

Л. Модзалевский

**Очерк истории воспитания и
обучения с древнейших до
наших времен**

Выпуск 1

**Москва
«Книга по Требованию»**

УДК 304
ББК 60.5
Л11

Л11 **Л. Модзалевский**
Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: Вы-
пуск 1 / Л. Модзалевский – М.: Книга по Требованию, 2021. – 370 с.

ISBN 978-5-4241-9508-2

ISBN 978-5-4241-9508-2

© Издание на русском языке, оформление
«YOYO Media», 2021

© Издание на русском языке, оцифровка,
«Книга по Требованию», 2021

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

Педагогическое дѣло, особенно въ школѣ, есть спеціальность въ самомъ строгомъ смыслѣ этого слова; а потому оно требуетъ отъ воспитателей спеціальной предварительной подготовки. Если агрономъ, садоводъ или скотоводъ непремѣнно долженъ основываться въ своихъ дѣйствіяхъ на законахъ природы, раскрываемыхъ наукою, долженъ знать и свойства почвы, и свойства растительнаго или животнаго организма,—то педагогъ *тѣмъ болѣе* не можетъ считать себя свободнымъ отъ обязанности ознакомиться предварительно съ педагогической наукою, *тѣмъ болѣе* потому, что ему предстоитъ воспитывать не букурузу, не тонгорунныхъ овецъ, а людей, которые будутъ потомъ его строжайшими судьями. До этого убѣжденія уже давно дошли на западѣ, гдѣ ранѣе стали обращать должное вниманіе на педагогическое дѣло; гдѣ развилась обширная педагогическая литература, выработавшая научныя системы; гдѣ въ настоящее время существуетъ множество спеціальныхъ учрежденій, посвященныхъ дѣлу предварительнаго подготовленія будущихъ учителей и воспитателей, и извѣстныхъ подъ именемъ «педагогическихъ семинарій». Такъ какъ педагогическое дѣло есть по преимуществу практическое, требующее опыта, то подобныя семинаріи съ принадлежащими къ нимъ малолѣтними школами можно удобнѣе всего сравнить — не съ лабораторіями, а съ клиниками, гдѣ на практикѣ повѣряется и примѣняется то, что выработала теорія, которая, въ свою очередь, сложилась изъ практическихъ выводовъ уже не одного-двухъ, а тысячи дѣятелей, и которая живетъ и

обновляется только новыми и новыми эмпирическими данными. Правда, такія учрежденія, какъ педагогическія семинаріи, явились позже разныхъ лабораторій, образцовыхъ фермъ и клиникъ; но мы не имѣемъ права дѣлать упрековъ исторіи и отвѣчаемъ только за настоящее и за будущее, т. е. за нашу собственную дѣятельность и за ея послѣдствія. Въ наше время педагогическіе семинаріи и курсы, дающіе возможность желающимъ спеціально приготовить себя къ педагогическому поприщу, составляютъ столь-же разумное и прочное явленіе, какъ разумна и прочна потребность воспитанія и образованія для человѣка. Опытъ послѣдняго столѣтія именно показалъ, что такія учрежденія, какъ педагогическіе семинаріи и курсы, вводящіе своихъ членовъ въ сферу педагогическихъ идей и педагогической практики, — всегда преемственной, какъ всякая практика, и всегда подлежащей безконечному усовершенствованію, — много содѣйствуютъ искорененію многихъ аномальныхъ явленій, предохраняя дѣтей и отъ тупаго консерватизма учителей стараго типа, и отъ произвольнаго экспериментализма учителей-новичковъ. Первые страдаютъ избыткомъ положительности и недостаткомъ критическаго отрицанія; вторые только отрицаютъ, не успѣвъ выработать ничего положительнаго. Нормы, какъ и всегда, надо искать въ примиреніи этихъ двухъ крайностей путемъ научно-эмпирическаго изслѣдованія: въ этомъ - то и состоитъ задача педагогическихъ семинарій и курсовъ. — Устройство ихъ въ разныхъ государствахъ и мѣстностяхъ весьма различно, — но всѣ они имѣютъ то общее, что признаютъ соединеніе теории съ практикой, взаимно поясняющихъ и дополняющихъ другъ друга.

