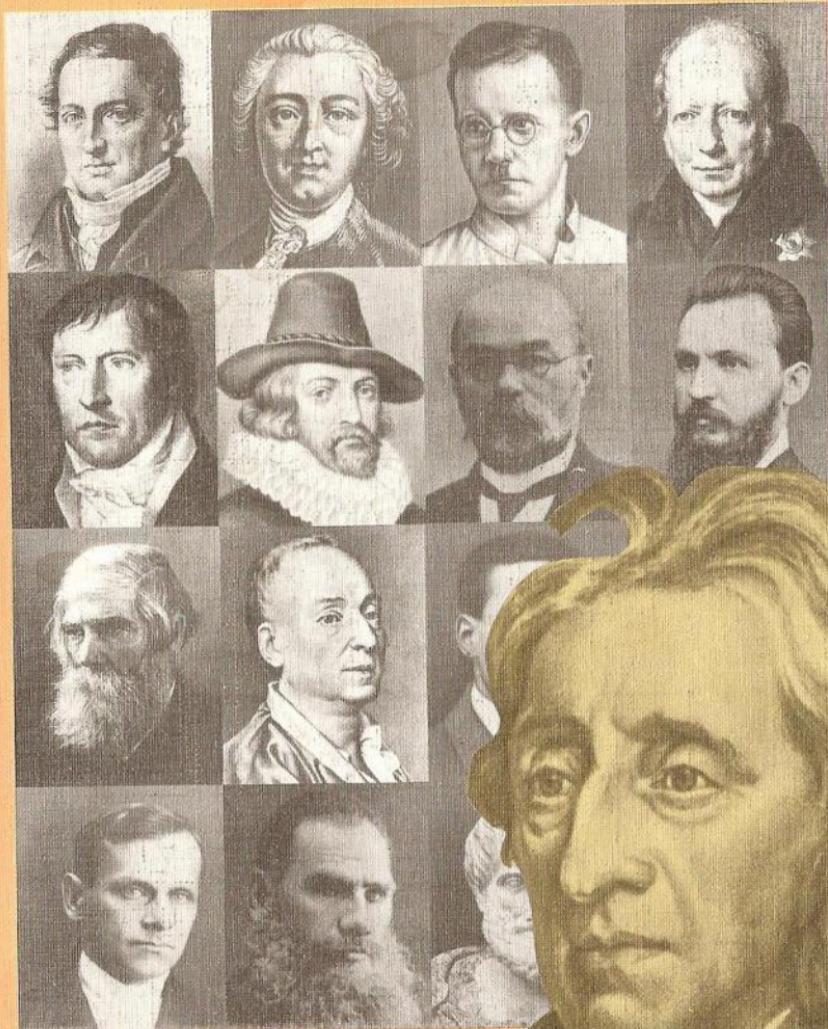


АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ
ЛОКК



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

Амонашвили Ш.А. — глава Издательского Дома
Асмолов А.Г.
Бордовский Г.А.
Загвязинский В.И.
Зуев Д.Д. — главный редактор
Кезина Л.П.
Матросов В.Л.
Никандров Н.Д.
Ниорадзе В.Г.
Петровский А.В.
Рябов В.В.
Сартания В.Ш.
Семашкин А.А.
Шадриков В.Д.

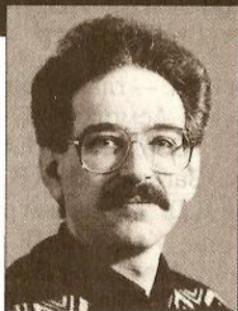


**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКВА**

СОСТАВИТЕЛЬ И
АВТОР ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕРВЫЙ ЧИТАТЕЛЬ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ



**Шнейдер
Михаил
Яковлевич**
Директор школы,
г. Москва



**Каспржак
Анатолий
Георгиевич**
Заслуженный
учитель России,
директор гимназии,
г. Москва

**АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

ЛОКК



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ**

**МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**МОСКВА
2000**

УДК 24
ББК 86.34
Р12

«Федеральная программа
книгоиздания России»

Локк.— М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили,
2000.— С. 224 (Антология гуманной педагогики).

«Отец европейского либерализма», создатель педагогической системы, актуальной до сих пор, Джон Локк интересен нам сегодня тем, что еще триста лет тому назад разработал методики, ориентированные на развитие ребенка, а не на механическое усвоение им информации, оторванной от реальной жизни.

Прислушаемся к мудрому голосу Локка.

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ЛОКК

Составитель и автор предисловия
Михаил Яковлевич Шнейдер

Первый читатель
Анатолий Георгиевич Каспржак

Набор и верстка
Ирина Сергеевна Калиничева

Редакционно-издательская подготовка, оформление и макет
Издательского Дома Шалвы Амонашвили

Лицензия ИД № 02878 от 21.09.2000 г.
Подписано к печати 12.12.2000. Формат 60×90^{1/16}.
Усл. печ. л. 14. Гарнитура Тайме. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Тираж 10 000 экз. Заказ № 1043.

Издательский Дом Шалвы Амонашвили
МГПУ лаборатория гуманной педагогики
113184, Россия, г. Москва, ул. Новокузнецкая, д. 16,
тел.: (095) 959-55-54, доб. 121, 120

Отпечатано с готовых диапозитивов в ГУП ордена «Знак Почета»
Смоленской областной типографии им. В. И. Смирнова,
214000, г. Смоленск, пр-т им. Ю. Гагарина, 2.

ISBN 5-89147-027-6



9 785891 470279

ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО ДЖОНА ЛОККА

Джон Локк (John Locke) (1632—1704) — выдающийся английский философ, просветитель, государствовед и педагог, современник революционной эпохи в истории Англии. К его наследию обращались французские и английские просветители XVIII века, тогда же переводы произведений Локка появились в России. Сохранился интерес к творчеству ученого и в наше время, особенно в Великобритании и Соединенных Штатах, где часто переиздаются и комментируются его многочисленные труды. В нашей стране Локка знают прежде всего как философа и, к сожалению, в меньшей степени — как «отца европейского либерализма» и создателя оригинальной педагогической системы, которая до сих пор не потеряла актуальности.

Творчество Локка многогранно, в сферу его интересов входили и процесс познания, и вопросы взаимодействия государства и личности, и механизм денежного обращения, и экономическая роль государства, и проблемы обеспечения свободы совести и воспитания человека, способного взять на себя личную, общественную и государственную ответственность. В его рассуждениях подкупают свободомыслие, приверженность идеалам свободы, гражданского равенства, справедливости и убежденность в необходимости соблюдения нравственных принципов, вырабатываемых в процессе воспитания.

Восприняв от Аристотеля теорию «чистой доски» (*tabula rasa*), Локкставил перед педагогом цель формирования личностных качеств ребенка; именно они обеспечивают ему впоследствии «счастливую и разумную жизнь», в которой человек свободен сам и не ущемляет свободу и права других. Локк одним из первых поставил вопрос о необходимости превращения обучения в увлекательный процесс, стимулирующий личные способности и творческое воображение ребенка. Вместе с тем он был сторонником соблюдения жесткой дисциплины в воспитательном процессе, полагая, что выработка моральных принципов («закона природы») невозможна без абсолютного авторитета воспитателя, привычки к подчинению и даже страха.

Не все идеи Локка будут приняты современным читателем. Это неудивительно — сменились не только эпохи, но и подходы к образованию. Тем интереснее сопоставить предложенные Локком

II. Жизнь и деятельность Локка

Джон Локк родился 29 августа 1632 г. в городке Рингтон (графство Сомерсет) на юго-западе Англии. Его отец, адвокат и мелкий чиновник в местном суде, был, по словам самого Локка, «способным человеком». Джона, старшего из двух сыновей, связывали с отцом тесные отношения, и Локк никогда не говорил об отце иначе как с почитанием и восхищением. Отец уделял большое внимание воспитанию Джона, но по мере взросления молодого человека все больше признавал его самостоятельность, и их отношения постепенно переросли в дружбу. Аккуратность, бережливость, обязательность, расчетливость, любовь к порядку — качества, которые казались родителям Джона абсолютно необходимыми, — стали основой его характера. Воспитание, по-видимому, было жестким, но честным: впоследствии Джон Локк-старший выражал сожаление, что однажды дал выход своему гневу и незаслуженно ударил сына*. Биографы Локка сходятся на том, что начальное образование он получил дома. Возможно, это повлияло на его предпочтение домашнего образования школьному, проходящем через его сочинения.

Начавшаяся в 1642 г. гражданская война не обошла семью Локка. По приглашению своего клиента Александра Попхэма, возглавившего полк в парламентской армии, Джон-старший вступил в него в звании капитана. В 1647 г., когда Попхэм стал членом парламента, он добился зачисления Джона-младшего в престижную Вестминстерскую школу. Осенью того же года пятнадцатилетний юноша поступил во второй класс, став в нем «старейшим» учащимся.

В XVII веке на вершине английской образовательной пирамиды находились два университета — Оксфордский и Кембриджский, за которыми следовали крупные «общественные» (а точнее — государственные) школы, дававшие лучшее образование, возможное тогда в Королевстве. Вестминстерская школа, восозданная в 1560 г. королевой Елизаветой, была первой среди них; она находилась в ведении короны, а в ходе революции перешла в ведение парламента. Возглавляя ее в середине века доктор Ричард Басби — сторонник жесткой дисциплины, требовательный, иногда жестокий педагог, способствовавший созданию более совершенного учебного плана и привлечению лучших преподавателей своего времени. При этом нельзя не учитывать, что содержание образования в школе не поднималось выше принятого в средние века академического уровня, предусматривавшего усвоение в первую очередь латинского языка и латинской литературы (древней и христианской). Достичь академического уровня вменялось в обязанность каждому учащемуся; средствами достижения цели были дисциплина и упорный труд, а

* The Life and Letters of John Locke. With extracts from his journals and common-place books. By Lord King. N.Y., 1972, p. 1.

от директора требовалось следить за успехами учеников. Впрочем, Басби иногда позволял себе эксцентричный юмор и добрые слова в адрес учеников, смягчавшие школьную обстановку. К тем, кто отличался способностями и дисциплинированностью, директор относился с особым расположением. Локк, вероятно, был одним из фаворитов Басби. Судя по письмам Локка к отцу, написанных незадолго до конкурсного отбора в университет в мае 1652 г., он так же тепло относился к своему наставнику*.

Годы обучения в Вестминстерской школе были наполнены чтением. Библия, духовная и философская литература, басни Эзопа, произведения римских историков (позже он предложит их своим студентам и читателям) интересовали юного Локка не только как литература — читая их, он не мог не размышлять о событиях, происходивших за стенами *«alma mater»*: гражданская война завершилась победой парламента, король Карл I предстал перед парламентским судом и был казнен в январе 1649 г. Но победа революции не привела к стабилизации; разгорелись острые социальные и политические конфликты, теперь уже между бывшими союзниками, которые Оливер Кромвель решал далекими от демократии методами. Между тем экзамены в университет были сданы успешно: Локк оказался в списке шести счастливчиков, отобранных для учебы в колледже Церкви Христа Оксфордского университета. Обучение стоило весьма недешево — 20 ф.ст. в год (к примеру, в Кембридже — в два раза меньше), но за Джона заплатило государство. Вероятно, в судьбе новоиспеченного студента немаловажное участие приняли Басби и Попхэм, но это стало лишь «дополнением» к достоинствам юноши — его уму, целеустремленности и трудолюбию.

К моменту поступления Локка в университет Оксфорд, пострадавший во время гражданской войны, был практически отстроен заново. 27 ноября 1652 г. Локк начинает занятия. Что же изучали студенты, на каких принципах строилась оксфордская система?

С одной стороны, в университете сохранялось много средневекового, учебный план был ориентирован на воспитание будущих служителей церкви. Вместе с тем, как показал в своем исследовании историк британского образования Марк Кертис, Оксфорд и Кембридж продолжали играть особую роль в интеллектуальной жизни Англии благодаря поощрению дополнительных учебных программ, выходивших за рамки основного учебного плана и включавших широкий набор предметов (современные иностранные языки, новая философия и естественные науки), а также строго организованной академической системе обучения, основанной на взаимодействии профессоров, лекторов и тьюторов, т.е. персональных наставников. Целью такого взаимодействия было получение студентом глубоких знаний и развитие его

* The Educational Writings, p. 23.

способностей и интересов. Тьютор являлся центральной фигурой процесса обучения в университете колледже. В его обязанности входили обучение студентов по одному или нескольким предметам, индивидуальные консультации, помочь в определении обязательной для прочтения литературы, контроль за поведением студентов и многое другое. Наставником Локка стал Томас Коул, незадолго до того получивший степень магистра искусств. Коул, как и его подопечный, был выпускником Вестминстерской школы, молодых людей разделяло всего 5—6 лет. Судя по всему, тьютора отличали образованность, благородство, терпимость и нонконформизм, которые помешали ему сделать административную карьеру в университете в эпоху Реставрации. Возможно, именно Коул обратил внимание Локка на тайны логики и философию Аристотеля*.

Учебный план Локка серьезно отличался от обычного. Так как он приехал из Вестминстера с базовыми знаниями греческого и древнееврейского языков, ему разрешили продолжать их изучение, опережая остальных студентов. Джон также был освобожден от курсов, повторявших то, что он уже изучил в школе, например латинской грамматики и риторики; сэкономленное время Локк отдавал «продвинутым» курсам. Уже на первом курсе он изучал греческие диалекты и этимологию греческих слов на примере произведений Ксенофона и Гомера.

И все-таки Локка не удовлетворяло обучение в университете. Леди Эстер Мэшэм отмечала: «Я часто слышала, как, вспоминая о первых годах, проведенных в университете, он жаловался на слишком малое удовлетворение от занятий; он говорил, что разум его просвещался слишком медленно, что жизнь его обесценивалась... Ему казалось, что он недостаточно быстро двигался вперед оттого, что не чувствовал в себе способности быть студентом. Это опасение удерживало его от упорного труда и направляло на поиски приятной компании и остроумных людей, переписываясь с которыми, он получал огромное удовольствие, посвящая этому занятию много времени (по его собственной оценке) в течение нескольких лет**. Многие современники отмечали, что Локк был одним из образованнейших обитателей Оксфорда, но старался не участвовать в холастических диспутах.

14 февраля 1656 г. Джон Локк становится бакалавром искусств, причем на один семестр раньше положенного. Такие послабления случались довольно часто, так как в университете не хватало преподавателей ряда дисциплин. Получение степени Локк должен был сопроводить специальным выступлением на диспуте, причем на латинском языке. Степень бакалавра не предполагала завершения образования; она означала лишь достижение определенного уровня, позволяющего студенту про-

* The Educational Writings, p. 31.

** Там же, p. 32.

должить совершенствование в избранной области. Дальнейшее обучение в значительной степени становилось его собственным делом; соответственно более свободными становились и условия пребывания в университете. Это устраивало Локка, который уже в июне 1658 г., на два семестра раньше отведенного правилами срока, получает степень магистра искусств.

Перед Локком встает вопрос о дальнейшем пути. Большинство выпускников Оксфордского университета выбирали карьеру священника. Джон и его отец, вероятно, предполагали такую возможность. Второй вариант — юриспруденция. Третий, в конце концов избранный Локком, — преподавательская деятельность, начатая им в декабре 1658 г. К Рождеству 1660 г. он избирается лектором греческого языка, одновременно исполняя обязанности тьютора нескольких студентов в возрасте 13—18 лет. В феврале 1661 г. — новое назначение, на сей раз — цензором моральной философии, то есть вторым человеком в административной иерархии колледжа после декана. Вряд ли в тот период Локк собирался реформировать университетские порядки, скорее всего он применял средства из сложившегося арсенала преподавателей того времени.

К первой половине 60-х годов относится начало страстного увлечения Локка медициной, занимаясь которой, он обращает пристальное внимание на естественные науки, обходит окрестности Оксфорда, собирая гербарии. К 1664 г. он сводит свою коллекцию в огромный 1730-страничный гербарий в веленевом переплете, причем каждое растение было наклеено на картон и снабжено этикеткой с латинским названием. В апреле 1663 г. Локк посещает пятинедельный курс известного химика из Страсбурга Петера Штадля. Одновременно — увлечение работами Ньютона, Бэкона и Декарта, совместные эксперименты с Робертом Бойлем. В 1662—1664 гг. Локк работает над трактатом «Опыты о законе природы». Вместе с Томасом Сиднэмом пишет оставшийся неоконченным трактат «De Arte Medica» («О медицинском искусстве»). В 1664 г. Локк покидает пост цензора и принимает предложенную ему должность секретаря английской дипломатической миссии при Бранденбургском дворе. В Европе он находится с ноября 1665 г. по февраль 1666 г. Его поражает веротерпимость, особенно в сравнении с усилившимися преследованиями религиозных диссидентов в Англии эпохи Реставрации; размышления над этой проблемой впоследствии будут перенесены им в «Опыт о веротерпимости», написанный в 1667 г., и в три «Послания о веротерпимости» 80-х годов, которые произвели впечатление во многих странах. За границей Локк тоскует по Оксфорду, его, как он сам замечает, преследует «университетский домовой».

Вскоре после возвращения в Оксфорд Локк встречается с человеком, сыгравшим важную роль как в жизни ученого, так и в жизни всей страны. В университетский город приехал на лечение лорд Энтони Эшли Купер (впоследствии первый граф Шефтсбери).

Лорд Эшли, убежденный сторонник политических свобод и активный деятель партии вигов, и Локк проникаются взаимной симпатией, и ученый вновь покидает *alma-mater*, чтобы стать домашним врачом, воспитателем и советником в Эксетер-Хаузе — имении Эшли. Выбор лорда Эшли признавался современниками весьма удачным: научные и преподавательские достижения Локка получили всеобщее признание, выразившееся, в частности, в избрании его членом Лондонского Королевского общества (Академии наук).

Единственным наследником Э.Эшли Купера был болезненный, слабого сложения мальчик пятнадцати лет. Думавший о перспективах своей семьи лорд Эшли отдал сына под медицинскую и педагогическую опеку оксфордского магистра. Локк даже принял участие в поисках невесты для юного Эшли, и именно ему удалось найти кандидатуру, удовлетворявшую всем требованиям главы семьи. Новая леди Эшли сразу попала под присмотр Локка, а появившемуся вскоре на свет третьему графу Шефтсбери он стал другом и наставником на всю жизнь. Уехав из имения Эшли, Локк продолжал заботиться об образовании и воспитании детей и внуков графа Шефтсбери. Когда в 1683 г. глава семьи умер в эмиграции, его внук, называвший себя «приемным сыном» Локка, продолжал обращаться за советами к своему наставнику. Локк отвечал теплыми письмами; советы, содержавшиеся в них, позже вошли в его «Мысли о воспитании»*.

