

U $\frac{60}{412}$



370
B-14

60
412

М. Вайсфельдъ.

ИДЕАЛЫ
 ВОСПИТАНІЯ.

Цѣна 40 коп.



Складъ изданія:

въ Москвѣ при книжномъ магаз. К. И. Тихомирова
(Кузнецкій мостъ, д. Захарьина) и
въ С.-Петербургѣ при книжн. складѣ типографіи
М. Стасюлевича (Васильевск. остр.).

1911.

370
B-14

М. Вайсфельдъ.

U $\frac{60}{41.2}$

ИДЕАЛЫ
 ВОСПИТАНІЯ.



13897

Н

160



9240189-92.



2007097324

КІЕВЪ.

Типографія Я. В. Ельникъ,
Алелександровская д. № 44.
1910.

I.

Три формы нашихъ отношеній къ дѣтямъ.

Наши чувственно-волевые отношенія къ вещамъ гораздо болѣе ярки и гораздо болѣе характерны для нашей личности, чѣмъ наши интеллектуальныя отношенія къ нимъ, и вызываютъ болѣе интересный къ себѣ. Желая говорить о нашихъ отношеніяхъ къ дѣтямъ, мы поэтому будемъ имѣть въ виду именно эти неинтеллектуальныя отношенія.

Какъ ни разнообразны послѣднія, но въ это разнообразіе отношеній можно ввести порядокъ, устанавливая *три формы* ихъ, или *три типа*. Первый типъ отношеній къ дѣтямъ мы имѣемъ тогда, когда, не преслѣдуя никакихъ цѣлей, мы предоставляемъ дѣтямъ жить ихъ собственной жизнью и являемся по отношенію къ нимъ не активными дѣятелями, а чувствующими зрителями. Мы не можемъ иначе охарактеризовать подобныя отношенія, какъ называя ихъ, за неимѣніемъ другого, болѣе подходящаго термина, *любовно-созерцательными*. Относясь къ ребенку любовно-созерцательнымъ образомъ, мы предоставляемъ ему, такъ сказать, изжитьсѣ, *sich ausleben*. Мы тогда какъ

бы находимся по ту сторону добра и зла, ничего не требуемъ отъ дѣтей, и созерцаемъ только, какъ они переживаютъ до конца все переживаемое ими, завершаютъ все внутри начатое, въ то время какъ взрослые въ своихъ стремленіяхъ и переживаніяхъ ограничиваютъ себя, давая однимъ переживаніямъ пересѣкаться другими. Въ то время, какъ стремленія взрослыхъ въ большинствѣ случаевъ имѣютъ характеръ чего-то недоразвитаго и стѣсненнаго причинами, лежащими въ самомъ же человѣкѣ, благодаря чему они постепенно и незаметно переходятъ въ стонъ и боль, дѣтямъ такая черта совершенно чужда. По крайней мѣрѣ, она имъ тѣмъ болѣе чужда, чѣмъ они моложе. Ихъ цѣлостность и завершенность и составляютъ предметъ любовнаго созерцанія.

Пассивность, присущая этому типу отношеній къ дѣтямъ, не есть еще *отсутствіе всякихъ отношеній*. Въдѣ, мы говоримъ именно о различныхъ формахъ *отношеній* къ дѣтямъ и совсѣмъ не имѣемъ въ виду тѣхъ случаевъ, когда взрослые „никакъ“ не относятся къ нимъ, или, лучше сказать, находятся внѣ сферы какого-либо интимнаго соприкосновенія съ ними. Поэтому любовно-созерцательныя отношенія пассивны не въ томъ смыслѣ, что при нихъ взрослый оказывается внѣ всякой связи съ ребенкомъ, а только въ томъ смыслѣ, что они исключаютъ стремленія измѣнить что-нибудь въ состояніи ребенка, проявленія жизни котораго принимаются именно въ томъ видѣ, въ какомъ они даны.

Любовно-созерцательныя отношенія къ дѣ-

тямъ составляютъ частную форму любовно-созерцательнаго отношенія къ міру и къ жизни вообще. Кто относится къ жизни такимъ образомъ, тотъ каждый слышимый звукъ какъ-бы сопровождаетъ чуткимъ слухомъ, съ радостью переживая и прослѣживая всѣ фазисы слышаемаго; тотъ съ радостью созерцаетъ до конца все видимое; однимъ словомъ, тотъ радостно предается созерцанію всего открывающагося ему.

Этими немногими указаніями мы должны ограничить здѣсь характеристику любовно-созерцательнаго отношенія къ жизни. Очевидно, что такое отношеніе къ жизни рѣдко бываетъ, и что оно, во всякомъ случаѣ, легко уступаетъ мѣсту другимъ отношеніямъ, предполагающимъ уже сознание нѣкотораго несовершенства и вообще чего-то такого, что должно быть видоизмѣнено или даже замѣнено чѣмъ-то другимъ. Это сознание несовершенства, разрушающее любовно-созерцательныя отношенія, есть то неизбежное грѣхопаденіе, которое можетъ толкать къ двумъ другимъ, отличнымъ другъ отъ друга типамъ отношеній къ дѣтямъ. Мы имѣемъ въ виду отношенія *самоутвержденія* и *педагогическія* отношенія. Оба эти типа отношеній лишены радостнаго спокойствія *эмоцій* и имѣютъ волевой характеръ. Стремясь къ чему-то, т. е. относясь къ нему волевымъ образомъ, мы ужъ не довлѣемъ себѣ: наше „дѣло“—это не мы сами, а нѣчто другое...

При самоутвержденіи мы утверждаемъ наше собственное бытіе и удовлетворяемъ нашимъ собственнымъ интересамъ въ широкомъ смыслѣ этого слова. Чаше всего оно имѣетъ характеръ простой

самозащиты. Сюда, напр., очень часто (но не всегда) относятся наносимыя дѣтямъ тѣлесныя наказанія, въ которыхъ проявляется ненависть, месть, чувство самосохраненія и тому подобныя переживанія самихъ родителей, а не желаніе исправить ребенка. Мы теперь не занимаемся ни восхваленіемъ, ни осужденіемъ дѣйствительности, но если принять во вниманіе, въ какой печальной семейной и экономической обстановкѣ вырастаетъ большинство дѣтей и какъ легко подобныя условія вызываютъ у родителей чувства раздраженія и злобы, то легко будетъ понять, что это явленіе болѣе сложное, чѣмъ обыкновенно полагаютъ. Когда настойчиво требуютъ отмѣны тѣлесныхъ наказаній въ семьѣ и школѣ, мотивируя это требованіе тѣмъ, что они не исправляютъ дѣтей, то такая мотивировка въ большинствѣ случаевъ совсѣмъ не относится къ дѣлу, потому что чаще всего родители наказываютъ дѣтей, руководясь только чувствомъ самосохраненія, а не желаніемъ исправлять недостатки дѣтей.

Но не всегда стремленіе къ самоутвержденію имѣетъ такія формы. Формы его проявленія безконечно разнообразны, такъ какъ малѣйшая реакція (хотя бы въ видѣ недовольства или легкаго гнѣва), которою чувство самосохраненія воспитателей отвѣчаетъ на дѣйствія, или переживанія, или даже просто существованіе дѣтей, ужь относится къ этому разряду отношеній. Мы только укажемъ еще на одну изъ этихъ формъ, при которой стремленіе родителей къ самоутвержденію имѣетъ характеръ стремленія къ тому, чтобы воспитать для себя въ ребенкѣ будущаго *друга*. Такая, не часто

встрѣчающаяся форма самоутвержденія имѣетъ своимъ источникомъ одиночество кого-либо изъ родителей. Мы здѣсь имѣемъ дѣло со стремленіемъ продолжить себя и найти въ другомъ члвкѣ, близкомъ родовой связью, оправданіе и пониманіе.

Сущность самоутвержденія станетъ намъ тѣмъ понятнѣе, чѣмъ болѣе мы примемъ во вниманіе, что жизнь взрослыхъ съ дѣтьми представляетъ собой *взаимодѣйствіе*. Взрослые не только оказываютъ вліяніе на дѣтей, но ежеминутно сами испытываютъ воздѣйствія отъ нихъ, и тѣ впечатлѣнія, которыя они, какъ одна изъ сторонъ въ этомъ процессѣ взаимодѣйствія, сами воспринимаютъ при этомъ, и которыя представляютъ собой часто угрозу для ихъ цѣлей, ихъ благополучія, неминуче должны привести къ отношеніямъ самоутвержденія.

Но бываютъ случаи, когда мы стремимся только къ воплощенію въ дѣтяхъ извѣстныхъ состояній, какъ таковыхъ, *независимо отъ ихъ значенія для насъ*. Въ такомъ случаѣ возникаетъ *педагогическое* отношеніе къ дѣтямъ, т. е. стремленіе реализовать въ дѣтяхъ извѣстные идеалы, какъ таковые.

Въ настоящей статьѣ мы остановимся только на педагогическомъ отношеніи къ дѣтямъ. Какъ любовно-созерцательное отношеніе возможно не только по отношенію къ дѣтямъ, но и по отношенію къ міру вообще, такъ и педагогическія отношенія могутъ имѣть и болѣе широкій смыслъ, и тогда они проявляются въ реформаторскомъ отношеніи къ міру вообще. Какимъ образомъ воз-

никаетъ реформаторскій духъ, т. е. стремленіе измѣнять жизнь и ея формы? Здѣсь мы не можемъ касаться этого вопроса. Но сравнивая спокойную радость любовно-созерцательнаго настроенія со стремленіемъ измѣнять и видоизмѣнять вещи, мы должны признать, что между этими двумя формами переживаній существуетъ коренное противорѣчіе. Если еще принять во вниманіе, что въ дѣтствѣ мы болѣе склонны къ любовно-созерцательному отношенію къ міру, чѣмъ во взрослыхъ годахъ, то мы поймемъ, что совершаемый нами переходъ отъ любовнаго созерцанія къ реформаторскому отношенію къ жизни долженъ быть обусловленъ весьма мощными силами. Въ дальнѣйшемъ изложеніи мы увидимъ, что педагогическое отношеніе къ дѣтямъ какъ бы минуетъ всѣ препятствія, становящіяся на его пути: такова необходимость его появленія и власть порождающихъ его силъ.

Но прежде чѣмъ заняться однимъ изъ указанныхъ трехъ типовъ отношеній къ дѣтямъ, а именно педагогическими, мы должны замѣтить, что кто ихъ не будетъ смѣшивать съ *внѣшними формами* ихъ проявленій, тотъ пойметъ также, что имъ присуща извѣстная мимолетность. Пусть лишенія или наказанія дѣтей, проистекающія изъ самоутвержденія родителей, обладаютъ извѣстной длительностью; пусть учебныя занятія съ дѣтьми, проистекающія изъ нашего педагогическаго отношенія къ нимъ, необходимо имѣютъ характеръ чего-то постояннаго и систематическаго; пусть, наконецъ, холмикъ песку, который мы собрали для ребенка, благодаря нашему любовно-созерца-

тельному отношенію къ нему, продолжаетъ долго существовать, но сами эти отношенія, какъ такія, какъ нѣчто „внутреннее“, лишены всякой системы, всякаго постоянства.

Въ дальнѣйшемъ изложеніи мы прежде всего должны будемъ обсудить вопросъ о педагогическомъ отношеніи къ дѣтямъ, какъ о чемъ-то „внутреннемъ“, отличномъ отъ всякихъ внѣшнихъ проявленій; и лишь потомъ можно будетъ коснуться и этихъ внѣшнихъ проявленій.

II.

Что такое педагогическій идеалъ?

Каковы же особенности педагогическаго отношенія къ дѣтямъ? Оно не можетъ быть чѣмъ-то „интеллектуальнымъ“, потому-что мы, вообще, не говоримъ объ интеллектуальныхъ отношеніяхъ къ дѣтямъ. Оно не является также извѣстнымъ чувствомъ, а только *стремленіемъ*, а именно стремленіемъ осуществить въ дѣтяхъ извѣстныя *идеальныя состоянія*, или педагогическіе идеалы. Стремленіе и идеалъ—вотъ что характеризуетъ педагогическое отношеніе къ дѣтямъ.

