фруктовыми деревьями и овощами, а также пчеловодство. Кромѣ того, онъ весьма удачно дѣйствовалъ въ дѣлѣ образованія учителей. Марія Терезія признала его превосходнымъ орудіемъ своихъ стремленій; она назначила его главнымъ смотрителемъ всего учебнаго дѣла въ Богеміи и оказала честь его заслугамъ, возведя его въ дворянское достоин-

ство, подъ именемъ, — въ честь его заслугъ школѣ, — Шульштейна.

Намъ остается еще сказать нѣсколько словъ объ улучшеніи образованія учителей въ XVIII столѣтіи. Дѣло это со времени Франке подвергалось многократному обсужденію и многими школьными дѣятелями было разрабатываемо и практически; въ своемъ мѣстѣ мы указали на это. Однако раціональное образованіе учителей еще долго въ XVIII столѣтіи было предметомъ попеченій вообще только отдѣльных выдающихся личностей, т. е. оно было разсматриваемо, какъ частное дѣло; имъ не занималось государство, какъ дѣломъ общественнымъ. Исключеніе составляютъ только такъ называемыя *seminaria sholastica*, которыя были основаны въ 1700 г. въ герцогствѣ Готѣ самимъ правительствомъ; а именно было поручено десяти способнымъ мѣстнымъ учителямъ подготовленіе молодыхъ людей къ школьной службѣ; такимъ образомъ были заведены институты, имѣющіе сходство съ нынѣшними прусскими «подготовительными къ учительской семинаріи заведеніями» (*Preparandenanstalt*). Кандидаты на учительскую должность должны были получать свое теоретическое и практическое образованіе отъ учителей уже состоящихъ на службѣ. Однако начинаніе это не имѣло большаго успѣха и скоро пало.

Мы уже указывали выше на сколько Фридрихъ Великій споспѣшествовалъ развитію семинаріи Гекера. Въ 1753 г. онъ возвысилъ ее на степень «Бранденбургской семинаріи канторовъ и школьныхъ учителей». Затѣмъ семинаріи появились: въ 1751 г. въ Ганноверѣ, 1753 въ Вольфенбютелѣ, 1765 и 1767 въ Бреславлѣ (одна католическая и одна евангелическая), 1768 въ Карльсруѣ, 1785 въ Дрезденѣ, 1787 въ Альтенбургѣ, 1790 въ Зальцбургѣ и во многихъ другихъ мѣстностяхъ. Конечно,

большая часть этихъ семинарій въ началѣ и довольно продолжительное время въ послѣдствіи были только дополнительными заведеніями къ реальнымъ и городскимъ школамъ, къ гимназіямъ, пріютамъ и т. д.; слѣдовательно, уже поэтому самому они не могли удовлетворять требованіямъ педагогики. Къ тому же большая часть времени была употребляема на профессиональное обученіе Закону Божію, на подготовленіе къ службѣ кантора и органиста, на предметы селѣско-хозяйственные и другія побочныя занятія. Но все-таки этими мѣрами было положено солидное начало спеціальному образованію учителей. Развитіе учебнаго дѣла подвигается чрезвычайно медленно.... Всякая идея требуетъ времени, какъ для проложенія себѣ пути, такъ и для своего осуществленія. Преобразованіе учительской семинаріи выпало на долю XIX столѣтія.

§ 36.

Песталлоцци.

Самымъ вліятельнымъ изъ всѣхъ нѣмецкихъ педагоговъ явилась личность, которая не возвышалась надъ своими великими предшественниками и современниками, даже не достигала ихъ — ни по общему развитію, ни по ясности, объему и послѣдовательности педагогическихъ взглядовъ, ни по методическому совершенству, ни по организаторскимъ и дисциплинарнымъ талантамъ, ни по оставленнымъ, наковецъ, произведеніямъ. Напротивъ того, во всѣхъ этихъ отношеніяхъ, онъ остался далеко позади другихъ педагоговъ. Великимъ сдѣлала его неисчерпаемая любовь къ народу, его чистое сердце, его пылкое воодушевленіе, его неутомимое стремленіе и его жертвы для

блага человечества. Онъ жилъ въ такое время, когда уже успѣли составить себѣ понятіе объ идеалѣ воспитанія и вслѣдствіе этого возвысили до безсмертной славы обладателя этого идеала.

Это былъ *Генрихъ Песталоцци*. Онъ родился въ Цюрихѣ, въ 1746 г. 12 января. Отецъ его, практический врачъ, умеръ уже въ 1751 году. Если для Руссо было большимъ несчастіемъ то обстоятельство, что онъ долженъ былъ лишиться матери въ первый день жизни; то едва ли меньшимъ несчастіемъ и для Песталоцци было то, что онъ лишился отца въ томъ возрастѣ, который болѣе всего нуждается въ попеченіи и руководствѣ мужчины. Правда о немъ заботилась материнская любовь; но какъ мало эта послѣдняя была въ состояніи замѣнить вѣрный взглядъ, непреклонную строгость и дѣятельную энергію отца — это чувствовалъ Песталоцци въ продолженіи всей своей жизни, и еще въ старческомъ возрастѣ онъ сознавалъ это. «Я росъ, говоритъ онъ, на рукахъ лучшей изъ матерей, какъ избѣженный мамеинъ сынокъ, который долго не могъ сдѣлаться взрослымъ во всѣхъ отношеніяхъ человѣкомъ. Я слишкомъ долго просидѣлъ за печью. Однимъ словомъ, я лишенъ былъ всякихъ существенныхъ средствъ и побужденій для развитія мужской силы и мужской опытности, мужскаго образа мыслей и мужскихъ упражненій, въ такой степени, въ какой я въ этомъ нуждался по особенностямъ и слабости своей природы». Дѣйствительно, его природа — чувствительная и живая, лишенная твердости, была скорѣе женскою, нежели мужскою. Къ этому присоединилось еще чисто женское, только матерью и вѣрною служанкою руководимое воспитаніе, которое постоянно держало мальчика на привязи, стерегло и удерживало отъ свободнаго сношенія съ людьми и боязливо загоняло въ домъ. Та-

кимъ образомъ, мы не должны удивляться, что Песталоцци, по его собственному признанію, съ такимъ трудомъ доходилъ въ жизни до разумаго вниканія, до размышленія, предусмотрительности и осторожности. Это навсегда осталось его слабою стороною. По степени своей практической разсудительности, Песталоцци оставался почти ребенкомъ въ продолженіи всей своей жизни. Главнымъ элементомъ его характера было чувство, сердце и въ немъ любовь, привитая и взлелѣянная чувствительною природою его матери. Сильное вліяніе этого обнаруживается въ томъ, что Песталоцци во всемъ народномъ образованіи отводитъ чрезвычайно важное именно мѣсто женщинѣ-матери.

Школьное образованіе получилъ онъ исключительно въ своемъ родномъ городѣ. Оно было недостаточно, особенно относительно систематичности и основательности. Песталоцци не научился правильно писать во всю свою жизнь. Въ Цюрихѣ была въ то время, рядомъ съ начальною школою, въ которой оканчивалось обыкновенное школьное образованіе, еще латинская школа, которая подготовляла къ ученому призванію, и, наконецъ, высшая школа, составлявшая нѣчто среднее между гимназіею и университетомъ и называвшаяся Collegium humanitatis. Эти заведенія послѣдовательно посѣщались Песталоцци. Сперва избралъ онъ своею спеціальностью богословіе, которое, впрочемъ, скоро смѣнилъ на правовѣдѣніе, но и послѣднее не соотвѣтствовало его призванію и поэтому онъ въ 1767 году совсѣмъ оставилъ школу и посвятилъ себя сельскому хозяйству. Бодмеръ и Брейтингеръ — извѣстные дѣятели нѣмецкой народной литературы — были самыми замѣчательными изъ профессоровъ Песталоцци. Бодмеръ имѣлъ на него сильное вліяніе своею любовью къ природѣ, естественности,

а также къ счастію, развитію и свободѣ народа. Еще болѣе глубокое впечатлѣніе произвелъ на него «Эмиль» Руссо, съ которымъ онъ уже познакомился еще въ школѣ. «Лишь только появился «Эмиль» Руссо, рассказываетъ самъ Песталоцци, мой въ высшей степени непрактическій мечтательный духъ былъ сильно пораженъ этою также въ высшей степени непрактическою книгою. Я сравнивалъ воспитаніе, которымъ я пользовался въ углу комнаты моей матери, а также въ классѣ, съ тѣмъ, что Руссо требовалъ для воспитанія своего Эмиля. Домашнее воспитаніе, а равно и общественное всѣхъ людей и всѣхъ сословій, показалось мнѣ безусловно ненормальнымъ и естественно, что Руссо долженъ былъ искать средствъ, которыя могли бы помочь дѣлу воспитанія и вывести его на надлежащій путь. Система свободы, созданная Руссо и идеально доказываемая имъ, возбудила во мнѣ полное грѣзъ стремленіе къ болѣе обширному и благотворному для народа кругу дѣятельности.»

Въ это время и Швейцарія была заражена общою извращенностью нравовъ и надъ низшими классами народа въ ней тяготѣлъ гнѣтъ аристократическихъ родовъ почти такъ же сильно, какъ во Франціи и Германіи деспотизмъ князей и дворянства. Чтобы помочь притѣсненнымъ, а именно бѣднымъ сельскимъ жителямъ, Песталоцци хотѣлъ поселиться среди самаго народа и обратился съ этою цѣлью, какъ выше указано, къ сельскому хозяйству. Познакомившись у одного способнаго сельскаго хозяина въ кантонѣ Бернѣ съ необходимыми, по его мнѣнію, свѣдѣніями, онъ купилъ въ 1768 году большую полосу безплоднаго пустыря, близъ деревни Биръ, въ кантонѣ Ааргау, выстроилъ тутъ домъ и устроилъ большую плантацію крапа; это имѣніе онъ называлъ «Новымъ Дворомъ». Деньги на это предпріятіе занялъ онъ,

въ виду выгодной женитьбы, у одного цюрихскаго купца. Невѣстою его — съ которою онъ познакомился уже во время своего ученія — была Анна Шультессъ, дочь одного зажиточнаго купца въ Цюрихѣ. Въ 1769 году онъ женился на ней и они переѣхали въ «Новый Дворъ».

