

М.М. Рубинштейн

**История педагогических идей
в ее основных чертах**

**Москва
«Книга по Требованию»**

УДК 101
ББК 87
М11

М.М. Рубинштейн
М11 История педагогических идей в ее основных чертах / М.М. Рубинштейн – М.: Книга по Требованию, 2019. – 310 с.

ISBN 978-5-458-23281-4

Книга "философа образования" М.М.Рубинштейна предназначена служить пособием к курсу истории педагогических идей, являясь своеобразным введением к непосредственному чтению классиков педагогики и систематической педагогики. В основу композиции этого учебного пособия положена "история идей", задача которой учить современников исходя из уже имеющегося в прошлом богатству философско-педагогических идей.

ISBN 978-5-458-23281-4

© Издание на русском языке, оформление
«YOYO Media», 2019

© Издание на русском языке, оцифровка,
«Книга по Требованию», 2019

Эта книга является репринтом оригинала, который мы создали специально для Вас, используя запатентованные технологии производства репринтных книг и печати по требованию.

Сначала мы отсканировали каждую страницу оригинала этой редкой книги на профессиональном оборудовании. Затем с помощью специально разработанных программ мы произвели очистку изображения от пятен, клякс, перегибов и попытались отбелить и выровнять каждую страницу книги. К сожалению, некоторые страницы нельзя вернуть в изначальное состояние, и если их было трудно читать в оригинале, то даже при цифровой реставрации их невозможно улучшить.

Разумеется, автоматизированная программная обработка репринтных книг – не самое лучшее решение для восстановления текста в его первоизданном виде, однако, наша цель – вернуть читателю точную копию книги, которой может быть несколько веков.

Поэтому мы предупреждаем о возможных погрешностях восстановленного репринтного издания. В издании могут отсутствовать одна или несколько страниц текста, могут встретиться невыводимые пятна и кляксы, надписи на полях или подчеркивания в тексте, нечитаемые фрагменты текста или загибы страниц. Покупать или не покупать подобные издания – решать Вам, мы же делаем все возможное, чтобы редкие и ценные книги, еще недавно утраченные и несправедливо забытые, вновь стали доступными для всех читателей.



Серия Книжный Ренессанс

www.samizday.ru/reprint

В В Е Д Е Н И Е.

Обращение к истории педагогических идей диктуется всякому, кто интересуется современным положением вопросов воспитания и обучения, не только необходимостью знать то, что было раньше,—необходимостью исследовать тот фундамент, на котором мы строим дальше. Нам жизненно необходимо освободиться от предрассудка, что позади нас в прошлом только отжившее, умершее, то, что было и исчезло бесследно. Многие подходят к истории с мыслью, что там они встретят только описание событий, покрывшихся толстым слоем исторической пыли, похоронившей когда-то кипевшую жизнь, что на них повеет из прошлого атмосферой могильного склепа. На самом же деле история, верно понятая, это не могила; она занимается не похоронами, а ее главная задача говорить о жизни и живом. **История учит**—вот та основная мысль, с которой следует подходить к ней и которую мы стремимся провести в нашем изложении. Из нее мы узнаем не только то, что было, но также получаем некоторое представление и поучение о том, чего требует от нас жизнь в настоящем и что нужно для будущего. То, что мы называем прошлым, настоящим и будущим, это все крайне условные подразделения. В действительном потоке исторической жизни нет, в сущности, нигде резкой общей грани, где можно было бы сказать: вот здесь умерло старое, здесь зародилось новое время и отсюда начинается новая жизнь. На самом деле зародыши нового появляются часто тогда, когда старое еще находится в полном расцвете, на вершине своей исторической мощи; еле заметная искра нового, питаемая своей жизнеспособностью и окружающими старыми условиями, понемногу разгорается все больше, часто на протяжении многих веков. Когда на поле жизни окончательно начинает брать перевес по-

вое, старое далеко еще не умерло и не устранилось от влияния, и часто очень значительного—на текущую жизнь. Отголоски его еще долгие годы слышатся в настоящем и даже доносятся до более или менее отдаленного будущего. Вместе с тем легко понять, что то, что мы называем настоящим, также слетается из того, что было, и того, что будет, чего мы ждем,—это слиток из прошлого и будущего: стоит нам остаться в прошлом без наследства, которое мы могли бы ценить, и в особенности стоит нам утратить будущее, утратить то, на что можно надеяться, чего желать и к чему стремиться, как настоящее обращается в мертвую точку, лишенную всякого содержания и смысла.