Необходимо прежде всего принять во вниманіе специфическую природу стремленія. Это вполне опредѣленное явленіе, котораго нельзя смѣшивать ни съ внѣшнимъ *дѣйствіемъ*, направленнымъ на осуществленіе его въ практической жизни, ни съ *чувствомъ*, ни съ *умомъ*. Какъ тѣсно оно ни связано съ дѣйствіемъ, но по природѣ своей оно составляетъ *нашу* особенность или, иначе говоря,

нѣчто „внутреннее“. Отличіе же стремленія отъ „ума“ настолько очевидно, что врядъ ли кто-нибудь станетъ утверждать, что стремясь къ какой-то вещи, мы къ ней относимся такъ, какъ если бы она была для насъ только объектомъ знанія. Въ отличіе же отъ чувства, стремленіе не представляетъ собой какого-то самодовлѣющаго состоянія, а всегда относится .. къ чему-то. Сущность стремленія, какъ таковая, можетъ быть описана, какъ центробѣжное состояніе, при которомъ мы перестаемъ довлѣть себѣ, а становимся исходнымъ пунктомъ для нѣкотораго возбужденнаго отношенія къ чему-то другому. Кто не можетъ остановить своего вниманія на стремленіи, какъ своеобразномъ и опредѣленномъ явленіи, и отличить его отъ другихъ явленій, тотъ не сумѣетъ также уловить то, что составляетъ предметъ разсужденій этой статьи.

Лишь о памятуя природу стремленія, мы сумѣемъ понять характеръ тѣхъ идеальныхъ состояній, на которыя оно направляется. Можно сказать, что къ чему бы мы въ каждомъ данномъ случаѣ ни стремились, но объекты нашихъ стремленій составляютъ всегда *самоцѣли*, или самодовлѣющія цѣли. Ибо стремленіе, какъ таковое, не можетъ относиться къ средствамъ. Только въ мірѣ нашихъ объектовъ знанія и въ мірѣ нашихъ дѣйствій мы можемъ имѣть дѣло не только съ цѣлями, но и со средствами. Мы именно можемъ одну вещь считать средствомъ для достиженія другой вещи, мы можемъ также направить нашу *дѣятельность* на извѣстный предметъ ради пріобрѣтенія какого-то блага, но міръ нашихъ

стремлений, какъ таковыхъ, не имѣтъ никакого отношенія къ средствамъ. Многие склонны думать, что область нашихъ стремлений несравненно шире области нашихъ самоцѣлей, что подавляющее большинство благъ, къ которымъ мы стремимся, составляютъ только средства, переходныя ступени къ достиженію другихъ благъ. Надо, однако, принять во вниманіе слѣдующее.

Во первыхъ. Средства имѣютъ тенденцію переходить въ самоцѣли, такъ что не все то, что мы называемъ средствомъ, остается средствомъ. Въ видѣ примѣровъ можно было бы привести не только скупцовъ или людей наживы, для которыхъ обладаніе большими капиталами, будучи первоначально только средствомъ для улучшенія и украшенія жизни, въ концѣ концовъ превращается въ самоцѣль. Рядомъ съ такими общеизвѣстными фактами стоитъ безчисленное множество другихъ случаевъ, когда блага, игравшія прежде только роль средствъ, потомъ теряютъ этотъ свой первоначальный характеръ и становятся чѣмъ-то самодовлѣющимъ. Да наша жизнь была бы невозможна, если бы промежуточныя ступени, по которымъ мы желаемъ взбираться для того, чтобы осуществить извѣстныя цѣли нашей жизни, не становились для насъ хотя бы на нѣкоторое время цѣлями—хотя бы на нѣкоторое время, т. е. пока мы не миновали бы данныхъ ступеней. Если это принять во вниманіе, то не трудно будетъ согласиться съ тѣмъ, что мы на каждомъ шагу имѣемъ дѣло съ самоцѣлями.

Во вторыхъ. Могутъ даже сказать, что счастье составляетъ нашу единственную самодовлѣющую

цѣль, такъ что у насъ, собственно, нѣтъ никакихъ самоцѣлей, кромѣ этой одной, и что поэтому всѣ вещи, къ которымъ мы стремимся, играютъ только роль средствъ для достиженія этой самоцѣли. Но такое утвержденіе предполагаетъ смѣшеніе цѣли съ „результатомъ“. Изъ того, что какой-то предметъ приводитъ къ извѣстному результату, еще не слѣдуетъ, что мы стремимся именно къ послѣднему. Стремясь къ какой-то вещи, мы можемъ не принимать во вниманіе результатовъ нашего стремленія, т. е. эти результаты могутъ въ теченіе нѣкотораго времени,—а именно, во время нашихъ стремленій къ самоцѣлямъ,—находиться внѣ сферы нашихъ отношеній. Ибо, стремясь къ чему-то, мы стремимся именно къ этому „что-то“, а не къ его возможнымъ результатамъ. Въ этихъ двухъ пунктахъ мы только желали обратить вниманіе на то, что въ нашей жизни гораздо больше самоцѣлей, чѣмъ, обыкновенно, полагаютъ. Этимъ мы какъ бы подготовляемъ почву къ нашему третьему пункту.

Въ третьихъ. Могутъ сказать, что если въ нашей жизни и много самоцѣлей, то нельзя, вѣдь, отрицать, что мы вступаемъ въ отношенія и къ средствамъ. Этого, конечно, нельзя отрицать, но нельзя допустить, что наши отношенія къ средствамъ суть именно *волевые* отношенія, т. е. что мы находимся въ отношеніи ихъ въ томъ возбужденномъ, центробѣжномъ состояніи, какое именно характерно для стремленія. Средство никогда не можетъ быть предметомъ стремленія, а является только или объектомъ какого-либо дѣйствія или же объектомъ знанія. И понятно, почему это такъ.

Можно относиться къ вещамъ двоякимъ образомъ: мы вступаемъ въ отношенія или къ свойствамъ, составляющимъ ихъ сущность, или къ ихъ годности для достиженія чего-то другого. Въ послѣднемъ случаѣ вещь является именно средствомъ. Какъ таковое, она *лишается всѣхъ свойствъ своихъ* и превращается въ одну только „возможность достиженія какой-то другой вещи“. Она тогда можетъ быть сравниваема съ прозрачнымъ тѣломъ: мы смотримъ *черезъ него на что-то другое*. Однимъ словомъ, вещь съ ея *опредѣленными свойствами* перестаетъ тогда существовать. Какимъ же образомъ можно стремиться къ чему-то несуществующему? Ибо поскольку мы что-то считаемъ средствомъ къ какой-то цѣли, постольку мы его собственную природу совершенно уничтожаемъ, оставляя на его мѣстѣ только то, что можетъ быть достигнуто помощью этого средства, и къ чему мы, собственно, и стремимся. Но, какъ мы можемъ брать очки въ руки и разсматривать ихъ съ точки зрѣнія присущихъ имъ свойствъ, такъ и данная вещь, которую мы раньше разсматривали только какъ средство, можетъ потомъ сдѣлаться объектомъ нашего стремленія. Тогда мы вступаемъ въ отношенія именно къ ея свойствамъ, ея сущности, и тогда она лишается той, такъ сказать, прозрачности, которая была ей присуща, какъ средству, и пріобрѣтаетъ собственную природу, благодаря чему мы можемъ стремиться къ ней, какъ къ самоцѣли.

Такимъ образомъ, область нашихъ самоцѣлей вполне совпадаетъ съ областью нашихъ стремлений, такъ что объекты-средства находятся внѣ

сферы нашихъ стремленій. Все это легко примѣнить и къ педагогическимъ стремленіямъ, такъ какъ послѣднія не представляютъ собой ничего специфически отличнаго отъ всякаго другого стремленія. Поскольку мы *стремимся* реализовать въ дѣтяхъ извѣстныя состоянія, постольку послѣднія являются для насъ самоцѣлями. Область идеаловъ-самоцѣлей въ воспитаніи столь же велика, какъ и область нашихъ чувственно-волевыхъ отношеній къ дѣтямъ, не совпадающихъ ни съ любовно-созерцательными отношеніями, ни съ отношеніями самоутвержденія.

Но стремленіе къ реализаціи педагогическихъ идеаловъ, какъ и всякое другое стремленіе, можетъ повести и къ извѣстной теоріи, къ извѣстнымъ соображеніямъ касательно способовъ его реализаціи,—однимъ словомъ, къ извѣстному педагогическому разсчету. Но эти педагогическія соображенія имѣютъ другой характеръ, чѣмъ ходячія педагогическія правила или теоріи.

Ибо педагогическій разсчетъ можетъ быть двоякаго рода. Прежде всего онъ можетъ быть лишь интеллектуальной формой проявленія педагогическаго стремленія. Въ такомъ случаѣ онъ долженъ быть названъ *волевымъ*, такъ какъ онъ является только орудіемъ для осуществленія нашихъ стремленій, нашей воли. Нерѣдко педагогическій разсчетъ имѣетъ именно такое значеніе. Такъ бываетъ у очень многихъ родителей—въ отношеніи ихъ собственныхъ дѣтей, и у лучшихъ учителей—въ отношеніи чужихъ дѣтей. *Въ такихъ случаяхъ мы помышляемъ о томъ, какъ бы осуществить наше стремленіе, и доходимъ та-*

кимъ образомъ до извѣстныхъ правилъ и соображеній.

Но педагогическія правила и соображенія могутъ также находиться внѣ всякой связи съ педагогическимъ стремленіемъ. Ибо есть еще педагогическій расчетъ иного рода, не оглядывающійся назадъ, чтобы исполнить приказанія воли, а ставящій себѣ извѣстныя самостоятельныя цѣли. Такой педагогическій расчетъ можетъ быть названъ *телеологическимъ*. Здѣсь мы имѣемъ дѣло съ самой обыкновенной педагогикой, служащей потребностямъ жизни,—физической, нравственной и социальной жизни индивидуума или общества. Такой педагогическій расчетъ оторванъ отъ міра стремленій. А между тѣмъ, именно стремленіе отличается, главнымъ образомъ, педагогическіе идеалы въ нашемъ пониманіи отъ тѣхъ педагогическихъ идеаловъ, которые проводятся въ школахъ, и на которыхъ лежитъ пыль жизни. А этотъ пунктъ различія приводитъ и къ другому различію: школьные и вообще „телеологическіе“ педагогическіе идеалы не суть самоцѣли, такъ какъ они не основаны на волевомъ моментѣ. Они составляютъ только средства для достиженія извѣстныхъ цѣлей.*) Нѣтъ поэтому большей пропасти, чѣмъ та, которая раскрывается между отцомъ или матерью, питающими въ отношеніи своихъ дѣтей педагогическія стремленія и пользующимися при этомъ извѣстными педагогическими правилами, т. е. волевымъ педагогическимъ расчетомъ, и учителемъ,

*) Циглеръ въ своей „Allgemeine Pädagogik“ прямо такъ опредѣляетъ педагогику, какъ „телеологическую науку“.

лишеннымъ волевого огня, соблюдающимъ только тѣ или другія педагогическія правила и руководствующимся соображеніями телеологическаго характера.

Въ дальнѣйшемъ мы будемъ говорить только о такихъ педагогическихъ идеалахъ, которые составляютъ предметъ *стремленій*. Вопросъ о педагогическихъ идеалахъ, какъ мы ихъ понимаемъ, имѣетъ весьма много развѣтвленій. Ниже мы подойдемъ къ нему только съ трехъ, зато наиболѣе важныхъ сторонъ. Мы будемъ говорить, во первыхъ, о возникновеніи идеаловъ у самихъ воспитателей; во вторыхъ, объ отношеніи педагогическихъ идеаловъ къ природѣ воспитываемыхъ дѣтей, и въ третьихъ, о степени успѣшности вліянія на дѣтей для осуществленія въ нихъ извѣстныхъ идеаловъ. Но мы отвлечемся отъ вопроса о самомъ вліяніи, т. е. о фактѣ *общенія* между воспитателемъ и воспитанникомъ. Этотъ таинственный фактъ, человѣческаго общенія требуетъ особаго изслѣдованія. Мы же будемъ имѣть въ виду только тотъ *матеріалъ*, который имѣетъ значеніе для этого общенія. Мы будемъ говорить какъ бы о двухъ смежныхъ комнатахъ, но ничего не скажемъ о томъ пунктѣ, который служитъ для нихъ порогомъ.

III.

Источникъ идеаловъ.