Однако счастіе молодой четы было не прочно. Хозяйство не клеилось; заимодавецъ взялъ назадъ свой капиталъ; большая часть состоянія молодой жены была разстрачена. Вину этой неудачи Песталоцци приписывалъ исключительно себѣ самому, своей полной неспособности. Онъ всегда стремился къ самому возвышенному, но ему недоставало способностей и опытности для практическаго успѣха. «Въ силу особенностей моего характера, говорилъ онъ, былъ всегда несказанно большой контрастъ между тѣмъ, чего я желалъ и тѣмъ, что я дѣлалъ и что въ состояніи былъ сдѣлать.»

Тогда у Песталоцци родился новый планъ: онъ хотѣлъ обратить Новый Дворъ въ «Воспитательное заведеніе для бѣдныхъ». Города: Базель, Цюрихъ и Бернъ оказали вспомошествованіе этому предпріятію, и въ 1775 году было открытъ институтъ, въ который поступило 50 бѣдныхъ дѣтей. Эти послѣднія должны были заниматься лѣтомъ полевыми работами, а зимою пряли и ткали. Обученіе велось во время ручныхъ работъ, а также въ свободные отъ другихъ занятій часы. Издержки по содержанію заведенія старались, хотя въ нѣкоторой степени, покрыть дѣтскими заработками. Новое предпріятіе хотя было начато съ воодушевленіемъ, но однако вскорѣ разстроилось. Дѣти оказались лѣнивыми, неспособными и притязательными; ихъ неразумные родители, при своихъ частыхъ посѣщеніяхъ, способствовали разрушенію на Новомъ Дворѣ всякаго порядка. Но главное зло заключалось опять таки въ томъ, что Песталоцци не въ состоя-

ни былъ выполнить то, къ чему стремился; — ему не доставало того «основательнаго знакомства съ заведеніемъ, съ людьми и той дѣловой опытности», какія были необходимы для его предпріятія. Вслѣдствіе этого, заведеніе пришло въ упадокъ, лишилось довѣрія и обѣднѣло, что и привело его въ 1780 году къ полному разстройству, Песталоцци обвинялъ, былъ оставленъ знакомыми и потерялъ всякое довѣріе къ самому себѣ. Однако онъ оставался со своею вѣрною спутницею жизни, хотя при самыхъ печальныхъ обстоятельствахъ, еще 18 лѣтъ въ Новомъ Дворѣ.

Въ это время направилъ онъ всѣ свои способности на общее народное образованіе и въ то же время приобрѣлъ славу педагогическаго писателя. Уже въ 1780 г. появилось сочиненіе — «Вечерніе часы пустытника» — въ которомъ были изложены основныя мысли всѣхъ его позднѣйшихъ стремленій. Развѣтіе всѣхъ человѣческихъ способностей и силъ, какъ основы для самостоятельнаго, достойнаго человѣка и счастливаго бытія, обще-человѣческое образованіе, какъ необходимая основа всякаго словнаго и спеціальнаго образованія, необходимость брать точку отправленія для всякаго рода доказательствъ и упражненій въ близлежащемъ, развѣтіе, основывающееся на наглядномъ изученіи дѣйствительнаго въ противоположность простой механичности и буквальности, заложеніе въ дѣтяхъ основъ добродѣтельнаго характера и религіознаго чувства, какъ высшей цѣли всякаго воспитанія, — вотъ главныя точки, около которыхъ вращаются всѣ разсужденія «Вечернихъ часовъ пустытника». Вслѣдъ за этимъ сочиненіемъ былъ изданъ въ 1781 году «Леонардъ и Гертруда», — замѣчательнѣйшее произведеніе Песталоцци, единственное сочиненіе знаменитаго педагога, которое Дистервегъ совѣтуетъ читать учителямъ-практикамъ.

Книга, по заявленію ея автора, имѣла цѣлью «вызвать лучшее народное образованіе, исходящее изъ истиннаго положенія народа и его естественныхъ отношеній....» «Она была, говоритъ Песталоцци, первымъ моимъ словомъ къ сердцу всѣхъ бѣдныхъ и оставленныхъ въ странѣ безъ помощи. Она была первымъ моимъ словомъ къ сердцу тѣхъ, которые замѣняютъ на землѣ для бѣдныхъ и оставленныхъ Самаго Бога. Она была первымъ моимъ словомъ къ матерямъ страны и къ сердцу, которое далъ имъ Господь, чтобы оно руководило ими въ тѣхъ случаяхъ, въ которыхъ ни одинъ человѣкъ на землѣ не въ силахъ замѣнить ихъ дѣятельности своею.... Впродолженіи всей своей жизни я стремился только къ благу народа.» — Главная личность этого педагогическаго романа, Гертруда, — идеаль Песталоцци. Онъ хотѣлъ поставить въ примѣръ всѣмъ матерямъ: ея хозяйство, ея нравственное вліяніе на супруга, особенно же ея воспитаніе дѣтей и ея любознательность. Такъ какъ школы, и особенно образованіе учителей, находились тогда въ весьма плохомъ состояніи; знатные же, вмѣсто того, чтобы облагораживать и поднимать низшія сословія, дѣйствовали на нихъ развращающимъ и подавляющимъ образомъ, — то Песталоцци желалъ: «образованіе (также и обученіе) народа поручить матерямъ.» Мы видимъ, что Песталоцци, подобно Руссо, стремился къ рѣшительному обновленію общества; но онъ не желалъ отрывать подрастающее поколѣніе отъ его естественной почвы, а хотѣлъ среди семейства, подъ преимущественнымъ вліяніемъ матери, развить въ немъ благородное чувство человѣчности. Онъ смотрѣлъ на ребенка съ самаго начала его жизни не какъ на какое-то отвлеченное существо природы, а какъ на существо, принадлежащее обществу, какъ на существо, поставленное по отношенію къ послѣднему въ

известныя условія, по сравненію съ которыми предназначенія Руссо являются изысканными и искусственными. Но Песталоцци ожидалъ отъ матерей, безъ сомнѣнія, болѣе, чѣмъ они, за рѣдкими исключеніями, въ состояніи были сдѣлать. Слѣдуетъ упомянуть еще объ одномъ сочиненіи Песталоцци — изъ періода его Новодворской жизни — это именно объ «Изслѣдованіи естественнаго пути въ развитіи рода человѣческаго» (изд. въ 1798 г.). По содержанію своему, оно во многомъ напоминаетъ Руссо, хотя въ то же время и исполнено практическихъ и оригинальныхъ мыслей.

Давно уже Песталоцци страстно желалъ въ новомъ практическомъ кругѣ дѣятельности доказать на дѣлѣ свою ревность къ народному образованію и счастью. Безпорядки, происшедшіе, вслѣдствіе французской революціи, въ Швейцаріи, побуждали всякаго друга человѣчества выработать новое, прочное основаніе для общественнаго благосостоянія. Песталоцци рѣшился быть школьнымъ учителемъ. Въ 1798 году французы сожгли Штанцъ и страшно раззорили кантонъ Унтервальденъ. Тогда настало время спасать покинутыхъ дѣтей. Песталоцци заявилъ о своей готовности помогать этому дѣлу. Правительство уступило ему монастырь урсуланокъ въ Штанцѣ, куда онъ отправился съ экономкою, чтобы приготовить покинутымъ дѣтямъ мѣсто убѣжища, воспитанія и образованія. Онъ собралъ вокругъ себя восемьдесятъ дѣтей отъ четырехъ до десятилѣтняго возраста. Они были во всѣхъ отношеніяхъ въ высшей степени одичалыми, лишенными дѣтской стыдливости, знаній, любви къ порядку, едва прикрытыя лохмотьями, нечистоплотныя, большинство ихъ сильно страдало отъ чесотки и насѣкомыхъ.

Песталоцци хотѣлъ въ своемъ лицѣ соединить для нихъ все: быть ихъ отцомъ, учителемъ, хозяиномъ и каз-

начеемъ, дворникомъ, едва ли не матерью и служанкою. «Надсмотрщикомъ, говорить онъ самъ, я не рискнулъ быть; къ счастью, я былъ слѣпъ для этого, да и въ противномъ случаѣ я не рискнулъ бы имъ быть.» Обученіе соединилъ онъ, какъ и въ Новомъ Дворѣ, съ физическими работами; однако онъ убѣдился въ нецѣлесообразности такого метода. Чтобы успѣшнѣе подвигать впередъ обученіе, онъ пытался употреблять старшихъ дѣтей въ качествѣ учителей младшихъ; онъ ввелъ также хоровые отвѣты въ тактъ. Однако всѣ усилія его были и теперь почти безплодны. Предпріятіе Песталоцци было выше силъ одного человѣка и его заведеніе пришло бы само собою въ упадокъ, если бы ему не былъ положенъ конецъ внѣшними обстоятельствами. Уже лѣтомъ 1799 года устроили французы въ монастырскихъ зданіяхъ военный госпиталь, и потому большая часть дѣтей принуждена была удалиться, а многіе изъ нихъ и умерли; попеченіе за остальными взялъ на себя одинъ священникъ.

Нѣсколько оправившись, Песталоцци поступилъ учителемъ въ начальную школу въ Бургдорфѣ, въ кантонѣ Бернѣ; но, вслѣдствіе слабости здоровья, онъ оставилъ эту должность до истеченія года, и основалъ въ 1800 году въ названномъ мѣстѣ, съ нѣсколькими помощниками, собственное воспитательное заведеніе. Въ слѣдующемъ году онъ издалъ книгу: «Какъ Гертруда учить своихъ дѣтей, попытка — предложить матерямъ руководство для обученія своихъ дѣтей». Конечно, содержаніе книги мало соотвѣтствуетъ ея заглавію: оно представляетъ не болѣе, какъ горячее сѣтованіе на извращенность тогдашняго образованія и на безучастіе къ нему вышнихъ классовъ общества, на жалкое состояніе и ничтожность униженнаго и притѣсненнаго народа, и общія