Таким образом, то, что было, и то, что будет, неразрывно связаны с тем, что есть, и, взглядываясь вдумчиво в современные педагогические задачи, мы должны отдать себе ясный отчет, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, они выношены и мотивированы далекоим, частр очень далекоим прошлым, и тот, кто ищет их жизненного правдивого решения, должен попытаться заглянуть в прошлое, стремясь отчетливо уяснить себе, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были испробованы и т. д. Иначе он неминуемо впадет в ложь историчности; он будет решать вопрос с ложною мыслью, что его рассудочные выкладки одни ложатся на чаши весов, а затем в действительности обнаружится, что на сцену немедленно выступают неучтенные им исторические силы и направят ход событий по совсем иной колее, чем он предполагал. Как часто мы разумом приходим к известным выводам, но итог наших действий далеко не совпадает с ними. Невольно вспоминаются слова Г. Лебона из его «Психологии народов»*): «Судьбой народа в гораздо большей степени руководят умершие поколения, чем живущие... Столетия за столетиями они творили идеи и чувства и, следовательно, все побудительные причины нашего поведения. Умершие поколения передают нам не только физическую организацию, они внушают нам также свои мысли... Мы несем тяжесть их ошибок, мы получаем награду за их добродетели». Это преувеличение, но в нем кроется глубокая правда. За нами тянется большой исторический хвост традиций и фактов, как огромная

*) Психология народов изд. Павленкова, П. 1896, стр. 10 и сл.

реальная сила, принимающая самое непосредственное участие в решении вопросов современности. Это решение в действительности дается не только нашим сознательным усилием, но в еще большей степени на чашку весов ложится огромный удельный вес того, что создано исторически. **Прошлое** вне всякого сомнения **обязывает** и его игнорировать нельзя.

Такое положение истории приводит нас к выводу, что за нею должна быть последовательно признана огромная роль большого оздоравливающего фактора: она является хорошим противоядием против немотивированного легкомысленного новаторства и, с другой стороны, против нежизненного консерватизма. Эта оздоравливающая роль истории должна быть особенно ценна в наше переходное время, когда новое и старое ведут в педагогике горячую борьбу друг с другом. В этой атмосфере старое усиленно использует свое положение, освященное традициями, и будет всячески задерживать живые педагогические стремления итти вровень с продвигающейся вперед жизнью. Утрата соприкосновения с живой действительностью опасна везде, она особенно опасна в области педагогики, этой истинной служанки жизни. Но соприкосновение с жизнью может быть утрачено и на почве новаторства, когда последнее исходит из отрешенной от жизни, абсолютно отвлеченно построенной цели; над всем становится губительный наивный принцип, что все новое хорошо, все старое тем самым осуждено на изгнание, и в результате получают безнадежные попытки направить русло жизни в свою сторону, в результате — крах и разочарование многих и многих педагогических чаяний и тяжелая оплата их массой неприспособленных человеческих жизней.

История учит. Но нам скажут: ведь, она не повторяется; что было, то уже не вернется, и старые решения утрачивают всякую силу в новых условиях. История не повторяется, но помимо того, на что мы указали раньше и что уже одно оправдывает интерес к истории и рисует нам ее с глубоко поучительной стороны, мы должны вспомнить, что неповторяемость событий несколько не уничтожает их поучительности; пережив и осмыслив их, учтя исторические ошибки, как и спасительные правильные шаги, мы делаем отсюда свои выводы, свободные от данного момента и событий, приложимые к другим эпохам и условиям; мы, как и везде, получаем возможность

умозаключать по аналогии. Человек отличается от животного именно тем, что он не дрессируется, как животное, которое научается разбираться с данными конкретными условиями и совершенно теряется при малейшем их видоизменении, но он учится и научается в более широком смысле слова: он на изучении данных условий приобретает умение приравливаться и к иным условиям, хоть сколько-нибудь аналогичным данным. Так нас учит и история, если мы умеем вдумчиво прислушаться к ее голосу и к ее выводам.