Прежде всего мы должны спросить, гдѣ находится *источникъ* нашихъ педагогическихъ идеаловъ, т. е. откуда мы сами беремъ тѣ идеалы, которые желаемъ видѣть реализованными въ дѣтяхъ. Какъ видно изъ предыдущаго, стремленіе является чѣмъ то специфическимъ для идеала, какъ мы понимаемъ это слово. Ибо мы, вѣдь, подъ идеаломъ разумѣемъ не что иное, какъ объектъ стремленія. Если же идеалъ отличается отъ всякаго другого состоянія, которое мы просто одобряемъ, моментомъ стремленія, то вопросъ объ источникѣ идеаловъ сводится къ вопросу объ источникѣ стремленій.

Могло бы казаться, что этотъ послѣдній вопросъ отчасти разработанъ, такъ какъ есть вѣдь, много изслѣдованій о вліяніи наслѣдственности, внѣшней природы и другихъ факторовъ на образованіе и развитіе стремленій и т. п. Нельзя отрицать значеніе за этими изслѣдованіями, но необходимо сказать, что они ничего общаго не имѣютъ съ интересующимъ насъ здѣсь вопросомъ. Изъ того, что мы „получили“ какое то стремленіе

наслѣдственнымъ путемъ, мы еще ничего не узнаемъ о самомъ этомъ стремленіи. А между тѣмъ мы здѣсь интересуемся именно послѣднимъ. Какъ въ отношеніи этическихъ вопросовъ мы еще не все узнаемъ, если намъ скажутъ, что та или другая оцѣнка возникла въ насъ благодаря вліянію со стороны какого-то человѣка или благодаря извѣстнымъ предрасположеніямъ, полученнымъ наслѣдственнымъ путемъ, а должны еще будемъ поставить вопросъ относительно самаго „хорошаго“ или „плохого“; какъ въ области эстетики мы ставимъ различные вопросы насчетъ „красиваго“, не удовлетворяясь тѣмъ, что мы знаемъ, что данный „красивый“ предметъ (напр., картина) существуетъ потому, что на свѣтѣ жилъ художникъ, создавшій его, — такъ и въ отношеніи стремленій мы не должны удовлетворяться различными ученіями объ ихъ происхожденіи во времени, а должны также поставить вопросъ, затрагивающій ихъ сущность, какъ таковую. Здѣсь мы именно оставляемъ въ сторонѣ вопросъ о происхожденіи стремленій во *времени*, а беремъ каждое отдѣльное стремленіе поскольку оно *уже* существуетъ и спрашиваемъ: почему мы стремимся къ даннымъ вещамъ? что есть въ предметахъ нашихъ стремленій такого, что, такъ сказать, обосновываетъ эти стремленія? что, вообще, служить „достаточнымъ основаніемъ“ того, что мы стремимся къ нимъ, а не находимся въ состояніи равнодушія? Во всѣхъ этихъ формахъ одного и того же вопроса выражается не интересъ къ тому, почему этотъ предметъ, а не другой составляетъ объектъ нашихъ стремленій, а здѣсь уже предпо-

лагается, что имѣется какое-то стремленіе къ какому-то опредѣленному объекту, и спрашивается только, въ чемъ заключается оправданіе, обоснованность *этого, какъ и всякаго другого стремленія.*

Итакъ, для правильнаго пониманія нашего вопроса необходимо имѣть въ виду, что мы отвлекаемся отъ вопроса о происхожденіи стремленій во времени, и интересуемся источникомъ стремленія, какъ таковаго. А вопросъ объ источникѣ стремленій, какъ таковыхъ, есть именно вопросъ объ ихъ *оправданности*, или *обоснованности*, т. е. объ источникѣ, обосновывающемъ и оправдывающемъ наши стремленія.

Источникъ оправданности, или обоснованности нашихъ стремленій могли бы усматривать или въ *качествахъ вещей*, къ которымъ мы стремимся, или въ нашемъ *разумѣ*, или въ *счастьѣ*, доставляемомъ намъ этими вещами. Вотъ тѣ три инстанціи, которыя, по распространенному мнѣнію, какъ бы санкціонируютъ фактъ стремленія.

Легче всего опровергнуть мнѣніе, что обоснованность нашихъ стремленій заключается въ томъ, что объекты, на которые они направляются, доставляютъ намъ удовольствія или счастье. Это мнѣніе лишь постольку можетъ имѣть отношеніе къ интересующему насъ здѣсь вопросу, поскольку утверждаютъ, что въ нашихъ стремленіяхъ къ вещамъ мы имѣемъ въ виду только удовольствія, обѣщаемыя этими вещами. Но мы уже говорили выше о томъ, что если мы *стремимся* къ чему-то, то мы стремимся къ нему, какъ къ таковому, какъ къ самоцѣли, а не какъ къ средству для достиже-

нія удовольствій. Кто говоритъ, что мы стремимся не къ вещамъ, а къ удовольствіямъ, которыя онѣ намъ обѣщаютъ, тотъ считаетъ объекты нашихъ стремленій какъ бы прозрачными тѣлами, открывающими намъ видъ на какія-то другія вещи, но не имѣющими сами по себѣ цѣнности для насъ. Можетъ быть, счастье (или удовольствія) составляетъ результатъ удовлетворенія нашихъ стремленій, но не они предметъ нашихъ стремленій, когда мы стремимся къ вещамъ. И жизнь на каждомъ шагу даетъ намъ случай убѣдиться въ томъ, что не потому мы стремимся къ вещамъ, что онѣ должны намъ доставить удовольствія или счастье, и не потому мы отвращаемся отъ нихъ, что ожидаемъ отъ нихъ бѣдствій.

Но если источникъ обоснованности стремленій нельзя усматривать въ удовольствіяхъ, доставляемыхъ намъ вещами, такъ какъ мы стремимся къ вещамъ, не рассматривая ихъ, какъ средства для достиженія чего-то другого, то нельзя ли искать источника стремленій въ *самыхъ вещахъ*, къ которымъ мы стремимся? Здѣсь мы наталкиваемся на самое распространенное мнѣніе, по которому вещи ужъ не составляютъ средствъ къ достиженію счастья, а представляютъ собой объекты нашихъ стремленій только потому, что ихъ *качества* вызываютъ эти стремленія. Иначе сказать, природа вещей заключаетъ въ себѣ нѣчто такое, что, такъ сказать, должно вызвать извѣстныя стремленія къ нимъ. Если бы это было вѣрно, то вещи, такъ сказать, заслуживали бы нашихъ стремленій. Къ такому мнѣнію всѣ склоняются: не объявить же всѣ предметы на-

шихъ стремленій чѣмъ-то неоправдывающимъ нашихъ стремленій къ нимъ! неужели это хорошее, очаровательное, притягивающее меня, неужели оно само по себѣ не заключаетъ въ себѣ ничего хорошаго и очаровательнаго!...

Но если бы было вѣрно, что сама природа вещей обуславливаетъ наши стремленія къ нимъ, то тѣ предметы, или тѣ качества ихъ, къ которымъ кто-нибудь когда-то стремился, должны были бы имѣть постоянную тенденцію вызывать въ насъ стремленія. И эта тенденція должна была бы быть присущей имъ, независимо отъ всѣхъ враждебныхъ для ея актуальнаго проявленія сихъ. Природа вещи должна слѣдовать своимъ тенденціямъ всегда, хотя бы эти тенденціи, благодаря другимъ силамъ, не могли достигнуть того, на что они устремляются. А между тѣмъ, мы видимъ, что предметы, составлявшіе когда-то объекты нашихъ горячихъ стремленій, теперь совсѣмъ не вліяютъ на насъ, и мы сознаемъ, что это происходитъ не отъ того, что наше стремленіе къ этимъ предметамъ *заглушается* какими-то другими силами. Мы ужъ не говоримъ о томъ, что одна и та же вещь у одного вызываетъ стремленіе, а у другого не вызываетъ, причемъ нельзя предположить, чтобы какія-то постороннія силы подавили въ послѣднемъ его стремленіе къ данному предмету. И понятно, почему это такъ происходитъ: природа вещи—съ одной стороны, и возникновеніе стремленія—съ другой стороны—не находятся ни въ какой связи другъ съ другомъ. „Бѣлое“ есть только „бѣлое“, „круглое“ есть только „круглое“, но ни то, ни другое

не заключаетъ въ себѣ необходимости того, чтобы у насъ было стремленіе къ этому бѣлому или круглому. Кто въ состояніи внушить кому-то стремленіе къ какой-то вещи черезъ указаніе ея свойствъ?! Пожалуй, можно такимъ образомъ побудить къ извѣстнымъ *дѣйствіямъ* для достиженія даннаго предмета, но мы не въ состояніи вызвать этимъ путемъ внутреннее стремленіе. Чувства любви и отвращенія между полами могутъ иллюстрировать нашу мысль многими примѣрами. Кто, оглядываясь на прошлое чувство, считаетъ его плодомъ „ошибки“, тотъ, конечно, склоненъ допускать, что прежній предметъ его любви самъ по себѣ не заслуживалъ этой любви, такъ что послѣдняя не имѣла своего обоснованія въ свойствахъ любимаго человѣка. Но зато онъ не расположенъ допустить, что его теперешнее отвращеніе къ тому лицу также не вызывается природой послѣдняго....

Но, можетъ быть, нашъ собственный „разумъ“ есть творецъ и мѣра нашего стремленія? Обыкновенно, разумъ считается какимъ-то счетчикомъ, который какъ бы высчитываетъ все хорошее и плохое, заключающееся въ природѣ вещей, какъ таковой, и вызываетъ въ насъ стремленіе или отвращеніе соотвѣтственно этой природѣ вещей. Въ такомъ случаѣ онъ играетъ только подчиненную роль въ дѣлѣ обоснованія стремленій, предоставляя природѣ вещей играть главную роль. Поскольку разумъ есть только подчиненный факторъ, только „счетчикъ“, постольку намъ нечего заниматься имъ здѣсь. Мы здѣсь должны только остановиться на допущеніи, что разумъ *творитъ* извѣстные стремленія.

Если бы такое допущеніе было вѣрно, то мы могли бы по поводу каждаго предмета нашихъ стремленій сказать, что мы создали это цѣнное и хорошее, что мы, такъ сказать, хотѣли стремиться къ нему, благодаря чему мы... и почувствовали стремленіе къ нему. Это было бы торжествомъ личности. Но въ такомъ случаѣ мы должны были бы также быть когда-нибудь и въ такомъ состояніи, когда мы бы *не* хотѣли стремиться къ какому-нибудь предмету, такъ чтобы это нехотѣніе также увѣнчалось успѣхомъ... Этого, однако, никто не допустить. Мы теперь избѣгаемъ разсужденій о томъ, что, собственно, надо понимать подъ „разумомъ“, обусловливающимъ будто бы наши стремленія, и ограничиваемся только этимъ опроверженіемъ.*) Наши стремленія нельзя рационализировать, они абсолютно слѣпыя. Философы прежняго времени считали людей „мыслящими“ существами по преимуществу. Въ такомъ случаѣ наши стремленія не имѣютъ ничего общаго съ нашей „мыслящей“ натурой.

Итакъ, ни счастье (или удовольствія), ни разумъ, ни качества самихъ вещей не могутъ считаться источниками нашихъ стремленій. Мы стремимся къ разнымъ предметамъ, — не потому, чтобы они сулили намъ какія-то удовольствія, и не по-

*) Посвящая эту статью изслѣдованію нѣкоторыхъ сторонъ нашей чувственно-волевой жизни, мы, однако, не могли обойтись безъ того, чтобы въ нѣкоторыхъ мѣстахъ не коснуться мимоходомъ и „интеллектуальной“ жизни. Но мы оставляемъ открытымъ вопросъ о природѣ этой „интеллектуальной“ жизни. Этимъ вопросомъ мы займемся въ особомъ сочиненіи, имѣющемъ появиться въ скоромъ времени. Когда мы здѣсь говоримъ объ „интеллектѣ“, „умѣ“, „мысли“ и т. п., то мы, собственно, должны были бы иначе выражаться, а именно: „то, что называютъ, обыкновенно, интеллектомъ“, „то, что называютъ, обыкновенно, умомъ“, „то что называютъ, обыкновенно, мыслью“.