Получив в 1672 г. титул графа Шефтсбери, Э.Эшли Купер занимает важнейший пост в королевской администрации: становится лордом-канцлером. Это позволяет ему рекомендовать Локка на должность секретаря Правления по делам благотворительности; кроме того, ученый работает в Совете по торговле. Впрочем, государственная служба обоих единомышленников и друзей продолжалась недолго: Карлу II не нужны были сторонники политических свобод, обладавшие к тому же независимым характером. Шефтсбери попадает в опалу, и Локк возвращается в Оксфорд, где в феврале 1675 г. получает степень бакалавра медицины, а затем продолжает преподавательскую работу в колледже Церкви Христа. Неожиданно он покидает университет и отправляется во Францию. Первые полтора года Локк путешествует по стране, подолгу живет в Париже и Монпелье, а затем принимает предложение друга Шефтсбери сэра Джона Бэнкса взять на себя заботу о его сыне. Со своим подопечным Локк живет в Париже, посещает все интересные светские и научные мероприятия. Его видят в Версале и Лувре, в Доме Инвалидов и в театре. В салонах он встречается с учеными, немало денег тратит на книги, например покупает «Письма из провинции» Паскаля.

В мае 1679 г. Локк возвращается в Англию. Его покровитель граф Шефтсбери снова у власти. Ученый попадает в водоворот политической жизни, знакомится в новом доме Шефтсбери с

* The Educational Writings, p. 46.

виднейшими государственными деятелями эпохи — герцогом Бэкингемом, лордом Галифаксом и другими, в свою очередь высоко ценившими остроумие и здравый смысл Локка*.

Между тем 1679 год был весьма знаменательным в истории страны: парламент принял, а король Карл II подписал знаменитый Habeas Corpus Act — закон о неприкосновенности личности, запрещавший лишать свободы подданного Короны без соответствующего решения суда. Принятием этого закона Англия была во многом обязана «опыту и энергии лорда Шефтсбери, по имени которого он и назывался некоторое время»**. Локк возвращается к государственной службе, но опять ненадолго: в 1680 г. следует новая опала: правительство Стюартов раскрывает заговор, во главе которого находился герцог Монмаунт — кандидат в короли, поддержанный графом Шефтсбери (упоминаемый исторический деятель Энтони Эшли лорд Купер был первым графом Шефтсбери). Локк, также участвовавший в заговоре, переезжает в Оксфорд и продолжает политическую деятельность в подполье, а граф Шефтсбери попадает в тюрьму, из которой выходит осенью 1682 г. и немедленно уезжает в Амстердам, где 21 января 1683 г. неожиданно умирает.

Наступает тяжелый период в жизни Локка. Атмосфера подозрительности и травли, окружавшая его в Оксфорде, а также начавшаяся после разгрома оппозиции репрессии заставляют ученого покинуть университет и Англию. В сентябре 1683 г. он отправляется в Амстердам, а вдогонку ему Карл II издает указ «об увольнении Джона Локка из Оксфордского университета навечно».

Голландия была выбрана Локком не случайно: эта страна устраивала его и географически (близко к Англии), и политически (здесь уже существовал режим, о котором мечтали английские оппозиционеры, к тому же голландское правительство поддерживало деятельность эмигрантов, направленную на свержение Стюартов), и интеллектуально (сюда съезжались учёные из многих стран Европы, в Голландии были живы традиции Эразма Роттердамского и других мыслителей).

В эмиграции Локк продолжал вести содержательную научную, педагогическую и политическую деятельность. Особенно много он занимается вопросами воспитания. В его советах нуждались десятки людей, что было естественно: в Оксфорде, в семьях лорда Эшли и сэра Джона Бэнкса Локк накопил огромный опыт практической работы с детьми разных возрастов, от малышей до студентов, он обладал также медицинским образованием, что позволяло ему комплексно подходить к решению проблем ухода за детьми и их воспитания. Локк в письмах делится своим опытом, предлагает заинтересованным родителям, в основном новым дворянам, конкретные рекомендации, постепенно соединившиеся в знаменитом трактате «Мысли о воспитании». Его основу состави-

* The Life and Letters of John Locke, p. 33.

** Encyclopaedia Britannica, vol. 11, p. 55.

ли письма ученого другу и дальнему родственнику, землевладельцу из Чипли (графство Сомерсет) Эдварду Кларку, отцу большого семейства, который нуждался в педагогических рекомендациях Локка. Первое письмо Эдварду Кларку Локк отправляет 19 июля 1684 г. Постепенно Локк задумывается о включении материала, содержащегося в письмах Кларку и другим родителям, в отдельное сочинение по вопросам образования и воспитания. Параллельно Локк работает над своим главным философским трактатом: «Опыт о человеческом разумении» будет закончен в 1686 г. и выйдет в свет в 1690 г., на три года раньше «Мыслей о воспитании»; не подлежит сомнению не только временная, но и содержательная связь между этими произведениями.

Локк продолжает свою политическую деятельность, сближается с голландским штатгальтером, зятем английского короля Вильгельмом (Вильгельмом) Оранским, в окружение которого входили многие противники режима Якова II Стюарта, пошедшего на невыгодный союз с феодально-абсолютистской Францией в надежде восстановить дореволюционные права «старого» дворянства и духовенства. Антинациональная политика короля не вызывала сочувствия не только вигов, выражавших интересы крупной и средней буржуазии и нового дворянства, но и крупных землевладельцев-тори. Политическая элита, уставшая от потрясений и нуждавшаяся в стабильности, пришла к выводу о необходимости замены Якова II на Виллема Оранского, а полуабсолютистского режима на парламентский. 18 декабря 1688 г., после полуторамесячной войны, армия штатгальтера, состоявшая из англичан, шотландцев, голландцев и французов-гугенотов, вступила в Лондон. Яков II перебрался во Францию. В Декларации Виллема говорилось о готовности обеспечить политическую и религиозную свободу, неприкосновенность собственности и верховенство свободного парламента (эти положения будут закреплены в октябре 1689 г. Биллем о правах). Свершилась «Славная революция», открывшая возможность быстрого экономического и политического развития страны. 11 февраля 1689 г. Локк возвращается на родину.

В Лондоне Локк — один из главных советников нового короля — активно участвует в политической жизни, служит уполномоченным по апелляциям, а с 1696 г. — секретарем по делам торговли и колоний. Он становится одним из основателей Английского банка, участвует в проведении денежной реформы, старается поддержать коллег, в частности Ньютона. Продолжается и его творческая деятельность: выходят в свет «Письма о веротерпимости», полное издание «Опыта о человеческом разумении», «Два трактата о правлении». Однако лондонский климат негативно сказывался на здоровье ученого, обострилась его астма, и в 1691 г. он был вынужден переселиться в Оутс, в дом своих друзей Мэшэмов. Леди Мэшэм, вторая жена лорда Фрэнсиса Мэшэма, дочь философа Ральфа Кэдворта, увлекалась философией; с ней Локка связывала многолетняя дружба. Воспитывая млад-

шего лорда Мэшэма, Локк продолжает свои научные занятия, переписывается с коллегами и друзьями, публикует статьи на политэкономические темы — «Некоторые соображения о последствиях снижения процента и повышения стоимости денег государством» (1691) и «Дальнейшие соображения о повышении стоимости денег государством» (1695). В 1692 г. выходит в свет третье «Письмо о веротерпимости», а в 1693 г. — «Мысли о воспитании» — трактат, над которым Локк продолжал работать и впоследствии: каждое новое издание публиковалось с дополнениями и изменениями. В 1695 г. публикуется работа «Разумность христианства, каким оно передано Священным Писанием». Проблемы воспитания и познания продолжают занимать Локка, он пишет статью «Рабочие школы» (1696), в которой предлагает свой план организации учебных заведений для бедных. Эта работа стала поводом для упреков в адрес Локка: его обвиняли в стремлении обосновать наличие двух систем образования — для джентльменов и для бедных*. С этими упреками едва ли можно полностью согласиться. Теория познания Джона Локка носит универсальный характер, она обращена к любому человеку, независимо от его происхождения и места жительства. Педагогическая теория Локка в ее философском смысле также универсальна; это утверждение вовсе не противоречит тому обстоятельству, что объектом его рекомендаций был прежде всего сын сельского джентльмена. «Локку просто не приходило в голову, что всем детям следует быть образованными или что они должны быть образованы одинаково», — замечает современный исследователь педагогической концепции Локка Джеймс Экстелл. — ...Локк, как и почти все остальные педагоги того века, писал для очень узкого слоя людей, составлявшего не более 4—5% населения, тех, кто пользовался положением, титулом и привилегиями «джентльмена», для слоя, поддающее название которому — «одноклассовое общество». Этому незначительному меньшинству принадлежала большая часть богатств, эти люди обладали властью и принимали все решения — политические, социальные, экономические — от имени всего народа; во всех отношениях это была Англия XVII века**. В конце XVII века еще не возникли объективные условия для создания общенациональной системы образования, между разными слоями населения практически отсутствовали точки соприкосновения как в социально-экономических условиях жизни, так и в менталитете; совершенно различным был и объем их политических и личных прав. Стремление Локка создать систему рабочих школ было попыткой оказать реальную помощь детям из бедных семей, лишенным доступа к просвещению. Он полагал, что им необходимо стать самостоятельными,

* См., например, предисловие М.Ф.Шабаевой к изданию: *Локк Дж. Педагогические сочинения*. — М.: Учпедгиз, 1939, с. 11.

** *The Educational Writings*, p. 51.

научиться зарабатывать на жизнь честным трудом, не быть обузой для общества и собственной семьи. В сущности, проект рабочих школ возлагал на образование функцию социального амортизатора. Конечно, либерализм Локка распространялся далеко не на всех жителей Англии, но его позиция полностью соответствовала представлениям той эпохи. Не будем забывать, что никто из авторитетных представителей тогдашней английской интеллектуально-политической элиты, кроме Локка, не ставил вопроса об открытии школ для детей трудящихся.

В последние годы XVII века Локк не забывает о своей основной профессии: в 1697—1700 гг. он работает над рукописью «Элементы натуральной философии».

После ухода в 1700 г. в отставку со всех постов бурная деятельность сменилась сельской жизнью с ее тихими радостями, размышлениеми, перепиской и «подведением итогов».

Джон Локк умер 28 октября 1704 г. За день до смерти он сказал леди Мэшэм, что его земная миссия завершена*. После него осталось огромное литературное наследие, впоследствии частично опубликованное, более 2500 писем, заметки, дневники и наброски сочинений.

III. Концепции Локка

Многообразие интересов, концептуальное мышление, многолетняя непрерывная творческая активность и великолепное владение пером позволили Локку создать целостную теоретическую систему, органично связавшую теорию познания, либеральную политическую доктрину, концепцию веротерпимости и свободы совести, педагогические и политэкономические сочинения. Вот почему исследователям творчества великого англичанина крайне сложно вычленить что-то одно, представить Локка в первую очередь основателем нового направления в теории познания или политическим мыслителем. С другой стороны, его произведения, написанные прекрасным языком, интересны совершенно разным читателям — и «естественникам», и политологам, и педагогам, и родителям. Только перечисление принципиальных вопросов, поставленных Локком, и тезисное изложение его основных концепций заняло бы десятки страниц, а так как в нашу задачу входит прежде всего рассмотрение педагогического наследия мыслителя, остановимся на тех из них, которые касаются его взглядов на проблемы познания, учения и воспитания.

Практически все исследователи творчества Локка говорят о том, что он обосновал философию здравого смысла. Опираясь на труды Ф.Бэкона, Локк пришел к выводу о восприятии идей и понятий опытным путем. Находясь во внешней, независимой от нас среде, испытывая постоянное ее влияние, мы посредством органов

* См.: The Life and Letters of John Locke, p. 35.

чувств адекватно воспринимаем ее, посредством разума познаем ее, вынужденно приспосабливаемся к ней, определяем и корректируем свое поведение. Тем самым Локк отверг теорию Декарта, отстаивавшего наличие «врожденных идей», показал, что именно в активной деятельности человек приобретает и усваивает понятия, идеи и моральные нормы. В «Опыте о человеческом разумении» Локк попытался исследовать «природную историю» разума, способы и формы его развития, начинаящегося, по мнению философа, с момента рождения ребенка. Он рассматривает развитие человеческого разума на различных ступенях — от раннего детства до зрелости и, поскольку разум никогда не перестает изменяться, до старости. Поставив вопрос, какие способности и возможности разума присущи ребенку, Локк исследует, как, сообразно росту ребенка, развиваются его умственные способности, какую форму они принимают под влиянием опыта и его отражения в сознании. В связи с этим он довольно часто говорит об ограниченности возможностей человеческого познания. Философ считает, что знание того, «как далеко простирается наша способность познания», полезно тем, «что заставит деятельный дух человека быть осторожнее и не заниматься превышающими его познавательную силу вещами, останавливаться на своих крайних границах познания и оставаться в спокойном неведении относительно таких вещей, которые по исследовании окажутся превосходящими наши способности»*. Данный тезис не стоит трактовать как призыв английского философа ограничиться достигнутым и не стремиться к большему; он лишь предостерегает от поспешности и предлагает анализировать свои возможности, а затем ставить перед собой реальные познавательные задачи. «Люди найдут достаточно материала, чтобы занять свои головы и руки разнообразной, чрезвычайно приятной и приносящей удовлетворение работой, если не будут дерзко восставать против собственной телесной конституции и разбрасывать блага, которыми полны их руки, на том основании, что руки не настолько велики, чтобы схватить все»**. «Знание своих познавательных способностей предохраняет нас от скептицизма и умственной бездеятельности. Когда мы будем знать свои силы, мы будем лучше знать, что можем предпринять с надеждой на успех»***.

От чего же зависит объем познавательных возможностей? Во-первых, утверждает Локк, «от степени применения органов нашего тела и наших умственных способностей»****. Во-вторых, от способности к непосредственному исследованию вещей, умения пользоваться собственными, а не чужими мыслями*****. Все это должно базироваться на способности к восприятию идей и их

* Опыт о человеческом разумении (далее — Опыт), кн. I, гл. I—IV.

** Опыт, кн. I, гл. I—5.

*** Опыт, кн. I, гл. I—6 (наст. изд., с. 33).

**** Опыт, кн. I, глава IV — 23 (наст. изд., с. 37).

***** Опыт, кн. I, глава IV — 24 (наст. изд., с. 37).

анализу. «Где есть восприятие, там есть и познание: где его нет, там мы можем, правда, воображать, догадываться или полагать, но никогда не имеем знания»*.

Важное место в «Опыте» Локк уделяет психологии — значительная часть второй книги трактата посвящена описанию различных способов, посредством которых мы познаем мир, исследованию умственных операций, таких, как различение, запоминание и сравнение. Особое внимание он обращает на психологические основы функционирования разума детей. Локк, квалифицированный медик, всегда интересовался человеческим организмом в целом и взаимосвязью его физической, психологической и умственной сторон. С его точки зрения, именно такой интерес составляет стержень профессионализма воспитателя. И именно на этих знаниях основана педагогическая теория Локка.

Из множества положений, связывающих «Опыт» и «Мысли о воспитании», можно выделить три основных. Первое положение состоит в раннем формировании мыслительных и телесных привычек на основе твердых принципов в период формирования ребенка. Во второй книге «Опыта» Локк утверждает, что «обычай устанавливает привычки мышления в сфере разума, так же как и привычки решения в сфере воли и движений в теле»**. В «Мыслях» понятие «привычки» становится основополагающим: ребенок растет и выходит из-под опеки родителей, «ибо нельзя же вечно держать его под надзором. Самым лучшим и надежным контролем будут тогда те хорошие принципы, которые вынушили ему, и те привычки, которые ему привили; поэтому им-то и следует уделять самое большое внимание»***. Можно согласиться с Джеймсом Экстеллом, что «союз практического и природного с философским и есть то, что наилучшим образом объясняет успех локковских взглядов на образование в период после 1693 года»****.

Следующее положение, тесно связанное с предыдущим — феномен ассоциации идей (которым часто пренебрегают), впервые описанный Локком в главе, добавленной к четвертому изданию «Опыта», выпущенному в свет в 1700 г. Описание Локка широко известно:

«Некоторые наши идеи имеют естественное соотношение и связь между собой. Назначение и преимущество нашего разума заключается в том, чтобы прослеживать и поддерживать их вместе в том сочетании и соотношении, которое основано в свойственном им бытии. Кроме этой связи есть еще другая связь идей, целиком обязанная случаю или обычаю: идеи, сами по себе во все не родственные, в умах некоторых людей соединяются так, что очень трудно разделить их. Они всегда сопровождают друг

* Опыт, кн. IV, глава I — 2 (наст. изд., с. 49).

** Опыт, кн. II, глава XXXIII—6 (наст. изд., с. 45).

*** Мысли, § 10 (наст. изд., с. 114).

**** The Educational Writings, p. 55.

друга, и как только одна идея проникает в разум, вместе с нею сейчас же появляется соединенная с нею идея; а если таким образом соединено более двух идей, то вместе показывается все неразлучное всегда скопище. ... Такие прочные сочетания идей, не соединенных от природы, ум образует в себе или произвольно, или случайно**. Но главным образом, полагал он, они соединяются благодаря воспитанию. Локк доказывает необходимость тщательного наблюдения за неправильной связью идей в умах юного поколения и заботливого предупреждения ее.

Свое неприятие насильтственного обучения и телесных наказаний Локк обосновывает аналогичным примером: «Многие дети, приписывая испытываемые ими в школе страдания книгам, за которые их наказали, так тесно соединяют эти идеи, что книга делается для них предметом отвращения и они потом всю свою жизнь не примиряются с учением и употреблением книг; и для них становится мукой чтение, от которого при других условиях они, может быть, получили бы великое наслаждение в жизни»**. Несмотря на то, что в «Опыте» ассоциация идей рассматривается как источник заблуждения при совершении нами мыслительных операций, в «Мыслях» также подчеркивается позитивная сторона этого явления, в частности в осознании родителями и учителями своего долга усиливать природное соответствие и связь идей, помогая детям формировать правильные привычки мышления и рассуждения.