Установивъ принципъ необходимости сознательнаго, преднамѣреннаго воспитанія, требующаго какъ теоретическаго, такъ и практическаго изученія педагогики, намъ слѣдуетъ теперь оріентироваться въ этой наукѣ, на сколько она опредѣлилась въ настоящее время, показать ея отношеніе къ другимъ наукамъ и разобрать ея составныя части. Это необходимо для всесторонняго по-

ниманія предмета изученія, которое можетъ и должно совершаться только по частямъ, но такъ, чтобы мы ясно понимали взаимную связь этихъ частей и не впади въ односторонность, которую такъ страдаютъ многіе, на комъ лежатъ заботы объ общественномъ или семейномъ воспитаніи юношества. Вслѣдствіе этой односторонности и узости взгляда, не расширеннаго пониманіемъ цѣлой науки, одни только философствуютъ о воспитаніи и теряются въ абстрактности разныхъ нравственныхъ принциповъ; другіе только и заботятся о набиваніи головы разными свѣдѣніями, не заботясь о ихъ образовательности по отношенію къ учащемуся; третьи являются исключительно администраторами, или даже политиками относительно школы... Раздѣльность всякаго труда необходима, но — только при дружномъ согласіи въ общихъ началахъ, при единствѣ главной цѣли: иначе порождаются одни недоразумѣнія среди самого учебнаго сословія, и часто характеръ и направленіе воспитанія зависятъ у насъ не отъ сознательно выработанныхъ принциповъ науки, а просто отъ личности, и, по мѣрѣ появленія или удаленія этихъ авторитетныхъ личностей, колеблется то въ ту, то въ другую сторону. Но жизнь школы, какъ и всякая жизнь, не должна идти на авось, а направляться по лежащимъ въ ней законамъ, какъ мы видимъ это на всей природѣ. Отъ человѣка требуется только: сознать эти законы, чтобы не нарушать ихъ своимъ произволомъ, а умѣть примѣнять ихъ къ своему благу. Вѣрной руководительницей въ каждой серьезной дѣятельности, а слѣдовательно и въ дѣлѣ воспитанія, можетъ и должна быть только *наука*, и притомъ — понятая во всѣхъ ея частяхъ, всесторонне; такъ напр. что сказали-бы мы о медикѣ, знающемъ одну патологию или фармакологию, но незнающемъ съ физиологіей и химіей? Диллетантизмъ въ наукѣ, особенно въ наукѣ практической, какъ педагогика, иногда можетъ быть вреднѣе полнаго незнакомства съ нею. Съ диллетантомъ чаще всего случается, что, прочитавъ иной трактатъ изъ той или другой области науки, онъ увлекается схваченной идеей или системой до того, что доводитъ ее до нелѣпой

крайности, впадаетъ въ самую узкую односторонность, такъ какъ у него нѣтъ эквивалента, нѣтъ руководящей общей идеи, которая могла бы направлять его мысль и дѣятельность. Но диллетантъ не всегда долго остается вѣренъ разъ увлекшей его частной идеѣ: схваченная на лету другая идея или система тотчасъ увлекаетъ его въ другую сторону, на которую онъ клонится опять до новаго случая, пока не натолкнется на новую мысль. О самостоятельности въ диллетантизмѣ не можетъ быть и рѣчи: диллетантъ есть вѣчный рабъ разныхъ авторитетовъ, которые онъ мѣняетъ, какъ платье, смотря по модѣ и вкусу. Слова поэта:

Что ему книга послѣдняя скажетъ,
То на душѣ его сверху и ляжетъ:
Вѣрить, не вѣрить — ему все равно,
Лишь-бы доказано было умно.

совершенно вѣрны. Только спеціально - научное образование даетъ человѣку самостоятельность и независимость въ своемъ дѣлѣ, и гарантируетъ его отъ тысячи промаховъ, которые давно испытаны его предшественниками въ исторіи и по возможности устранены въ чистой области науки. Если все сказанное вѣрно относительно всевозможныхъ спеціальностей, — то вѣрно и относительно педагогики въ ея теоріи и практикѣ.

Мнѣ необходимо еще сдѣлать историческую оговорку, что въ педагогикѣ, точно также, какъ почти и во всякой наукѣ, масса идей и практическихъ свѣдѣній накопилась и составила обширную литературу ранѣе, чѣмъ педагоги постарались построить ихъ въ научную систему. Было время, когда элементы педагогической науки входили въ область почти всѣхъ другихъ наукъ: и теологія, и политика, и юриспруденція, и философія, и исторія, и медицина, даже поэзія, которая, впрочемъ, болѣе вправѣ обнимать и выражать всю жизнь, — считали своимъ долгомъ останавливаться на разныхъ вопросахъ физическаго, умственнаго и нравственнаго воспитанія; и они поступали вполне разумно, дѣйствовали весьма