тому, чтобы они своей природой заслуживали нашего стремленія къ нимъ, и не потому также, чтобы мы при этомъ руководились указаніями творческаго разума. Наши стремленія оказываются абсолютно неоправданными, необоснованными. Тѣмъ не менѣе, мы все таки полны стремленій, созданныхъ въ насъ какими-то таинственными, неизвѣстными намъ силами. Такъ какъ эти силы могутъ создавать въ насъ стремленія, къ чему мы сами не способны, то ихъ можно назвать *высшими силами*. Мы наполнены огнемъ, зажженнымъ въ насъ какими-то чужими силами...

Если всякое стремленіе, независимо отъ даннаго объекта его, неоправданно, то чѣмъ же объяснить то, что въ данную минуту мы стремимся къ тѣмъ, а не къ другимъ предметамъ? Здѣсь мы подходимъ къ другой формулировкѣ нашего вопроса, отличной отъ первой, къ вопросу о происхожденіи стремленій во времени.

Мы знаемъ на основаніи опыта, что въ то время, какъ мы вѣчно полны какого-то стремленія, предметы этого стремленія постоянно мѣняются. Только отношеніе между половымъ стремленіемъ и его объектами представляется намъ болѣе постояннымъ и болѣе упорнымъ. Это разнообразіе и непостоянство нашихъ стремленій происходитъ отъ того, что стремленія, во первыхъ, прививаются намъ привычнымъ и частымъ вліяніемъ среды, и во, вторыхъ, они заполняютъ часто только свободное мѣсто, не заполненное какимъ-то другимъ стремленіемъ, и играютъ роль разрядителей. Такимъ образомъ, предметы нашихъ стрем-

лений представляют собой только случайныя формы для нашихъ стремлений, и то обстоятельство, что мы въ данное время стремимся къ этому, а не къ другому предмету, совсѣмъ не свидѣтельствуетъ объ *обоснованности* нашихъ стремлений. Вотъ почему педагогическая дѣятельность, при передачѣ дѣтямъ извѣстнымъ стремлений, сводится къ тому, что она *подставляетъ, подтасовываетъ* различные предметы для имъ стремлений, т. е. примѣняетъ тѣ сподобы, которые вообще примѣняются къ ребенку всей окружающей средой, когда въ немъ образуются стремленія, Исторія развитія чело-вѣка, начиная съ первыхъ дней его жизни и кончая его послѣднимъ днемъ, можетъ быть схематически выражена въ слѣдующемъ видѣ. Человѣкъ появляется на свѣтъ съ мощнымъ, слѣпымъ, созданнымъ въ немъ высшими силами, совершенно неоправданнымъ стремленіемъ. Въ первое время жизни его стремленія не направляются ни на какую опредѣленную вещь. Онъ, напр., плачетъ, мучимый жаждой, но ему только *подсовываютъ* извѣстныя вещи (напр., материнскую грудь), къ которымъ, *какъ къ таковымъ*, онъ въ началѣ не стремится. Къ опредѣленнымъ вещамъ онъ начинаетъ стремиться лишь позже, и выборъ этихъ вещей опредѣляется національными, экономическими, культурными и другими условіями, среди которыхъ ему приходится жить, и которыя опредѣляютъ направленіе его стремлений или привычнымъ и частымъ вліяніемъ на него или тѣмъ, что въ удобную минуту представляютъ ему разные предметы для раз-ряженія его стремлений. Въ числѣ этихъ условій

находятся, конечно, и дѣйствія его воспитателей. Но всегда—въ его дѣтскомъ и въ его зрѣломъ возрастѣ—мы замѣчаемъ въ немъ только одно неизмѣнное, а именно стремленіе, и много переменныхъ, т. е. тѣ или другія вещи, къ которымъ онъ стремится.

Является ли это деградацией для насъ? Въ одномъ отношеніи—да, въ другомъ—нѣтъ. Такой результатъ изслѣдованія вопроса о происхожденіи идеаловъ, съ одной стороны, ставитъ насъ на очень низкую ступень, такъ какъ оказывается, что не только самый фактъ стремленія внушенъ намъ высшей силой, но что также самые благородные предметы нашихъ стремленій, предметы, о которыхъ мы такъ страстно мечтаемъ, въ конечномъ итогѣ являются только случайными формами нашихъ стремленій. При другой обстановкѣ мы могли бы стремиться къ чему-то другому...

Но съ другой стороны, это насъ поднимаетъ на очень большую высоту. Мы вдругъ оказываемся бесконечно выше всѣхъ частныхъ вещей и частныхъ переживаній, и всѣ эти частныя формы нашей жизни, зависящія отъ условій мѣста и времени, оказываются только случайными одѣянiями для чего-то болѣе мощнаго, болѣе постояннаго... Всѣ наши стремленія оказываются только сравненiями, символами. Эти символы составляютъ нашу „вторую натуру“. А „первая природа“ наша сводится только къ слѣпому, неоправданному стремленію.

Разъ стремленіе составляетъ специфическую черту идеала, то результатъ прежнихъ нашихъ раз-

суждений можетъ быть непосредственно примѣненъ къ вопросу объ источникѣ идеаловъ: наши идеалы совершенно неправданы—съ одной стороны, и, съ другой стороны, совершенно случайны.

Если это такъ, то какъ же слѣдуетъ относиться къ педагогической дѣятельности, которая вѣдь, стремится къ осуществленію этихъ идеаловъ? Не оказывается-ли она чѣмъ-то, что не должно было бы имѣть мѣста? Ибо педагогическіе идеалы, какъ всякіе другіе идеалы, необоснованны и не имѣютъ въ себѣ никакой объективной цѣнности.

Если бы мы были творцами нашей жизни, то мы бы могли отказаться отъ дѣятельности осуществленія такихъ состояній, стремленіе къ которымъ не оправдывается ни ихъ собственной природой, ни указаніями творческаго разума, ни обѣщаніями счастья. Такимъ образомъ, педагогическая дѣятельность, съ точки зрѣнія свободной, самоопредѣляющейся личности, есть нѣчто такое, что не должно имѣть мѣста. Но мы не свободные творцы нашей жизни. Будучи рабами какихъ-то неоправданныхъ стремленій, мы въ дѣлѣ воспитанія фактически поступаемъ такъ, какъ будто случайнымъ объектамъ нашихъ стремленій принадлежить вѣчная и необходимая цѣнность. Съ какимъ искреннимъ негодованіемъ или скорбью смотрятъ иногда родители на то, что дѣти нарушаютъ тотъ или другой идеалъ! Какъ будто они сами, своей свободной, самоопредѣляющейся личностью, оцѣнили всѣ тѣ цѣнности, которыя они теперь желаютъ реализовать въ дѣтяхъ, или какъ будто предметы сами вполне оправдываютъ наши стремленія

къ нимъ... Но въ то время, когда мы стремимся къ чему-то, мы по необходимости считаемъ предметъ нашего стремленія объективно цѣннымъ и достойнымъ нашего стремленія. Именно этимъ путемъ педагогическое стремленіе обходитъ всѣ соображенія о необоснованности нашихъ стремленій. Вѣдь, оно само уже есть нѣчто необоснованное ни нашимъ разумомъ, ни природой предмета, къ осуществленію котораго мы стремимся, и самимъ своимъ существованіемъ оно уже обнаруживаетъ, что оно не то, что устраняетъ, а обходитъ препятствія, которыя мы ему захотѣли бы ставить, сознавая необоснованность стремленій. Кто убѣжденъ въ неоправданности стремленій, тотъ не менѣе стремится, чѣмъ тотъ, кто считаетъ свои стремленія вполне обоснованными. Вотъ почему, тотъ, кто ставитъ себѣ извѣстныя педагогическія цѣли, не можетъ уже стать внѣ тѣхъ стремленій и идеаловъ, которые онъ желалъ бы своей дѣятельностью реализовать. Я не говорю, что онъ не *долженъ*, а *только*, что онъ не *можетъ*. Можно съ грустью смотрѣть на то, что въ самой интимной области, въ области нашихъ стремленій и идеаловъ, мы не являемся свободными, самоопредѣляющимися личностями, и эта грусть будетъ тѣмъ сильнѣе, чѣмъ глубже и ярче данная индивидуальность, но, несмотря на это, воспитатели не могутъ стать внѣ сферы этихъ идеаловъ. Мы не можемъ этого оправдывать, потому что знаемъ настоящій источникъ нашихъ стремленій и то, что всѣ цѣнности суть только символы. Но все таки мы и осуждать не можемъ, такъ какъ стремленіе осуществлять педаго-

гическіе идеалы вытекаетъ изъ той же желѣзной необходимости, которая, вообще, принуждаетъ насъ оставить ступень любовнаго созерцанія міра и сойти на ступень реформаторскаго отношенія къ нему. И нельзя совѣтовать оставить ступень педагогическаго отношенія и взойти на ступень любовнаго созерцанія. Кто вполнѣ понялъ сущность послѣдняго, тотъ не можетъ но тосковать по такому образу жизни, который былъ бы воплощеніемъ такого отношенія къ міру, не тотъ не можетъ также не сознавать, какъ высока и трудно достижима эта ступень. Совѣты здѣсь не могутъ помочь. Тѣмъ болѣе не нуждается въ совѣтахъ тотъ, кто всей своей жизнью ужъ воплощаетъ идеалъ любовнаго созерцанія міра. Гдѣ участвуютъ великія силы жизни, тамъ совѣты оказываются слишкомъ мелкими.

Для того, чтобы наша мысль о неоправданности педагогическихъ идеаловъ стала яснѣе, мы должны еще сказать, что неоправданность педагогическихъ идеаловъ, какъ мы ихъ понимаемъ, не тождественна съ неоправданностью тѣхъ идеаловъ воспитанія, которые составляютъ проявленіе волевого или телеологическаго *разсчета*. Идеаламъ послѣдняго рода присуща извѣстная обоснованность, поскольку они именно *средства* для осуществленія извѣстныхъ стремленій или извѣстныхъ задачъ жизни. Вотъ почему школьные педагоги или родители могутъ мотивировать свои педагогическіе *планы* указаніемъ на то, что они только вѣстники и исполнители вѣдній, лежащихъ внѣ этихъ плановъ. Но сами эти постороннія вѣднія необоснованны.

Результаты нашего изслѣдованія вопроса объ

источникѣ идеаловъ имѣють такое же значеніе для самовоспитанія, какъ и для воспитанія дѣтей. Поскольку мы не просто одобряемъ нѣкоторыя состоянія, какъ желательныя для насъ, а также *стремимся* къ извѣстнымъ самоцѣлямъ, постольку, мы относимся къ этимъ самоцѣлямъ, какъ къ чему-то объективно цѣнному. Во имя этихъ „настоящихъ“ цѣнностей мы бы хотѣли превзойти себя, стать лучше. И при этомъ мы забываемъ, что жизнь облекается въ самыя различныя формы, что эти формы случайны, и что наши стремленія къ этимъ формамъ неоправданы. А если бы мы и не забывали этого, то одного этого еще недостаточно было бы для устраненія „педагогическаго“ отношенія къ себѣ самимъ.

IV.

Идеалы и личность воспитанника.

Мы знаемъ теперь происхожденіе тѣхъ идеаловъ, которые воспитатели желали бы реализовать въ дѣтяхъ. Все содержаніе предыдущей главы можно выразить въ слѣдующихъ словахъ: *стремленіе и идеалы человека представляютъ собой что-то неоправданное*. Но независимо отъ того или иного происхожденія идеаловъ, мы должны еще заняться слѣдующимъ вопросомъ; является ли отношеніе нѣкоторыхъ идеаловъ къ природѣ дѣтей отношеніемъ гармоническимъ или дисгармоническимъ? Ниже постановка этого вопроса станетъ яснѣе.

Но мы говоримъ „нѣкоторыхъ идеаловъ“, потому что мы можемъ здѣсь имѣть въ виду только тѣ идеалы, которые сводятся къ передачѣ ребенку *знаній*, — въ самомъ широкомъ смыслѣ этого слова. Сюда подойдетъ не только обученіе въ обыкновенномъ смыслѣ, но всякая попытка сообщить что-то ребенку, передать ему какой-то „объектъ ощущенія“, вызвать въ немъ какой-то „объектъ восприниманія“ и, вообще, объектъ знанія. Такое стремленіе обогатить „интеллектуальный“ міръ ребенка, принимающее различныя формы, рѣже встрѣчается среди простонародья, но зато служитъ предметомъ особаго культа среди образованныхъ и зажиточныхъ слоевъ населенія. Ниже мы будемъ говорить объ обученіи именно въ широкомъ смыслѣ этого слова.