Третье положение переводит локковскую теорию языка в конкретный, повседневный мир педагогики. В «Мыслях» он отверг способ обучения любому языку, классическому латинскому или современному французскому, посредством изучения правил грамматики, потому что «языки создавались не правилами, не искусственно, а случайно и как продукт общей практики народа»***, потому что они «в очень большой степени регулируются модой и обычаем каждой страны». Локк рекомендовал «развивать практику письма в умении рисовать: это умение... часто помогает человеку несколькими удачно скомбинированными линиями выразить то, чего не передаст и не сделает понятным целый лист исписанной бумаги. Сколько зданий может увидеть человек, сколько машин и костюмов, образ которых можно воспроизвести и передать другим при небольшом умении рисовать! Между тем, передавая их словами, даже при самом точном описании, рискуешь вовсе утратить эти представления или, в лучшем случае, сохраняешь их в искаженном виде»****. Сравним данный фрагмент с его репликой из книги IV «Опыта»: «Они <идеи количества> могут быть записаны и представлены чувст-

* Опыт, кн. II, глава XXXIII—5, 6 (наст. изд., с. 44).

** «Опыт», кн. II, глава XXXIII—15 (наст. изд., с. 45).

*** Мысли, § 168 (наст. изд., с. 183).

**** Там же, § 161 (наст. изд., с. 179).

венными знаками, которые имеют с ними большее и более близкое соответствие, нежели какие бы то ни было слова и звуки. Нанесенные на бумагу фигуры суть копии идей в уме и не бывают такими неопределенными, как значения слов»...*

Приведенные примеры (а к ним можно было бы добавить не один десяток других) показывают, что Локк в трактате о воспитании практически применил универсальную методологию, разработанную в «Опыте», к формированию детского характера и познания.

Можно провести подобный анализ и других произведений Локка, в частности установить связь между «Опытом о человеческом разумении», «Мыслями о воспитании» и написанной в 1697 г. работой «Об управлении разумом» (*«Of the Conduct of the Understanding»*). Кстати, переводчики расходятся в понимании слова «conduct»: например, Ю.М. Давидсон перевел его как «воспитание»**.

Томас Фаулер, редактор издания 1890 г., проведя подобный анализ, пришел к выводу, что «Воспитание разума» (мне это название представляется более органичным) можно рассматривать «в качестве практического приложения <к «Опыту»>. Одна книга исследует устройство и историю человеческого мышления, другая представляет собой попытку предложить правила и ограничения управления мыслительными операциями и контроля над ними в процессе познания»***. В свою очередь, «Мысли» могут рассматриваться в качестве практического приложения к «Воспитанию разума», так же как и эссе «Об учении», найденное лордом Кингом в бумагах Локка. И в той и в другой работах содержатся попытки практически применить положения «Воспитания разума» к воспитанию конкретного ребенка. Перебрасывая «мостик» между локковскими педагогическими и философскими принципами, «Воспитание разума» наиболее четко раскрывает некоторые из основных тем «Опыта» и их применение к вполне земным задачам воспитания детей. «Мы рождаемся на свет со способностями и силами, в которых заложена возможность освоить почти любую вещь и которые во всяком случае могут повести нас дальше того, что мы можем себе представить; но только упражнение этих сил может сообщить нам уменье и искусство в чем-либо и вести нас к совершенству»****. «Ни в одной области разум не нуждается в более тщательном и осторожном руководстве, чем в пользовании книгами; без такого руководства оно может оказаться невинным развлечением, а не полезным употреблением времени и даст нам лишь малое прибавление зна-

* «Опыт», кн. IV, глава III—19.

** См.: «О воспитании разума» — в кн.: Локк Дж. Педагогические сочинения. — М., Учпедгиз, 1939, с. 225—285.

*** Цит. по: The Educational Writings, p. 57.

**** Воспитание разума, § 4 (наст. изд., с. 60).

ния»*. Известно, с какой тщательностью Локк отбирал книги для своих учеников, а также для своей работы над «Мыслями о воспитании». «Я вижу лишь один правильный способ внушить им <ученикам> принципы: следить со всей возможной тщательностью за тем, чтобы в нежном возрасте идеи, не имеющие естественной связи, не вступали в сочетания в их головах; внушать им в качестве руководства во всей последующей жизни и занятиях науками то же самое правило — никогда не допускать, чтобы какие-либо идеи соединялись в их уме в каком-нибудь ином или более прочном сочетании, чем то, которое определяется природой самих идей и их взаимным отношением»**. Это — способ избежать образования ложной ассоциации идей. «Надежный и единственный способ приобрести истинное знание заключается в том, чтобы образовать в нашем уме ясные и определенные понятия о вещах, присоединяя к этим определенным идеям и их обозначания. Мы должны рассматривать эти идеи в их различных отношениях и обычных связях, а не забавляться расплывчатыми названиями и словами неопределенного значения, которые можно употреблять в различных смыслах в зависимости от надобности»***. Созвучные мысли можно обнаружить в третьей книге «Опыта», представляющей собой фундаментальную часть локковского анализа. В параграфе 19 «Воспитания разума» дается определение целей образования: «Задача образования... заключается, по моему мнению, не в том, чтобы дать молодежи совершенное знание одной из наук, а в том, чтобы дать такое развитие и предрасположение их уму, которое в наибольшей мере сделало бы их способными к любой науке, когда они самостоятельно ею займутся. Если люди в течение долгого времени привыкаются лишь к одному роду или методу мышления, их ум коснется в нем и нелегко переходит к другому. Поэтому я думаю, что для того, чтобы сообщить им эту свободу, следует заставить их ознакомиться со всеми родами знания и упражнять их разум во всем разнообразии и обилии знания. Но я рекомендую здесь не разнообразие и обилие самого знания, а разнообразие и свободу мышления, усиление способностей и активности души, а не расширение ее владений»****. Не менее важным считает Локк нравственный аспект образования. Известно, что проблемы моральной философии, или этики, в отрыве от которых нет воспитания, занимают особое место в локковском наследии. Утверждая в «Опытах о законе природы» существование нравственного принципа (закона природы), в котором проявляется божественная воля, он настаивает на его познаваемости, объективности и универсальности, поскольку принцип этот природосообразен и независим от

* Там же, § 24 (наст. изд., с. 74).

** Там же, § 41 (наст. изд., с. 56).

*** Там же, § 15 (наст. изд., с. 45).

**** Воспитание разума, § 19 (наст. изд., с. 47).

общего согласия людей. Столь же универсальны и обязанности, вытекающие из его существования. «Мы называем налагаемое законом природы обязательство вечным в том смысле, что не существует и не может существовать ни одного момента, когда человек не был бы обязан повиноваться закону природы, если этот закон что-то повелевает людям или какому-то человеку. Таким образом, обязательство остается вечным, но может не распространяться на действие; обязательство, налагаемое законом, никогда не изменится, как бы часто ни менялись обстоятельства и условия действий, которыми определяется наше повиновение закону; мы можем иногда не действовать согласно закону, но не можем действовать вопреки ему; на нашем жизненном пути иногда разрешается отдых, но никогда — заблуждение»*. Локк указывает, что, «во-первых, существуют вещи, недопустимые при всех обстоятельствах, ...как, например, воровство, убийство и проч. ...Во-вторых, существуют другие вещи, к которым закон природы требует от нас уважения: таковы благоговение и страх перед Божеством, почтение к родителям, любовь к ближнему и тому подобное. ...В-третьих, есть вещи, в отношении которых от нас требуется некое внешнее действие, например исполнение обрядов культа, утешение скончавшего ближнего, помочь страждающему, предоставление пищи голодающему. ...В-четвертых, существуют, наконец, и такие вещи, когда предписывается не само по себе действие, а лишь сопровождающие его обстоятельства»**. При этом Локк доказывает, что личная выгода каждого человека не является основанием закона природы или обоснованием обязательства, она может быть лишь результатом подчинения закону***. «Нравственность действия не зависит от пользы, но польза является результатом нравственности»; «из соблюдения этого закона рождаются мир, согласие, дружба, безопасность, свобода от страха наказания, владение своим имуществом и, одним словом, — счастье»****. Разрабатывая проблему содержания образования, Локк мог опереться как на свой собственный опыт студента, наставника, лектора, ученого, практикующего медика, так и на впечатления от общения со своими родителями, коллегами по университету, множеством людей, с которыми ему приходилось встречаться. Помогло ему и знакомство с различной литературой, как педагогической, так и иных жанров. Путевые заметки, очерки и дневники, тексты античных философов, медицинские трактаты, политические и религиозные сочинения — все это становилось пищей для размышлений, позволяло сравнивать свои выводы с достижениями предшественников и современников, работать над литературным стилем. Судя по списку, составленному Джеймсом Экстеллом на основа-

* «Опыты о законе природы», VII (наст. изд., с. 65).

** Там же.

*** Там же, VIII (наст. изд., с. 65).

**** Там же, с. 66, 65.

ний пометок в рукописях Локка, воспоминаний друзей, чьими библиотеками пользовался ученый, ему были хорошо знакомы не только классические, но и современные сочинения. Среди авторов, включенных в список*, мы встречаем Квинтилиана и Плутарха, Монтеня и Рэлея, Ф.Бэкона и Осборна, Коменского и Уолкера, Фенелона и Флери. При этом собственная библиотека Локка насчитывала более 3600 томов, из них 870 — теологические, 402 — медицинские, 240 — книги по естественным наукам (интересно, что в библиотеке Локка было 62 произведения Бойля)**. Вполне естественно, что Локк полагал необходимым получение джентльменом разностороннего и целостного образования, которое подготовит его к самостоятельной деятельности. Какие же предметы он рекомендовал изучать молодому человеку? Попробуем составить своеобразный «учебный план» джентльмена. Основой образования Локк считал изучение Священного Писания, а завершаться учебный курс должен, по его мнению, философией, включая натурульную и моральную. В список наиболее полезных предметов войдут латынь, родной язык и литература, математика, особенно арифметика и геометрия, физика, геология, ботаника, зоология, география, астрономия, анатомия и история. Джентльмену полезно заниматься и физическим трудом (например, изучить основы ремесла), а также танцами, музыкой, стихосложением, живописью, фехтованием и верховой ездой. Каждый предмет, по мысли Локка, развивает определенные способности ученика; одним из важнейших критерии выбора родителями и учителями того или иного предмета он считал его «полезность» во взрослой жизни человека.

Этим и отличается образовательная доктрина Локка от современных ему систем. Для Локка центральная проблема и главная цель — на основе мыслительных операций перейти к процессу формирования характера и привычек разума и тела. Задача педагога и родителей состоит в развитии потенциала ребенка, они ни в коем случае не должны ориентировать его на коллекционирование «мыслительных богатств». Локк хотел подготовить ребенка к деятельности жизни, а так как на ранних ступенях его развития невозможно предсказать, каким именно делом он будет заниматься, с какими проблемами ему придется столкнуться в будущем, воспитатель обязан подготовить умственные, нравственные и физические способности ребенка к любой возможной жизненной ситуации. «Нет необходимости доказывать, — замечает Джеймс Экстелл, — что на этой доктрине виден отпечаток либерального образования, и заслуга Локка состоит в том, что он помог пронести эту древнюю самообновляющуюся традицию сквозь века из ее колыбели в классической Греции»***.

* См.: The Educational Writings, p. 66—68.

** Ibid., p. 71.

*** Ibid., p. 58.

Образовательная доктрина Локка органично вытекала из его политических взглядов. Нельзя в связи с этим не указать на выдающуюся роль Локка в создании либеральной политической доктрины, теории общественного договора (почти за сто лет до Руссо!) и разделения властей. В «Двух трактатах о правлении» мы можем найти немало интересных мыслей, касающихся правового положения ребенка и его отношений с родителями. Локк основывается на положении о том, что «все люди по природе равны», что различия в происхождении, социальном и имущественном положении не противоречат «тому равенству, в котором находятся все люди в отношении юрисдикции одного над другим», что каждый человек имеет «равное право на свою естественную свободу», не обязанnyй «подчиняться воле или власти какого-либо другого человека».

Данное положение полностью распространяется на отношения родителей и детей: «Когда они <дети> появляются на свет и в течение некоторого времени после этого, их родители обладают своего рода господством и юрисдикцией над ними, но это только временно. Узы этого повиновения подобны тем пеленкам, в которые дети завернуты и которые их поддерживают во время их младенческой слабости; возраст и разум, по мере того как дети растут, ослабляют их, пока наконец они совершенно не спадают и не оставляют человека в его собственном полном распоряжении*. И далее: «Но по какой причине эта забота, которую родители должны проявлять к своему потомству, должна превращаться в абсолютное деспотическое господство отца? Ведь власть отца не идет дальше того, чтобы теми средствами, которые он считает наиболее подходящими, дать такую силу и здоровье их телу, энергию и прямоту их умам, какие в наибольшей степени подходят его детям, для того чтобы они приносили как можно больше пользы себе и другим, и, если это необходимо по его состоянию, заставлять их работать, когда они могут, для их собственного пропитания. Но в этой власти мать также имеет свою долю наряду с отцом. Больше того, эта власть вообще принадлежит отцу не по какому-либо особому праву природы, а лишь поскольку он является опекуном своих детей, так что, когда он перестает о них заботиться, он утрачивает свою власть, которой обладал над ними до тех пор, пока заботился об их пропитании и образовании, с которыми она неразрывно связана**. Но даже в период младенчества власть родителей не является полной: «Поскольку отец сам не имеет права распоряжаться жизнью и свободой своего ребенка, поскольку ни одно из его действий, очевидно, не может ставить их под угрозу. Таким образом, дети, что бы ни случилось с их отцами, являются свободными людьми***. В свою очередь, взрослые дети должны почин-

* Два трактата о правлении, II, глава VI—55, 56 (наст. изд., с. 75).

** Там же, II, глава VI—65, 65 (наст. изд., с. 77).

*** Там же, II, глава XVI—189 (наст. изд., с. 79).

тать и поддерживать родителей в старости*. Таким образом, ребенок рассматривается Локком в качестве субъекта отношений в семье, и родительская власть есть лишь вариант опеки в целях защиты прав и интересов детей, в том числе фундаментальных, в ряд которых автор включает жизнь, свободу и собственность. Из этого вытекает, что никто, кроме самого ребенка и его законных представителей (родителей, опекунов), не может принимать решений по вопросам, относящимся к указанной сфере; и в образовательном процессе ученика и учителя должны связывать субъектные отношения.

На родителей и педагогов Локк возлагает большую ответственность. Он, в частности, призывает относиться к ребенку с уважением и доверием, помнить о том, что пример взрослого — важнейший фактор воспитания**. Трудно переоценить его значение в деле воспитания добродетели, которую Локк считает «высокой и трудно достижимой целью воспитания»***. Добросовестные родители должны наблюдать за ребенком, изучать его, выбирая методы воспитания в соответствии с особенностями его характера. Принимая решение о поощрении или наказании, нельзя забывать о его соразмерности поступку ребенка; и то и другое не должно препятствовать совершенствованию характера. Будучи человеком своего времени, Локк полагал возможным применение телесных наказаний, однако относился к ним, как уже было сказано, неодобрительно, считая грамотное воспитание предпосылкой отмены розог****.

Но если родителей не выбирают, то проблему выбора воспитателя решать необходимо. «Выбирая воспитателя, вы должны быть так же разборчивы, как при выборе жены для сына», — замечает Локк*****. При этом не стоит жалеть усилий и средств. Какие же требования предъявляет Локк воспитателю? Прежде всего — образованность и рассудительность. Впрочем, этого явно недостаточно. «Но когда такой человек вытряхнет из себя всю латынь и логику, которые он вынес из университета, и напичкает ими своего ученика, то разве последний благодаря этим аксессуарам сделается утонченным джентльменом?»***** Воспитатель должен быть сам хорошо воспитан, обладать знанием света, нравов и обычаев того общества, в котором будет жить воспитанник, чтобы научить последнего разбираться в людях. «Великая задача воспитателя заключается в том, чтобы формировать поведение и душу своего воспитанника, чтобы привить ему хорошие привычки, заложить в нем основы добродетели и мудрости, по-

* См. там же, II, глава VI—68 (наст. изд., с. 78).

** См., например, Мысли, §§ 71, 89 (наст. изд., с. 101, 106—107).

*** Там же, § 70 (наст. изд., с. 100).

**** См.: Мысли, §§ 84, 87 (наст. изд., с. 105, 106).

***** Там же, § 92 (наст. изд., с. 107).

***** Мысли, § 93 (наст. изд., 107).

степенно научить его знанию людей, внушить любовь и стремление подражать всему, что прекрасно и достойно похвалы, и вооружить его силой, энергией и усердием в стремлении к этим целям»*.

Некоторые исследователи упрекают Локка, что он разделяет воспитание и обучение, причем последнему придает «наименьшее значение»**. Изучение текста «Мыслей о воспитании» не оставляет сомнений в том, что под термином «учение» Локк понимает отнюдь не схоластическое заучивание отдельных истин. Наоборот, учение-игра, изобретательность педагога, его умение увлечь ученика, «замотивировать» его развивают ребенка, превращают образование в целостный процесс. И выбор предметов, и применение методик обучения и воспитания должны быть психологически обоснованы. Тогда и дисциплина будет обеспечена, и у воспитанника появится «второе дыхание».

При всем различии эпохи Локка и нашего времени, мы можем найти немало сходных черт. Мы, как и англичане XVII века, начали движение к гражданскому обществу, пережили первый этап структурных реформ. Перед нами также стоит проблема преодоления многолетней замкнутости. И у нас образование переживает сложное и чрезвычайно интересное время. От единобразия и предсказуемости мы двигаемся к вариативности не только методов, но и концептуальных основ образовательного процесса. И все-таки наши «стартовые условия» более благоприятны: это и накопленный опыт — а он у российской школы немалый, — и собственные культурные и философские традиции, и качественно иные способы получения и переработки информации, и огромное желание многих педагогов и родителей создать школу, достойную цивилизованного общества, идущего в XXI век.

Увы, не все зависит от педагогов. Переход России к рыночной экономике усилил зависимость качества образования российских детей от материального положения их родителей, наличия в том или ином регионе страны образовательных учреждений высокого уровня с современным кадровым, организационным и техническим оснащением учебно-воспитательного процесса. Очень часто дети, обладающие способностями и стремлением к получению качественного образования, не имеют доступа к нему: у родителей нет достаточных средств, чтобы оплатить учебу, родители разведены, ребенок воспитывается в детском доме или просто живет далеко от ведущих образовательных центров России. Таким образом, углубляется противоречие между объективной потребностью общества в воспроизведстве интеллектуального потенциала, стремлением детей к получению качественного образования, обеспечивающего получение в буду-

* Там же, § 94 (наст. изд., с. 110).

** Там же, § 147 (наст. изд., с. 127).

щем достойной работы, с одной стороны, и сохранением ориентации большинства образовательных учреждений страны на экспенсивные методики, что во многом связано с недостаточным оснащением учебного процесса, в том числе организационно-педагогическим, да и отсутствием стремления к изучению опыта предшественников. Между тем теоретическая и практическая деятельность Джона Локка доказывает, что еще триста лет тому назад были разработаны методики, ориентированные на развитие ребенка, а не на механическое усвоение информации, оторванной от реальной жизни. В этих обстоятельствах призыв Локка к обеспечению законных прав ребенка не кажется, к сожалению, делом «давно минувших дней». Сколько еще у нас родителей, воспитывающих детей страхом, а школу рассматривающих лишь как своего рода «камеру хранения»!