соображенія относительно общественнаго воспитанія. Съ особенною настойчивостью развиваетъ здѣсь Песталоцци то положеніе, «что наглядность есть безусловное основаніе всякаго знанія», здѣсь же онъ говоритъ, что чувства благоговѣнія, любви и благодарности только тогда могутъ направиться къ Богу, когда они уже зародились изъ отношеній дитяти къ его собственной матери. Напротивъ того, является искаженіе, отчасти изуродованіе этого образовательнаго (т. е. религіознаго) принципа въ то время, когда Песталоцци сводитъ наглядность къ тремъ главнымъ элементамъ: числу, формѣ и слову, ибо какъ кромѣ числа и формы есть еще много другихъ категорій чувственнаго бытія, и даже слово, служащее названіемъ предмета, еще вовсе не даетъ нагляднаго понятія о самомъ предметѣ. Крайнее преувеличеніе значенія и громадное расширеніе механическихъ упражненій въ разговорѣ было однимъ изъ главнѣйшихъ заблужденій Песталоцци, прямо противорѣчащимъ принципу наглядности. Ему недоставало также основательнаго научнаго всесторонняго пониманія воспитанія. Вслѣдствіе этого, въ своихъ практическихъ предложеніяхъ объ обученіи географіи, исторіи, естествовѣдѣнію и антропологіи онъ впадаетъ въ искусственность, въ механизмъ и въ пустое фразерство. Думая, что дитя прежде всего должно тщательно разсмотрѣть свое собственное тѣло и давая для такого рода нагляднаго обученія очень подробныя указанія, онъ опять дѣлаетъ большой промахъ. Кромѣ того, Песталоцци ошибался, когда надѣялся, что матери когда нибудь станутъ такими учительницами, какихъ онъ желалъ. Объ отцахъ онъ почти никогда не думалъ и даже не уяснилъ себѣ идеи о необходимости цѣлесообразной подготовки учителей для народной школы, во всѣхъ ея частяхъ, чего уже требовали другіе, современные и пред-

шествовавшіе ему педагоги. Какъ практическій учитель, онъ уступалъ, относительно методическаго и дисциплинарнаго умѣнья вести преподаванія, посредственному учителю сельской школы нашего времени. Онъ велъ обученіе безъ всякаго плана; не обращая вниманія ни на время, ни на усталость дѣтей; пренебрегалъ чтеніемъ и письмомъ; ничего не развивалъ и не повторялъ; не наблюдалъ за порядкомъ и цѣлесообразностью въ занятіяхъ дѣтей; занимался только съ массами и не обращалъ вниманія на отдѣльныхъ учениковъ; тратилъ почти все время на изложеніе и обязательное повтореніе предложеній, которыхъ дѣти, по большей части, не понимали; никогда не давалъ надлежащей цѣны правильному и благозвучному выговору. Великимъ въ его учительской дѣятельности было единственно его неутомимое рвеніе, его самоотверженіе, его воодушевленіе къ правдѣ и къ счастью людей. Дѣти, учившіеся у него, мало выучили, но были очастливлены духомъ любви, перешедшей къ нимъ отъ ихъ учителя, и были предрасположены ко всему доброму и чистому пламенной любовью къ человѣчеству самаго Песталоцци.

Такъ какъ въ 1804 году Бургдорфскій замокъ, въ которомъ помѣщался институтъ Песталоцци, былъ употребленъ правительствомъ для другихъ цѣлей, то Песталоцци принужденъ былъ его оставить. Но Бернское правительство уступило ему, взаменъ этого, Мюнхенбухзейскій монастырь. Песталоцци и здѣсь оставался не долго. Уже въ 1805 году перевелъ онъ свой институтъ въ Ифертенъ, на Нейнбургскомъ озерѣ, и содержалъ его тамъ до 1825 года. Въ это время Песталоцци достигъ апогея своей славы. Къ нему были присылаемы многочисленные питомцы изъ Швейцаріи, Франціи, Германіи и Италіи, даже изъ Испаніи, Россіи и

Сѣверной Америки. Воодушевленные юноши примкнули къ нему, чтобы воспитать изъ себя учителей и стать его помощниками. Изъ различныхъ странъ являлись въ Ифертенъ князья и вельможи, чиновники и педагоги, чтобы познакомиться съ заведеніемъ и тѣми людьми, отъ которыхъ должно было повсемѣстно распространиться новое народное образованіе. Однако, несмотря на все это, институтъ Песталоцци не былъ образцовымъ заведеніемъ. «Семейная жизнь», о которой такъ много говорили, домашній порядокъ и устройство хозяйства имѣли чрезвычайно много недостатковъ, особенно со дня смерти жены Песталоцци, скончавшейся въ 1815 году. Большею части учителей недоставало основательнаго образованія; для ихъ усовершенствованія почти ничего не предпринималось; не существовало согласнаго общаго дѣйствія по твердо определенному плану; по причинѣ частыхъ посѣщеній, былъ почти ежедневно прерываемъ и безъ того очень слабый учебный порядокъ; результаты воспитанія и обученія были, въ общемъ выводѣ, не особенно благоприятны; общественное мнѣніе высказалось отчасти, и иногда очень рѣзко, противъ института. Внутри его раздоръ партій подрывалъ спокойствіе и успѣхъ, даже происходили скандальные споры и процессы, въ которыхъ былъ замѣшанъ и самъ Песталоцци, который, къ сожалѣнію, никогда не достигъ знанія людей, способности къ управленію, педагогической проницательности, практической осторожности, методической ловкости, — словомъ, никогда не усвоилъ себѣ способностей, въ какихъ нуждается руководитель воспитательнаго института. Едва ли появится когда либо педагогическое заведеніе, въ которомъ были бы сдѣланы болѣе грубыя ошибки, какъ въ замкѣ Ифертенъ. Если бы не господствовало въ началѣ XIX столѣтія необыкновенное воодушевленіе къ педагогиче-

скимъ идеямъ, то институтъ Песталоцци пришелъ бы въ упадокъ гораздо раньше, чѣмъ это случилось на самомъ дѣлѣ. Въ 1824 году Песталоцци счелъ необходимымъ закрыть свое заведеніе для бѣдныхъ, которое онъ присоединилъ и совершенно бесполезно нѣсколько лѣтъ раньше къ своему институту; въ слѣдующемъ году онъ закрылъ и свой институтъ. Обѣднѣвшій и полный отчаянія старикъ возвратился въ Новый Дворъ, къ своему внуку. Здѣсь онъ написалъ еще свою «Лебединую пѣснь» и свой «Жизненный рокъ» — два столь же поучительныя, сколько и трогательныя сочиненія. 15 февраля 1827 года Песталоцци, заболѣвъ, заставилъ себя перенести для излеченія въ Вруггъ. Здѣсь онъ умеръ 17 февраля и черезъ два дня былъ похороненъ на Бирскомъ кладбищѣ.

Исторія погрѣшила бы противъ своего священнаго долга, противъ правды и, въ то же время, противъ своей образовательной силы, если бы она умолчала о недостаткахъ Песталоцци или скрyla ихъ въ томъ мифическомъ сіяніи, какое образовалось вокругъ великаго педагога. Источники его заблужденій и неудачъ указаны, большею частью, выше; остается указать еще на одинъ, а именно: на полнѣйшее незнакомство Песталоцци съ стремленіями и произведеніями великихъ педагоговъ, которые частью жили до него, частью же были его современниками. Онъ былъ знакомъ только съ Руссо, что составляло въ сущности не очень благоприятное обстоятельство. Песталоцци, вполне довольствовавшійся своею Швейцаріею, кажется, ничего не зналъ о Коменскомъ, о Франкѣ и его школѣ, о Филантропистахъ, о Роховѣ, Фельбигерѣ, Киндерманѣ и др. Онъ самъ сознался однажды, что уже съ тридцатилѣтняго возраста не читалъ ни одной книги. Онъ хотѣлъ начать всю педагогику слizнова, какъ теоретически,

такъ и практически, отыскивая для нея такіа основныя положенія и приемы, которые уже издавна были извѣстны и разработаны гораздо совершеннѣе, нежели онъ полагалъ. Тѣмъ не менѣе однакожъ, никакая критика не можетъ омрачить славы Песталоцци и всѣхъ его заслугъ. Нѣтъ сомнѣнія, что онъ всегда будетъ пользоваться любовью и удивленіемъ всѣхъ друзей народнаго образованія и благосостоянія. Онъ приобрѣлъ это своимъ святымъ воодушевленіемъ, своими безустанными усиліями, своимъ терпѣніемъ и своими страданіями за великое дѣло народнаго просвѣщенія. И вслѣдствіе всего этого, онъ, дѣйствительно, сталъ самымъ замѣчательнымъ и самымъ вліятельнымъ изъ всѣхъ педагоговъ.

§ 37.

Отъ Песталоцци до настоящаго времени.

Возбужденное Песталоцци педагогическое воодушевленіе споспѣшествовало въ особенности тѣмъ воспитательнымъ стремленіямъ, которыя имѣютъ своимъ источникомъ сострадательную любовь къ человѣчеству. Школы для дѣтей бѣдныхъ, сиротскіе дома, институты для воспитанія слѣпыхъ, глухихъ, слабоумныхъ, учрежденія для дѣтей, которыя не могутъ пользоваться надлежащимъ уходомъ и надзоромъ со стороны своихъ матерей (такъ называемыя ясли и убѣжища или дневные пріюты для дѣтей), дома спасенія дѣтей нравственно испорченныхъ, — всѣ эти учрежденія, если и не могутъ быть названы непосредственными результатами идей и дѣятельности Песталоцци, то, во всякомъ случаѣ, они соотвѣтствуютъ чувствамъ Швейцарскаго педагога, и нѣтъ сомнѣнія, что именно

его любовь къ человѣчеству посѣяла и оплодотворила мысль объ устройствѣ такого рода заведеній. Какъ бы въ подтвержденіе этого факта, инныя изъ перечисленныхъ выше учреждений, созданныхъ дѣятельною любовью къ ближнимъ, носятъ названія «Заведеній Песталоцци», а вызвавшія ихъ къ жизни общества — «Обществами Песталоцци». («Pestalozzistift», «Pestalozzivereine»).