Жизнь требуетъ „знаній“ и, можетъ быть, именно это отодвигаетъ въ сторону важный вопросъ о томъ, каково отношеніе всякаго обученія къ нашей природѣ, Является ли это отношеніе чѣмъ-то гармоническимъ, т. е. не нарушающимъ нашего жизнечувствія! Или оно является дисгармоническимъ, такъ что именно поэтому всякое обученіе поневолѣ требуетъ усилій, искусства, принужденія! Вотъ именно этимъ мы и займемся теперь.

Всѣ, впрочемъ, знаютъ, что обученіе сопровождается извѣстными *усиліями*, безъ которыхъ оно не могло бы имѣть мѣста. Къ чему, однако, сводятся всѣ усилія воспитателей! На это слѣдуетъ отвѣтить, что чего бы воспитатели въ ихъ стремленіи передавать дѣтямъ извѣстныя знанія ни требовали отъ нихъ, они всегда непременно тре-

буютъ отъ нихъ также извѣстныхъ чувствъ или стремленій, благодаря которымъ ребенокъ могъ бы успѣшнѣе и дольше остановиться на данномъ объектѣ знанія. Они требуютъ, напр., чтобы ребенокъ *заинтересовался* предметомъ, или былъ *внимательнымъ*, или *боялся* наказанія и т. п. Эти требованія, предъявляемые къ волевой и эмоциональной сторонѣ жизни ребенка, основаны на вполнѣ вѣрномъ допущеніи, что міръ объектовъ знанія, которые мы желали бы сообщить ребенку, потерялъ бы всякую систему и всякую связность, и отвѣты дѣтей на вопросы учителей походили бы на безсмысленный лепетъ, если бы въ дѣло не вмѣшивались какія-нибудь чувства и стремленія. И дѣйствительно, представимъ себѣ ученика, лишеннаго въ данную минуту всякихъ чувственныхъ и волевыхъ побужденій. Положимъ, что ему нужно произнести выраженіе „открытіе Америки произошло въ 1492 году“. Онъ произноситъ первое слово „открытіе“. Но что побуждаетъ его продолжать въ томъ направленіи, какое именно желательно для учителя? Вѣдь, онъ могъ бы говорить объ открытіи *арктическихъ странъ*?. Онъ могъ бы, наконецъ, пользуясь двусмысленностью слова „открытіе“ говорить объ открытіи крыловска о *ларчика*! Какъ видно, *страхъ* передъ учителемъ, или *интересъ* къ предмету, или какой-то другой волевой или чувственный элементъ заставляетъ его говорить именно объ Америкѣ. Если же исключить *всякія* чувства и стремленія, то непонятно будетъ, почему ученикъ, побуждаемый учителемъ говорить объ открытіи Америки, не вставляетъ въ свой раз-

скажь разныхъ словъ о Карлѣ Великомъ, о процентахъ, треугольникахъ, Наполеонѣ, островахъ, игрушкахъ, конькахъ.

Итакъ, дѣло обученія возможно только потому, что учащимся присущи извѣстныя чувства или стремленія. Но послѣднія могутъ относиться или къ самимъ объектамъ знанія (напр., интересъ), или къ чему-то другому. Въ послѣднемъ случаѣ мы имѣемъ дѣло съ внѣшними побужденіями, къ которымъ относится, напр., страхъ передъ учителемъ или возможнымъ наказаніемъ. Отъ этихъ внѣшнихъ побужденій мы теперь можемъ отвлечься, такъ какъ очевидно, что здѣсь нѣтъ никакого отношенія гармоничности между объектами знанія и природой ребенка, и внѣшнее принужденіе именно поэтому и оказывается нужнымъ.

Обратимъ, главнымъ образомъ, вниманіе на тѣ чувства или стремленія, которыя относятся къ данному объекту знанія. Воспитатель желалъ бы вызвать въ учащихся извѣстныя чувства или стремленія, дабы они могли усвоить данный предметъ. Но здѣсь-то и наталкиваются на препятствія, такъ что воспитателямъ приходится прибѣгнуть къ цѣлой системѣ уловокъ и дѣйствій для того, чтобы все таки достигнуть своихъ цѣлей и привести данный объектъ знанія въ связь съ какими-то чувствами или стремленіями ребенка. Чѣмъ же объяснить это радикальное препятствіе въ природѣ человѣка, благодаря которому всякая педагогическая дѣятельность превращается въ рядъ усилій?

Раньше чѣмъ продолжать развитіе нашей мысли, мы должны еще сказать, что именно чувства и стремленія составляютъ, по нашему мнѣнію, то, что образуетъ *личность* человѣка, его его. Вотъ почему такое отношеніе къ вещамъ, при которомъ играютъ роль наши чувства и стремленія, можно назвать *личностнымъ* или *эгоистическимъ*. Но мы лишаемъ здѣсь слово „эгоизмъ“ всякаго моральнаго значенія и могли бы замѣнить его нѣкоторыми другими словами, если бы только всѣ эти обозначенія лучше выражали нашу мысль.

Эгоизмъ въ моральномъ смыслѣ можетъ быть названъ эвдемонистическимъ или утилитарнымъ, такъ какъ онъ имѣетъ въ виду пользу или удовольствія даннаго лица. Эвдемонистическій (и утилитарный) эгоизмъ, приходя въ соприкосновеніе съ какой-нибудь вещью, относится къ ней только какъ къ средству къ достиженію удовольствія (или полезнаго эффекта). Въ отличіе отъ эвдемонистическаго эгоизма *волевой* эгоизмъ не имѣетъ въ виду никакихъ удовольствій, — ни для себя, ни для другихъ, — такъ какъ онъ относится къ вещи, какъ таковой, а не къ ея возможнымъ результатамъ. „Волевой эгоизмъ“ это просто обозначеніе того факта, что человѣкъ относится къ извѣстнымъ вещамъ своей волей, своими стремленіями. Въ то время какъ противоположностью эвдемонистическаго (и утилитарнаго) эгоизма является альтруизмъ, волевому эгоизму слѣдуетъ противопоставить безучастное отношеніе къ вещамъ. Ибо мы можемъ относиться къ вещамъ двоякимъ образомъ. Прежде всего, мы можемъ относиться къ нимъ

совершенно „безучастно“, „холодно“, рассматривая ихъ только, какъ объекты знанія. Такъ мы относимся къ большинству окружающихъ насъ вещей. При такомъ отношеніи къ вещамъ мы настолько „безучастны“, что можно даже сказать, что насъ какъ бы нѣтъ при этомъ. И каждый день, каждый часъ передъ нами проходитъ множество людей, вещей, событій, къ которымъ мы относимся именно такъ. Во всемъ этомъ наша личность какъ бы не принимаетъ участія. Такое отношеніе къ объектамъ можно назвать „не-эгоистическимъ“.

Но мы можемъ относиться къ вещамъ и „эгоистическимъ“ образомъ. Это бываетъ тогда, когда являются какія-то нити, связывающія нашу личность съ данными объектами. Мы тогда любимъ вещь, или чувствуемъ отвращеніе къ ней, или гнѣвъ, или скуку, или интересъ, или что-то другое, что какимъ-нибудь образомъ связываетъ насъ съ ней и какъ бы оживляетъ ее жизнью нашей личности. Такъ мы относимся не только къ вещамъ, имѣющимъ для насъ очень важное значеніе. Мы можемъ неожиданно для насъ увидѣть въ чужомъ домѣ записку, написанную нашей рукой, и въ нашихъ глазахъ вдругъ зажигается еле замѣтное пламя, называемое „удивленіемъ“, „интересомъ“ и т. п. Это тоже эгоистическое, интимное отношеніе къ вещамъ.

Изъ всѣхъ этихъ разсужденій ясно, что эгоистичность человѣка, о которой мы здѣсь говоримъ, не имѣетъ ничего общаго съ эгоизмомъ въ моральномъ смыслѣ этого слова.

Объекты, связанные съ нашей личностью эгоистическимъ, интимнымъ образомъ, приобрѣтають характеръ чего-то живого. И такъ какъ мы, главнымъ образомъ, имѣемъ здѣсь въ виду обученіе, а обученіе имѣетъ своей цѣлью передачу дѣтямъ разныхъ „истинъ“, то можно сказать, что поскольку ребенокъ относится къ этимъ истинамъ эгоистическимъ образомъ, постольку онѣ являются для него *живыми* истинами. Поскольку же онъ относится къ нимъ безучастно, не-эгоистически, постольку онъ имѣетъ дѣло съ *мертвыми* истинами.

Всю сущность обученія можно формулировать въ нѣсколькихъ словахъ, если сказать, что обученіе сообщаетъ дѣтямъ мертвыя истины. Ибо всякая истина *прежде всего* является только мертвой истиной, т. е. такой, которая *сама по себѣ* не связана съ человѣкомъ никакими эгоистическими, интимными нитями. Иначе сказать, *первоначально* каждая вещь представляетъ собой нѣчто такое, къ чему мы абсолютно равнодушны, т. е. вещь сама по себѣ не представляетъ собой достаточнаго повода для возникновенія стремленій къ ней. Это было выяснено въ предыдущей главѣ. *) Лишь факторы, находящіеся внѣ данныхъ объектовъ и внѣ желаній человѣка, побуждаютъ его стремиться къ вещамъ. Мы еще болѣе убѣдимся въ этомъ,

*) Что касается чувствъ, то сама природа ихъ исключаетъ отношенія къ вещамъ. См. мое сочиненіе: „Kants gesellschaftslehre“, Bern 1907, s. 120

если примемъ во вниманіе предметы стремленій людей различныхъ возрастовъ, національностей и эпохъ. Смерть ребенка вызываетъ у матери чувства ужаса и отчаянія, въ то время какъ маленький ребенокъ съ большимъ интересомъ и вниманіемъ можетъ разглядывать лицо своей мертвой матери. Ибо неподвижное лицо опредѣленнаго цвѣта и выраженія само по себѣ не связано съ необходимостью, чтобы кто-нибудь ощущалъ въ отношеніи къ нему отчаяніе, или любовь, или интересъ, и т. п. Лишь *привходящія* обстоятельства дѣлаютъ мертвую истину живой. Что такое истина „ $25+5=30$ “? Это „голая“ истина, и больше ничего, и она приобретаетъ эмоціонально-волевую сторону только для того человѣка, который увеличилъ свой первоначальный капиталъ пятью рублями и радуется этому.

Могутъ возразить, что при болѣе совершенной системѣ обученія количество мертвыхъ истинъ доведено до minimum'a. Но почему это происходитъ? Потому, что болѣе совершенная система характеризуется подборомъ лучшихъ преподавателей и т. п.? Значить, истина сама по себѣ все таки мертва, и нужны разныя привходящія обстоятельства для того, чтобы сдѣлать ее живой. Итакъ, прежде всего, т. е. раньше, чѣмъ человѣкъ успѣлъ обхватить какой-нибудь объектъ, какую-нибудь истину своей личностью, она является для него мертвой. Но воспитатель даже не можетъ знать, какую истину ребенокъ обхватить своимъ „я“. Вотъ почему онъ принужденъ бываетъ сообщить ему разныя истины безъ вниманія къ ихъ возможной связи

съ его личностью. И въ послѣдствіи количество мертвыхъ истинъ безконечно превышаетъ количество живыхъ истинъ, такъ какъ изъ громаднаго множества объектовъ, представляющихся ребенку обученіемъ, лишь немногіе облакаются имъ въ плоть интимныхъ истинъ. Само собой разумѣется, что члены тѣхъ двухъ рядовъ, одинъ изъ которыхъ состоитъ изъ живыхъ, а другой — изъ мертвыхъ истинъ, постоянно перемѣщаются. То, что только-что было чѣмъ-то живымъ, теперь становится для насъ мертвымъ, а то, къ чему мы раньше относились безъ всякаго участія, вдругъ приобретаетъ какую-то связь съ нашей личностью. Но сущность дѣла отъ этого не мѣняется.