К сожалению, образование в нашей стране до сих пор не стало сферой реального, а не показного общественного интереса. Поэтому стоит вспомнить совет Локка: «Хорошее воспитание детей настолько является долгом и интересом родителей и благополучие нации настолько зависит от него, что каждому бы следовало серьезно принимать его к сердцу и... содействовать со своей стороны повсеместному осуществлению того способа воспитания молодежи с учетом различных условий ее жизни, который всего легче, быстрее и вернее способен создать добродетельных, дельных и способных людей в границах их различных призваний»*.

М.Я.Шнейдер

* Там же, введение (наст. изд., с. 80).

ОТ ПЕРВОГО ЧИТАТЕЛЯ

Когда из издательства поступило предложение стать «первым читателем» трудов Джона Локка, я был крайне удивлен и озадачен одновременно. Ну, если бы Кomenский или Ушинский, Сухомлинский или Макаренко — вопросов бы не было, а тут...

Имя Локка со студенческих лет ассоциировалось у меня прежде всего с философией и историей становления конституционной монархии в Англии, а вовсе не с педагогикой. Кроме того, базовое естественнонаучное образование воспитало во мне почти физический страх к беспредметному философствованию, особенно с гуманистами, к которым отношу, конечно же, и педагогов. Именно к ним, насколько я понимаю, и обращена настоящая серия книг.

Лежала рукопись долго, почти два месяца. Время от времени брал наугад несколько страниц, читал, думал о жизни, школе. Начали возникать ассоциации, в памяти всплывали сцены из собственной педагогической практики, рассказы друзей, прочитанное, увиденное. Страсть к графомании заставила взяться за ручку, родовая учительская общительность заставила обсудить появившиеся мысли с родственниками, коллегами, друзьями; на уроках педагогики в гимназии, семинарах в вузе, научных конференциях стали сами собой возникать ссылки на тексты Локка... Тут я понял, что, читая емкие, хотя порой и витиеватые тексты этого мыслителя, вполне можно обсуждать многие вечные вопросы педагогики, и как водится, не находить на них ответов, а только приближаться к ним.

Поэтому попробуем занять позицию не того читателя, который поясняет предъявляемый текст, а собеседника — родителя, учителя, педагога, воспитателя, которого мысли автора стимулируют к рефлексии собственной педагогической деятельности.

А.Г.Каспржак

I. ТЕОРИЯ ПОЗНАНИЯ ДЖОНА ЛОККА

ОПЫТ О ЧЕЛОВЕЧЕСКОМ РАЗУМЕНИИ (фрагменты)

Письмо к читателю

...Кто охотится с соколами за жаворонками и воробьями, получает нисколько не меньшее удовольствие, хотя гораздо менее значительную добычу, чем тот, кто стремится за более благородной дичью. И тот мало знаком с предметом настоящего исследования — разумом, кто не ведает, что поскольку разум есть самая возвышенная способность души, то и пользование им приносит более сильное и постоянное наслаждение, чем пользование какой-нибудь другой способностью. Поиски разумом истины представляют род соколиной или псовой охоты, в которой сама погоня за дичью составляет значительную часть наслаждения.

NB Не знаю, как Вам, а мне обычно встречались ученики, которым нравилось делать лишь то, что у них получалось. Именно поэтому одни могли часами решать задачи, другие — ставить эксперименты или писать доклады. Вероятно, год или два назад на первом этапе изучения какого-либо предмета ученики без особых затруднений получали удовольствие от результатов, оценок, и только спустя некоторое время их увлекал процесс употребления своих мыслительных способностей. Но зато если ученики начинали думать, подходили к делу творчески!

Москва конца 60-х, ранняя весна. В одной из элитных московских школ

Каждый шаг, который делает ум в своем движении к знанию, есть некоторое открытие, каковое является не только новым, но и самым лучшим, на времена по крайней мере.

Ведь разум, подобно глазу, судя только о тех предметах, которые находятся в поле его зрения, не может не быть довольным тем, что он открывает, не очень сожалея о том, что ускользнуло от него, так как то ему неизвестно. А потому тот, кто не ограничится тем, что упадет ему в кружку для милостыни, и, не довольствуясь ленивой жизнью на крохи выпрошенных мнений, обратит в дело собственные мыслительные способности для отыскания и исследования истины, не останется без удовлетворения охотника (что бы он ни нашел). Каждый момент его поисков вознаградит его за труды некоторым наслаждением, и у него не будет основания считать, что он плохо употребил свое время...

Вечер отдыха. Гремит «живая» музыка. Несколько пар танцуют. Раскрасневшиеся девушки бросают лукавые взгляды на юношей, которые в углу актового зала продолжают обсуждать... решение олимпиадной задачи по физике.

Вспоминаю эту сцену и до сих пор не могу однозначно ее оценить. Твердо знаю одно: поиск истины — высшее наслаждение! Как добиться, чтобы именно эта деятельность стала основой учения в наших школах? Хотя, наверное, сама постановка подобного вопроса сродни попытке создания перпетуум мобиле. Впрочем, может ли «учитель по должности» стать учителем по призванию, если он не будет ставить подобных вопросов?

...Всякая вещь действует на воображение всякого человека не одинаково. Наши умственные способности различаются не менее, чем наши вкусы; и тот, кто думает, что одна и та же истина одинаково всем понравится в одном и том же облачении, может с таким же успехом надеяться уладить всех одним и тем же блюдом; блюдо может быть тем же самым и приготовленным хорошо, но не каждый сможет съесть его с одной и той же приправой; оно должно быть приправлено для каждого иначе, если вы хотите, чтобы его переварили благополучно, что не всегда может случиться даже и с крепким организмом. <...>

«Ясные и отчетливые идеи» — это термины, которые, несмотря на их обычность и частоту употребления в живой речи, я имею основание считать не совсем понятными для всякого, кто их употребляет. И возможно, что только немногие дают себе труд вдуматься в них настолько, чтобы узнати, что именно они сами или другие под ними подразумевают. Поэтому я в большинстве случаев предпочел поста-

вить «определенный» вместо «ясный» и «отчетливый» как выражение, более способное привести человеческие мысли к моему пониманию в этом вопросе. Этим названием я обозначаю некоторый объект в уме и, следовательно, объект *определенный*, т.е. такой, каким он там замечен и воспринят. Мне думается, *определенной* идеей можно справедливо назвать такую, которая, находясь в данное время объективно в уме¹ и тем самым *определенная* там, соединена и неизменно связывается с некоторым названием или членораздельным звуком, который должен быть устойчивым знаком этого самого объекта ума, или *определенной* идеи.

...Под термином «определенный» в приложении к *простой идее* я разумею то простое представление, которое ум имеет в своем поле зрения или воспринимает в себе, когда говорят, что эта идея находится в нем. Под термином «определенный» в приложении его к *сложной идее* я разумею такую идею, которая состоит из определенного числа известных простых или менее сложных идей, соединенных в таком взаимоотношении и расположении, какое ум имеет перед собой и видит в себе, когда эта идея присутствует в нем, если кто произносит название этой идеи. <...>

NB Мне кажется, что здесь господин Локк пытается предпринять попытку обозначить границы понимания человека человеком. Идея и ее словесное обозначение, смыслы, вкладываемые в тот или иной термин автором, слушателем, читателем, — возможна ли здесь вообще идентичность? Если да, то до какой степени?

Как часто мы скрываем свое непонимание того или иного процесса, явления за броским, обычно импортным термином! С какой легкостью вошли в нашу повседневную речь слова «менталитет», «парадигма», «инновация» и т.д.!

Хочется отдать дань смелости автора пользоваться «определенными» идеями в своих рассуждениях. Как было бы хорошо, если бы подобный ход взяли на вооружение современные политики и экономисты, методологи и ученые, учителя, конечно же. Говорили бы как об очевидных лишь о тех фактах, которые действительно очевидны, а все остальное подвергали бы сомнению, как то делается в подлинной науке.

В этой связи не могу не напомнить один старинный учительский анекдот.

В учительскую входит разъяренная учительница и прямо от двери начинает возмущаться:

— Ну, уж этот 10 «Б», коллеги! Я им объяснила новую тему — не поняли; второй раз — опять не поняли. Тогда я им объяснила то же самое в третий раз — наконец, сама поняла.

Я знаю, что ни в одном языке нет достаточного числа слов для обозначения всего многообразия идей, составляющих предмет разговоров и рассуждений людей. Но это не мешает тому, чтобы всякий, употребляющий какое-нибудь слово, имел в своем уме определенную идею, знаком которой он его делает и с которой он должен прочно связывать его во все время рассуждения. Кто этого не делает или не может делать, напрасно считает, что обладает идеями ясными, или отчетливыми: очевидно, что его идеи не таковы. И поэтому нельзя ожидать ничего, кроме неясности или путаницы, там, где употребляются слова, не имеющие такого точного определения.

...Большая часть вопросов и противоречий, смущающих человечество, происходит от сомнительного и неточного употребления слов, или (что то же самое) неопределенных идей, для обозначения которых слова созданы. Я выбрал термин «определенные идеи», дабы обозначить 1) некоторый непосредственный объект ума, который воспринимается умом и который ум имеет перед собою как нечто отличное от звука, употребляющегося им как знак объекта, и 2) то обстоятельство, что эта таким образом определенная идея, т.е. такая идея, которую ум имеет, знает и видит в себе, неизменно связана с данным названием, а это название связано с этой точной идеей. Будь у людей такие определенные идеи в их исследованиях и рассуждениях, они, во-первых, понимали бы, насколько далеко заходят их исследования и рассуждения, а во-вторых, избежали бы большей части ссор и споров между собой.

КНИГА ПЕРВАЯ

Глава первая

Введение

2. *Цель.* Так как моей целью является исследование происхождения, достоверности и объема человеческого познания вместе с основаниями и степенями веры, мнений и согласия, то я не буду теперь заниматься физическим изучением души.<...> Для моей настоящей цели достаточно изучить познавательные способности человека, как они применяются к объектам, с которыми имеют дело.<...> Всякий, кто, обратив внимание на мнения людей, заметит их противоречивость и в то же время ту любовь и благосклонность, с какой они воспринимаются, ту решительность и рвение, с какими они утверждаются, быть может, имеет основание подозревать, что или вообще нет такой вещи, как истина, или человечество не имеет достаточных средств достигнуть достоверности познания ее.

3. *Метод.* Вот почему стоит поискать границы между мнением и знанием, исследовать, при помощи каких мерил в вещах, относительно которых мы не имеем достоверного знания, мы должны управлять своим согласием с теми или иными положениями и умерять свои убеждения. Для этого я буду пользоваться следующим методом.

Во-первых, я исследую *происхождение* тех идей или понятий (или как вам будет угодно назвать их), которые человек замечает и сознает наличествующими в своей душе, а затем те пути, через которые разум получает их.

Во-вторых, я постараюсь показать, к какому *познанию* приходит разум через эти идеи, а также показать достоверность, очевидность и объем этого познания.

В-третьих, я исследую природу и основания *веры*, или *мнения*. Под этим я разумею наше согласие с каким-нибудь положением как с истинным, хотя относительно его истинности мы не имеем достоверного знания; здесь же мы будем иметь случай исследовать основания и степени *согласия*.

4. Полезно знать, как далеко простирается наша способность познания.<...> Если мы сможем обнаружить, как далеко разум простирает свой взор, насколько он способен достигать достоверности и в каких случаях он может только составлять мнения и предположения, мы научимся довольствоваться тем, что достижимо для нас в данном состоянии.

5. *Наши способности соответствуют нашему положению и интересам.* Ибо, хотя силы нашего разума слишком ограничены для охвата всего объема вещей, мы все-таки имеем достаточно оснований восхвалять щедрого Творца нашей жизни за ту долю и степень познания, которую Он даровал нам, поскольку мы пре-восходим всех остальных обитателей нашего мира.<...> Как ни далеко человеческое знание от универсального или совершенного

го постижения всего существующего, оно все-таки обеспечивает наиболее существенные интересы человека, так что у него хватает света, чтобы прийти к познанию своего Творца и пониманию своих обязанностей. Люди найдут достаточно материала, чтобы занять свои головы и руки разнообразной, чрезвычайно приятной и приносящей удовлетворение работой, если не будут дерзко восставать против собственной телесной конституции и разбрасывать блага, которыми полны их руки, на том основании, что руки не настолько велики, чтобы схватить все.<...> Если мы не будем верить ничему на том основании, что не можем знать достоверно всего, то мы поступим почти так же умно, как тот, кто не пользовался бы своими ногами, но остался бы недвижимым и погиб оттого, что у него нет крыльев, чтобы летать.

6. *Знание своих познавательных способностей предохраняет нас от скептицизма и умственной бездеятельности.* Когда мы будем знать свои силы, мы будем лучше знать, что можем предпринять с надеждой на успех. Когда мы хорошенько обследуем свои умственные силы и произведем оценку того, чего можно ждать от них, у нас, с одной стороны, не будет склонности оставаться в бездействии и вообще не давать работы своему мышлению, не имея надежды знать что-нибудь; с другой стороны, мы не будем ставить под сомнение все и отрицать всякое знание на том основании, что некоторые вещи непостижимы.<...> Наша задача здесь — знать не все, а то, что важно для нашего поведения. Если сможем найти мерила, по которым разумное существо в таком положении, в которое поставлен человек в этом мире, может и должно управлять своими мнениями и зависящими от них действиями, нам нет нужды смущаться тем, что некоторые вещи ускользают от нашего познания.<...>

Глава вторая В душе нет врожденных принципов

1. *Указать путь, которым мы приходим ко всякому знанию, достаточно для доказательства того, что оно неврожденно.* Некоторые считают установленным взгляд, будто в разуме есть некие врожденные принципы, некие первичные понятия, *ενοτοι²*, так сказать, запечатленные в сознании знаки, которые душа получает при самом начале своего бытия и приносит с собою в мир. Чтобы убедить непредубежденных читателей в ложности этого предположения, достаточно лишь показать,

NB Не следует путать неврожденность любого приобретенного человеком знания с индивидуальной врожденной предрасположенностью человека к получению того или иного знания (т.е. со способностями).

достаточно лишь показать, как люди при помощи своих природных способностей, без всякого содействия со стороны врожденных впечатлений, могут достигнуть всего своего знания и прийти к достоверности без всяких первоначальных понятий или принципов. Ибо, я думаю, все охотно согласятся, что дерзко предполагать

врожденными идеи цветов в существе, которому Бог дал зрение и способность воспринимать при помощи глаз цвета от внешних вещей. Не менее безрассудно считать некоторые истины природными отпечатками и врожденными знаками, ибо ведь мы видим в себе способность прийти к такому же легкому и достоверному познанию их и без того, чтобы они были запечатлены в душе...

15. *Шаги, которыми разум (mind) доходит до различных истин.* Чувства сперва вводят единичные идеи и заполняют ими еще пустое место (*empty cabinet*), и по мере того как разум постепенно осваивается с некоторыми из них, они помещаются в памяти и получают имена. Затем, подвигаясь вперед, разум абстрагирует их и постепенно научается употреблению общих имен. Так разум наделяется идеями и словами, материалом для упражнения своей способности рассуждения. С увеличением материала, дающего разуму работу, применение его с каждым днем становится все более и более заметным. Но хотя запас общих идей и растет обыкновенно вместе с употреблением общих имен и рассуждающей деятельностью, все-таки я не вижу, как это может доказать их врожденность. Знание некоторых истин, я признаюсь, появляется в душе очень рано: но оно появляется таким путем, который показывает, что они неврожденны, ибо наблюдение всегда обнаружит нам, что такое знание принадлежит к идеям не врожденным, а приобретенным, так как уже вначале оно имеет дело с идеями, запечатлевшими внешние вещи, с которыми раньше всего встречаются младенцы и которые чаще всего воздействуют на их чувства. В полученных таким образом идеях разум открывает взаимное согласие одних и несогласие других, вероятно, сейчас же, как начинает пользоваться памятью и становится способным удерживать и принимать определенные идеи. Как бы то ни было, верно то, что это происходит задолго до употребления слов или того, что мы обыкновенно называем «пользованием разумом». Ведь ребенок раньше, чем начинает говорить, знает разницу между идеями сладкого и горького (т.е. что сладкое не есть горькое) так же верно, как впоследствии, когда начинает говорить, он знает то, что полынь и леденцы не одно и то же.

16. Ребенок не знает, что три и четыре — семь, пока не научится считать до семи и не получит имени и идеи равенства. И затем после уяснения этих слов он сейчас же признает или, скорее, постигает истину этого положения. Но и тогда соглашается он так охотно не потому, что оно — врожденная истина, а до того не соглашался не потому, что не умел *рассуждать*. Истина положения выявила для него, как только в его душе закрепились ясные и определенные идеи, обозначаемые упомянутыми словами. И тогда ребенок познает истинность этого положения на том же основании и тем же самым способом, каким он узнал раньше, что роза и вишня не одно и то же; и на том же самом основании он узнает впоследствии, что «невозможно, чтобы одна и та же вещь была и не была».<...>

21. ...Нельзя отрицать, что люди впервые знакомятся со многими из этих самоочевидных истин только после того, как они

сообщены им другими; но, с другой стороны, ясно, что при этом всякий понимает, что знакомится с положением, которого раньше не знал, но в котором с этих пор уже больше не сомневается, и это не потому, что оно было врожденным, а потому, что рассмотрение природы вещей, о которой идет речь в словах этого положения, не позволяет человеку мыслить иначе, каким бы образом или когда бы ему ни приходилось размышлять об этом. И если должно считать за врожденный принцип все то, с чем соглашаются сейчас же, как только услышат или поймут слова, то должны считаться врожденными все хорошо обоснованные наблюдения, опирающиеся на частные факты и восходящие к общему правилу. Между тем, однако, известно, что не все, а только проницательные умы приходят сначала к таким наблюдениям и выводят из них общие положения, которые не врожденны, а выведены из предыдущего знания, отдельных явлений и размышлений о частных случаях³. Когда люди наблюдательные делают такие заключения, люди ненаблюдательные не могут не выразить с ними свое согласие, коль скоро им сообщают эти заключения.