Обращаясь к истории педагогических идей с такими ожиданиями, мы этим самым намечаем границы той сферы, которая должна быть рассмотрена нами. Эти границы намечаются, кроме того, понятием педагогики. Под педагогикой мы понимаем учение о целях и средствах воспитания и обучения человека. Это определение требует от нас, чтобы мы сознали широкую связь задач педагогики с задачами жизни, с широкими общественными и духовными течениями. Эта связь должна особенно рельефно выделиться в истории педагогики; она должна показать нам, что смена определенных педагогических взглядов и роста известных идей совершается не только по воле сменяющихся отдельных творческих личностей, но что огромную роль в этих сменах играют сложные общественные, политические и экономические условия. Как история вообще, так и история педагогических идей, в частности должны рассматриваться, как своего рода подведение итогов того, что получено в наследство от прошлого,—итогов, созданных равнодействующей из действия внешних условий, объективных факторов и свободной человеческой воли, стремлений и замыслов. Вот почему историю педагогики необходимо освещать, где возможно, наряду с изложением теорий, созданных отдельными личностями, указаниями и на соответствующие сложные объективные условия. Только приняв во внимание не только творческую силу авторов отдельных педагогических течений, но и широкое общественно-социальные условия, мы можем понять, как возникла современная педагогика, чем и как обоснованы ее задачи и в каком направлении мы должны искать их решения.

Таким образом, мы в истории возьмем прямое направление на современность, на ее жгучие интересы. От угрожающей нам в этом случае некоторой односторонности нас должна оградить сама история. Наша история педа-

гогических идей не совпадает с историей педагогики. Мы не только не будем стремиться к тому, чтобы охватить все наше педагогическое прошлое, — это и вообще совершенно невыполнимая задача, — но мы сознательно ограничим свою задачу обзором тех идейных итогов, которые лежат в основном русле развития педагогики. Только при установлении направления на современность, только в отношении настоящего времени есть прошлое. Безотносительно нельзя говорить о том, что было: вопрос о том, что было, навевается тем, что есть. Если мы откажемся от этой мысли, то мы безнадежно потеряемся в безбрежном океане всяких событий, оставшихся позади человечества. Среди них найдется бесконечное множество фактов, ничтожных, обыденных, безразличных для истории данного вопроса. Единственная возможность отыскать исторически значительные элементы повелительно диктует взяться за отбор фактов и идей в этом прошлом на основе определенного основного критерия. Вот таким критерием отбора для нас и должна служить связь с жизнью и широкими общественно-социальными условиями и направление на современность, на которые мы указали раньше. Наше право на это и даже обязанность идти этим путем обосновывается тем, что как воспитание, так и обучение мыслимы только на почве общества. Даже при индивидуальном воспитании должно существовать по меньшей мере сообщество учителя и ученика. Многое и многое в нашем прошлом принадлежало своей эпохе и ушло со сцены вместе со своим временем и его преходящими условиями. Но когда отпало временное, преходящее, тогда обнаруживаются настоящие исторические элементы, способные войти в непреходящий инвентарь истории и оказавшие определенное влияние на рост педагогических идей и теорий. Их-то, главным образом, и должна выявить в кратких общих чертах наша история педагогических идей.

Таковыми элементами большею частью оказываются общие педагогические идеи, так как отдельные средства и меры, к которым прибегала данная эпоха в воспитании и обучении, в большинстве случаев оказываются настолько тесно сросшимися со своим временем, что они исчезают вместе с ним. Во всяком случае широкий обзор их — дело истории педагогики; в истории же педагогических идей мы этого вопроса будем касаться только постольку,

поскольку это необходимо для выявления общего идейного содержания истории воспитания и обучения.