Отсюда происходитъ также и извѣстная фальшь воспитанія: ребенокъ принужденъ говорить о такихъ истинахъ, къ которымъ онъ относится совершенно безучастно, въ то время какъ онъ бы охотно молчалъ или говорилъ о чемъ то другомъ. Благодаря этому онъ и въ послѣдствіи, когда онъ вырастаетъ, часто говоритъ о томъ, что для него совсѣмъ не важно, и умалчиваетъ о томъ, что важно для него, и что носить на себѣ печать его личности.

Въ этомъ заключается и трагедія воспитанія. Обученіе вступаетъ въ самое рѣзкое противорѣчіе съ природой человѣка. Если бы дѣти могли повиноваться только своей природѣ, то они сами какъ бы искали для себя свои живыя истины, и ничто внутри ихъ не заставило бы ихъ вдругъ обратиться и къ какой-то мертвой истинѣ. Они пошли бы тогда по той линіи, которая указывается

имъ ихъ его, ихъ личностью. Понятно, что они тогда часто не знали бы, что латинское слово *mensa* значить *столъ*, или что число дѣлится на три безъ остатка, если сумма цифръ его дѣлится на три... Правда, тогда было бы очень мало знанія, т. е. знанія мертвыхъ истинъ. Зато было бы много живыхъ истинъ, много счастья и красоты.

Но тѣ мощныя силы, которыя господствуютъ въ жизни, создаютъ для нашего „я“ совершенно другое направленіе. Эти же силы требуютъ и отъ ребенка, чтобы онъ, начиная съ самаго ранняго возраста, задушилъ всѣ интимныя движенія своей личности и, безъ всякаго вниманія къ своимъ живымъ истинамъ, усвоилъ длинный рядъ мертвыхъ истинъ и даже относился къ нимъ интимнымъ образомъ. Ибо требуютъ, что бы онъ очутился въ интимной, эгоистической связи съ этими мертвыми истинами, т. е. чтобы онъ заинтересовался одними, былъ внимательнымъ къ другимъ, гонялся по поводу третьихъ и т. д.

Намъ нечего заняться здѣсь вопросомъ о томъ, надо ли и какимъ образомъ было бы возможно все это уничтожить, такъ какъ идеальное состояніе дѣла обученія въ томъ смыслѣ, чтобы дѣтямъ не сообщали никакихъ мертвыхъ истинъ, предполагало бы неслыханный переворотъ въ человѣческой жизни, который, можетъ быть, невозможенъ. Воспитательная практика имѣетъ свои собственные незыблемые законы: голосъ грубой жизни управляетъ ею. Но мы хотѣли только указать на противорѣчіе между дѣятельностью, стремящейся реализовать педагогическіе идеалы, — въ частности,

идеалы знанія, — и природой человѣка. Это противорѣчіе между природой человѣка и грудой мертвыхъ истинъ, именуемой „наукой“.

Но педагогическая дѣятельность, исходящая изъ педагогическаго стремленія, *обходитъ*, хотя и не побѣждаетъ, и это препятствіе. Ибо данные объекты знанія, являясь мертвыми для ребенка, являются живыми для воспитателя, который, вѣдь, не можетъ отказаться отъ своей личности. Что эти истины являются для воспитателя живыми, явствуетъ изъ того, что онъ руководится педагогическимъ *стремленіемъ* или основаннымъ на немъ волевымъ разсчетомъ.

V.

Безконечное разнообразіе вліяющихъ на человѣка условій.

Педагогическое стремленіе обходитъ оба препятствія, о которыхъ выше была рѣчь, т. е. неоправданность педагогическихъ идеаловъ и ихъ несоотвѣтствіе природѣ дѣтей. Обходя эти препятствія, оно можетъ (но не обязательно должно) повести и къ извѣстнымъ дѣйствіямъ для своего практическаго осуществленія. Эти дѣйствія въ зависимости отъ даннаго случая могутъ быть или непосредственнымъ результатомъ стремленія или же опосредствованнымъ результатомъ его, вытекающая изъ волевого педагогическаго разсчета. И въ томъ, и въ другомъ случаѣ мы ожидаемъ отъ нашихъ дѣйствій результатовъ, соотвѣтствующихъ нашимъ стремленіямъ, а не расходящихся съ ними.

Мы должны поэтому заняться теперь вопросом о взаимномъ отношеніи „теоріи“ и „практики“ въ области педагогики, или, лучше сказать, одной изъ формъ этого вопроса. Ибо послѣдній имѣеть *три* стороны, соотвѣтствующія тремъ ступенямъ педагогическаго процесса. Прежде всего мы можемъ интересоваться тѣмъ, *переживается ли педагогомъ* данная „мысль“, „теорія“, т. е. лежать ли корни послѣдней въ его чувствахъ или стремленіяхъ, или нѣтъ. Что касается воспитателя, опирающагося на *волевой* педагогическій расчетъ, то здѣсь очевидно, что „мысль“ *переживается*. Поэтому вопросъ о томъ, *переживаются ли* педагогическія мысли, имѣеть свое настоящее примѣненіе, главнымъ образомъ, въ отношеніи тѣхъ воспитателей, которые пользуются *телеологическимъ* расчетомъ. Ибо, главнымъ образомъ, среди этихъ воспитателей имѣеть мѣсто печальное расхожденіе между чувствами и стремленіями—съ одной стороны, и педагогической теоріей—съ другой стороны.

Но существованіе извѣстной педагогической мысли, связанной съ переживаніемъ или отрѣшенной отъ него, представляетъ собой только начальную ступень педагогическаго процесса. Вторую ступень образуютъ *поступки, дѣйствія*. И вотъ поэтому спрашивается, *ведетъ ли* данная мысль, данное *намѣреніе педагога къ извѣстному дѣйствію*, или все дѣло ограничивается благими желаніями и безрезультатными переживаніями эмоциональнаго и волевого характера въ самихъ воспитателяхъ?



Обыкновенно полагаютъ, что именно здѣсь, при совершеніи педагогическаго дѣйствія, заканчивается вопросъ о педагогическомъ процессѣ. Но это невѣрно. Есть еще и третья форма вопроса. Поступки и дѣйствія воспитателей какъ бы выпадаютъ въ безконечное море различныхъ возможностей, и мы имѣемъ основаніе спрашивать: *какова судьба этихъ дѣйствій? какова, такъ сказать, ихъ успѣшность? достигаютъ-ли они поставленной имъ цѣли?* Вотъ именно этой стороной вопроса мы займемся въ слѣдующихъ трехъ главахъ.

Мы заранѣе должны сказать, что не раздѣляемъ господствующихъ взглядовъ на этотъ счетъ. Нигдѣ не проявляется больше слѣпого оптимизма, чѣмъ въ отношеніи вопроса о возможности и успѣшности педагогическаго вліянія. *) Наше скептическое отношеніе къ этому вопросу опредѣляется тремя принципами, характеризующими человеческую жизнь и ставящими предѣлы нашимъ надеждамъ въ области воспитанія.

Первый принципъ—это *принципъ безконечнаго разнообразія вліяющихъ на человека условий*. На ребенка вліяютъ не только дѣйствія его воспитателей, но и дѣйствія всѣхъ лицъ, приходящихъ съ нимъ въ прямое или отдаленное соприкосновеніе, и всѣхъ вещей и событій, свидѣтелемъ которыхъ онъ бываетъ или которыя въ какомъ-нибудь отношеніи касаются его. Всѣ цвѣта, звуки и запахи, которые ребенокъ видитъ, слышитъ и обоняетъ, все разнообразіе людей и

*) Въ этомъ отношеніи является типичнымъ педагогическое ученіе Канта. См мою статью „Педагогика Канта“, помѣщенную въ 12 кн. „Журнала Министерства Народнаго Просвѣщенія“ за 1908 г.

животныхъ, встрѣчающихся ему; все богатство окружающихъ его предметовъ,—все это не менѣе находится въ связи съ измѣненіями его собственныхъ состояній, чѣмъ дѣйствія его воспитателей. И для того, чтобы какая-нибудь внѣшняя вещь могла повліять на ребенка, совсѣмъ не нужно, чтобы она сама по себѣ была очень значительной: громкіе крики воспитателя могутъ какъ бы совсѣмъ не доходить до ушей ребенка, въ то время какъ тихій шелестъ листьевъ можетъ оказать на него глубокое вліяніе. Болѣе сильный внѣшний факторъ одного рода въ этомъ отношеніи не имѣетъ никакихъ преимуществъ передъ болѣе слабымъ факторомъ другого рода.

Хотя этотъ принципъ съ перваго взгляда можетъ показаться вполне яснымъ, но, тѣмъ не менѣе, мы должны еще остановиться на немъ, дабы понять его истинный смыслъ.

Вліяющіе на насъ факторы прежде всего суть только извѣстныя внѣшнія явленія; лишь производя измѣненія въ насъ, они становятся именно факторами, агентами. Такъ, слова и дѣйствія воспитателей прежде всего суть только явленія, находящіяся внѣ воспитанника, и лишь тогда могутъ быть названы факторами, когда они оказываютъ на воспитанника вліяніе, вызывая въ немъ какое-то измѣненіе. Но между какимъ-нибудь внѣшнимъ явленіемъ и тѣмъ фактомъ, что въ насъ возникаетъ какое-то измѣненіе, нѣтъ никакой внутренней связи. Нѣтъ никакой внутренней необходимости въ томъ, чтобы данный предметъ повліялъ на насъ, и мы на самомъ дѣлѣ знаемъ, что одинъ человекъ испытываетъ отъ даннаго

предмета тѣ или другія вліянія, тогда какъ жизнь другого имъ совсѣмъ не затрагивается. Связь между внѣшними явленіями и какими-либо состояніями въ насъ является только *внѣшней* связью въ томъ смыслѣ, что когда наступаетъ такое-то внѣшнее явленіе, то наступаетъ также извѣстное состояніе въ насъ. Но если связь между нашими состояніями и опредѣленными внѣшними вещами не является необходимой, то наши состоянія могутъ, значить, быть связанными не только съ тѣми внѣшними вещами, съ которыми они въ опредѣленный моментъ связаны, *но и съ какими-то другими, которыя теперь еще не вліяютъ на насъ.*

Такимъ образомъ, факторы, вліяющіе на насъ, могутъ быть самыми *разнообразными* вещами и явленіями. И этому разнообразію нѣтъ предѣла. Однако, не всякое внѣшнее явленіе непременно должно вліять на насъ, т. е. играть въ нашей жизни роль фактора. Вотъ почему число фактически вліяющихъ на насъ силъ можетъ быть и меньше количества окружающихъ насъ вещей и явленій. Но такъ какъ внѣшнія явленія, не вліяющія на насъ теперь, могутъ все таки позже стать факторами, вызывающими въ насъ измѣненія, то принципъ безконечнаго разнообразія вліяющихъ на насъ условій можетъ быть названъ и принципомъ *безконечнаго числа вліяющихъ на насъ условій.* Обстоятельство, находящее свое выраженіе въ этой послѣдней формулѣ, является только чѣмъ-то потенціальнымъ. Но каждую минуту та или другая часть этой потенціальной силы превращается въ актуальную силу.

Принципъ, о которомъ здѣсь идетъ рѣчь, не принадлежитъ къ числу тѣхъ, которые очень чужды обыкновенному міровоззрѣнію, но, тѣмъ не менѣе, онъ относится, такъ сказать, къ воскресной философіи людей и въ практикѣ жизни очень рѣдко принимается во вниманіе. Большую часть вліяющихъ на насъ силъ люди охотно называютъ мелочами, и этимъ пустымъ словомъ желаютъ отдѣлаться отъ очень серьезныхъ вещей. Впрочемъ, такое тупое отношеніе къ дѣйствительности исчезаетъ съ развитіемъ культуры. Во всякомъ случаѣ, надо обладать необыкновенной чуткостью для того, чтобы внять „и неба содроганье, и горній ангеловъ полетъ, и гадъ морскихъ подводный ходъ, и дольней лозы прозябанье“ и узрѣть всѣ тѣ безчисленные слѣды, которые оставляетъ въ насъ окружающее. Но принимаемъ ли мы во вниманіе безчисленное множество силъ, вліяющихъ на насъ, или мы придаемъ значеніе только наиболѣе грубымъ факторамъ,—отъ этого дѣйствительное положеніе вещей ничуть не мѣняется.