Глава третья

Нет врожденных практических принципов

4. *Нравственные правила нуждаются в доказательстве, следовательно, они неврожденны. <...> Не может быть предложено ни одно нравственное правило, для которого нельзя было бы с полным правом спрашивать основания, а это было бы совершенно смешным и нелепым, если считать их врожденными или даже только самоочевидными, ибо всякий врожденный принцип должен непременно быть таким и не нуждаться в каком-либо доказательстве для подтверждения своей истинности или в каком-либо основании для своего признания. Сочли бы лишенным здравого смысла человека, который, с одной стороны, стал бы спрашивать, почему одна и та же вещь не может сразу быть и не быть, а с другой — попытался бы дать этому обоснование. Это положение обладает своим собственным светом и очевидностью в себе самом и не нуждается в другом доказательстве; кто понимает входящие в это положение слова, соглашается с ним как таковым, в противном случае ничто никогда не заставит его сделать это. Но если бы самое непоколебимое нравственное правило и основу всякой общественной добродетели — «всякий должен поступать с другими так, как хочет, чтобы с ним поступали другие» — сообщили человеку, никогда его раньше не слыхавшему, но способному понять его смысл, то разве не нелепо не спрашивать, на каком основании это так, и разве сообщающий это правило не обязан доказать его истинность и разумность? Но именно это ясно показывает, что оно не является врожденным. Ибо, будь оно врожденным, оно не могло бы ни нуждаться в каком-либо доказательстве, ни получить его, но (по крайней мере сейчас же по сообщении и понимании) должно бы-*

ло бы быть непременно принято и признано за неоспоримую истину, в которой человек не может сомневаться. Так что истина всех этих нравственных правил явно зависит от чего-то другого, предшествующего им, и из чего они должны быть выведены. <...>

6. <...> Отсюда, естественно, вытекает большое разнообразие во взглядах на нравственные правила, которое можно найти между людьми соответственно различным взглядам на счастье, которого ожидают или имеют в виду. <...>

7. *Действия людей убеждают нас, что принцип добродетели не есть их внутренний принцип.* Если мы не будем из вежливости преувеличивать искренность высказываний большинства людей, а будем считать их действия истолкователями их мыслей, то найдем, что люди вовсе не пытают такого внутреннего благоговения к этим правилам и не так сильно убеждены в их несомненности и обязательности. Великий принцип нравственности — «поступать с другими так, как хочешь, чтобы другие поступали с тобою» — более восхваляется, чем соблюдается.<...>

№ *Как-то раз один мой хороший приятель рассказал весьма поучительную историю. Закончив школу, в которой все было устроено «по уму и справедливости», юноша пошел на работу и... столкнулся с повседневными равнодушием, эгоизмом, жадностью, карьеризмом и т.д. Все эти понятия выходили за рамки сложившейся у него в школе системы ценностей. Более того, он стал замечать, что и его поступки начали расходиться со сформированными ранее убеждениями. Ну, а если юноша поступал «по Велению совести» — на него смотрели как на белую Ворону.*

Прошел почти год. Измученная молодая душа требовала исповеди. И вот как-то утром открылась дверь директорского кабинета школы. Прозвучал вопрос о необходимости «розовых очков», которые педагогический коллектив систематически надевал своим ученикам... После минутного молчания директор ответил мягко, но очень уверенно: «Да, мы надели на тебя розовые очки, зная, что реальная жизнь бывает выкрашена в другие тона, но делали это сознательно. Ты будешь видеть, как люди врут, воруют, но не сможешь ни смотреть спокойно на это, ни совершать сам подобные поступки. Просто потому, что в противном случае тебя замучает совесть».

Сегодня мой приятель — известный педагог.

Глава четвертая

Дальнейшее соображения о врожденных принципах как умозрительных, так и практических

23. <...> Идеи и понятия не рождаются вместе с нами, так же как искусства и науки, хотя, правда, одни идеи усваиваются на-ми с большей легкостью, чем другие, и потому принимаются большим кругом людей. Но и это зависит от степени применения органов нашего тела и наших умственных способностей, ибо Бог *наделил людей способностями и средствами, чтобы они соответственно их применению открывали, принимали и удерживали истину*. Большая разница в понятиях людей зависит от разницы в применении их способностей. <...>

NB Всю свою учительскую жизнь я был уверен, что закон Ома или Ньютона каждый понимает по-своему. Познать его, выучить — означает открыть этот закон для себя.

В чем же тогда состоит смысл обучения? На мой взгляд, в создании условий для учения, выстраивания учеником собственной системы знаний. Для освоения им истин и создания собственных теорий. Потом будет отказ от первых и крах последних... И новый виток. Это и есть, по-моему, наиболее универсальный и единственно верный способ организации образовательного процесса.

24. ...Мы, вероятно, сделали бы больше успехов в открытии разумного и умозрительного знания, если бы искали его у источника, в рассмотрении самих вещей, и для нахождения его пользовались больше своими собственными, чем чужими, мыслями. Ибо, я полагаю, мы так же обоснованно можем надеяться познавать чужим разумом, как видеть чужими глазами. Лишь в той мере, в какой мы сами рассматриваем и постигаем истину и причины, мы обладаем и действительным, и истинным знанием. Если в нашем мозгу носятся чужие взгляды, это не делает нас ни на йоту более мудрыми, хотя бы они и были верны. Что у других было знанием, то в нас только поддерживаемое мнение, поскольку мы соглашаемся только с почтенными именами, а не прилагаем, как делали другие, своего разума для понимания давших им славу истин. <...>

КНИГА ВТОРАЯ

Глава первая

Об идеях вообще и их происхождении

NB На первый взгляд кажется, что размышления автора об идеях, их происхождении, восприятии, действиях ума лежат в стороне от интересов практикующего педагога. Но это только на первый взгляд.

В педагогических дискуссиях последних десятилетий часто звучит термин «рефлексия». Свобода его осмысленного и не вполне осмысленного употребления является, с подачи публичных методологов, своеобразным пропуском в исследовательский или инновационный педагогический

кий истеблишмент. На самом же деле акт рефлексии собственных ощущений совершают любой заинтересованный в результате своей деятельности учитель. Вероятно, каждый педагог, обладающий определенным опытом, помнит моменты своеобразных озарений на уроке, лекции, семинаре. Обычно эти озарения, связанные с ощущением успеха или провала, и давали учителю возможность сформулировать нечто новое — ту идею, которая становилась результатом осмысливания им собственного эмпирического опыта. Поэтому, на наш взгляд, так важно познакомиться со взглядами сенсуалиста, рационалиста Локка, первооткрывателя универсальных механизмов познания, наиболее общих закономерностей взаимодействия между учителем и учеником, воспитателем и воспитанником. Взглядами на традиционные для учителя источники идей — ощущение и рефлексию. Понимание же того, что подобные процессы происходят и в голове нашего главного образовательного партнера — ребенка, делает учителя не только более знающим, а следовательно, подготовленным к творческой работе, но и акцентирует его внимание на процессе становления личности ученика.

2. Все идеи приходят от ощущения или рефлексии. Предположим, что ум есть, так сказать, белая бумага без всяких знаний и идей. Но каким же образом он получает их? Откуда он приобретает тот [их] обширный запас, который деятельное и беспредельное человеческое воображение нарисовало с почти бесконечным разнообразием? Откуда он получает весь материал рассуждения и знания? На это я отвечаю: из *опыта*. На опыте основывается все наше знание, от него в конце концов оно происходит. Наше наблюдение, направленное или на внешние ощущаемые предметы, или на внутренние действия нашего ума, которые мы сами воспринимаем и о которых мы сами размышляем, доставляет нашему разуму весь материал мышления. Вот два источника знания, откуда происходят все идеи, которые мы имеем или естественным образом можем иметь.

3. Объекты ощущения — один источник идей. Во-первых, наши чувства, будучи обращены к отдельным чувственно воспринимаемым предметам, доставляют уму разные, отличные друг от друга восприятия вещей в соответствии с разнообразными путями, которыми эти предметы действуют на них. Таким образом мы получаем идеи желтого, белого, горячего, холодного, мягкого, твердого, горького, сладкого и все те идеи, которые мы называем чувственными качествами. Когда я говорю, что чувства доставляют их уму, я хочу сказать, что от внешних предметов они доставляют уму то, что вызывает в нем эти восприятия. Этот богатый источник большинства наших идей, зависящих всесильно от наших чувств и через них входящих в разум, я и называю *ощущением*.

4. Деятельность нашего ума — другой их источник. Во-вторых, другой источник, из которого опыт снабжает разум идеями, есть внутреннее восприятие действий (operations) нашего ума, когда он занимается приобретенными им идеями. Как только душа начинает размышлять и рассматривать эти действия, они доставляют нашему разуму (understanding) идеи другого рода, которые мы не

могли бы получить от внешних вещей. Таковы «восприятие», «мышление», «сомнение», «вера», «рассуждение», «познание», «желание» и все различные действия нашего ума (mind). Когда мы сознаем и замечаем их в себе, то получаем от них в своем разуме такие же отличные друг от друга идеи, как и те, которые мы приобретаем от тел, действующих на наши чувства. Этот источник идей каждый человек целиком имеет внутри себя, и хотя этот источник не есть чувство, поскольку не имеет никакого дела с внешними предметами, тем не менее он очень схож с ним и может быть довольно точно назван внутренним чувством. Но, называя первый источник *ощущением*, я называю второй *рефлексией*, потому что он доставляет только такие *идей*, которые приобретаются умом при помощи размышлений о своей собственной деятельности внутри себя. Итак, ...под *рефлексией*... я подразумеваю то наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают *идей* этой деятельности. Эти два источника, повторяю я, т.е. внешние материальные вещи как объекты *ощущения* и внутренняя деятельность нашего собственного ума как объект *рефлексии*, по-моему, представляют собой единственное, откуда берут начало все наши идеи. Термин «деятельность» я употребляю здесь в широком смысле, подразумевая не только действия ума по отношению к своим идеям, но и возбуждаемые иногда идеями своего рода аффекты, каковы, например, удовлетворение или неудовольствие, возникающие от какой-нибудь мысли.

5. <...> Если мы полностью исследуем эти два источника и их различные формы, сочетания и отношения, то увидим, что они содержат весь наш запас идей и что в нашей душе нет ничего, что не получается одним из этих путей.<...> Как бы ни был велик, по мнению человека, объем знаний в разуме, после старательного рассмотрения он заметит, что в *его уме нет идей, кроме запечатленных одним из этих двух источников*, хотя, быть может, соединенных и расширенных разумом в бесконечном разнообразии...

6. *Это наблюдается у детей.* Кто внимательно изучит состояние ребенка при его появлении на свет, у того будет мало оснований думать, что ребенок в изобилии снабжен идеями, которые должны быть предметом его будущего знания. Лишь постепенно он обогащается ими. И хотя идеи очевидных и привычных качеств запечатлеваются до того, как память начинает вести запись времени и порядка, тем не менее это зачастую происходит позднее, чем некоторые необычные качества встречаются ребенку, так что лишь немногие люди могут припомнить начало своего знакомства с ними. И если бы только это стоило делать, то с ребенком, без сомнения, можно было бы устроить так, чтобы по достижении зрелого возраста он имел лишь очень мало даже обычновенных идей. Но так как все родившиеся на свет окружены непрерывно и различно действующими на них предметами, то множество идей запечатлевается в детской душе, все равно, забо-

тятся об этом или нет. *Свет и цвета* тут же, под рукой всюду, стоит только открыть глаз. *Звуки* и некоторые *осознательные* качества раздражают соответствующие чувства детей и силой пробивают себе путь в ум. И все-таки, мне кажется, легко согласится, что, если ребенка до зрелого возраста держать в таком месте, где бы он видел только белое и черное, он приобрел бы идеи алого и зеленого не в большей степени, чем приобретает идеи особого вкуса устриц и ананаса тот, кто с детства никогда не пробовал их.

22. Следите за ребенком с его рождения и наблюдайте за производимыми временем изменениями, и вы увидите, как благодаря чувствам душа все более и более обогащается идеями, все более и более пробуждается, мыслит тем усиленнее, чем больше у нее материала для мышления. С течением времени ребенок начинает познавать объекты, которые, как наиболее знакомые ему, оставили прочные впечатления. Так, он начинает узнавать людей, с которыми встречается ежедневно, и отличает их от чужих. Это примеры и результаты того, как он начинает удерживать и различать доставляемые чувствами идеи. Точно так же мы можем наблюдать, как душа постепенно делает в этом успехи и *переходит* к упражнению способностей *расширения, сочетания и абстрагирования* своих идей, рассуждения о них и размышления обо всем этом...

23. Если спросят, когда же человек начинает иметь идеи, то верный ответ, на мой взгляд, будет: «Когда он впервые получает *ощущение*. <...>

Глава десятая О восприятии

1. *Восприятие — первая простая идея рефлексии.* Так же как, с одной стороны, *восприятие* есть первая способность ума, применимая к нашим идеям, так, с другой, она есть первая и простейшая идея, которую мы получаем от рефлексии, и некоторые называют ее мышлением вообще. Между тем «мышление» на английском языке означает собственно тот вид деятельности ума по отношению к его идеям, при котором ум активен и рассматривает все с определенной степенью произвольного внимания; тогда как при одном голом *восприятии* ум в большинстве случаев только пассивен и не может не воспринимать то, что воспринимает.

2. *Оно бывает только тогда, когда ум получает впечатление.<...>*

3. Достоверно одно: восприятия не бывает, если при любых изменениях, происходящих в теле, они не достигают ума (*mind*), и если при любых воздействиях, производимых на внешние части [тела], их не замечают внутри. Огонь может жечь наше тело, производя на него не большее действие, чем на полено, если движение не сообщается мозгу и там, в уме, не будет вызвано чувство жара или идея боли, в чем и состоит *действительное восприятие*.

15. *Восприятие — путь к познанию.* Следовательно, *восприятие — первый шаг и первая ступень к знанию, путь для всего его материала.* <...>

Глава одиннадцатая

О различении и других действиях ума (MIND)

1. *Нет познания без различения.* Другая замечаемая нами в уме способность есть способность *различения* (discerning) и проведения разграничений (distinguishing) между разными его идеями. Недостаточно иметь смутное восприятие чего-нибудь вообще: если в уме нет ясного восприятия различных предметов и их качеств, он мало что будет способен познать, даже если бы вляющие на нас тела оказывали на нас такое же действие, как и теперь, и ум был бы постоянно занят мышлением. От этой способности различения между одной вещью и другой зависят *очевидность* и *достоверность* иных даже очень общих положений, которые считались врожденными истинами, потому что, проглядев истинную причину всеобщего согласия с этими положениями, люди приписывали его исключительно одинаковым врожденным отпечаткам; на деле оно зависит от этой ясной способности ума к различению, при помощи которой ум воспринимает две идеи тождественными или различными.<...>

4. *Сравнение.* Сравнение идей друг с другом в отношении протяженности, степени, времени, места или каких-нибудь других черт есть еще один вид деятельности ума по отношению к своим идеям, от которого зависит весь тот обширный круг идей, который охватывается именем «отношение». <...>

6. *Соединение.*<...> Ум сопоставляет некоторые простые идеи, полученные им от ощущения и рефлексии, и соединяет их в сложные идеи.<...>

9. *Абстрагирование.* Так как слова употребляются как внешние знаки наших внутренних идей, а идеи эти получаются от отдельных вещей, то число имен было бы бесконечно, если бы каждая приобретаемая нами конкретная идея имела свое особое название. Чтобы предотвратить это, ум обобщает отдельные идеи, полученные от отдельных объектов, рассматривая их так, как они являются в уме, в обособлении от всего остального сущего и от условий реального существования, таких, как время, место или другие сопутствующие идеи. Это и называется *абстрагированием*, при помощи которого получаемые от отдельных вещей идеи становятся общими представителями всех предметов одного и того же рода, а их имена — общими именами, применимыми ко всему, что только соответствует таким отвлеченным идеям.<...>

Глава шестнадцатая

О числе

1. Число есть простейшая и наиболее общая идея. Среди всех наших идей нет идеи более простой и проникающей в ум боль-

NB *Как много материалов для размышления дает эта своеобразная педагогическая аксиома! Она, с одной стороны, намечает путь, порядок обучения — от простого к сложному, а с другой — предрекает неизбежность падения или спуска (возврата) с вершины кажущейся сложности к пропасти подлинной.*

шим числом путей, нежели идея единицы, или единства. В ней нет и тени разнообразия или сложности. Ее приносит с собой каждый объект, с которым имеют дело наши чувства, каждая идея в нашем разуме, каждая мысль в нашем уме. Она поэтому есть наиболее близкая нашему мышлению и по своей согласованности со всеми другими предметами наиболее общая наша идея. Число приложимо к людям, ангелам, действиям, мыслям, ко всему, что существует или что можно представлять себе.

4. ...Ясность и определенность каждого модуса числа, отличающегося от всех других, даже самого ближайшего, заставляет меня считать доказательства при помощи чисел если не более очевидными и точными, нежели геометрические, то более общими по своему употреблению и более определенными по своему применению. <...>

8. Число измеряет все измеримое. ...Ум пользуется числом при измерении всех поддающихся измерению вещей, главным образом протяжения и продолжительности; даже наша идея бесконечности того и другого, по-видимому, не что иное, как бесконечность числа. Действительно, что такое, в самом деле, наши идеи вечности и необъятности, как не повторные прибавления определенных идей воображаемых частей продолжительности и распространенности в соединении с бесконечностью числа, в которой мы не можем доходить до предела прибавления? Ибо число совершенно очевидно доставляет нам неисчерпаемый запас всех наших других идей... Какое бы большое число мы ни соединили в одной сумме, это множество, как бы велико оно ни было, ни на йоту не уменьшает возможности прибавлять к нему и не приближает нас к концу неисчерпаемого запаса чисел, где всегда остается так же много для прибавления, как если бы ни одно не было отнято. И мне думается, что именно это бесконечное сложение, или слагаемость, ...чисел, столь очевидное для ума, дает нам наиболее ясную и четкую идею бесконечности. <...>

Глава двадцать первая

О силах [и способностях] (Of power)

7. Откуда получаются идеи свободы и необходимости? Я полагаю, что каждый сознает в себе силу начать некоторые действия или воздержаться от них, продолжить их или положить им ко-

нец. Из рассмотрения степени влияния на человеческие действия этой силы ума, которую каждый сознает в себе, возникают идеи свободы и необходимости.