Тому же самому, вызванному Песталоцци, педагогическому движенію обязаны своимъ происхожденіемъ и *дѣтскіе сады*. Ихъ основателемъ былъ *Фридрихъ Фрѣбель*, изъ Тюрингіи, родившійся 1782 г. въ Обервейсбахѣ, въ герцогствѣ Шварцбургскомъ, и скончавшійся въ Маріенталѣ, въ герцогствѣ Майнингенскомъ. Годы отъ 1808 до 1810 онъ прожилъ въ Ифертенѣ, у Песталоцци. Подъ вліяніемъ тѣхъ могущественныхъ возбужденій, которыя получилъ тамъ, онъ и самъ началъ, неутомимо размышляя и трудясь, стремиться къ дальнѣйшему развитію воспитанія. Такимъ образомъ онъ напалъ на идею такого заведенія, которое давало бы возможность всесторонне и цѣлесообразно развивать силы дѣтей, еще не могущихъ посѣщать настоящую школу, и, слѣдовательно, пополняло бы собою пробѣлъ во всей системѣ воспитанія. Въ силу этого, онъ открылъ въ 1840 году въ Бланкенбургѣ, около Рудольфштадта, первый *дѣтскій садъ*. Мысль Фрѣбеля очевидно шла въ разрѣзъ съ основными идеями Песталоцци, такъ какъ послѣдній возлагалъ исключительно на мать и дѣтскую комнату ту задачу, выполненіе значительнѣйшей части, которой Фрѣбель предоставилъ дѣтскимъ садамъ и ихъ руководительницамъ. Но слѣдуетъ замѣтить, что Фрѣбель вовсе не думалъ сдѣлать совершенно излишнимъ воспитаніе домашнее; онъ желалъ только дополнить и въ то же время улучшить его. Дѣтскій садъ долженъ былъ вывести ребенка изъ жизни изолированной, одиночной, и

привести его въ общеніе съ ему подобными. При этомъ дѣтскій садъ долженъ послужить для дома образцомъ того, какъ слѣдуетъ вести малолѣтнихъ дѣтей, указать на приемы обращенія съ ними, а вмѣстѣ съ тѣмъ доставить женщинамъ возможность подготовиться надлежащимъ образомъ къ выполнению своихъ воспитательныхъ обязанностей, ради чего съ дѣтскимъ садомъ должны быть соединены также педагогическія семинаріи для образованія воспитательницъ. Главныя средства для достиженія свойственныхъ дѣтскимъ садамъ цѣлей состоятъ въ правильномъ веденіи систематически упорядченныхъ игръ и ручныхъ работъ. Какъ тѣ, такъ и другія должны по существу своему быть таковы, чтобы могли содѣйствовать расширенію круга дѣтскаго созерцанія, рѣзко отпечатлѣвался въ представленіяхъ ребенка. Если, съ одной стороны, нельзя не сознаться, что Фрѣбель вдаль въ запутанныя, болѣею частью ни къ чему не ведущія теоріи и довелъ свою практику до антипедагогической искусственности, то съ другой стороны, должно признать, что дѣтскій садъ, если его вести разумно, имѣетъ высокое значеніе. Литература о дѣтскихъ садахъ очень велика. Мы считаемъ за лучшее указать здѣсь на сочиненія самого Фрѣбеля, изданныя Вихардомъ Ланге въ 1852 г. въ 3-хъ частяхъ.

Фрѣбелемъ нынѣ замыкается рядъ педагоговъ, пытавшихся дѣлать нововведенія въ обширныхъ размѣрахъ. Вслѣдъ за этимъ, мы должны бросить взглядъ на дѣятельность тѣхъ лицъ, которыя наиболѣе потрудились надъ критическою провѣркою, систематизаціею, дальнѣйшимъ развитіемъ и практическимъ примѣненіемъ педагогическихъ идей, пущенныхъ въ обращеніе съ начала XVII-го столѣтія и далѣе.

Тутъ мы прежде всего встрѣчаемся съ *Августомъ Германомъ Нимейеромъ* (Niemeyer), родившимся въ 1751 г.;

скончавшимся въ 1828 г., въ Галле, въ званіи директора заведенія Фраке. Въ своихъ: «Основаніяхъ воспитанія и ученія» (1799 г.) онъ первый изложилъ педагогику въ законченной системѣ и въ то же время сдѣлалъ первую попытку написать *исторію* педагогики. Какъ принципъ воспитанія, Нимейеръ ставитъ гармоническое развитіе всѣхъ человѣческихъ силъ и задатковъ. Его «Основанія», надъ которыми онъ работалъ въ продолженіе тридцати лѣтъ и 8-е изданіе которыхъ было приготовлено еще самимъ имъ*), — постепенно расширяясь, наконецъ составили *три* объемистыхъ тома и доселѣ еще служатъ красою педагогической литературы.

На ряду съ Нимейеромъ стоитъ *Фр. Г. Х. Шварцъ*, родившійся въ 1766 году, въ Гиссенѣ, скончавшійся въ 1837 году, въ Гейдельбергѣ. Его главное произведеніе — «Ученіе о воспитаніи», первый томъ котораго появился въ 1802 году. Послѣдній (четвертый) томъ, вышедшій въ 1813 году, содержитъ въ себѣ «исторію воспитанія», которая и нынѣ считается трудомъ очень цѣннымъ. Впрочемъ, въ педагогическомъ мірѣ болѣе, нежели «Ученіе о воспитаніи» Шварца, извѣстна позднѣйшая (первая — въ 1843 году) переработка этого труда Куртманомъ**). Основнымъ педагогическимъ принципомъ Шварцъ считаетъ приближеніе къ образу Божію и въ этомъ случаѣ болѣе выдерживаетъ свою теологическую точку зрѣнія, нежели Нимейеръ.

Познакомясь выше съ двумя католическими духовны-

*) Послѣдующія изданія (последнее, кажется, 1834—39 г.) изданы его сыномъ. По Нимейеру составленъ, въ 30-хъ годахъ, первый на русскомъ языкѣ курсъ педагогики Ободовскимъ.

**) «Руководство къ воспитанію и обученію» Шварца-Куртмана переведено на русскій языкъ г. С. Шафрановымъ. Первый томъ изданъ въ 1858 г., второй въ 1867 г. Въ цѣломъ оно уже устарѣло.

ми, Фельбигеромъ и Киндерманомъ, какъ практическими педагогами, мы упомянемъ здѣсь еще о нѣкоторыхъ католическихъ педагогахъ (конечно, изъ тѣхъ, которые не были противниками свободы умственного направленія), бывшихъ въ то же время и хорошими педагогическими писателями, а именно: о Сайлерѣ, Овербергѣ, Гразерѣ и Гергенрёттерѣ *).

И. Мих. Сайлеръ (родился въ 1751 году, скончался въ 1832 году, епископомъ въ Регенсбургѣ) издалъ въ 1807 году свою книгу: «О воспитаніи для воспитателей». Дистервегъ въ своемъ «Руководствѣ для учителей» (*Wegweiser*) говоритъ о пятомъ изданіи (появилось въ 1830 году) этого труда слѣдующее: «Это продуктъ высокой, чистой любви къ человѣчеству и воодушевленія къ тѣмъ благамъ, которыя достигаются посредствомъ воспитанія. Почти каждая строка проникнута духомъ благородства и возбуждаетъ въ читателѣ стремленіе къ высокому. Вотъ настоящая книга для юношества! Если кто, по прочтеніи ея, не почувствуетъ себя возвышенно настроеннымъ, воспламененнымъ, одушевленнымъ, — тотъ никуда не годится.»

Бернардъ Овербергъ (родился въ 1754 году, въ Оснабрюкскомъ округѣ, скончался въ 1826 году, въ Мюнстерѣ, гдѣ онъ былъ директоромъ «нормальной школы», т. е. учительской семинаріи) оказалъ большія услуги въ дѣлѣ образованія учителей и учительницъ въ Вестфалии. Въ 1793 году онъ издалъ: «Руководство къ цѣлесообразному школьному ученію въ Мюнстерскомъ институтѣ» (седьмое изданіе въ 1835 году). Эта книга, проникнутая духомъ гуманности и любви къ дѣтямъ, соотвѣтствовала тогдаш-

*) Диттесъ упоминаетъ о нихъ, конечно, болѣе потому, что его слушателями были австрійскіе подданные — католики.

нимъ практическимъ требованіямъ, написана популярно и вслѣдствіе всего этого имѣла огромное вліяніе.

Иог. Баптистъ Гразеръ. Онъ родился въ Вюрцбургскомъ округѣ въ 1766 году, въ 1810 году онъ былъ сдѣланъ школьнымъ совѣтникомъ въ Байреутѣ и умеръ тамъ же въ 1841 году, въ отставку, въ которую былъ уволенъ, вслѣдствіе его свободомыслія, уже въ 1825 году. Его главнѣйшія сочиненія: «Богopodobіе (*Divinität*), или принципъ единственно-истиннаго воспитанія человѣка» и «Элементарная школа для жизни». Гразеръ сильно ратуетъ за то положеніе, что ребенка слѣдуетъ воспитывать для жизни, а что въ жизни человѣкъ долженъ стремиться къ «Богopodobію», т. е. представлять собою «отраженіе (*Abbild*) существа Божія». Это не должно означать, что человѣкъ долженъ стараться сдѣлаться какъ бы равнымъ Богу, или хотя бы уподобиться Ему, но только стремиться, свойственнымъ ему образомъ, къ возможному совершенству въ своемъ бытіи и дѣйствіяхъ. Заслуга Гразера состоитъ еще въ томъ, что онъ далъ дальнѣйшую разработку звуковому методу Стефани (см. ниже), развивъ изъ него методъ письма-чтенія. Конечно, при этомъ онъ впалъ въ нѣкоторую искусственность, и сущность дѣла была выяснена впоследствии уже практическими педагогами.

Иог. Баптистъ Гергенрёттеръ, директоръ учительской семинаріи и впоследствии священникъ въ Вюрцбургѣ, гдѣ и скончался въ 1835 году. Подобно Сайлеру и Гразеру, онъ также былъ сильнымъ противникомъ ортодоксальнаго направленія. Его «Ученіе о воспитаніи въ духѣ христіанства» пользовалось большою извѣстностью и Дистервегъ очень рекомендуетъ эту книгу для чтенія всѣмъ учителямъ.

Къ свободомыслящимъ, а поэтому и наиболѣе въ свое время терпѣвшимъ отъ нападокъ, теологамъ *Лютеран-*

ской церкви принадлежит *Густавъ Фридрихъ Динтеръ*, родившійся въ 1760 году въ Борнѣ, въ Саксоніи, и скончавшійся 1831 года въ Кёнигсбергѣ, въ Пруссіи. Наиболѣе услугъ школъ онъ оказалъ, какъ директоръ учительской семинаріи въ Дрезденѣ и какъ школьный совѣтникъ въ Восточной Пруссіи (въ Кёнигсбергѣ). Особенно силенъ былъ онъ въ *катехизизаціи*, развитію которой чрезвычайно споспѣшествовалъ, какъ своею учебною практикою, такъ и литературною дѣятельностью. Вообще, онъ постоянно имѣлъ въ виду непосредственную школьную практику и самъ былъ образцовымъ учителемъ и особенно много работалъ надъ упражненіями, служащими къ развитію мыслительной способности учащихся. Сущностью всего вообще воспитанія онъ считалъ: гармоническое развитіе всѣхъ силъ для достиженія истиннаго назначенія человека, при чемъ особенное значеніе придавалъ свободному нравственному самоопредѣленію его. Изъ его многочисленныхъ, нынѣ частью уже устарѣвшихъ, произведеній, заслуживаютъ и теперь еще прочтенія: «Главнѣйшія правила дидактики, методики и учительской практики», затѣмъ: «Краткія рѣчи къ будущему народному учителю» и, наконецъ, его автобіографія.