Примѣняя все это къ воспитанію, можно сказать, что, во первыхъ, явленія жизни ребенка не непременно зависятъ отъ мѣръ, предпринимаемыхъ воспитателями, и находятся въ связи съ различными другими факторами, и что, во-вторыхъ, они со-всѣмъ не связаны съ *определенными* факторами.

Для насъ здѣсь важно установить, что двоякаго рода силы вліяютъ на ребенка: съ одной стороны, мѣры, которыя исходятъ отъ воспитателей и могутъ быть названы „педагогическими“ факторами, и, съ другой стороны, дѣйствія различныхъ

событій, вещей, животныхъ и, наконецъ, людей, не преслѣдующихъ при этомъ никакихъ воспитательныхъ цѣлей; эти силы можно назвать „не-педагогическими“ факторами. Если мы сопоставимъ количество педагогическихъ и количество „не-педагогическихъ“ факторовъ, то сейчасъ же очевидно будетъ, что первые тонуть въ морѣ послѣднихъ. Каждому педагогическому акту можно противопоставить сотни и тысячи другихъ силъ, толпящихся вокругъ ребенка и производящихъ на него вліяніе. Наши педагогическіе идеалы находятся поэтому въ опасности встрѣчать различныя препятствія. Это не обязательно такъ должно быть, но есть столько же шансовъ за то, что данный педагогическій идеалъ будетъ подавленъ, какъ и за то, что онъ будетъ поощренъ не-педагогическими факторами. Изъ этой неизвѣстности можно было бы въ практической жизни выйти только въ томъ случаѣ, если бы можно было освободить ребенка отъ всѣхъ вліяющихъ на него факторовъ, подвергая его только воздѣйствію тѣхъ мѣръ, какія мы выбираемъ, или же если бы мы могли настолько усилить дѣйствія педагогическихъ факторовъ, чтобы они своей интенсивностью парализовали вліянія со стороны факторовъ не-педагогическаго характера. Но первое невозможно, потому что мы не въ состояніи по нашему произволу изъять ребенка изъ области вліянія на него не-педагогическихъ факторовъ, которые не находятся въ нашей власти и часто приходятъ какъ бы внезапно и невѣдомо откуда. Усилить же *дѣйствія* педагогическихъ факторовъ нельзя потому, что непосредственно можно только уменьшить или усилить *внѣшнія* явленія, какъ таковыя,

но не ихъ вліянія на насъ; а между тѣмъ, какъ мы уже сказали, самый незначительный факторъ можетъ часто оказать на человѣка большее вліяніе, чѣмъ очень крупныя событія.

VI.

Безконечность вліяній каждой дѣйствующей силы.

Еще большее значеніе имѣетъ принципъ *безконечности вліяній каждаго условія*, вліяющаго на человѣка. Принципъ этотъ проявляется въ трехъ формахъ. Гдѣ онъ не проявляется въ одной изъ этихъ формъ, тамъ онъ проявляется въ какой-нибудь другой формѣ—1) Прежде всего каждая вещь, вліяющая на человѣка, является въ свою очередь исходнымъ пунктомъ для безчисленнаго ряда явленій, связанныхъ между собой какъ *причины и слѣдствія*. Непосредственно она вызываетъ только одно измѣненіе или нѣсколько одновременно возникающихъ измѣненій, но послѣднія,—суммируясь съ другими факторами и ихъ послѣдствіями или отдѣльно отъ нихъ,—вызываютъ дальнѣйшія измѣненія, которымъ нельзя предвидѣть предѣла.

2. Но не всегда безконечность вліяній воздѣйствующихъ на насъ силъ имѣетъ именно такой характеръ. Часто она сводится къ тому, что воздѣйствующія на человѣка условія приводятъ къ измѣненію нашихъ „предрасположеній“, или „*способностей*“ и т. п. А измѣненіе „предрасположеній“ должно повлечь за собой множество другихъ из-

мѣненій, такъ какъ оно обусловливаетъ собой самый характеръ всѣхъ нашихъ измѣненій. Заслуга тѣхъ педагоговъ, которые, какъ, напр., Джемсъ, ставятъ центромъ своихъ разсужденій *привычку*, и состоитъ въ освѣщеніи этого явленія.

3. Иногда случается также, что впечатлѣніе, вызванное въ насъ какимъ-либо внѣшнимъ факторомъ, остается *постояннымъ впечатлѣніемъ*. Такъ, иногда бываетъ, что какое-нибудь впечатлѣніе остается на всю жизнь.—Мы ужъ сказали, что гдѣ не проявляется одна изъ формъ констатируемаго нами факта, тамъ проявляется другая сторона его. Очень рѣдко случается, чтобы какое-либо впечатлѣніе оставалось у насъ въ теченіе всей жизни. Но зато въ подавляющемъ большинствѣ случаевъ каждое испытанное нами измѣненіе служитъ первымъ звеномъ въ громадной цѣпи причинъ и слѣдствій. Что же касается измѣненія нашихъ предрасположеній, то это самая общая форма, въ которой проявляются реакціи нашей жизни на внѣшніе факторы, ибо каждое новое впечатлѣніе есть не что иное, какъ попытка къ измѣненію старой привычки и созданію новой.

Вотъ тѣ формы, какія принимаетъ безконечность вліяній каждаго дѣйствующаго на насъ фактора. Само собой разумѣется, что „безконечность“, о которой мы здѣсь говоримъ, надо понимать въ томъ смыслѣ, что въ жизни каждаго отдѣльнаго чело-вѣка нѣтъ конца тѣмъ вліяніямъ, которыя исходятъ отъ внѣшнихъ факторовъ,

Принципъ безконечности вліяній, производимыхъ каждой дѣйствующей на насъ внѣшней силой,

можетъ интересовать насъ съ двухъ точекъ зрѣнія, потому что мы можемъ смотрѣть изъ настоящаго въ будущее и изъ настоящаго въ прошлое. Каждый дѣйствующій на насъ факторъ чреватъ будущимъ. Это—съ одной стороны. Съ другой же стороны, каждое явленіе жизни, стремленіе, проявленіе самочувствія и т. п. обусловлено какой-то вліявшей прежде силой. Мы являемся рабами прошлаго. Какъ тяжело сознавать, что происходящее въ настоящую минуту происходитъ только потому, что что-то произошло много лѣтъ назадъ! Еще тяжелѣе сознавать, что прошлое должно сковать и будущее, опредѣляя ходъ его и насмѣхаясь надъ нашимъ стремленіемъ начать *новую жизнь* Это прошлое на-вѣки остается въ насъ. Оно можетъ даже какъ бы принять физическія формы и тѣмъ успѣшнѣе опредѣлять жизнь нашу. Когда у Толстого Левинъ наполняется жаждой начать *новую жизнь*, онъ натывается именно на эти препятствія. Вотъ замѣчательное мѣсто изъ „Анны Карениной“. „Кабинетъ медленно освѣтился принесенной свѣчей. Выступили знакомыя подробности: оленье рога, полки съ книгами, зеркало, печь съ отдушникомъ, который давно надо было починить, отцовскій диванъ, большой столъ, на столѣ открытая книга, сломанная пепельница, тетрадь съ его почеркомъ. Когда онъ (Левинъ) увидалъ все это, на него нашло на минуту сомнѣніе въ возможности устроить ту новую жизнь, о которой онъ мечталъ дорогой. Всѣ эти слѣды его жизни какъ будто охватили его и говорили ему: нѣтъ, ты не уйдешь отъ насъ и не будешь другимъ, а будешь такой же, каковъ

былъ: съ сомнѣніями, вѣчнымъ недовольствомъ собой, напрасными попытками исправленія и паденіями, и вѣчнымъ ожиданіемъ счастья, [которое не далось и невозможно тебѣ. Но это говорили его вещи; другой же голосъ въ душѣ говорилъ, что не надо подчиняться прошедшему и что съ собой сдѣлать все возможно.“ Окаменѣвшія формы прошлаго, становящіяся какъ бы поперекъ нашимъ стремленіямъ и мѣшающія намъ устроить настоящее и будущее независимо отъ давленія прошлыхъ переживаній и событій, имѣютъ, однако, не только такой видъ, какъ въ только что приданномъ мѣстѣ изъ Толстого. Ихъ безчисленное множество. Эта борьба между старымъ и новымъ представляетъ одно изъ самыхъ трагическихъ явленій жизни.

Нетрудно видѣть, какое значеніе все это имѣетъ въ воспитаніи. Съ одной стороны воспитатель въ своемъ стремленіи осуществить въ ребенкѣ извѣстные идеалы, необходимо долженъ считаться съ „натурой“ ребенка, т. е. со всѣмъ тѣмъ, чѣмъ прошлое сдѣлало ребенка. Съ другой же стороны, каждый актъ воспитателя открываетъ собой безконечный рядъ явленій въ жизни ребенка, налагая отпечатокъ на его настоящее и будущее. Все это, конечно, вѣрно не только относительно педагогическихъ, но и относительно непедагогическихъ факторовъ.

Если, съ одной стороны, для воспитателя является утѣшительнымъ то, что каждому его поступку, предпринятому съ педагогической цѣлью,

свойственно породить безконечное количество вліяній, то, съ другой стороны, для него является весьма неблагоприятным то, что и не-педагогическіе факторы, которыхъ *такъ много, и которые ничуть не считаются съ его намыреніями*, такъ же оставляютъ въ воспитанникѣ вѣчные слѣды, какъ и его педагогическія мѣры. Кромѣ того, мы часто хотѣли бы вызвать къ жизни только ближайшій результатъ, а не вмѣстѣ съ нимъ также и множество какихъ-то другихъ явленій.

Но чѣмъ меньше въ дѣлѣ воспитанія принимаютъ во вниманіе принципъ, о которомъ здѣсь идетъ рѣчь, тѣмъ болѣе походятъ на героя одной комедіи, о которомъ сообщаетъ Джемсъ, что онъ послѣ каждой новой выпивки извинялся, говоря: „этотъ разъ не считается“. „Ну, онъ можетъ не считать, и милосердный Богъ не поставитъ ему на счетъ этого раза, но этотъ разъ будетъ тѣмъ не менѣе отмѣченъ. Въ глубинѣ нервныхъ клѣтокъ и волоконъ его зачтутъ молекулы“.

VII.

Разнородность вліяній каждого условія.

Оба принципа, о которыхъ мы до сихъ поръ говорили, касаются *количества* силъ, могущихъ вліять на насъ, и *количества* слѣдствій каждой данной силы. Но насъ еще интересуесть вопросъ о *качествѣ* педагогическаго воздѣйствія.

Обыкновенно, считают само собою понятнымъ, что послѣдствія педагогической дѣятельности, за немногими исключеніями, соотвѣтствуютъ желаніямъ воспитателей. Или же, если хотятъ жаловаться на результаты педагогической практики, то хотя и признаютъ расхожденіе между желаніями воспитателей и дѣйствительными результатами ихъ дѣятельности, но считают это расхожденіе принципиально устранимымъ. Если же и не высказываютъ явно такого оптимистическаго взгляда, то все таки поступаютъ такъ, какъ будто такой взглядъ вѣренъ. Вотъ откуда берутся распространенные грубые взгляды на дѣло воспитанія.

Въ противоположность этому неосновательному оптимизму мы выдвигаемъ нашъ третій принципъ, присоединяющійся къ первымъ двумъ. Его можно формулировать слѣдующимъ образомъ: *каждое изъ вліяющихъ на человека условий производитъ безконечную разнообразность послѣдствій*, такъ что послѣдствія какой-нибудь причины ничуть не похожи ни другъ на друга, ни на породившую ихъ причину. Этотъ принципъ въ свою очередь, зиждется на слѣдующихъ двухъ основаніяхъ: во первыхъ, никакое дѣйствіе въ качественномъ отношеніи не должно быть непременно эквивалентнымъ своей причинѣ; во вторыхъ, причина вмѣстѣ со всѣми слѣдствіями, вызывая которыя она имѣетъ тенденцію, не представляютъ собой нѣкоторой замкнутой сферы, а принуждены перекрещиваться и соединяться со множествомъ другихъ факторовъ и ихъ слѣдствій.