8. *Что такое свобода?* Так как все действия, идеи которых есть у нас, сводятся... к следующим двум: мышлению и движению, то, поскольку человек имеет силу мыслить или не мыслить, двигаться или не двигаться, согласно предпочтению или распоряжению своего собственного ума, поскольку он *свободен*. А где действие или воздержание от действия в одинаковой степени не находится во власти человека, где выполнение или невыполнение действия в одинаковой степени не подчиняется предпочтению его ума, распоряжающегося этим, там человек *не свободен*, хотя действие может быть произвольным. Так что *идея свободы* есть *идея способности* (power) в каком-нибудь действующем лице совершить какое-нибудь отдельное действие или воздержаться от него, согласно определению или мысли ума, благодаря чему одно действие предпочитают другому. А где ни одно из двух действий не находится во власти действующего лица, не может быть совершено им согласно его *хотению*, там это действующее лицо не *свободно* и подчинено *необходимости*. Так что не может быть свободы там, где нет мысли, нет хотения, нет воли; но мысль может быть, может быть воля, может быть хотение там где нет *свободы*.<...>

27. ...Свобода состоит в зависимости наличия или отсутствия какого-нибудь действия от *нашего хотения его*, а не в зависимости какого-нибудь действия или его противоположности от *нашего предпочтения*.

NB Осмысление этого определения может и должно дать толчок к рефлексии своей деятельности, ревизии терминов, которые ее характеризуют, и считающим себя последователями идеологов свободной педагогики, и их оппонентам.

Человек, стоящий на скале, свободен прыгнуть на двадцать ярдов вниз в море не потому, что он имеет силу совершить противоположное действие, т.е. прыгнуть на двадцать ярдов вверх (ибо он не может сделать этого), а потому он свободен, что в его власти прыгать или не прыгать. Но если его крепко удерживает или бросает вниз сила большая, нежели его собственная, то он в этом случае больше уже не свободен, потому что совершение этого отдельного действия или воздержание от него уже не в его власти. Кто заперт в комнате двадцать футов длиной и двадцать футов шириной, тот, находясь у северной стены своей комнаты, свободен пройти двадцать футов на юг, потому что он может и пройти и не пройти их, но в то же время он не свободен сделать обратное, т.е. пройти двадцать футов на север.

В этом, следовательно, и состоит свобода, а именно в том, что мы можем действовать или не действовать согласно нашему выбору или *хотению*.

28. ...Мы должны помнить, что волевой акт, или хотение, есть акт ума, направляющего свою мысль к совершению какого-нибудь действия и проявляющего через это свою силу совершить его. <...>

34. *Беспокойство есть побудительная причина действия.* Когда человек совершенно доволен своим состоянием, что бывает при полном отсутствии всякого беспокойства, какому трудолюбию тогда остается место, какому действию, какой воле, кроме направленных на то, чтобы оставаться в этом состоянии? В этом убедит каждого собственное наблюдение. И тогда мы видим, что премудрый наш Творец, согласно нашему складу и строению и зная, что определяет волю, вложил в человека беспокойство, испытываемое от голода и жажды и других естественных желаний, которые наступают своим чередом, для приведения в движение и определения его воли ради сохранения самого человека и продолжения рода человеческого. Ибо я считаю возможным заключить, что если бы чистого созерцания этих благих целей, к которым приводят нас эти различные беспокойства, было достаточно для определения воли и побуждения нас к деятельности, то мы не имели бы ни одного из этих естественных страданий, а быть может, испытывали бы мало страданий в этом мире или совсем не испытывали их. <...>

42. *Что такое счастье?* Счастье в своем полном объеме есть наивысшее удовольствие, к которому мы способны, а несчастье — наивысшее страдание. Низшая степень того, что можно назвать счастьем, есть такая степень свободы от всякого страдания и такая степень испытываемого в данный момент удовольствия, без которых нельзя быть довольным. <...>

51. *Необходимость добиваться истинного счастья есть основа всякой свободы.* Как высшее совершенство разумного существа состоит в тщательных и постоянных поисках истинного и прочного счастья, точно так же наша забота о самих себе, о том, чтобы не принять мнимое счастье за действительное, есть необходимая основа нашей свободы. <...>

Глава тридцать третья Об ассоциации идей⁴

5. <...> Некоторые наши идеи имеют естественное соотношение и связь между собой. Назначение и преимущество нашего разума заключаются в том, чтобы прослеживать и поддерживать их вместе в том сочетании и соотношении, которое основано в свойственном им бытии. Кроме этой связи есть еще другая связь идей, целиком обязанная случаю или обычай: идеи, сами по себе вовсе не родственные, в умах некоторых людей соединяются так, что очень трудно разделить их. Они всегда сопровождают друг друга, и как только одна такая идея проникает в разум, вместе с нею сейчас же появляется соединенная с нею идея; а если таким образом соединено более двух идей, то вместе показывается все неразлучное тогда скопище.

6. *Как создается такая связь?* Такие прочные сочетания идей, не соединенных от природы, ум образует в себе или произвольно, или случайно. Вот почему в различных людях они бывают очень

различны сообразно различным их склонностям, воспитанию, интересам и т.п. Обычай устанавливает привычки мышления в сфере разума, так же как и привычки решения в сфере воли и движений в теле; и все они есть, по-видимому, лишь цепи движения в жизненных духах⁵, которые, пущенные однажды в ход, продолжают идти теми путями, к которым привыкли и которые от частого движения по ним превратились в ровную дорогу, так что перемещение по ней становится легким и как бы естественным.<...>

9. *Важная причина заблуждений.* ...Неверное соединение в нашем уме идей, которые сами по себе не связаны и независимы друг от друга, имеет такое влияние и обладает такой силой вводить нас в заблуждение в наших нравственных и естественных действиях, страстих, рассуждениях и самих понятиях, что, быть может, не найдется ничего, что заслуживало бы большего внимания.

10. *Примеры. Идеи домовых и привидений* в действительности связаны с [идеей] темноты не больше, чем со светом. Но достаточно глупой няньке, внушая эти идеи уму ребенка, вызывать их у него вместе, чтобы потом ребенок, быть может, никогда во всю свою жизнь не смог отделить их друг от друга; темнота всегда будет для него нести с собой эти страшные идеи, и они будут соединены так, что он одинаково не будет в состоянии переносить их обе.

15. Многие дети, приписывая испытываемые ими в школе страдания книгам, за которые их наказали, так тесно соединяют

NB Коллеги, вспомните о наслаждении, получаемом Вами от чтения, а не «изучения» Чехова, Достоевского, Пушкина. Задумайтесь, сколько времени понадобится нашим ученикам для того, чтобы избавиться от привычки читать роман для оценки, учить стихотворение для зачета, писать сочинение «на аттестат зрелости». Постарайтесь не стать причиной этого заблуждения, которое на долгие годы отвратит кого-то от книги.

эти идеи, что книга делается для них предметом отвращения и они потом всю свою жизнь не примиряются с учением и употреблением книг; и для них становится мукою чтение, от которого при других условиях они, быть может, получили бы величайшее наслаждение в жизни. Есть достаточно удобные помещения, в которых некоторые люди не могут заниматься, и такой формы сосуды, из которых они не могут пить, как бы ни были те чисты и удобны, и это все из-за каких-нибудь случайных идей, которые связываются с этими предметами и делают их неприятными. Кто не наблюдал людей, принимающих смиренный вид при появлении в обществе известного лица,

лица, превосходящего их только тем, что однажды случайно оно приобрело на них влияние: идея авторитета и разделяющего их расстояния сопутствует идеи этого лица, и человек, попавший таким образом в подчиненное положение, не в состоянии обосновать эти идеи друг от друга. <...>

18. <...>Такие неверные и неестественные сочетания идей устанавливают непримиримые противоречия между различными

философскими и религиозными школами, ибо мы не можем представлять себе, чтобы все их приверженцы добровольно себя обманывали и заведомо отрицали истину, представленную им самим разумом.<...>

КНИГА ТРЕТЬЯ

Глава первая

О словах, или о языке вообще

1. *Люди способны производить членораздельные звуки.* Задумав человека как существо общественное, Бог не только создал его со склонностью к общению с другими подобными ему существами и сделал это общение необходимым для него, но и даровал ему язык, который должен был стать великим орудием и общей связью общества. Поэтому органы у человека по природе устроены так, что *способны издавать членораздельные звуки*, которые мы называем словами. Но этого было недостаточно для возникновения языка, ибо довольно ясному произведению отдельных звуков можно научить попугаев и разных других птиц, которые, однако, совершенно не обладают даром речи.

2. *Люди способны делать звуки знаками идей.* Поэтому кроме членораздельных звуков было еще необходимо, чтобы человек был *способен пользоваться этими звуками как знаками внутренних представлений* и обозначать ими *идей* в своем уме, чтобы они могли сделаться известными другим и чтобы люди могли сообщать друг другу свои мысли.

3. *Люди способны делать эти звуки общими знаками.* Но и этого было недостаточно для того, чтобы слова принесли ту пользу, какую должны принести. Для совершенства языка недостаточно, чтобы звуки могли стать знаками идей, если эти знаки не могут быть использованы так, чтобы они *обнимали собой много отдельных вещей*; употребление слов было бы затруднено их множеством, если бы каждая отдельная вещь нуждалась для своего обозначения в особом названии. Для устранения этого неудобства язык получил дальнейшее усовершенствование в пользовании общими терминами, благодаря которому одно слово стало обозначать множество отдельных предметов. Такого выгодного пользования звуками достигли только благодаря различию идей, знаками которых стали эти звуки: общими становятся те имена, которыми обозначаются общие идеи, а единичными имена остаются тогда, когда единичны идеи, для которых они употребляются.

4. Кроме имен, обозначающих идеи, есть другие слова, которыми пользуются для обозначения не идей, а недостатка или отсутствия каких-либо простых или сложных идей или всех идей вместе; таковы, например, в латыни *nihil*, а в нашем языке — «неведение» или «бесплодие». Про все эти негативные, или отрицательные, слова нельзя, собственно, сказать, что они не относятся к идеям и не обозначают их, ибо тогда они были бы со-

вершенно незначащими звуками; они касаются положительных идей и обозначают их отсутствие.

5. *Слова, в конце концов, происходят от слов, обозначающих чувственные идеи.* Мы приблизимся немного к источнику всех наших понятий и всего нашего познания, если заметим, как велика зависимость наших слов от обыкновенных чувственных идей и как слова, которыми пользуются для обозначения действий и понятий, весьма далекие от чувства, происходят из этого источника и от идей, явно чувственных, переносятся на более неясные значения, обозначая идеи, не относящиеся к области наших чувств. Так, «воображать», «понимать», «постигать», «соглашаться», «представлять себе», «внушать», «отвращение», «тревога», «спокойствие» — все это слова, взятые от действий чувственных вещей и приложенные к определенным формам мышления. «Дух» в своем первичном значении есть «дыхание», «ангел» — «вестник». И я не сомневаюсь, что будь мы в состоянии проследить слова до их источников, мы нашли бы, что названия, обозначающие вещи, не относящиеся к области наших чувств, во всех языках имели свое первое начало от чувственных идей. Исходя из этого, мы можем высказать определенную догадку о роде и происхождении понятий, наполнявших ум первых творцов языка, а также о том, как природа, даже при наименовании вещей, бессознательно внушала людям начала и принципы всего их познания. Когда давали имена, которые могли бы сделать известными другим всякие внутри ощущаемые действия и любые иные идеи, не относящиеся к области чувств, люди были принуждены заимствовать слова от узнанных обычным путем идей ощущения и при их посредстве облегчать другим понимание испытываемых внутри действий, внешне чувственно не проявляющихся. И когда люди узнали и установили по общему согласию имена для обозначения этих внутренних действий своего ума, у них оказалось достаточно средств, чтобы при помощи слов сделать известными все свои другие идеи, ибо последние могли состоять либо из внешних чувственных восприятий, либо из внутренних действий ума в отношении этих восприятий.<...>

Глава девятая О несовершенстве слов

4. *Несовершенство слов состоит в сомнительном их значении.* Так как главная цель языка при сообщении состоит в том, чтобы быть понятным, то слова — и в гражданской и в философской речи — мало годятся для этой цели, когда не возбуждают в слушателе той самой идеи, которую они обозначают в уме говорящего. Но так как звуки не имеют естественной связи с нашими идеями и получают все свое значение от произвольного определения его человеком, то сомнительность и неопределенность их значения, в котором состоит рассматриваемое здесь несовершен-

ство, коренится более в обозначаемых ими идеях, нежели в различной способности звуков обозначать какую-нибудь идею, ибо в этом отношении все звуки одинаково совершенны.

Следовательно, причина того, что в значении одних слов больше сомнительности и неопределенности, чем в значении других, заключается в различии обозначаемых ими идей.

5. *Причины их несовершенства.* Так как слова от природы не имеют значения, то обозначаемая каждым идея должна быть выучена и сохранена в памяти желающими обмениваться мыслями

и вести понятный разговор с другим на каком-нибудь языке. Но это всего труднее сделать,

во-первых, когда обозначаемые ими идеи очень сложны и составлены из большого числа соединенных вместе идей;

во-вторых, когда обозначаемые ими идеи не имеют определенной связи в природе и, таким образом, нигде не существует установленного образца, по которому можно было бы исправлять и сличать их;

в-третьих, когда значение слова имеет подлинную основу в некотором образце, о котором трудно приобрести знание;

в-четвертых, когда значение слова и реальная сущность вещи не вполне тождественны. <...>

NB Со временем придуманной и апробированной Сократом эвристической беседы говорящие учитель и (реже) ученик являются неотъемлемой частью классического урока, на котором слово является основным средством передачи знания и опыта. Отсюда следует внимание, бережное отношение учителей к слову, подкрепленное осознанием его несовершенства. Владение учителем искусством перевода с языка науки на ученический — одна из главных составляющих педагогического мастерства.

Глава десятая О злоупотреблении словами

1. *Злоупотребление словами.* Помимо естественного несовершенства языка и той неясности и путаницы, которой трудно избежать при употреблении слов, люди при этом способе общения бывают повинны в разных преднамеренных ошибках и упущениях, вследствие которых эти знаки становятся менее ясными и отличными друг от друга по своему значению, чем они должны быть по природе.

23. *Главные цели языка в наших разговорах с другими* — следующие три. Во-первых, *сообщение мыслей или идей одного человека другому*. Во-вторых, *достижение этого со всей возможной легкостью и быстротой*. В-третьих, *передача знания о вещах*. Когда не достигается какой-нибудь из этих трех целей, это значит, что речью злоупотребляют или же она имеет недостатки. <...>

КНИГА ЧЕТВЕРТАЯ

Глава первая

О познании вообще

1. *Наше познание касается наших идей.* Так как у ума во всех его мыслях и рассуждениях нет непосредственного объекта, кроме его собственных идей, одни лишь которые он рассматривает или может рассматривать, то ясно, что наше познание касается только их.

2. *Познание есть восприятие соответствия или несоответствия двух идей.* <...> Где есть это восприятие, там есть и познание: где его нет, там мы можем, правда, воображать, догадываться или полагать, но никогда не имеем знания, ибо когда мы знаем, что белое не черное, что же мы делаем помимо того, что воспринимаем несоответствие этих двух идей? Когда мы с величайшей достоверностью приобретаем доказательство того, что *три угла треугольника равны двум прямым*, — что же мы делаем помимо того, что воспринимаем, что равенство двум прямым углам необходимо соответствует трем углам треугольника и неотделимо от них?

3. *Это соответствие бывает четырех видов.* Чтобы яснее понять, в чем состоит это соответствие или несоответствие, мы можем, на мой взгляд, свести его к следующим четырем видам: 1) *тождество или различие*, 2) *отношение*, 3) *совместное существование*, или *необходимая связь*, 4) *реальное существование*.

8. *Познание актуальное и приобретенное.* Душа овладевает истиной различными путями, и каждый из них называется познанием.

1) *Есть актуальное познание*, т.е. непосредственное созерцание умом соответствия или несоответствия своих идей либо их взаимного отношения.

2) Говорят, что человек знает какое-нибудь положение (*proposition*), если последнее раньше было представлено его мыслям и он ясно подметил соответствие или несоответствие идей, составляющих его положение, и так запечатлел его в своей памяти, что при всяком новом размышлении о нем без сомнения и колебания становится на верную сторону, соглашается с истинностью положения и уверен в ней. Это, я думаю, можно назвать *приобретенным (habitual) знанием*, и, таким образом, можно сказать, что человек знает все истины, которые запечатлены в его памяти предыдущим ясным и полным восприятием и которыми ум обеспечен с несомненностью при всяком случае, когда он размышляет о них. <...>

9. *Приобретенное знание двояко.* Грубо говоря, имеются также две степени приобретенного знания.

Во-первых, [как итог] познания *таких закрепленных в памяти истин, отношение между идеями которых воспринимается в тот же момент, когда они приходят на ум*. Так бывает со всеми истинами, которые мы познаем интуитивно, где сами идеи непосред-

ственno своим появлением раскрывают свое соответствие или несоответствие друг с другом.

Во-вторых, как познание таких истин, что ум, раз убедившись в них, сохраняет память о своем убеждении без того, чтобы удерживать в уме и доказательство. Так, если кто-нибудь точно помнит, что он однажды воспринял доказательство того, что три угла треугольника равны двум прямым, он уверен в своем знании этого положения, потому что не может сомневаться в его истине. Правда, можно считать, что при такой приверженности к истине, где забыто доказательство, посредством которогостина была впервые познана, человек скорее верит своей памяти, чем действительно знает. И мне такой способ сохранения истины представлялся раньше чем-то средним между мнением и знанием — особого рода уверенностью, превосходящей простую веру потому, что последняя полагается на чужое свидетельство; но теперь, после надлежащего рассмотрения, я нахожу, что он обладает безусловной достоверностью и есть действительно истинное познание. <...>

Глава вторая О степенях нашего познания

1. *Интуитивное познание.* <...> Различия в ясности нашего познания, на мой взгляд, зависят от различных способов восприятия умом соответствия или несоответствия своих идей. Если мы станем размышлять о том, как мы думаем, то найдем, что иногда ум воспринимает соответствие или несоответствие двух идей непосредственно через них самих, без вмешательства каких-нибудь других идей; это, я думаю, можно назвать *интуитивным познанием*. Ибо уму не нужно при этом доказывать либо изучать, он воспринимает истину, как глаз воспринимает свет: только благодаря тому, что он на нее направлен. <...>

2. *Демонстративное познание.* Следующей степенью познания является та, где ум воспринимает соответствие или несоответствие идей, но не непосредственно. <...> В том случае, когда ум не может соединить свои идеи так, чтобы воспринять их соответствие или несоответствие через их непосредственное сравнение и, так сказать, сопоставление или приложение друг к другу, он старается обнаружить искомое соответствие или несоответствие через посредство других идей (одной или нескольких, как придется); именно это мы и называем рассуждением. <...>

3. [Демонстративное познание] зависит от доказательств...