Не менѣе Динтера замѣчателенъ баварскій школьный совѣтникъ *Гейнрихъ Стефани* (родился 1761, умеръ 1851 года). Долгіе споры о лучшемъ методѣ обученія чтенію онъ привелъ къ опредѣленному, для того времени, концу, давъ твердыя основанія звуковому методу (*Lautirmethode*). Эти споры были окончательно порѣшены его «Азбукою» (1802) и его «Методическими указаніями къ обученію чтенію» (1804). Первымъ изъ главнѣйшихъ произведеній Стефани общаго педагогическаго содержанія были: «Основные черты государственнаго воспитанія» (1805), которое впоследствии онъ разработалъ далѣе въ

своей «Системѣ общественнаго воспитанія». Болѣе практическое назначеніе имѣли его: «Руководство къ искусству обученія» (1835) и «Руководство къ искусству воспитанія» (1836). Хотя въ этихъ послѣднихъ сочиненіяхъ со Стефани не всегда можно соглашаться, но тѣмъ не менѣе его, безъ сомнѣнія, слѣдуетъ причислить къ числу перво-разрядныхъ педагоговъ. Онъ говоритъ о школьномъ дѣлѣ во всемъ его объемѣ и смотритъ на него, какъ на самостоятельную и чрезвычайно важную область государственнаго управленія и желаетъ, чтобы оно было изъято изъ власти клерикаловъ и отдано въ руки людей свѣдущихъ, специалистовъ. Его энергическая борьба за свободу школы вызвала, конечно, противъ него ненависть со стороны клерикаловъ и повлекла за собою преждевременное удаленіе отъ должности. Задачею воспитанія Стефани ставитъ развитіе всѣхъ задатковъ и силъ человека (тѣла, сердца (чувства), ума (духа) и воли) къ нравственному самоопредѣленію; онъ въ особенности налегаетъ на развитіе силъ къ практической дѣятельности для жизни гражданской, практической.

Бернардъ Готтлибъ Денцель родился 1773 году, въ Штуттгартѣ, скончался 1838 году, въ Есслингенѣ, гдѣ его дѣятельность, какъ директора учительской семинаріи, была въ высшей степени плодотворна. Дистервегъ особенно высоко ставитъ его «Введеніе къ воспитанію и ученію». Какъ Динтеръ способствовалъ разработкѣ катехизическаго метода, Стефани и Гразеръ — обученію чтенію, такъ Денцель преимущественно способствовалъ развитію *нагляднаго обученія*. Его педагогическіе принципы тождественны съ принципами названныхъ педагоговъ; цѣлю образованія онъ признавалъ: «возможно совершенное развитіе гуманности.»

Х. Г. Церреннеръ (1780 — 1852) извѣстенъ, какъ

инспекторъ школъ, директоръ Магдебургской учительской семинаріи, а также своею литературно-педагогическою дѣятельностію. Значительнѣйшія изъ его педагогическихъ сочиненій суть слѣдующія: «Основы школьнаго воспитанія, училищевѣдѣніе и дидактика» и «Методика для народныхъ учителей». Въ виду успѣховъ, сдѣланныхъ въ настоящее время методикою, труды Церреннера отчасти уже устарѣли.

Вилл. Гарнишъ. Родился въ 1787 году въ Бранденбургской провинціи, съ 1812 года былъ директоромъ Бреславльской учительской семинаріи, съ 1822 года директоромъ учительской же семинаріи въ Вайсенфельсѣ, съ 1842 года — сельскимъ пасторомъ, скончался въ 1864 году. Будучи директоромъ учительскихъ семинарій, онъ образовалъ для народной школы весьма значительное число хорошихъ педагоговъ, изъ числа которыхъ особенно замѣчательны нынѣшній директоръ Бременской учительской семинаріи и извѣстный педагогическій писатель *Авг. Любенъ*. Своею практическою педагогическою дѣятельностію Гарнишъ въ особенности содѣйствовалъ развитію въ школѣ тѣлесныхъ упражненій (купанья, плаванья, бѣганья на конькахъ, садовыя работы и т. п.). Замѣчательнѣйшее изъ его сочиненій есть: «Руководство къ веденію школьнаго дѣла». Въ воспитаніи Гарнишъ на первомъ планѣ ставилъ элементъ религіозный, видя конечную цѣль воспитанія въ приближеніи къ образу Божію; его труды, въ особенности послѣдніе, проникнуты ортодоксальнымъ направленіемъ.

Величайшимъ изъ всѣхъ нѣмецкихъ педагоговъ, посвящавшихъ всю свою дѣятельность народной школѣ, слѣдуетъ, безъ сомнѣнія, считать *Адольфа Дистервега*, родившагося въ 1790 году въ Вестфальской провинціи (въ Загенѣ), скончавшагося въ 1866 году въ Берлинѣ. Съ

1820 по 1832 годъ онъ былъ директоромъ учительской семинаріи въ Мерсѣ, въ Рейнской провинціи, а съ 1832 по 1847 годъ — директоромъ учительской семинаріи въ Берлинѣ. Его вліяніе, какъ директора семинаріи и какъ педагогическаго писателя, на образованіе народныхъ учителей и вообще на внутреннее развитіе народной школы было чрезвычайно велико и плодотворно, его направленіе было вполне свободомыслящее и вслѣдствіе этого онъ долженъ былъ преждевременно покинуть свою практическую педагогическую дѣятельность; но и оставивъ службу, онъ остался вѣренъ своему педагогическому призванію, дѣйствуя на благо школы, какъ писатель. Изъ его литературно-педагогическихъ трудовъ заслуживаютъ особеннаго вниманія: «Рейнскіе листы», — журналъ, который онъ издавалъ съ 1827 года и до конца своей жизни (нынѣ этотъ журналъ продолжаетъ выходить подъ редакціею одного изъ лучшихъ его учениковъ — д-ра Вих. Ланге и принадлежитъ къ числу лучшихъ педагогическихъ журналовъ), «Руководство (Wegweiser) къ образованію нѣмецкихъ учителей», составленное при содѣйствіи лучшихъ педагоговъ Германіи (вся *общая* часть Wegweiser'a написана Дистервегомъ), «Учебная книга математической географіи и популярной астрономіи», «Учительскій Ежегодникъ», состоящий изъ 16 томовъ, выходившій разъ въ годъ и содержащій въ себѣ статьи по дидактикѣ и методикѣ, а также разборы вышедшихъ въ теченіе года книгъ педагогическаго содержанія. Дистервегъ замѣчательнъ, какъ превосходный преподаватель, въ особенности математическихъ предметовъ, какъ руководитель двухъ семинарій, поставленныхъ имъ на высокую степень совершенства, какъ педагогическій писатель и какъ неутомимый боецъ за свободу народной школы, находившейся въ то время въ Германіи подъ чрезмѣрнымъ вліяніемъ

клерикаловъ *), и вообще за свободу человѣческаго развитія. Онъ долженъ былъ уступить передъ напоромъ неблагоприятныхъ условій, выразившихся по отношенію къ нѣмецкой народной школѣ въ пресловутыхъ прусскихъ регулятивахъ, но его вліяніе на развитіе народной школы не могло изгладить никакое насиліе, никакая реакція **).

Затѣмъ, упомянемъ еще *Гейнриха Грефе*, (родился въ 1802 году въ Буштштедтѣ (въ герцогствѣ Веймарскомъ), скончался въ 1869 году въ Бременѣ, гдѣ онъ былъ директоромъ городской школы). Его «Общая педагогика» и «Нѣмецкая народная школа», не отличаясь особенно оригинальностью, будучи неясными и односторонними по своимъ основнымъ воззрѣніямъ, все-таки содержатъ въ себѣ нѣсколько далеко не бесполезныхъ практическихъ намековъ и указаній. Направленіе Грефе носитъ на себѣ нѣкоторый отпечатокъ склонности къ направленію клерикальному. Цѣль воспитанія онъ видитъ въ томъ, что воспитываемый приучается стремиться: «всеми своими мыслями и желаніями къ достиженію своего назначенія или къ осуществленію божественной воли въ духѣ нашего Спасителя».

Строго клерикальнымъ направленіемъ отличаются также труды двухъ педагоговъ послѣдняго времени: *Дурша*, издавшего въ 1851 году свою «Педагогическую или науку о христіанскомъ воспитаніи въ духѣ католическаго вѣроисповѣданія» и *Паммера*, издавшего въ 1852 году свою «Евангелическую (лютеранскую) педагогическую».

*) Нынѣ нѣмецкая народная школа «Общими положеніями» отъ 15 октября 1872 г., изданными прусскимъ Министромъ Народнаго Просвѣщенія, д-ромъ Фалькомъ, наконецъ освободилась отъ этого вліянія.

**) Изъ трудовъ Дистервега на русскій языкъ переведены: «Начатки дѣтскаго школьнаго обученія» (3-е изд. 1871 г.), затѣмъ, его «Геометрія» и «Популярная астрономія». Нѣмецкіе учителя достаточно знакомы съ трудами Дистервега, и поэтому Дитерсъ не считаетъ нужнымъ говорить о немъ подробно; русскихъ же учителей мы надѣемся вскорѣ и основательно познакомить съ Дистервегомъ въ особой книгѣ.

Изъ нѣмецкихъ философовъ наиболѣе заслугъ оказали педагогикѣ слѣдующіе: Кантъ, Фихте, Гербартъ и Бенеке.