Прежде всего остановимся на первомъ изъ

этихъ положеній. Отдадимъ себѣ отчетъ въ томъ, откуда именно исходить то вліяніе, результаты котораго насъ теперь интересуютъ. Предположимъ что данный воспитатель прибѣгнулъ къ такой-то мѣрѣ для того, чтобъ вызвать въ воспитанникѣ извѣстныя впечатлѣнія или переживанія. Что именно является здѣсь дѣйствующей причиной, — воспитатель или предпринимаемая имъ мѣра? Иначе говоря, должны ли мы, интересуясь вопросомъ о качествахъ результатовъ педагогической дѣятельности, сравнить ихъ съ характеромъ педагогическихъ *дѣйствій* или съ первоначальными *намѣреніями* воспитателей?

Трудно допустить, что сравнивать слѣдуетъ именно результаты педагогическихъ дѣйствій и намѣренія воспитателей. Если отвлечься отъ мѣръ, предпринимаемыхъ воспитателемъ, и обратить вниманіе только на его намѣренія, то непонятно будетъ, какая связь можетъ быть между этими намѣреніями и результатами воспитательной дѣятельности. Или мы допустимъ всемогущество намѣреній, какъ таковыхъ, такъ что наши представленія о воспитателѣ будутъ нѣсколько напоминать тѣ религіозныя представленія, согласно которымъ воля Бога оказывается достаточной для того, чтобы желаемая имъ вещь появилась? Впрочемъ, мы хорошо знаемъ, что самъ воспитатель составляетъ результаты педагогической дѣятельности именно съ своими намѣреніями. . . . Итакъ, мы можемъ здѣсь говорить только о педагогическихъ дѣйствіяхъ.

Если тѣ или другія педагогическія дѣйствія

только *случайно* вызываютъ тѣ или другія вліянія, то тѣмъ самымъ здѣсь принципиально допускается разнородность послѣдствій вліяющихъ на человека условій, ибо признается, что данная педагогическая мѣра каждый разъ можетъ приводить къ другому результату. Но обыкновенно, говорятъ о *необходимой* связи между педагогическими дѣйствіями и ихъ вліяніями.

Само собой понятно, что всякое педагогическое дѣйствіе въ качественномъ отношеніи создаетъ что-то *новое* въ ребенкѣ, а не только воспроизводитъ себя. Въ такомъ случаѣ педагогъ долженъ считаться, такъ сказать, съ *химіей* душевной жизни ребенка, а не съ механикой. А если педагогическое дѣйствіе приводитъ къ чему-то отличному отъ этого дѣйствія, то почему же допустить, что его послѣдствія всегда одинаковы? Разнородность между слѣдствіями и причиной требуетъ также разнородности между самими слѣдствіями, ибо что принуждаетъ данную причину вызывать одно и то же слѣдствіе, разъ она по своей натурѣ всегда чужда природѣ слѣдствій?!

Итакъ, никакой результатъ педагогической дѣятельности не долженъ быть качественно эквивалентнымъ своей причинѣ. Это положеніе имѣетъ нѣкую аналогію въ физическомъ законѣ сохраненія энергіи. Какъ послѣдній говоритъ только о количествѣ находящейся въ мірѣ энергіи, но не требуетъ, чтобы каждый видъ энергіи вызывалъ только энергію того же самаго вида, а допускаетъ, что онъ можетъ привести къ разряженію самыхъ различныхъ энергій, такъ и въ человеческой жизни

каждый изъ вліяющихъ на насъ факторовъ не непремѣнно производитъ такое же самое слѣдствіе, каковъ онъ самъ, а можетъ имѣть своимъ непосредственнымъ результатомъ самую разнородную, ничего общаго ни съ нимъ, ни другъ съ другомъ не имѣющія явленія. Что касается педагогики, то очень многіе признаютъ истинность этого положенія,—хотя бы въ отношеніи нѣкоторыхъ средствъ педагогическаго воздѣйствія. Это признается многими хотя бы и въ отношеніи *речи*, какъ одного изъ средствъ, которыми пользуются при воспитаніи. Объясняя что-нибудь ученикамъ, мы всегда должны считаться со всѣми возможностями, которыя, такъ сказать, могутъ постигнуть наши слова. И это часто сказывается при выпрашиваніи учениковъ, когда мы ясно замѣчаемъ, что дѣти поняли насъ, но поняли, какъ говорится, по своему. Но не только относительно словъ, а относительно всякаго педагогическаго вліянія можно сказать, что оно не представляетъ собой простого переноса извѣстнаго явленія отъ воспитателя къ воспитываемому. Оно, конечно, предполагаетъ собой попытку къ такому переносу, но всегда неудачную попытку. Джемсъ рассказываетъ объ одной дамѣ, показывавшей своему ребенку Ниагарскій водопадъ. Она ожидала, что величественность этого вида породитъ въ душѣ ребенка нѣчто качественно эквивалентное, а именно извѣстное величественное настроеніе. Но получилось нѣчто другое. Оказалось, что видъ водопада прежде всего вызвалъ въ мальчикѣ только мысль о томъ, что брызги, пускаемая его новымъ приборомъ для промыванія полости носа, очень похожи на

падающую воду Ніагарскаго водопада.

Сказанное относительно характера непосредственнаго вліянія, вызываемаго какимъ-то внѣшнимъ факторомъ, примѣнимо, вообще, къ каждому послѣдствію любой причины, хотя бы послѣдняя, въ свою очередь, сама ужъ была только слѣдствіемъ внѣшнихъ факторовъ.

Какимъ же образомъ могли бы мы учесть въ области педагогики всѣ возможные послѣдствія всѣхъ возможныхъ причинъ, разъ каждое новое явленіе въ отношеніи своего качества есть нѣкоторый *deus ex machina*? Мы можемъ только сдѣлать много опытовъ и попытокъ для достиженія нашихъ непосредственныхъ цѣлей относительно ребенка, дабы путемъ повторенія отчасти устранить разнородность вліяній педагогическихъ мѣръ. Мы именно можемъ, замѣтивъ, что внѣшній факторъ А, В, или С способствуетъ появленію въ воспитанникѣ явленія D, пользоваться этими внѣшними факторами, когда намъ желательно вызвать въ воспитанникѣ явленіе D, но эта связь между А, В и С—съ одной стороны, и D—съ другой стороны, не является необходимой, такъ что мы лишь въ очень слабой степени можемъ парализовать дѣйствіе принципа разнородности слѣдствій и педагогическихъ дѣйствій.

Но какъ бы то ни было, всѣ эти попытки и опыты могутъ простираются только на ближайшія послѣдствія, которыя мы бы желали вызвать въ воспитанникѣ, но не могутъ идти дальше, такъ какъ принципъ качественного различія между причиной и слѣдствіемъ имѣетъ тѣмъ больше

свободы и возможности своего осуществленія, чѣмъ болѣе мы удаляемся отъ непосредственнаго измѣненія, вызываемаго какимъ-то внѣшнимъ факторомъ.

Ибо здѣсь еще присоединяется обстоятельство, находящее свое выраженіе во второмъ положеніи, что кругъ явленій, связанныхъ съ какимъ-либо внѣшнимъ факторомъ, не представляетъ собой замкнутой сферы. Внѣшній факторъ и всѣ его слѣдствія имѣютъ мѣсто не въ какомъ-то пустомъ мірѣ. Каждая сила или слѣдствія каждой силы поневолѣ встрѣчаются съ различными другими силами и ихъ слѣдствіями и, модифицируя другъ друга, производятъ не то, что они произвели бы въ изолированномъ состояніи. Такимъ образомъ, каждый педагогическій факторъ способенъ вызвать либо желательное, либо не-желательное для педагога состояніе, и каждый изъ этихъ рядовъ характеризуется своими капризами. Этимъ объясняются также и тѣ „случайности“ или „неожиданности“ воспитанія, на какія часто указываютъ, и которыя выражаются въ томъ, что воспитанники лучшихъ людей оказываются часто грубыми и тупыми людьми. Это второе положеніе также имѣетъ нѣкоторый коррективъ, состоящій въ томъ, что перекрещиванія между различными факторами и ихъ причинами заключены въ извѣстные предѣлы. Обыденная жизнь представляетъ собой болѣе или менѣе замкнутую группу причинъ и ихъ сферъ вліянія. Но всякій *предпріимчивый* поступокъ опять раздвигаетъ эти сферы и расширяетъ эти группы.

Во всякомъ случаѣ, эти коррективы не столь мощны. На основаніи только что объясненнаго принципа разнородности вліяній педагогическихъ (и не-педагогическихъ) мѣръ, дѣло воспитанія превращается въ какую-то слѣпую игру. По этому поводу приведемъ одно мѣсто изъ романа Гете „Wahlverwandschaften“. Когда Эдуардъ и Шарлотта затрудняются рѣшить вопросъ о томъ, пригласить ли имъ ихъ друга къ себѣ въ домъ на жительство, и обращаются за совѣтомъ къ Миттлеру, послѣдній отвѣчаетъ: „Неужели вы думаете, что я живу для того, чтобы давать совѣты? Это самое глупое дѣло, какимъ можно только заниматься. Пусть каждый самъ себѣ помогаетъ и дѣлаетъ то, чего онъ не можетъ не дѣлать. Если это окончится хорошо, то пусть онъ радуется своей мудрости и своему счастью; если это окончится плохо, тогда я явлюсь на помощь. Кто хочетъ освободиться отъ какого-то зла, тотъ всегда знаетъ, что онъ хочетъ, а кто хочетъ чего-то лучшаго, чѣмъ онъ имѣетъ, тотъ совершенно слѣпой; да, да,—можете смѣяться,—онъ играетъ въ жмурки, на что-нибудь онъ натолкнется, но на что? Дѣлайте же, что желаете, все равно. Я видалъ, что самое разумное кончалось неудачей, а самое нелѣпое удавалось.“ * Ту же мысль выражаетъ и Толстой въ своей статьѣ „Неизбѣжный переворотъ“: „Послѣдствія нашихъ поступковъ не въ нашей власти. Въ нашей власти только самые поступки наши.“ **

Заканчивая эту статью, мы должны отвѣтить на вопросъ, могущій возникнуть у

* Goethe Wahlverwandschaften, 1. Teil, 2. Kap.

** „Русскія Вѣдомости“ 1909 г., № 207.

всѣхъ: что же именно надо дѣлать въ области воспитанія? не слѣдуетъ ли изъ результатовъ нашихъ разсужденій, что воспитательная дѣятельность не имѣетъ никакого оправданія? Въ самомъ дѣлѣ, результаты этой статьи легко могли бы парализовать всякую педагогическую дѣятельность если бы только . . . мы сами были творцами нашей жизни.

Но какъ бы мы ни были увѣрены въ томъ, что идеалы, которые мы желали бы осуществить въ дѣтяхъ, лишены всякой оправданности, что они не соотвѣтствуютъ природѣ дѣтей, что наша дѣятельность для ихъ практическаго осуществленія въ значительной степени сводится къ слѣпой игрѣ,—но для того, чтобы можно было отказаться отъ всякихъ попытокъ воспитательнаго воздѣйствія на дѣтей, необходимо было бы стоять на ступени любовно-созерцательнаго отношенія къ міру. Но это рѣдко бываетъ возможно. Во всякомъ случаѣ, подъ напоромъ различныхъ силъ мы скоро покидаемъ эту ступень для того, чтобы перейти къ попыткамъ реализаціи извѣстныхъ идеаловъ. А разъ мы уже очутились на ступени педагогическаго отношенія къ дѣтямъ, мы обходимъ всѣ препятствія и поступаемъ и переживаемъ все то, что требуется педагогическимъ отношеніемъ къ дѣтямъ,—какъ будто наши идеалы, которые мы желали бы реализовать въ дѣтяхъ, обоснованны и оправданы, какъ будто они гармонируютъ съ природою дѣтей и какъ будто они непременно будутъ осуществлены, если мы приложимъ свои силы . . .

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стр.

- I. Три формы нашихъ отношеній къ дѣтямъ 3-9
 - II. Что такое педагогическій идеаль 9-16
 - III. Источникъ идеаловъ 17-30
 - IV. Идеалы и личность воспитанника . . 30-40
 - V. Безконечное разнообразіе вліяющихъ на
человѣка условій 40-47
 - VI. Безконечность вліяній каждой дѣйствующей
силы 47-51
 - VII. Разнородность вліяній каждаго условія 51-59
-

L

9 ДЕК - 16



2007097324