14. *Чувственное познание существования отдельных вещей.* Интуиция и доказательства суть две степени (degrees) нашего познания. То, что не достигается тем или другим, с какой бы ни принималось уверенностью, есть лишь вера, или мнение, а не знание, по крайней мере для всех общих истин. <...>

Глава третья

О сфере человеческого познания

6. <...> Человеческое познание при данных условиях нашего существования и строения могло бы расшириться гораздо больше, чем до сих пор, если бы люди искренне, с полной свободой ума направили на усовершенствование средств к открытию истины все то усердие и труд мысли, которые они применяют для подкрашивания и поддержки лжи, чтобы защитить какую-то систему, интересы или партию, с которыми они оказались связаны. Но и после этого, мне кажется, я могу быть уверен, не умаляя человеческого совершенства, что наше познание никогда не достигнет всего, что нам хотелось бы знать о своих идеях, что оно никогда не будет в состоянии преодолеть все трудности и разрешить все вопросы, которые могут возникнуть относительно некоторых идей. У нас есть *идеи квадрата, круга и равенства*; и все-таки, вероятно, мы никогда не будем в состоянии найти круг, равный квадрату, и знать достоверно, что они равны. У нас есть *идеи материи и мышления*; но возможно, что мы никогда не будем в состоянии узнать, мыслит ли какой-нибудь чисто материальный предмет или нет. Без откровения, путем созерцания своих собственных идей, мы не можем обнаружить, дал ли всемогущий Бог некоторым системам материи, соответственно устроенным, способность воспринимать и мыслить, или же он присоединил и прикрепил к материи, таким образом устроенной, мыслящую нематериальную субстанцию. <...>

22. Так как оно [наше незнание. — *Сост.*] бесконечно больше нашего знания, то мы многое сделаем для прекращения споров и развития полезного знания, если, установив, насколько далеко простираются наши ясные и отличные друг от друга идеи, мы ограничим свои размышления рассмотрением тех вещей, которые находятся в пределах нашего разумения, и не станем бросаться в бездну мрака (где наши глаза не могут видеть, а способности — воспринимать что-либо), только исходя из предположения, что ничто не превышает нашего понимания.<...> В простейших и очевидных вещах, встречающихся нам, есть темные стороны, в которые не может проникнуть самый острый взгляд. Даже наиболее ясные и универсальные умы мыслящих людей приходят в смущение, чувствуя себя озадаченными перед каждой частицей материи. Мы будем удивляться этому меньше, если рассмотрим *причины нашего незнания*, которые, по моему мнению, ...можно свести к следующим трем главным причинам:

во-первых, к недостатку идей;

во-вторых, к недостаточному выявлению связи между нашими идеями;

в-третьих, к недостаточности исследования и изучения идей.

<...>

Глава пятая

Об истине вообще

2. ...На мой взгляд, истина в собственном смысле слова означает лишь соединение или разъединение знаков сообразно соответствию или несоответствию обозначаемых ими вещей друг с другом. <...>

6. <...> Истина есть обозначение при помощи слов действительного соответствия или несоответствия идей, как оно есть. Ложь есть обозначение при помощи слов соответствия или несоответствия идей, не отвечающего действительному положению вещей. Истина реальна лишь постольку, поскольку обозначаемые таким образом в звуках идеи соответствуют своим прообразам. <...>

Глава восемнадцатая

О вере и разуме и их различных областях

2. <...> Я не понимаю, как можно спорить с кем-нибудь и тем более убедить противника, пользующегося этим же приемом, не установив точных границ между *верой* и *разумом*, что должно было бы быть первой задачей, стоящей во всех вопросах, где дело касается *веры*.

Итак, под *разумом*, если противопоставить его *вере*, я понимаю здесь выявление достоверности или вероятности таких положений или истин, к которым ум приходит путем выведения из идей, полученных им благодаря применению его естественных способностей, а именно посредством ощущения или рефлексии.

С другой стороны, *вера* есть согласие с каким-нибудь положением, составленным не путем дедукции разума, но на основании доверия к говорящему, как с положением, исходящим каким-то необычным путем от Бога. Такой путь открытия истин людям мы называем *откровением*.

9. К *откровению* нужно прислушиваться в вопросах, где разум не может судить или составляет только вероятное суждение. <...>

10. К разуму следует прислушиваться там, где он может дать достоверное познание. <...>

NB Обращали ли вы внимание на то, что учитель, начиная работу с классом, пытаются расположить учеников к себе? Делают они это интуитивно, чувствуя: подобный характер взаимоотношений позволяет ученику тот или иной материала принимать «на веру». Через какое-то время, вернувшись к решению данной проблемы с уже подготовленными учениками, учитель обращается к их разуму, благодарит за доверие и формулирует новую задачу, для решения которой опять требуется поверить в новую аксиому.

Аксиомы и теоремы, постулаты и экспериментально проверенные закономерности — все это и есть разговор о *Вере, разуме, их сочетании в науке, жизни, школе*. Стоит только чуть-чуть нарушить разумность их сочетания, и отношения между учителем и учеником становятся неестественными, а образовательный процесс нелепым и малорезультативным.

11. Не установив границ между верой и разумом, нельзя оспаривать в религии никакого фанатизма или нелепости. Если не разделить такими границами области веры и разума, то в деле религии вообще не останется места для разума, и нелепые мнения и обряды в различных религиях мира не будут заслуживать осуждения. Ибо, на мой взгляд, именно этому восхвалению веры в противоположность разуму можем мы в значительной мере приписать те нелепости, которыми полны почти все религии, держащие в своей власти человечество и разделяющие его. В самом деле, утвердившись во мнении, что не нужно советоваться с разумом в делах религиозных, ... люди давали волю своей фантазии и естественному суеверию и приходили из-за них к столь странным мнениям и нелепым религиозным обрядам, что рассудительный человек не может удержаться от изумления перед их глупостями и от суждения, что эти мнения и обряды не только не могут быть угодны великому и мудрому Богу, но даже не могут не казаться смешными и оскорбительными всякому трезвому и честному человеку.<...> Утверждение «*credo, quia impossibile est*», «я верю, потому что это невозможно»⁶, может почитаться у честного человека порывом усердия, но было бы весьма дурным правилом для выбора людьми своих воззрений или религии.

Глава двадцать первая О разделении наук

NB В последние годы весьма актуальной стала проблема определения обязательного минимума содержания общего среднего образования, инварианта учебного плана и т.д. Думаю, авторам данных педагогических инициатив, приверженцам решения жизненных государственных и мировых проблем за счет введения того или иного предмета в школьный курс (этика и психология семейной жизни, право, экономика, граждановедение, экология и т.д.), как, впрочем, и их противникам будет весьма полезно познакомиться с этой главой работы.

1. *Три разряда.* Все, что может находиться в пределах человеческого разумения, есть либо, во-первых, природа вещей, как они существуют сами по себе, их отношения и способ их действия, либо, во-вторых, то, что человек в качестве разумного и свободного деятеля должен делать для достижения какой-нибудь цели, в особенности счастья, либо, в-третьих, пути и способы, которыми достигается и сообщается знание того и другого. Согласно с этим, я думаю, науки можно собственно разделить на *три* следующих разряда.

2. *Во-первых, Physica.* Во-первых, познание вещей, как они сами существуют, их строения, свойств и действий, причем я имею в виду не только материю и тело, но также и духов, у которых точно так же, как у тел, есть своя природа, свое строение и деятельность. <...> Цель ее [физики или натурфилософии] — чисто умозрительная истина. <...>

3. *Во-вторых*, Practica..., умение правильно прилагать наши силы и действия для достижения благих и полезных вещей. Наибольшее значение в этой области имеет этика, представляющая собой попытку найти такие правила и меры человеческих действий, которые ведут к счастью, а также [найти] способы их применения. Цель здесь не чистое умозрение и не познание истин — но справедливость и соответствующее ей поведение.

4. <...> В-третьих, следующий раздел можно назвать биотикой, или «учение о знаках». И так как наиболее обычные знаки — это слова, то семиотику довольно удачно называют также логикой — «логика». Задача логики — рассмотреть природу знаков, которыми ум пользуется для уразумения вещей или для передачи своего знания другим. Так как рассматриваемые умом вещи, за исключением его самого, не присутствуют в разуме, то ему непременно должно быть представлено что-нибудь другое в качестве знака или в качестве того, что служит представителем рассматриваемой вещи, — это и есть идеи. А так как совокупность идей, составляющих мысли какого-то человека, не может быть открыта непосредственному взору другого человека и так как копить их нельзя нигде, кроме памяти, хранилища не очень надежного, то поэтому, чтобы сообщать наши мысли друг другу, а также запоминать их для собственного употребления, необходимы также знаки для наших идей. В качестве таковых всего удобнее оказались и потому всего употребительней членораздельные звуки. Вот почему рассмотрение идей и слов как великих орудий познания составляет не подлежащую пренебрежению часть в рассуждениях того, кто обозревает человеческое познание во всем его объеме. <...>

О ВОСПИТАНИИ РАЗУМА (фрагменты)

Quid tam temerarium tamque indignum sapientis gravitate atque constantia, quam aut falsum sentire, aut quod non satis explorare perceptum sit, et cognitum, sine ulla dubitatione defendere?

Cicero. *De Natura Deorum*, lib. I'

1. *Введение*. Последняя инстанция, к которой человек прибегает, определяя свое поведение, есть его разум, ибо хотя мы различаем способности души и признаем верховенство за волей как действующим началом, однако истина в том, что человек, как деятельное существо, решается на то или другое нелепое действие, основываясь на каком-либо предварительном знании, имеющемся в разуме, или на его видимости. Ни один человек не принимается за что бы то ни было, не опираясь на то или иное мнение, которое служит для него мотивом действия; какими бы способностями он ни пользовался, им постоянно руководит разум, хорошо или плохо осведомленный, проливая свет, которым он обладает: этим светом, истинным или ложным, управляются

все деятельные силы человека. Сама воля, какой бы абсолютной и бесконтрольной люди ее ни считали, никогда не выходит из повиновения велениям разума². <...>

NB Проблемы определения понятий разума, способностей и реализации возможностей человека относятся к разряду вечных, одинаково актуальных и в XVII в., и сегодня. Пользуясь логикой Локка и принимая его утверждение за аксиому (признавая при этом немаловажную роль педагога в создании ситуаций, способствующих упражнениям ума), постараемся внимательно проследить за ходом мысли философа, целью которого было проведение объективного анализа наиболее типичных ошибок, препятствующих «...ученикам и оставляющим их (людей — примечание Первого читателя) в невежестве и заблуждении».

2. Способности (Parts). <...> Среди людей одинакового воспитания существует большое неравенство способностей. Американские леса, как и афинские школы, порождают в среде одного и того же племени (kind) людей с различными способностями. Хотя это так, я все-таки думаю, что большинство людей далеко не достигают того, чего они могли бы достигнуть в иной для них [возможной] мере, вследствие небрежного отношения к своему разуму... Я думаю, что есть много природных дефектов разума, поддающихся исправлению, но они упускаются из виду и совершенно оставляются без внимания. Нетрудно заметить, что люди допускают при упражнении и совершенствовании этой способности души очень много ошибок, которые препятствуют их успехам и оставляют их в невежестве и заблуждении на всю жизнь. На некоторых из этих ошибок я остановлюсь в своем дальнейшей изложении и постараюсь указать подходящие средства их исправления.

3. Рассуждение. Помимо отсутствия определенных идей, а также проницательности и навыка в нахождении и приведении в порядок посредствующих идей³ люди допускают по отношению к своему разуму три ошибки, мешающие этой способности оказывать те услуги, которые она может оказывать и для которых она предназначена. И тот, кто размышляет над действиями и рассуждениями людей, обнаруживает, что эти недостатки весьма часты и заметны.

1) Первый недостаток присущ людям, которые вообще редко рассуждают, но поступают и думают так, как им указывает пример других — родителей, соседей, служителей церкви и прочих, кого им угодно избрать предметом своей слепой веры, избавив себя от труда и беспокойства самостоятельного мышления и исследования.

2) Второй недостаток свойствен людям, которые ставят на место разума чувство и, решив, что именно оно должно управлять их поступками и аргументами, пользуются собственным разумом и прислушиваются к разуму других людей лишь в той мере, в какой это соответствует их настроению, интересу или пристрастию.

3) Третий сорт людей состоит из тех, которые охотно и искренне следуют разуму; но за недостатком того, что можно назвать широким, здоровым и разносторонним умом, они не охватывают всего, что относится к вопросу и что может иметь значение для его решения. Мы все близоруки и очень часто видим только одну сторону дела; наше поле зрения не охватывает всего, что имеет связь с целым. От этого недостатка, я думаю, никто не свободен. Мы видим только частично, и знание наше только частично; поэтому нет ничего удивительного в том, что мы делаем неправильные выводы из наших неполных посылок.<...> Нетрудно себе представить, каким большим и почти бесконечным преимуществом пользуются перед нами ангелы и отдельные духи⁴, которые, в различной степени возвышаясь над нами, могут обладать более обширными способностями. <...>

Указанным выше дефектом мы можем объяснить и тот факт, что иные мыслящие и занимающиеся наукой люди, которые правильно рассуждают и любят истину, не имеют больших достижений в своих изысканиях ее. Заблуждение истина перемешаны в их умах; их заключения необоснованы и дефектны, и они весьма часто ошибаются в своих суждениях. Причина в том, что они общщаются с людьми одного сорта, читают книги одного сорта и склонны выслушивать мнения только одного сорта: истина в том, что они отгораживают в интеллектуальном мире маленький Гесем⁵, где, по их мнению, только и светит свет и день несет им свое благословение, в то время как остальная часть этого огромного пространства для них закрыта ночным мраком и они избегают близко подходить к ней.<...> Отвергать заранее мнения других людей, не ознакомившись с ними, — это значит не доказывать темноту последних, а только самому впадать в слепоту. <...>

Деревенский поденщик обладает обыкновенно лишь незначительными крупицами знаний, потому что его идеи и понятия ограничены тесными рамками его убогого общения и труда; ремесленник провинциального городка стоит несколько выше его; носильщики и мастеровые больших городов превосходят обоих. Деревенский джентльмен, оставив латынь и ученость в университете, уезжает в свою родную усадьбу и приобщается к кругу своих соседей, людей одного с ним типа, которые находят удовольствие лишь в охоте и попойках; только в их кругу он и вращается, только с ними он и ведет беседы, и он не выносит общества, в котором говорят о чем-либо другом, кроме того, что подскажут вино и разгул. Подобный патриот, сформировавшийся столь счастливым способом совершенствования, не преминет, как мы видим, проявить себя выдающимися решениями в качестве судьи квартальных сессий⁶, а также даст блестящие доказательства своего политического искусства, если сила его кошелька и партии выдвинет его на более заметное место. Для такого джентльмена, конечно, ординарный завсегдатай столичной кофейной — настоящий государственный человек, настолько же

превосходящий его, насколько человек, бывающий в Уайтхолле⁷ и при дворе, стоит выше обыкновенного лавочника.

Пойдем немного дальше. Вот человек, весь ушедший и скорлупу сектантского рвения и веры в непогрешимость своей секты и не желающий притронуться к книге или вступить в спор с кем-либо, склонным усомниться кое в чем из того, что для этого человека является священным. Другой смотрит на религиозные расхождения с беспристрастным и справедливым равнодушием и, вероятно, находит, что ни одна из [сект] не является во всем безупречной. Эти различные течения и системы созданы людьми и поэтому содержат в себе ошибки, так как людям свойственно ошибаться: и у тех людей, с которыми он расходится во взглядах и против которых он, пока у него не открылись глаза, питал общее предубеждение, он встречает теперь намного больше, чем он раньше знал или мог себе представить, такого, что говорит в их пользу. Кто же из этих двух будет с большей вероятностью судить правильно о наших религиозных разногласиях и окажется ближе к истине, к которой стремятся будто бы все? Все эти люди, которых я привел в виде примера и которые так неодинаково вооружены истиной и столь неодинаковы по уровню знания, обладают, как я думаю, одинаковыми природными способностями. Все различие между ними сводится к тому, что были различны по объему поля деятельности их разума, использовавшиеся для собирания сведений и насыщения мозга идеями, понятиями и наблюдениями, которыми занимался бы их ум и с помощью которых формировался бы их разум. <...>

4. *О практике и привычках.* Мы рождаемся на свет со способностями и силами, позволяющими делать почти все, — во всяком случае, [эти способности] таковы, что могут повести нас дальше, чем можно себе легко представить; но только упражнение этих сил может сообщить нам умение и искусство в чем-либо и вести нас к совершенству. В хлебопашце средних лет едва ли возможно воспитать манеры и речь джентльмена, хотя его тело так же пропорционально сложено, его члены так же гибки и его природные способности нисколько не ниже. Ноги танцмейстера и пальцы музыканта производят правильные и восхищающие нас движения как бы естественно, без помощи мысли и без усилий. Предложите им поменяться ролями, и они тщетно будут стараться производить подобные же движения не приученными к ним членами, и потребуется продолжительное время и длительная практика, чтобы они смогли достигнуть хоть в некоторой степени такой ловкости. Какие невероятные, поразительные, на наш взгляд, телодвижения проделывают канатные плясуньи и акробаты! Не только в этих, но почти во всех видах физического (*manual*) искусства разнообразные движения столь же удивительны: я называю здесь лишь такие случаи, которые люди отмечают как удивительные, ибо на этом основании они платят деньги за зрелище. Все эти движения, вызывающие удивление и недоступные, почти непостижимые для

зрителей, в них не практиковавшихся, являются лишь простым результатом упражнения, усердия людей, чьи тела ничем особым не отличаются от тел изумленных зрителей.

С душой (mind) дело обстоит так же, как с телом: практика делает ее тем, что она есть; и даже в отношении таких преимуществ, которые рассматриваются как природные дарования, мы при внимательном исследовании убедимся, что они в большей своей части являются продуктом упражнения и доведены до высокой степени развития только путем повторных действий.<...>

<...> Никто еще ничему не научился, слушая или запоминая правила; практика должна укоренить привычку действовать, не думая о правилах; и вы так же мало можете надеяться с помощью лекции и инструкции по живописи и музыке экспромтом создать хорошего живописца и музыканта, как и создать последовательного мыслителя или строгого логика при помощи набора правил, показывающих ему, в чем заключается правильное рассуждение. <...>

6. <...> Только практика совершенствует наш ум так же, как и тело, и что мы должны ожидать чего-либо от нашего разума только в той мере, в какой он совершенствуется посредством привычки.

Не все жители Америки рождаются с худшими умственными способностями, чем европейцы, хотя мы видим, что никто из первых не достигает таких успехов в искусствах и науках. И среди детей бедного поселянина тот, кто благодаря счастливой случайности получил образование и вышел в люди, бесконечно пре-восходит способностями остальных, между тем как, если бы он оставался дома, эти способности по-прежнему были бы у него на таком же уровне, как и у его братьев.