Эммануилъ Кантъ (родился 1724 г., умеръ 1804 г., въ Кенигсбергѣ) привѣтствовалъ начинанія филантропистовъ и обращалъ на нихъ вниманіе общества; какъ профессоръ университета, онъ читалъ лекціи также по антропологии и педагогикѣ и посвятилъ разработкѣ этихъ предметовъ часть своей литературной дѣятельности. Задачею воспитанія Кантъ считалъ: образованіе человѣка для того, чтобы онъ могъ удовлетворять разнообразнымъ цѣлямъ своего бытія. — *Иог. Готтлибъ Фихте* (родился въ 1762 году, въ Верхней Лужицѣ, въ Саксоніи, умеръ въ 1814 году, въ Берлинѣ) въ своихъ исполненныхъ огнемъ рѣчахъ къ нѣмецкой націи указывалъ на Песталоцци, какъ на основателя новой системы воспитанія и считалъ необходимымъ дальнѣйшее развитіе этой системы въ цѣлесообразную систему государственнаго воспитанія, которое, по его мнѣнію, должно было служить вѣрнѣйшимъ средствомъ къ возрожденію униженнаго народа. — *Иог. Фридрихъ Гербартъ* (родился 1776 года, въ Ольденбургѣ, умеръ 1841 года, въ Геттингенѣ, профессоромъ) также слѣдовалъ Песталоцци и цѣлымъ рядомъ своихъ замѣчательныхъ сочиненій содѣйствовалъ развитію педагогикѣ. Особенно важное значеніе для послѣдней имѣла та реформа, которую онъ произвелъ въ области психологіи, устранивъ изъ нея старинное ученіе о врожденныхъ душевныхъ способностяхъ и поставивъ на мѣсто его ученіе о законосообразномъ развитіи духовныхъ силъ человѣка. — *Фридр. Эд. Бенеке* (родился 1798 года, умеръ 1854 года, въ Берлинѣ) въ важнѣйшихъ пунктахъ своего ученія сходится съ Гербартомъ, но затѣмъ, слѣдуя Локке, онъ придаетъ особенно важное значеніе опыту, т. е. наблюденію надъ фактами самосознанія, и, пользуясь этимъ источни-

комъ, старается возвести психологию на степень чисто индуктивной науки естествознанія. Его «Руководство къ воспитанію и ученію» *) (3-е изданіе 1864 г.) до сихъ поръ остается образцомъ психологической педагогики. — Послѣдователи Гербарта и Бенеке продолжаютъ съ успѣхомъ трудиться надъ дальнѣйшею разработкою теоріи и практики воспитанія, и слѣдуетъ только пожелать, чтобы они не слѣдовали за своими учителями слѣпо и воздерживались отъ мелочнаго педантизма и духа высокоумнаго сектаторства.

Вообще мы должны замѣтить, что однихъ чисто *психологическихъ* обоснованій для педагогики еще недостаточно: фундаментомъ ей должна сдѣлаться антропология, наука о человѣкѣ вообще. Освободясь отъ вліянія теологической школы и получивъ философское обоснованіе, педагогика должна теперь прибѣгнуть къ помощи наукъ медицинскихъ и обосноваться на данныхъ анатоміи и физиологии, ибо вполне человѣкъ познается только черезъ изученіе его тѣла и духа въ ихъ взаимодействіи. Но никоимъ образомъ педагогика не должна довольаться изобрѣтенной *Иосифомъ Галемъ* (1758—1828) и внесенной въ нее преимущественно *Карломъ Шмидтомъ* **) (ум. 1864 году, въ Готѣ) *френологіи*, которая съ ея фантастическими гипотезами можетъ производить только одну путаницу.

Ученіе о воспитаніи, будучи обрабатываемо съ различныхъ точекъ зрѣнія систематически, въ то же время пользовалось, хотя по большей части только случайно и посредственно, могущественными возбужденіями и со сто-

*) Первый томъ его, переведенный подъ редакцію Н. Х. Весселя, вышелъ на русскомъ языкѣ въ 1873 г.

**) По Шмидту преимущественно составленъ: «Очеркъ исторіи воспитанія и обученія» Л. Модзалевскаго. Спб. 1867. 3 т.

роны величайшихъ писателей Германіи. Каждый великій писатель вообще можетъ быть названъ воспитателемъ, въ обширнѣйшемъ смыслѣ этого слова, своего народа и его идеи неизбѣжно проникають въ сферу педагогики, въ тѣсномъ значеніи ея, но изъ нѣмецкихъ великихъ писателей многіе, — а именно Лессингъ, Гердеръ, Гете и Шиллеръ, занимались педагогическими вопросами также и непосредственно. Но, предполагая, что каждый народный учитель долженъ быть знакомъ съ лучшими классическими писателями своей родины, и долженъ посвящать свой досугъ чтенію ихъ и усвоенію тѣхъ мыслей, которыя, такъ или иначе, имѣють связь съ областью воспитанія, мы не будемъ останавливаться на нихъ. Здѣсь мы обратимъ вниманіе только на одного изъ нѣмецкихъ писателей — *Иоганна Пауля Фридриха Рихтера*, обыкновенно извѣстнаго подъ именемъ Жана Поля (родился 1763 года въ Вундзиделѣ, въ Баваріи, умеръ 1825 году, въ Байреутѣ), обогатившаго педагогическую литературу въ высшей степени остроумнымъ и исполненнымъ чувства сочиненіемъ, подъ заглавіемъ «Левана или ученіе о воспитаніи», которое появилось впервые въ 1807 году.

Внѣ Германіи послѣднее столѣтіе не представило ничего такого, что по своему значенію для развитія педагогики могло бы равняться съ реформаторскими стремленіями Бэкона, Локке и Руссо. Мы отмѣтимъ здѣсь только два спеціальныхъ и непосредственно практическихъ явленія, изъ которыхъ одно вышло изъ Англіи, а другое — изъ Франціи. Въ концѣ XVIII столѣтія англичанинъ *Белль* создалъ въ Остѣ-Индіи (въ Мадрасѣ) особаго рода учрежденіе, въ которомъ могла одновременно обучаться огромная масса дѣтей, для этого онъ образовалъ въ своей школѣ множество отдѣленій, въ которыхъ учителями, или помощниками учителя, — мониторами, — онъ дѣлалъ луч-

шихъ учениковъ школы. Вскорѣ, такой же самый опытъ былъ сдѣланъ *Ланкастеромъ* въ Лондонѣ. Впрочемъ, это явленіе не было новостью: уже гораздо раньше въ Парижѣ пробовали обучать учениковъ черезъ посредство самихъ же учениковъ (конечно, подъ общимъ надзоромъ взрослого учителя); такую же мѣру предлагалъ Песталоцци, а еще несравненно ранѣе его — Коменскій. Система Белль-Ланкастера, — такъ называемый методъ взаимнаго обученія, — была очень распространена въ Англіи, она была введена также и въ нѣкоторыхъ мѣстностяхъ Германіи, а именно въ Гольштейнѣ и Магдебургѣ *). Нѣкоторые изъ нѣмецкихъ педагоговъ, какъ напр. Церреннеръ, явились сторонниками ея, другіе же, а именно Шварцъ, Дистервегъ и также Гарнишъ, были противниками такого рода обученія. Само собою разумѣется, что лучше имѣть школы, основанныя на методѣ взаимнаго обученія,

*) Въ Россіи система взаимнаго обученія была также примѣнена въ нѣкоторыхъ начальныхъ школахъ и даже младшихъ классахъ гимназій. Въ началѣ, распространенію ея у насъ придавали большее значеніе и, какъ вездѣ, ожидали самыхъ благихъ результатовъ. Въ 1816 г. знаменитый Министръ Народнаго Просвѣщенія С. С. Уваровъ командировалъ въ Англію нѣсколько молодыхъ людей изъ студентовъ Педагогическаго института (Ободовскій, Буссе, Свенске, Тимаевъ) для изученія ея. Въ 1826 г. одинъ изъ нихъ (О. И. Буссе) издалъ: «Руководство къ учрежденію школы по методу взаимнаго обученія». Этотъ единственныя памятникомъ этихъ школъ у насъ остается Сергіевское приходское училище въ С.-Петербургѣ. На сколько Министерство С. С. Уварова слѣдило за современнымъ развитіемъ школьнаго дѣла въ Европѣ и на сколько старалось примѣнять результаты, выработанные ею въ Россіи, можно найти интересныя свѣдѣнія въ замѣчательномъ трудѣ А. С. Воронова: «Историческое и статистическое обозрѣніе С.-Петербургскаго Учебнаго Округа». Не менѣе важно для исторіи русскаго училищевѣдѣнія и другое сочиненіе г. Воронова объ австрійскомъ сербѣ Янковичѣ де Маріевѣ, первомъ основателѣ у насъ учительскаго института (учительской семинаріи) вызванную Им. Екатериною II изъ Австріи, гдѣ онъ былъ непосредственнымъ помощникомъ Шульштейна (родомъ чехомъ — фамилія Шульштейнъ была дана ему Им. Маріею Терезіею), организатора австрійскихъ школъ. По образцу этихъ послѣднихъ школъ была создана и училищная система Россіи, сохранившаяся, въ своихъ существенныхъ чертахъ, до послѣдняго времени.

нежели вообще не имѣть школъ; но это еще не доказываетъ педагогической пригодности самаго метода, ибо дѣти не могутъ быть педагогами. Болѣе прочное вліяніе на учебное дѣло имѣлъ французъ Жакото (родился 1770 г., въ Дижонѣ, умеръ 1840 г. въ Парижѣ). Его основныя педагогическія воззрѣнія не имѣютъ значенія, но онъ оказалъ школѣ услугу тѣмъ, что вызвалъ преобразование въ обученіи чтенію. Онъ требовалъ, чтобы при началѣ обученія чтенію учитель произносилъ извѣстное предложеніе *вполнѣ*, разъяснялъ его, давалъ дѣтямъ заучивать и затѣмъ разлагалъ его съ ними на составныя части. Затѣмъ уже ребенокъ приступалъ къ чтенію этого предложенія и это чтеніе такимъ образомъ состояло въ замѣнѣ видимыми знаками тѣхъ словъ, съ которыми ученикъ уже вполнѣ ознакомился черезъ посредство своего слуха. Въ Германіи методъ Жакото былъ разработанъ учителемъ Зельтзамомъ (въ Бреславлѣ). Школьнымъ совѣтникомъ Граффундеромъ (въ Эрфуртѣ), которые, впрочемъ, начинали чтеніе еще съ цѣлаго предложенія, — затѣмъ: Школьнымъ директоромъ Фогелемъ (въ Лейпцигѣ), Томасомъ, Ниссманомъ, Клаувеллемъ, Керомъ, Шлимбахомъ и другими педагогами-практиками, которые начинаютъ чтеніе уже съ *слова* и которые выработали изъ метода Жакото «методъ аналитико-синтетическаго обученія рѣчи и методъ письмо-чтенія».