В истории утвердилось подразделение ее на древний период, средние века и новое время, при чем границы между ними намечаются условными событиями: падение Западно-Римской империи (476 г.) обозначает конец древнего времени и начало средних веков, открытие Америки (1492 г.) принято считать за начало нового времени. Мы уже раньше указали, как условно надо понимать все такие подразделения, как две идущие друг за другом эпохи переплетаются друг с другом, и в новом времени еще долгое время живут отголоски старого. Переход от одной эпохи к другой совершается на протяжении иногда целых веков. Так было с древним временем, для которого год падения Западно-Римской империи был скорее только внешней условной границей. Наиболее же крупным фактом,—хотя и не исключительным, не единственным,—было появление и распространение христианства. Такой же переходный период лежит между средними веками и новым временем: это, так называемая, эпоха Возрождения. Истоков этой эпохи надо искать также в глубине средних веков; она близка не только новому времени, но в ранний свой период во многом и многом дышит средневековьем. Открытие Америки внешне дополнило то, что задолго совершалось и подготовлялось в умах и сердцах людей во вторую половину средних веков и в различных условиях их жизни. С педагогической точки зрения было бы целесообразно отметить период Руссо и Песталоцци, совпавший с эпохой французской революции (конец 18-го, начало 19-го века), как своего рода рубеж между новой и новейшей педагогикой. Но и здесь было бы ошибкой резко отделять их друг от друга. Как Руссо, так и Песталоцци оба лежат на непрерывном течении основного русла развития истории педагогических идей. Все эти подразделения с их условным характером должны яснее обрисоваться в самом изложении нашей темы.

Где начинается история педагогических идей? В общей истории педагогики постоянно делаются попытки видеть начало ее в мире животных. С такого обзора начинает свою книгу, например, Ш. Летурно *), часто дающий,

*) „Эволюция воспитания“, изд. газеты „Школа и Жизнь“.

кетати сказать, мало вероятные сообщения из жизни животных. Нет сомнений, что у целого ряда представителей животного царства мы встречаем часто не только заботливую охрану своих детенышей, но родители—большеею частью самка—стремятся привить им некоторые необходимые для данных животных приемы борьбы за существование,—прежде всего, конечно, приемы самозащиты и добывания пищи. Эти факты знакомы нам отчасти уже из жизни наших домашних животных: так, кошка учит котят ловить мышей, ласточки понуждают своих подросших птенчиков решиться самостоятельно попробовать силу своих крылышек и т. д. Но эти ссылки, как они ни интересны сами по себе, с исторической точки зрения не оправдываются в области истории педагогики. В наше время, правда, нельзя уже отрицать того, что и у животных есть своя элементарная психическая жизнь, но там нет элемента самосознания, вся жизнь протекает в формах, неподвижно установленных природой. В их жизни, как и в их воспитании, нет основного элемента, который давал бы право включить их жизнь и их воздействие на своих детенышей в историю: у них нет накопления и развития в широком смысле от поколения к поколению. Медведица, или какая-нибудь порода гаги, о которой говорит Летуэрно, десяток тысяч лет тому назад поступала, руководясь природным инстинктом, точно так же, как она вскармливает своих детенышей теперь и будет выращивать их десять тысяч лет спустя. Только свет человеческого духа озаряет путь его жизни настолько далеко, что он сдвигается с места и вступает на путь исторического развития. Тем менее оснований у нас включать то вскармливание, с которым мы встречаемся у животных, в историю педагогических идей.

Но вдумываясь глубже в смысл понятия истории и неразрывно связанного с ней понятия развития, мы должны пойти дальше. И в прошедшем, и в настоящем нам встречаются народы, которые вышли уже из периода животного состояния и прибегают к некоторым приемам воспитания своих детей, но и они остаются в стороне от истории педагогических идей, как о них не упоминает и политическая история: они живут от поколения к поколению, из века в век, повторяя путь, по которому шли их отцы и деды, не внося ничего нового в общую сокровищницу человечества, не оказывая никакого влияния на общий ход развития человечества, пока их, наконец, ка-

тая-нибудь мощная сила не вовлечет в общий водоворот истории. Только через такое соприкосновение с руслом развития, принимая воздействия и воздействуя с своей стороны, связывая свою судьбу с движением, народ становится историческим. Та же картина перед нами и в педагогике. Эскимосы, самоеды, папуасы и т. п. народы существуют, может быть, очень давно, но мы в праве в общем очерке истории педагогических идей пройти мимо них, потому что они применяют к своим детям не ясно осознанные меры воспитания, а отдельные отрывочные приемы, выработанные самой примитивной жизнью и освященные обычаями. Личность здесь не играет никакой роли: сама она явилась продуктом созданных обычаями средств воспитания и в неизменной форме передает их следующим поколениям.