полезно, пока педагогика, какъ спеціальность, еще не существовала, пока основныя принципы воспитательной теоріи не улеглись въ научную систему. На востокѣ законодательство и религія брали на себя заботу о воспитаніи; у классическихъ народовъ вопросами педагогическими занимаются уже философы, ученые и ораторы: стоитъ назвать: Пифагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Плутарха, Цицерона, и Квинтиліана; въ блестящее время христіанскаго краснорѣчія — въ IV вѣвѣ — о воспитаніи трактуютъ образованнѣйшіе изъ отцевъ церкви: Василій Великій, Іоаннъ Златоустъ, Оригенъ, Св. Іеронимъ и Св. Августинъ; послѣ возрожденія классическаго знанія въ Европѣ, въ педагогическомъ дѣлѣ также совершается сильный переворотъ подѣ влияніемъ идей Бэкона, Монтаня, Ратиха, Коменскаго, Франке, Локка, Ж. Ж. Руссо, Базедова, Кампе, Песталоцци и его многочисленныхъ послѣдователей... Но всѣ эти дѣятели разработали какую-нибудь отдѣльную сторону педагогики, и вовсе не смотрѣли на нее, какъ на науку, а потому и не заботились о полнотѣ и единствѣ системы. За это дѣло первые взялись новѣйшіе философы, преимущественно нѣмцы, но потерялись въ отвлеченныхъ, апріористическихъ умозрѣніяхъ, и мало принесли существенной пользы самому дѣлу, исключая развѣ Гербарта и, пожалуй, одного изъ послѣдователей Гегеля — Розенбранца. Только съ того времени, какъ психологія отдѣлилась отъ старой умозрительной философіи и, усвоивъ себѣ естественно-историческій методъ, образовала самостоятельную опытную или реальную науку, — явились попытки облечь педагогику въ научную систему, построенную на прочныхъ началахъ. Попытки эти начаты были Нимейеромъ и Шварцомъ, и съ бѣльшимъ успѣхомъ выполнены преобразователемъ психологіи и отцемъ новой философіи — Гербартомъ, а затѣмъ его послѣдователями: Бенеке, Вайтцемъ, Стоемъ, Циллеромъ, а также отчасти К. Шмидтомъ *) и

*) Говоря о К. Шмидтѣ, я разумѣю преимущественно его послѣдній капитальный трудъ: — Die Anthropologie, 2 Bände. Dresden. 1865 — гдѣ онъ значительно отрекся отъ гегелизма, но все еще вѣрить въ френологію.

Дистервегомъ: первый изъ нихъ показалъ недостаточность одной психологiи и указалъ на необходимость для педагога всесторонняго, антропологическаго изученiя человѣческой природы; второй блестящимъ образомъ развилъ теорiю образовательнаго обученiя, основаннаго на законахъ опытной психологiи.

Уже изъ этого краткаго очерка постепеннаго развитiя педагогической науки видна вся ея молодость, вслѣдствiе которой она до сихъ поръ не признается еще многими и многими, держащимися старыхъ возрѣнiй и незнакомыми близко съ ея поддѣйными успѣхами. Это предубѣжденiе противъ педагогики, какъ науки, существуетъ и у насъ, русскихъ, сложившись вслѣдствiе весьма понятныхъ историческихъ причинъ. Когда у насъ стали впервые появляться педагогическiе трактаты, цѣликомъ взятые съ нѣмецкаго; когда педагогика стала затѣмъ читаться съ каеэды по тогдашнимъ нѣмецкимъ книжкамъ, преимущественно по Нимейеру, — въ самой Германiи она находилась еще въ младенческомъ состоянiи, еще не выдѣлилась изъ философи и не перешла на ту реальную почву, на которой стоитъ нынѣ. Понятно, что русскiй умъ, по природѣ своей практической по преимуществу, не нашелъ ничего привлекательнаго въ тѣхъ туманныхъ и бесплодныхъ умозрѣнiяхъ, или въ томъ наборѣ моральныхъ сентенцiй, фразъ и избитыхъ совѣтовъ, какiе предлагали ему подъ именемъ педагогики. Можно положительно сказать, что первые провозвѣстники ея въ Россiи, не умѣя взяться за дѣло и отнесшись къ нему не самостоятельно, вовсе испортили его и только породили предубѣжденiя въ педагогику вообще, предубѣжденiя, столь вредившия у насъ воспитательному дѣлу и потворствовавшия всякому обскурантизму и рутинерству. Только въ самое недавнее время появился у насъ тотъ педагогическiй диллетантизмъ, на который я только что указывалъ, и который, какъ ни опасенъ, — но все же **оставляетъ относительно хорошее, отрадное явленiе...**

Но какъ же нынѣ понимается педагогическая наука, и какое мѣсто занимаетъ она въ ряду другихъ наукъ?