Вообще нельзя не видѣть, что вся методика народной школы въ послѣднее время достигла высокой степени совершенства, чѣмъ онъ обязана преимущественно Дистервегу и тому значительному числу педагоговъ-практиковъ, которые шли по слѣдамъ его. Какъ первыхъ лучшихъ методиковъ настоящаго времени, мы можемъ назвать *Ан. Любена* *) (директора учительской семинаріи въ Бreme-

*) Труды его, особенно по методикѣ естествовѣдѣнія, достаточно извѣстны и у насъ въ Россіи.

нѣ), *Бертеля* (директора школы въ Дрезденѣ) и *Кера* (инспектора учительской семинаріи въ Готѣ).

Въ настоящее время уже всѣми признано, что народная школа есть не только учебное заведеніе, но и заведеніе *воспитательное*, не только учащее своихъ питомцевъ, но и воспитывающее ихъ; съ этимъ новымъ взглядомъ на школу должно сообразоваться учебная и дисциплинарная стороны ея; нынѣ всѣ значительнѣйшіе педагоги требуютъ, чтобы такой взглядъ на школу лежалъ въ основаніи и всей школьной организаціи. Отсюда понятно, что нынѣ напр. *тѣлесныя упражненія* должны быть необходимою составною частію учебнаго плана каждой школы. Выше мы уже говорили о томъ, что сдѣлано въ этомъ отношеніи филантропистами и въ особенности Гутсъ-Мутсомъ, здѣсь же мы упомянемъ еще о *Людвигѣ Янгѣ* (1778—1852), который много ратовалъ въ пользу введенія въ школу гимнастики, и *Адольфа Шписса* (1810—1858), дававшего школьной гимнастикѣ рациональную методическую обработку.

Само собою разумѣется, что въ виду прогресса педагогическихъ знаній и правительства Германіи не могли оставаться въ положеніи пассивномъ, но справедливость требуетъ замѣтить, что они не отличались особенною ревностію въ исполненіи лежащихъ на нихъ, по отношенію къ народному образованію, обязанностей. Конечно, мы видимъ, что съ 1815 г. Пруссія и большая часть остальныхъ государствъ Германіи довольно ревностно принялись за дѣло народнаго образованія, заводя повсюду народныя школы и устраивая новыя учительскія семинаріи, или же улучшая уже существовавшія; но побудительную причину этихъ стремленій къ улучшеніямъ мы должны искать въ томъ новомъ духѣ, которомъ былъ охваченъ народъ послѣ войны за освобожденіе, а самыя улучшенія въ школьномъ дѣлѣ приписать таланту и рвенію замѣча-

тельныхъ педагоговъ и, наконецъ, тому умѣнью и самоотверженности, съ которыми дѣйствовало сословіе учителей. *Прусское* правительство до сихъ поръ не собралось даже выработать общаго опредѣленнаго закона о школахъ, а ограничилось, послѣ того, какъ Дистервегъ былъ низвергнутъ и побѣдившая реакція достигла своего апогея, — изданіемъ трехъ позорныхъ пресловутыхъ регулятивовъ 1854 года *). Въ *Саксоніи* новый законъ о школахъ изданъ въ 1835 г., и съ этихъ поръ въ этой странѣ сдѣлано для общественнаго обученія очень много хорошаго, особенно относительно учительскихъ семинарій, число которыхъ значительно увеличено; недавно они снова были преобразованы, и по ихъ настоящей организаціи (онѣ состоятъ каждая изъ 6 классовъ) онѣ могутъ быть названы лучшими учительскими семинаріями Германіи. Но основательной, общей реформы учебнаго дѣла въ Саксоніи не произведено и до сихъ поръ. То же самое мы должны сказать и о Вюртембергѣ, гдѣ законами 1836, 1858 и 1865 годовъ школьное дѣло получило новый толчекъ и постепенно, хотя и медленно, улучшается. Гораздо лучше идетъ народное образованіе въ нѣкоторыхъ небольшихъ государствахъ Германіи, каковы *Анальтъ-Дессау* (законъ о школахъ 1850 г.), *Гота* (законъ о школахъ 1863 г.) и *Баденъ* (законъ 1864 г.). Относительно, очень значительный успѣхъ видимъ мы въ Австріи съ 1869 года, когда она уничтожила свой старый законъ о школахъ и издала новый. Этотъ новый законъ обезпечиваетъ всѣмъ дѣтямъ, достигшимъ того возраста, съ котораго начинается обученіе, — возможность посѣщать общественную

*) Эти регулятивы отмѣнены «Общими положеніями» отъ 12 октября 1872 г., которые во многомъ осуществили желанія лучшихъ педагоговъ Германіи и вообще ея учительскаго сословія. Изложеніе этихъ положеній см. въ педагогическомъ журналѣ «Семья и Школа» за 1873 г.

школу, расширяет время обучения въ школѣ, увеличиваетъ объемъ и цѣли обученія, устраняетъ излишнее переполненіе школъ учащимися, улучшаетъ содержаніе и общественное и служебное положеніе учителей, даетъ имъ возможность получить лучшее сравнительно, съ прежними временами, образованіе и, наконецъ, устраняетъ отъ исключительнаго завѣдыванія школою клерикаловъ, распоряжавшихся ею дотолѣ вполне самовластно.

Еще нигдѣ главные требованія педагогики не признаны положительнымъ законодательствомъ вполне и многія вызванныя необходимостью реформы остаются до сихъ поръ таковыми только на бумагѣ; но все-таки, сравнивая настоящее съ прошедшимъ, мы должны порадоваться прогрессу, сдѣланному воспитаніемъ и обученіемъ. Если будутъ устранены два главныхъ зла, тяготящіе надъ обществомъ (нѣмецкимъ): старое — реакціонный союзъ между церковью и государствомъ и новое — препятствующій свободному развитію народа военный деспотизмъ, то можно ожидать, что многое доброе придетъ къ народу, какъ созрѣлый плодъ, само собою. Педагогическая наука и искусство въ настоящее время достигли значительной степени совершенства, но, конечно, не для того, чтобы удовлетвориться этимъ успѣхомъ и успокоиться, но чтобы быть въ состояніи выполнить свое великое назначеніе въ жизни.

ВЪ „ТОРГОВЛѢ КНИГАМИ И УЧЕБНЫМИ ПОСОБІЯМИ“

Н. Фену и К^о.

коммисіонеровъ Военно-Учебныхъ Заведеній и Русскаго Техническаго Общества (по Фонтанѣ, въ зданіи бывшаго Солянаго городка)

имѣются въ складѣ слѣдующія книги и учебныя пособия:

- Андреевъ.** Эпохи и дѣятели всеобщей и русской исторіи. 1873. Ц. 40 к.
Беллярминовъ. Элемент. курсъ всеобщ. и русской исторіи, изд. 2-е. Ц. 1 р.
Борткевичъ. Курсъ алгебры. 5 выпускъ. 1872. Ц. 1 р. 50 к.
Бѣлоха. Географія Россійской Имперіи, изд. 9-е. 1872. Ц. 1 р. 25 к.
Его же. Краткая всеобщая географія. Курсъ элемент. 1873. (печатается).
Бузова. Общественное богослуженіе пр.-восл. церкви. Ц. 60 к.
Бычковъ. Собраніе примѣровъ и задачъ къ курсу элементарной алгебры. Изд. 3-е. 1872. Ц. 1 р. 25 к.
Волень. Руководство къ ариметикѣ. Ц. 60 к.
Его же. Собраніе ариметическихъ задачъ по Грubbе. Ц. 40 к.
Его же. Начальн. основанія астрономич. географіи. Ц. 1 р. 30 к.
Его же. Алгебра. Ц. 1 р. 25 к.
Его же. Начальная геометрія (для сред. учеб. зав.) Ц. 1 р. 25 к.
Ганике. О китѣ. Чтеніе для народа. Ц. 5 к.
Гербачъ. Обученіе письму (объяснительный текстъ). Ц. 25 к.
Его же. Обученіе письму — прописи для народныхъ школъ. Ц. 5 к.
Его же. Обученіе письму — образцы для упражненія. 3 тетради (1-я т. 20 к., 2-я 25 к., 3-я 30 к.)
- Главинскій.** Ручов. къ изуч. русск. грамматики и численію. 4 отд. Ц. 45 к.
Его же. Подвижная церковно-славянская азбука. Ц. 15 к.
Его же. Русская подвижная азбука (6 листовъ буквъ). Ц. 20 к.
Его же. Начала линейнаго черченія. Ц. 60 к.
Его же. Прописи, въ 10 к. и въ 5 к.
Диттесъ. Исторія воспитанія и обученія. Переводъ со 2-го нѣмецк. изд. А. Николича и Е. Модзалевскаго. Ц. 1 р. 50 к.
Дуровъ. Геометрическ. черченіе, съ 16 таблицами чертежей. 2 р. 50 к.
Евтушевскій. Методика ариметики. Ц. 1 р. 20 к.
Его же. Сборникъ ариметическихъ задачъ, изд. 4-е. 1873 г. Часть 1-я. Цѣлыя числа. Часть 2-я. Дробн. Ц. по 25 к.
Животовскій. Ботаническій атласъ. Курсъ элементарный. Ц. 3 р.
Его же. Стѣнной атласъ естеств. истор. съ 16 таблицами. Ц. 9 р. 50 к.
Игнатовичъ. Концентрическій курсъ франц. языка. 3 ч. Ц. 1 р. 65 к.
Его же. Руководство для учащихся по учебнику. Ц. 50 к.
Илинскій. О воспитаніи дѣтей въ первые годы ихъ жизни. 3 чтенія. Ц. 45 к.
Его же. Одежда и чистоплотность. Чтеніе для народа. Ц. 10 к.