Больше оснований уделить внимание, как первоначальному этапу, жизни тех народов Востока, судьба которых тесно связана с общим развитием человечества и на которые нам указывает общая история. Мы подразумеваем в данном случае египтян, ассирийян, вавилонян, финикийян, евреев и т. д., тем более, что мы встречаем там целый ряд очень ценных и поучительных данных. Но и здесь мы сократим наш путь, стремясь дать только общий обзор истории основных педагогических идей. Так наиболее важный этап основной колени непрерывного развития начинается, поскольку позволяют судить об этом современные исторические знания, только там, где следует вообще видеть настоящую колыбель всей нашей культуры, а именно в Греции. Мы добавим к этому: все заставляет нас предполагать, что как вообще, так и в частности в истории педагогики греческий мир не является последним этапом на пути нашего углубления в прошлое время, и исторической науке остается еще очень много сделать в этом отношении. Но для истории идей беспспорную отправную точку мы находим только здесь, потому что до греков мы встречаем мало теоретически осознанного материала, специально обработанного в педагогических интересах,—материала, который подошел бы под понятие идей.

I.

Идея военно-общественного воспитания в древней Греции.

(Приблизительно до V в. до Р. Хр.).

Обращаясь к истории педагогических идей в Греции, мы должны воскресить в своей памяти некоторые общезвестные факты и общую фактическую картину греческой педагогической действительности, чтобы тем лучше понять то идейно-педагогическое богатство, которое они оставили нам. В жизни греческого народа, являющегося небольшим по нашему современному масштабу, счастливо сочетались природная духовная пылкость, подвижность и одаренность с благоприятным географическим положением их страны. Духовные зародыши греческой культуры согревались южным солнцем благодатного Средиземного моря, которое давало широкий простор развитию окаймлявших его городов и будило предприимчивость его жителей. Маленькая Греция представляла ряд городов, из которых каждый был самостоятельным государством; в них шла широкая своеобразная общественная жизнь, так как греки не любили сидеть дома и очень много времени проводили в обществе сограждан на площадях, в общественных местах и собраниях за различными занятиями. Наибольшего расцвета эта жизнь достигла в Афинах, занимавших Аттический полуостров. Этому много способствовал тот досуг, которым греки обладали как граждане рабовладельческого государства.

Эти факты являются обстоятельствами первостепенной важности для выяснения той формы воспитания и обучения, с которой мы встречаемся в Греции. Подвижный дух греков, теплый климат и близость к вечно открытому морю рано привели греков к общению с другими народами.

Все эти условия вместе привели к тому, что у них мы встречаем в самый древний период сравнительно богато развитую и подвижную письменность,—необходимое условие для широкого расцвета духовных запросов; ее появление и развитие естественно обозначает поворот или сдвиг и для развития педагогики, а тем более педагогических идей. Уже в этом факте история дает нам важное поучительное явление.

В жизни Греции мы встречаем далее и другой поучительный факт: благоприятные условия рано вывели их из сферы голой борьбы за существование. Пока народы, как и отдельные индивиды, живут в беспощадной, прямой зависимости от природы, илут за ней и еще не научились до некоторой степени подчинять ее и заставлять служить себе, все их внимание и силы оказываются поглощенными непосредственными животными интересами борьбы за существование. Заботы о желудке, крове и удовлетворении естественных потребностей приковывают к себе все их помыслы и для истинно человеческих запросов еще не находится подходящей почвы. В таком положении жило и живет большая часть чисто-кочевых охотничьих народов. Этим объясняется отчасти и то, что педагогика их оказывается крайне бедной и упрощенной; жизнь их заставляет ждать всего, что им нужно, от самой природы; они не обрабатывают ее и таким образом лишены власти над нею и живут ее милостью, переходя с места на место. Только с оседлостью начинают вырастать и усложняться и педагогические требования, так что в истории педагогики можно без большой натяжки утверждать, что чем народ оседлее, тем выше его требования к воспитанию. Живя оседло, он уже не довольствуется легким шалашом и скудным жизненным багажом, достаточным для нетребовательного кочевника. Как путник, остановившийся на временный отдых, не станет строить громоздкого убежища, так и кочевой народ. С оседлостью же вырастает неуклонная потребность в прочном надежном базисе, доме, имуществе, начинает накапливаться богатство, переходящее от поколения к поколению, вырастает забота о будущем поколении, закрепляется связь между прошлым, настоящим и будущим. Новое поколение здесь уже не начинается с азова, с природы, а пользуется тем, что создали предыдущие поколения и в свою очередь имеет возможность передать созданное руками человека последующему поколению.