Педагогика (отъ *paid* — дѣтя и *agō* — веду) есть система тѣхъ научныхъ понятій и техническихъ правилъ, безъ знанія и примѣненія которыхъ невозможно правильно вести воспитательное дѣло. Такимъ образомъ, въ самомъ опредѣленіи ея сущности предполагается въ ней, какъ во всякой прикладной наукѣ, двѣ стороны: теоретическая и практическая, умозрительная и опытная. Она, какъ медицина вообще, или какъ хирургія или технологія въ особенности, не подходитъ ни подъ разрядъ точныхъ, ни — философскихъ наукъ, и болѣе граничить съ науками естественными, такъ какъ въ ней главную роль играетъ опытъ, приводящій къ выводу и обобщенію; а затѣмъ уже слѣдуетъ примѣненіе этихъ обобщеній или законовъ въ частныхъ случаяхъ. Ей, какъ и всякой наукѣ, непремѣнно присущъ и философскій элементъ; но она не останавливается на одномъ умозрѣніи: человѣкъ, хорошо резонирующій о воспитаніи, еще не есть педагогъ, если онъ не обладаетъ сверхъ того искусствомъ примѣненія воспитательной теоріи къ практикѣ. Точно также было бы несправедливо признать педагогику только искусствомъ, такъ какъ въ искусствѣ главную роль играетъ часто бессознательное творчество, фантазія; дѣти же, будущія человѣческія личности, — совсѣмъ иной матеріалъ, чѣмъ глина, краски или звуки, и надъ дѣтьми едвали можно фантазировать по одному вдохновенію, — хотя бы это вдохновеніе посѣтило самаго образованнаго и развитаго человѣка *). Если педагогика и есть искусство, то никакъ не изящное, а понимаемое только какъ «разумное, своевременное, искусное примѣненіе общихъ законовъ и правилъ къ частнымъ случаямъ, къ отдѣльнымъ индивидуальностямъ.» Педагогическое вдохновеніе не есть вдохновеніе артиста, а только — то одушевленіе, та любовь къ своему дѣлу и находчивость въ немъ, какія могутъ быть присущи и государственному человѣку, и механику, и медику. Отъ пе-

*) Какъ на образчикъ педагога-фантазера укажемъ на учредителя Яснополянской школы, рухнувшей вскорѣ же послѣ ея основанія.

дагога требуется *знаніе* и *умѣнье*, слѣдовательно требуется гораздо болѣе, чѣмъ отъ записнаго, кабинетнаго ученаго, болѣе чѣмъ и отъ артиста, одареннаго самымъ прихотливымъ творчествомъ. Отъ педагога требуется и то, и другое, такъ какъ знаніе предполагаетъ научный трудъ, а умѣнье — талантъ и павыкъ. О призваніи и любви къ дѣлу и говорить нечего: ими обусловливается успѣхъ во всякомъ родѣ дѣятельности, во всякой спеціальности.

Равномѣрное соединеніе этихъ двухъ условій — знанія и умѣнья — есть необходимая и главная черта того идеала, приблизиться къ которому долженъ стремиться каждый педагогъ, если онъ хочетъ быть имъ не по одному имени, а по своей сущности. Полное достиженіе идеала, конечно, невозможно: это заключается въ самомъ понятіи «идеала»; но потребность приближенія къ нему сознавали и выражали величайшіе изъ историческихъ представителей педагогики. Возьмемъ для примѣра двухъ гениальныхъ швейцарцевъ. Ж. Ж. Руссо, произведшій своимъ «Emil» рѣшительный переворотъ во взглядахъ на воспитаніе, сдѣлавшееся въ его время крайне искусственнымъ и насильственнымъ, рѣшительно бѣжалъ отъ воспитательной практики, замѣтивъ, «что она на дѣлѣ постоянно противорѣчитъ тому, чего онъ желаетъ и требуетъ». (Confessions X. 156). Песталоцци, обладавшій самымъ обширнымъ педагогическимъ талантомъ, и до самопожертвованія преданный дѣлу воспитанія, много проигрывалъ отъ недостатка научнаго образованія, и потому не былъ въ состояніи построить цѣльную систему на открытомъ имъ новомъ принципѣ *развитія* въ обученіи: дѣло его довершили только его послѣдователи. Кромѣ того, Песталоцци уже въ старости самъ сознавалъ, что ему также «недостаеъ умѣнья владѣть власомъ и поддерживать въ немъ порядокъ» (Werke IX. 276).

Имѣетъ ли педагогика свои собственные основные принципы и можетъ ли считаться наукой самостоятельной?