Его же. Наши жилища. Чтенія для народа. Ц. 10 к.
 Коховскій. О трудѣ и отдыхѣ. Чтеніе для народа. Ц. 10 к.
 Его же. Отцамъ и матерямъ о дѣтяхъ. 10 к.
 Каталогъ Педагог. музея Военно-Учебн. Завед. 1872 г. Ц. 70 к.
 Красвitch. Учебникъ физики (курс сред. учеб. завед.). Ц. 2 р. 50 к.
 Его же. Основанія физики. Ц. 1 р. 60 к.
 Его же. Начало космографіи. Ц. 1 р.
 Кюперъ. (Въ перев. Коссовича). Латинская грамматика. Ц. 1 р. 15 к.
 Лёве. Курсъ ариметики и сборникъ ариметическихъ задачъ. Ц. 1 р.
 Его же. Ариметика для начальныхъ народныхъ училищъ. Ц. 10 к.
 Лёве. Начальн. основ. геометріи. Ц. 1 р. 40 к.
 Его же. Начальн. алгебра и сборн. алгебраическихъ задачъ. Ц. 1 р. 50 к.
 Лихачевой и Сувориной (изданія):
 Европейскіе реформаторы (Густъ, Лютеръ, Кальвинъ и Цвингли). Ц. 1 р. 25 к.
 Австралія, истор. откр. и цивилиз. Съ 106 карт. Ц. 2 р. 50 к.
 Между дѣломъ, сборникъ для юношества. Ц. 1 р. 25 к.
 Великія явленія и очерки природы, оп. 2-й. Ц. 2 р.
 Герои труда (по Смайльсу). Ц. 65 к.
 Суворина. Русскіе замѣчат. люди. Ц. 40 к.
 Для чтенія, сборникъ повѣстей, разск. и стихотвореній. Ц. 75 к.
 Минье. Исторія Франц. революціи. Ц. 3 р.
 Левицкій. Справочная тактика. 1872. Ц. 1 р.
 Миквицъ. Начальн. основанія тригонометріи. Ц. 1 р. 20 к.
 Михайловскій (свящ.). Всѣ его изданія.
 Острогорскій. Хронологія русской исторіи. Ц. 25 к.

В. Острогорскій. Юнымъ читателямъ о разныхъ людяхъ. Ц. 1 р. 25 к.
 Паукеръ. Англійская хрестоматія со словаремъ. Ц. 1 р. 80 к.
 Павловъ. Тисячелѣтіе Россіи. Ц. 50 к.
 Его же. Объ истор. значеніи Бориса Годунова. Ц. 50 к.
 Полевой. Учебная хрестоматія, ч. 1-я—50 к., ч. 2-я—70 к. и 3-я—80 к.
 Программы приемныхъ требованій для поступленія въ военныя гимназіи и въ военныя училища, по 10 к.
 Пѣвцовъ. О Святой землѣ. 12 чтеній для народа, по 5 к.
 Преподобный Несторъ, Россійскій летописецъ. Ц. 10 к.
 Рождественскій. Отечеств. исторія въ связи съ всеобщей. Ц. 1 р. 25 к.
 Роговъ. О смутномъ времени на Руси. Чт. для народа. Ц. 8 к.
 Его же. Татарскій погромъ. 2 чтен. для народа. Ц. 15 к.
 Русская азбука по способу Намаксаго изд. 3-е. Ц. 3 к.
 Рейнбольт. Отвѣты на обыкн. вопросы дѣтей. Ц. 2 р. 50 к.
 Сомовъ. Начальн. алгебра. Ц. 1 р.
 Сборникъ по естественнымъ наукамъ. Ц. 15 к.
 Умственное исчисленіе по Церингеру. Ц. 15 к.
 Фену. Французская хрестоматія для средн. уч. зав. со словаремъ. 4-е изд. 1872. Ц. 1 р. 50 к.
 Его же. Франц. грамм. въ сравненіи ея съ русскою. Ц. 80 к.
 Его же. Прибавленія къ хрестоматіи. (Книги для учащихся). Ц. 60 к.
 Его же. Французскій синтаксисъ. Ц. 65 к.
 Фогель. Ариметика. Ц. 6 к.
 Фроловъ. Приложеніе алгебры къ геометріи. Ц. 1 р. 20 к.
 Шалѣевъ. О Петрѣ Великомъ. Чт. для нар. Ц. 8 к.
 Его же. Двѣнадцатый годъ. 3 чт. для нар. Ц. 20 к.

Кромѣ вышеозначенныхъ изданій гг. книгопродавцы могутъ имѣть съ обычною уступкою слѣдующія учебныя пособия:

Глобусы рельефные и гладкіе, теллурій и лунарій (фабрики Шотте изъ Берлина); картографическія изданія Ильина, Шовелева и Свѣшниковъ; деревянные планитаріи и лунаріи для нар. школъ (ц. 1 р. 50 к.); картины по наглядному обученію Шрейбера (5 книгъ ц. по 2 р. 40 к.); коллекція геометрич. тѣлъ (деревянные 15 р., жестяные 10 р.); арифметическій ящикъ (ц. 4 р.); шведскіе счеты (ц. 7 р.), счеты Коховскаго (съ доскою 12 р., безъ доски 10 р.); маленькіе счеты для домашн. обученія (цѣлыя числа и дроби ц. 3 р. 50 к.); коллекція инструм. для черченія на классной доскѣ (ц. 5 р.); готовальни (въ 1 р., 1 р. 30 к. и 5 р.); вѣсы съ разновѣсками (ц. 3 р. 50 к. и 6 р.); изданія Ожаровскаго; педагогическія игры первоначальнаго общества дамъ (каталогъ разсылается бесплатно); педагогическія игры Ольхина.

Примѣчаніе 1-е. На всѣхъ остальныхъ учебныхъ пособияхъ, за исключеніемъ физическихъ инструментовъ и нѣкоторыхъ аппаратовъ по естественной исторіи, гг. книгопродавцы могутъ пользоваться отъ 10 до 15% уступки.

Примѣчаніе 2-е. При требованіи высылки по почтѣ, гг. книгопродавцы благоволятъ высылать деньги впередъ, чрезъ конторы же транспортовъ (съ наложеніемъ платы на товаръ), приблизительно 25% изъ стоимости заказа.

На книгахъ учебныя заведенія пользуются 15% уступки, на учебныхъ же пособияхъ—10%. Исключеніе представляютъ казенныя изданія и тѣ книги и учебныя пособия, при покупкѣ которыхъ магазинъ пользуется весьма малою уступкою.

Упаковка и пересылка на счетъ покупателей.

При выпискѣ какъ русскихъ книгъ, такъ и иностранныхъ, просимъ руководствоваться существующими въ продажѣ каталогами; при требованіи же учебныхъ пособій — каталогомъ Педагогическаго Музея Военно-Учебныхъ Заведеній, съ руководящими и пояснительными статьями (1872 г. Цѣна 70 к., перес. за 2 фунта).

Каталогъ фирмы по учебнымъ пособиямъ высылается безплатно.

ВЪ «КНИЖНОМЪ МАГАЗИНѢ ДЛѢ ИНОГОРОДНЫХЪ»

(М. П. Надъина)

(С.-Петербургъ, Невскій пр., д. № 36, противъ Думы)

продаются между прочимъ:

Главинскій. Русская грамота и счисленіе. Ц. 45 к.

Ушинскій. Родное слово, ч. 1 и 2. Ц. по 35 к.

» Родное слово, ч. 3-я. Ц. 60 к.

» Дѣтскій міръ, ч. 1 и 2. Ц. каждой части 60 к.

Водовозовъ. Книга для чтенія. Ц. 45 к.

» Какъ сталъ Петербургъ. Ц. 25 к.

Евтушевскій. Арифметическія задачи, ч. 1 и 2. Ц. по 25 к.

Карта Россіи. Ц. 10 к.

Яхонтовъ. Приключенія Робинзона Крузо. Ц. 25 к.

ТОЛЬКО ЧТО ПОСТУПИЛИ ВЪ ПРОДАЖУ НОВЫЯ КНИГИ:

Уложеніе о наказаніяхъ уголовныхъ и исправительныхъ по изданію 1866 г., съ внесеніемъ всѣхъ узаконеній 1868, 1869, 1871 и 1872 годовъ и съ разъясненіями по рѣшеніямъ уголовного и кассационнаго департамента съ 1869 по первое полугодіе 1871 года включительно. Составлено профессоромъ С.-Петербургскаго университета Н. С. Таганцевымъ. Ц. 2 р. 50 к.

Уставъ о наказаніяхъ, налагаемыхъ Мировыми Судьями. Сост. пр. Таганцевымъ. Ц. 75 к., съ пересылкою 1 р.

Систематическій Сводъ узаконеній и распоряженій Правительства, относящихся до земскихъ учреждений. Сост. Д. Нивитинъ. Ц. 5 р., послѣ подписки 6 р.

Полное собраніе рѣшеній уголовного кассационнаго департамента Правительствующаго Сената, изложенныя въ сокращенномъ видѣ. 1866 и 1867 годы. Ц. 2 р.

Пещеры и подземелья. Ц. 10 к.

Массе. Исторія кусочка хлѣба. Ц. 1 р. 20 к.

Медеръ. О фигурѣ земли. Ц. 10 к.

Николичъ, А. И. Кольцовъ и его жизнь. Ц. 10 к.

Петенгоферъ. Какъ избавиться отъ холеры. Ц. 15 к.

Шалфѣевъ. О Петрѣ Великомъ. Ц. 8 к.

Беттингера. Методика женскихъ рукодѣлій. Ц. 40 к.

Воленсъ. Ариметич. задачи для народныхъ школъ. Ц. 15 к.

» Ариметика. Ц. 60 к.

Механикъ-самоучка Иванъ Петровичъ Кулибинъ (съ портретомъ), изд. 2-е, стр. 46. Спб. 1864. Ц. 10 к.

Сказаніе о подвигахъ св. Александра Невского (съ изображеніемъ), изд. 2-е, стр. 60. Спб. 1869. Ц. 10 к.

Сказаніе о подвигахъ св. Владиміра Равноапостольнаго (съ изображеніемъ), стр. 78. Спб. 1863. Ц. 10 к.

Громъ и молнія. Ц. 10 к.

Какъ завелись артели. Соч. Александропа. Ц. 10 к.

Какъ живетъ растеніе. Джонсона. Ц. 60 к.

Сокращенный молитвословъ съ изъясненіемъ и переводомъ молитвъ, съ картинками. Василя Михайловскаго. Ц. 10 к.

Пересылка книгъ на счетъ магазина, если разстояніе не превышаетъ 1,100 верстъ. При большихъ разстояніяхъ ставится въ счетъ выписывающаго съ каждаго фунта 11-ю копейками менѣе противъ почтовой таксы. Пересылка иностранныхъ и казенныхъ изданій оплачивается полной таксой безъ различія разстояній.

Магазинъ высылаетъ: 1) всѣ книги, кѣмъ бы, когда бы и гдѣ бы онѣ ни публиковались; 2) педагогическія пособія, письменныя принадлежности, бланки и пр. почтой и транспортомъ.

Подписка на всѣ журналы и газеты.

Городскимъ покупателямъ дѣляется уступка 10 коп. съ рубля. Книги можно заказывать черезъ городскую почту, съ доставкой на домъ черезъ посыльнаго, которому уплачивается 20 коп.

Каталоги магазина съ 1867 по 1872 г. высылаются бесплатно.