При всемъ стремленіи современной антропологии къ монизму, природа человѣка остается въ нашихъ глазахъ

двойственной, и мы знаемъ только — о тѣсной связи физической и психической жизни человѣка; о взаимной зависимости между духомъ и тѣломъ. Монизмъ еще далеко не уничтожилъ дуализма, и все единство тѣлесно-духовной жизни человѣка заключается въ единствѣ и цѣльности нашего «я», нашей личности (Ульрици). Дальше наука еще не пошла, и всѣ попытки новѣйшихъ матеріалистовъ уничтожить двойственность человѣческой природы, замѣнивъ ее монизмомъ, оказываются пока бездоказательной гипотезой, которая никакъ не пригодна для педагога. Для него продолжаютъ существовать два сограничныхъ міра явленій въ человѣкѣ:—міра тѣлеснаго и міра духовнаго, въ чемъ убѣждаетъ его и исторія, и ежеминутный опытъ. Стремленіе духа влечетъ его къ знанію, отыскивающему истину, и къ благу; достиженіе этихъ двухъ цѣлей доставляетъ человѣку наслажденіе. Такимъ образомъ, вся жизнь личности оказывается собственно тройкою: *физическою, умственною и нравственною*. Каждая изъ этихъ сторонъ уже давно стала предметомъ самостоятельнаго изученія отдѣльныхъ наукъ: естественныхъ, философскихъ и нравственныхъ. (Къ послѣдней области надо отнести и теологію). Эти науки добыли рядомъ безчисленныхъ наблюденій и обобщеній сознаніе непреложныхъ законовъ, по которымъ дѣйствуетъ многосторонняя природа человѣка. Педагогика есть только примѣненіе этихъ законовъ къ воспитанію, и потому она, подобно медицинѣ или агрономіи, должна быть названа наукою несамостоятельною, производною — *abgeleitete Wissenschaft*, по выраженію нѣмцевъ. Изъ этого ясно, что успѣхи ея тѣсно связаны съ успѣхами тѣхъ наукъ, отъ которыхъ она заимствуетъ свой свѣтъ, беретъ свои принципы и примѣняетъ сообразно *своей* цѣли.

Педагогическая дѣятельность, какъ и всякая другая, должна быть сознательно-разумною, и даже преимущественно предъ всякой другой дѣятельностью, по причинѣ большей нравственной отвѣтственности. Изъ этого слѣдуетъ, что педагогу, приступающему въ своему дѣлу, прежде всего нужно отдать себѣ отчетъ въ *цѣли* воспи-

танія, а потомъ уже позаботиться и о *средствахъ*, ведущихъ къ ея достиженію. При опредѣленіи главной цѣли, для которой долженъ воспитываться каждый человѣкъ, недостаточно довольствоваться одними традиціями, однимъ подражаніемъ чужому примѣру, или предписаніями того или другого теоретика, такъ какъ главная цѣль воспитанія есть чисто нравственная, общечеловѣческая, а потомъ уже практическо-житейская и частная... Конечно, педагогу необходимо принять во вниманіе и традицію или обычай, и чужой примѣръ или совѣтъ, — но отнестись ко всему этому самостоятельно и принять только то, что разумно. Но о главныхъ цѣляхъ человѣческой жизни, вромѣ религіи, изъ наукъ трактуетъ преимущественно *философія*, обнимающая собою всѣ науки съ ихъ частными цѣлями и всю многосторонность жизни въ ея главныхъ моментахъ: религіозномъ, соціальномъ, политическомъ, національномъ и индивидуальномъ, такъ какъ понятіе объ общей цѣли жизни есть понятіе въ высшей степени сложное, составляющее результатъ всей исторической жизни человѣчества, послѣднее слово всей современной цивилизаціи. Каждый воспитатель, даже самый малообразованный, непременно философствуетъ о цѣли воспитанія, но понимаетъ ее узко или невѣрно, и почти всегда — не самостоятельно. Болѣе вѣрное опредѣленіе основной цѣли воспитанія обуславливается степенью образованія и умственного развитія педагога, и преимущественно въ философскомъ отношеніи. «Отдѣльные правила и предписанія о воспитаніи, — говоритъ Ж. П. Рихтеръ — тоже, что лексіконъ безъ грамматики, или одна рецептура безъ медицины.» (Lewana. XXI) Если же въ размышленіяхъ нашихъ о цѣляхъ воспитанія необходимъ философскій элементъ; слѣдовательно философія является первою вспомогательною наукою для педагогики, особенно та часть философіи, которая трактуетъ о нравственныхъ сторонахъ жизни, и которая извѣстна подъ названіемъ *этики*. (*ἠθικός* — нравъ, обычай); специальная разработка ея принадлежитъ преимущественно философамъ и теологамъ.