Тот, кому приходится иметь дело с юными учащимися, особенно при занятиях математикой, может заметить, как постепенно раскрывается их ум, и именно только благодаря упражнению. Иногда они задерживаются надолго на каком-либо доказательстве, и не потому, что у них нет желания или прилежания, а потому, что они действительно не улавливают связи между двумя идеями, той связи, которая как нельзя более ясна тому, чей разум более изощрен упражнением. То же самое может быть и со взрослым человеком, начинающим изучать математику. Его разум вследствие недостатка упражнения часто становится в тупик перед любым простым вопросом; но он, который сейчас так затрудняется, после того как уяснит себе связь, сам удивляется, что, собственно, могло его остановить в столь простой вещи. <...>

7. ... Я уже раньше упоминал о математических науках, из которых алгебра дает разуму новые вспомогательные средства и новые точки зрения. Если я рекомендую эти науки, то, как я уже сказал, не для того, чтобы сделать каждого человека основательным математиком или глубоким знатоком алгебры; я лишь считаю, что изучение их должно принести громадную пользу даже взрослым людям. Во-первых, убеждая людей на опыте, что для того, чтобы кто-

NB Как тут не вспомнить изречение Ломоносова, многие десятилетия украшающее стены доброй половины школьных кабинетов математики: «Математику потому уж учить следует, что она ум в порядок приводит», и не задуматься над теми ведущими педагогическими задачами, которые должны решаться при доказательстве той или иной теоремы, исследование функциональной зависимости и т.д.

либо научился правильно рассуждать, ему недостаточно только обладать способностями, которые его удовлетворяют и которые достаточно хорошо служат ему в обычных делах. Изучая эти науки, всякий увидит, что, какого бы высокого мнения он ни был о своем разуме, последний может изменить ему во многих вещах, и даже в самых простых. Это изучение отучает от того самомнения, которым отличается в этом отношении большинство людей, и люди не будут столь склонны думать, что их умы не нуждаются для своего расширения во вспомогательных средствах и что отсутствуя и проницательность их разума нечем дополнить.

Во-вторых, изучение математики показало бы им необходимость выделять при рассуждении все отчетливые идеи и рассматривать отношения, существующие между теми из них, которые касаются данного вопроса, и отбрасывать и совершенно не принимать в расчет тех идей, которые не относятся к рассматриваемому положению. Это, безусловно, требуется для правильности рассуждения также и в других областях, а не только в тех, которые занимаются количеством, хотя в первом случае это требование не так легко соблюдать и оно не так тщательно выполняется. В тех областях знания, в которых, как полагают, доказательство не играет никакой роли, люди рассуждают как бы с плеча (*lump*); и если им удается на основе наскоро составленного и путаного мнения или частичного рассмотрения создать видимость вероятности, то обыкновенно они этим удовлетворяются.<...> Но только тот ум в состоянии найти истину, который ясно различает все части по отдельности и, опуская то, что вовсе не относится к делу, строит свой вывод на основании совокупности всех данных, могущих каким-либо образом на него повлиять. Другая, не менее полезная привычка, которую можно приобрести, занимаясь математическими доказательствами, заключается в том, что последние приучают ум к длинной цепи выводов...

NB !!! Ставлю эти знаки для тех учителей, которые твердо уверены, что они способны ответить на любой вопрос, решить любую задачу, свято верующих в свою непогрешимость. Равно как и для тех педагогов, которые требуют, чтобы ответы (мысли) учеников следовали за логикой их и только их лекций, поклонников «правильных сочинений», решений задач «по образцу».

Никто не обязан знать все. Знание и наука — вообще занятие лишь тех, кто пользуется довольствием и досугом. Люди, которые имеют определенные занятия, должны понимать их; и не будет ничего неразумного или невоз-

можного в утверждении, что они должны уметь правильно думать и рассуждать о том, что является их повседневным занятием. Думать, что они к этому неспособны, значило бы ставить их на один уровень с животными и приписывать им тупость, выводящую их из круга разумных созданий. <...>

10. *Предрассудок*. Каждый готов жаловаться на предрассудки, сбивающие с правильного пути других людей и другие партии, как будто он сам совершенно свободен от них. В этом все упрекают друг друга; следовательно, все согласны, что это недостаток и помеха знанию. В чем же в таком случае заключается лекарство? Единственно в том, чтобы каждый оставил в покое чужие предрассудки, а изучил бы свои собственные. Обвиняя других, никто не признается в собственном недостатке. Каждый на один и тот же манер отбрасывает обвинение обратно и этим очищается. Единственный способ устраниТЬ из мира эту важную причину невежества и заблуждения заключается в том, чтобы каждый

NB «У меня такой класс, что...» Вспоминаете эту фразу? Традиционный и официально признанный в России способ оправдания собственного педагогического невежества.

беспристрастно разобрался в себе самом. <...> Кто крепко держится какого-либо мнения, тот должен предполагать (если он не желает осудить самого себя), что его убеждение построено на хороших основаниях, что он принимает его лишь в той мере, в какой его

принуждает к этому очевидность истины, и что только аргументы, а не предрасположенность или прихоть делают его столь уверенным и определенным в своих взглядах.

И вот, если он после всех этих заверений не выносит никакого противоречия своему мнению, если он не в состоянии даже терпеливо выслушать, а еще менее изучить и взвесить аргументы другой стороны, то разве этим самым он не признает открыто, что им владеет предрассудок и что он желает не очевидной истины, а безмятежного обладания каким-то ленивым предубеждением и дорогим его сердцу предвзятым мнением? Ибо если его утверждение хорошо защищено, как он заявляет, очевидностью, и он видит, что оно истинно, то почему ему бояться проверки? Если бы его мнение покоилось на крепком основании, если бы аргументы, которые подтверждают его и которые сделали это мнение приемлемым для него, были ясны, хороши и убедительны, то зачем было бы бояться ему проверки их доказательности? Тот, чье согласие определяется чем-то выходящим за пределы доказуемости, проявляет эту неумеренность в своей приверженности только в силу предрассудка и фактически признает это, когда отказывается выслушать возражения. Тем самым он заявляет, что ищет не доказательности, а спокойного наслаждения своим мнением, в которое он влюблен, заранее осуждая, не выслушав и не разобравшись, все, что ему противоречит.

Кто желает в этом случае реабилитировать себя как приверженца истины, не допускающего предубеждения или пристрас-

тия, которые могли бы свести его с правильного пути, тот должен делать две вещи, не совсем обычные и не совсем легкие.

11. *Беспристрастие*. Во-первых, он не должен быть привержен к какому-либо [одному] мнению, т.е. не должен желать, чтобы оно было правильным, раньше, чем убедится, что это так. Тогда ему и не нужно будет желать этого, ибо то, что ложно, не может заслуживать нашего расположения, и нам не следует желать, чтобы оно стало на место истины и получило силу истины (что, однако, бывает чаще всего). Люди привязываются к известным взглядам только из почтения и привычки; они думают, что должны их поддерживать, что иначе все погибнет, хотя никогда не исследовали оснований, на которых эти взгляды покоятся, сами не разобрались в них и не в состоянии разъяснить их другим. Мы должны ревностно бороться за истину, но раньше должны удостовериться, что это — истина; в противном случае мы боремся против Бога, который является богом истины, и творим дело дьявола, который является отцом и распространителем лжи; и как бы ни было горячо наше рвение, оно не может служить для нас извинением, так как здесь перед нами очевидная предвзятость (*prejudice*).

12. *Проверки*. Во-вторых, он должен делать то, что ему может показаться очень мало привлекательным, [что он, может быть], считает делом ненужным или непосильным для себя: он должен проверять, действительно ли истины его принципы или нет и насколько уверенно он может опереться на них. <...>

В указанных двух венцах и заключается та свобода разума, которая необходима разумному созданию и без которой разум перестает быть подлинным разумом, а именно: 1) в беспристрастном отношении ко всякой истине, под чем я понимаю приятие истины и любовь к ней как к истине, а не любовь, подсказываемую какими-либо другими соображениями и проявляемую раньше, чем мы узнали, что это истина; 2) в проверке наших принципов и в отказе принимать в качестве таковых какие-либо положения и строить что-либо на них раньше, чем мы полностью не убедились, как разумные создания, в их основательности, правильности и достоверности. <...> Поскольку дело касается знания, задача обучения заключается, но

моему мнению, не в том, чтобы довести учащегося до полного усвоения всех наук или даже одной из них, а в том, чтобы сообщить уму ту свободу, то предрасположение и те привычки, которые бы сделали его способным в ходе дальнейшей жизни овладеть любой областью знания, которой он займется или которая ему понадобится.

В этом, и только в этом, состоит общение правильных принципов, а не в том, чтобы внушать почтение и благо-

NB Автор определяет ведущую педагогическую задачу школы, педагога. Подготовить к жизни; не знать, а научиться добывать знания, ставить задачи и принимать решения, отстаивать свою позицию, т.е. иметь тот ресурс, который дает молодому человеку возможности для самореализации в жизни.

гование к определенным доктринаам, которые носят благозвучное название принципов, но часто так далеки от истинности и очевидности, присущих принципам, что должны быть отброшены как ложные и ошибочные. А нередко бывает так, что люди, получившие подобное образование, вступив в свет и убедившись, что они не могут придерживаться принципов, принятых и усвоенных таким образом, отказываются от всяких принципов и становятся полными скептиками, равнодушными к знанию и добродетели. <...>

13. *Обобщения*. Частные факты, несомненно, служат теми основаниями, на которых строятся наши гуманитарные и естественные науки (*our civil and natural knowledge*). Польза, которую разум получает от них, заключается в том, чтобы извлекать из них выводы, которые могли бы служить постоянными правилами познания, а следовательно, и практики. Ум часто не извлекает той пользы, которую он должен был бы извлекать из сведений, содержащихся в трудах авторов по гражданской или естественной истории, вследствие того, что он слишком поспешно или слишком медлительно формулирует свои выводы из тех частных фактов, которые содержатся в указанных сообщениях. <...>

14. *Пристрастие*. Рядом с ними можно поставить тех людей, которые позволяют своим природным темпераментам и одолевающим их страстиам влиять на их суждения, в особенности на суждения о людях и вещах, которые могут каким-либо образом затрагивать условия их жизни и интересы. <...>

15. *Аргументы*. Весьма сродни этому [пристрастии]. — *Cosc.* погоня за аргументами, говорящими в пользу одной стороны вопроса, и полное пренебрежение и отбрасывание тех аргументов, которые благоприятны для другой стороны. Но что это такое, как не добровольное введение разума в заблуждение? И разве принимать мнения, которые бы лучше всего способствовали нашей власти, выгоде или престижу, и затем искать аргументы в их пользу не значит быть не только далекими от должного уважения к истине, но и совершенно унижать ее? Истина, освещенная таким образом, не полезнее для нас, чем заблуждение, ибо то, что нами принято таким путем, может быть как ложным, так и истинным: и тот не исполнил своего долга, кто в своем стремлении к выгоде [только] случайно натолкнулся на истину.

Есть другой, но более невинный способ собирания аргументов, очень распространенный среди книжных людей и заключающийся в том, что последние накапливают у себя запас аргументов *pro* и *contra*, с которыми они встречаются при изучении тех или иных вопросов. Это не помогает им ни правильно рассуждать, ни выдвигать сильные аргументы, а дает лишь возможность многословно высказываться о любой стороне вопроса, в то время как собственного твердого и определенного мнения они не имеют; ибо подобные аргументы, собранные из мыслей других людей, плавая лишь в памяти, способны, конечно, придать многословному рассуждению некоторое подобие разумности, но да-

леко не помогают нам правильно судить. Такое разнообразие аргументов лишь сбивает с толку разум, который на них полагается, если он ограничивается таким поверхностным методом исследования; это значит отказываться от истины ради ее видимости и только для удовлетворения своего тщеславия. <...>

Надежный и единственный способ приобрести истинное знание заключается в том, чтобы образовать в нашем уме ясные и определенные понятия о вещах, присоединяя к этим определенным идеям и их обозначения. <...>

16. *Торопливость*. Труд ради самого труда противен природе. Разум, как и все остальные способности человека, всегда выбирает кратчайший путь к цели, стремится сразу овладеть знанием, которым он в данный момент интересуется, чтобы вслед за тем приняться за какое-либо другое исследование. Но при этом лень или торопливость часто вводят его в заблуждение и заставляют удовлетворяться неподходящими методами исследования, которые не могут привести к цели. Иногда он опирается на свидетельство, когда оно по справедливости не имеет никакого отношения к делу: ведь легче поверить, чем прийти к этому через науку. Иногда разум удовлетворяется одним аргументом, рассматривая его как доказательство, в то время как исследуемая вещь не поддается доказыванию и поэтому должна быть подвергнута испытанию через вероятности, при котором исследуются и сопоставляются между собой все существенные аргументы pro и con [tra]. Иногда вывод делается по методу вероятности в таких исследованиях, в которых может быть применено доказательство. Все эти и разные другие приемы разума, которые [используются] при поисках истины и подсказываются ленюю, нетерпением, обычаем и недостатком упражнения и внимания, являются неправильным его применением. Следует рассмотреть, какой характер и способ доказательства подходит для каждого вопроса, с тем чтобы выполнить наше исследование так, как нужно. Это может сберечь нам значительное количество часто бесполезно затрачиваемого труда и скорее привести нас к посильному для нас раскрытию истины и овладению ею. <...>

17. *Непостоянство*. Другой недостаток, приводящий к таким же дурным последствиям и также проистекающий от лени, к которой присоединяется еще и тщеславие, заключается в перескакивании от одного рода знаний к другому. Есть темпераменты, которым быстро надоедает одно и то же. Постоянство и усидчивость — вещи непереносимые для них; долго заниматься одной наукой для них так же нестерпимо, как для придворной дамы всегда появляться в одном и том же платье или в платье одного покроя.

18. *Поверхностность*. Другие, чтобы производить впечатление людей с универсальными знаниями, приходят во всем лишь к верхоглядству. Те и другие могут наполнять свои головы поверхностными понятиями о вещах, но очень далеки от пути к истине и знанию.

оценить области различных наук соответственно порядку и полезности каждой из них.

Если старые люди не считут это для себя необходимым и легко осуществимым, то во всяком случае это следует проводить в воспитании молодежи.

NB Вот и подтверждение нашего предположения! Универсальность в образовании (владение универсальными для всех наук способами познания) есть основа подлинной образованности. Так думал Дж. Локк, к пониманию этого приходит постепенно современная школа.

Задача образования, как я уже отмечал*, заключается, по моему мнению, не в том, чтобы дать молодежи совершенное знание одной из наук, а в том, чтобы дать такое развитие и предрасположение их уму, которое в наибольшей мере следило бы их способными к любой науке, когда они самостоятельно ею займутся. Если люди в течение долгого времени приучаются лишь к одному роду или методу мышления, их ум скучает в нем и нелегко переходит к другому.

Поэтому я думаю, что для того, чтобы сообщить им эту свободу, следует заставить их ознакомиться со всеми родами знания и упражнять их разум во всем разнообразии и обилии знания. Но я рекомендую здесь не разнообразие и обилие самого знания, а разнообразие и свободу мышления, усиление способностей и активности души, а не расширение ее владений.

20. Чтение. Здесь, мне думается, большие любители чтения склонны делать ошибку. Предполагается, что те, которые обо всем читали, также и понимают все; но это не всегда так. Чтение доставляет уму лишь материал знания, а превращает прочитанное в наше достояние именно мышление. Некоторые авторы действительно дают нам очевидные примеры глубоких мыслей, точного и тонкого рассуждения и последовательности в идеях. Свет, который они дают нам, может принести большую пользу, если читающий их будет следовать и подражать им. Все остальное в лучшем случае только частности, которые годятся лишь для превращения их в знание. Но это может быть сделано только путем нашего собственного размышления и исследования смысла, силы и связи того, что нам сказали авторы. И тогда в той мере, в какой мы постигаем и видим связь идей, знание становится нашим; без этого оно остается бессвязным материалом, плавающим в нашем мозгу: от этого может обогатиться наша память, но сила суждения мало улучшится, и запас знания не увеличится оттого, что мы в состоянии повторять сказанное другими или воспроизвести найденные у них аргументы. Такое знание есть лишь знание понаслышике; его воспроизведение в лучшем случае заключается в одном лишь механическом повторении, и оно очень часто покончится на слабых и ошибочных принципах. Ибо не все, что можно найти в книгах, построено на правильных основаниях, и не всегда оно правильно выведено из тех принципов, на которых оно будто бы построено. Произвести проверку, которая требуется,

оценить области различных наук соответственно порядку и полезности каждой из них.

Если старые люди не считут это для себя необходимым и легко осуществимым, то во всяком случае это следует проводить в воспитании молодежи. Задача образования, как я уже отмечал, заключается, по моему мнению, не в том, чтобы дать молодежи совершенное знание одной из наук, а в том, чтобы дать такое развитие и предрасположение их уму, которое в наибольшей мере следило бы их способными к любой науке, когда они самостоятельно ею займутся.

NB Вот и подтверждение нашего предположения! Универсальность в образовании (владение универсальными для всех наук способами познания) есть основа подлинной образованности. Так думал Дж. Локк, к пониманию этого приходит постепенно современная школа.

гому. Поэтому я думаю, что для того, чтобы сообщить им эту свободу, следует заставить их ознакомиться со всеми родами знания и упражнять их разум во всем разнообразии и обилии знания. Но я рекомендую здесь не разнообразие и обилие самого знания, а разнообразие и свободу мышления, усиление способностей и активности души, а не расширение ее владений.

20. Чтение. Здесь, мне думается, большие любители чтения склонны делать ошибку. Предполагается, что те, которые обо всем читали, также и понимают все; но это не всегда так. Чтение доставляет уму лишь материал знания, а превращает прочитанное в наше достояние именно мышление. Некоторые авторы действительно дают нам очевидные примеры глубоких мыслей, точного и тонкого рассуждения и последовательности в идеях. Свет, который они дают нам, может принести большую пользу, если читающий их будет следовать и подражать им. Все остальное в лучшем случае только частности, которые годятся лишь для превращения их в знание. Но это может быть сделано только путем нашего собственного размышления и исследования смысла, силы и связи того, что нам сказали авторы. И тогда в той мере, в какой мы постигаем и видим связь идей, знание становится нашим; без этого оно остается бессвязным материалом, плавающим в нашем мозгу: от этого может обогатиться наша память, но сила суждения мало улучшится, и запас знания не увеличится оттого, что мы в состоянии повторять сказанное другими или воспроизвести найденные у них аргументы. Такое знание есть лишь знание понаслышке; его воспроизведение в лучшем случае заключается в одном лишь механическом повторении, и оно очень часто покоятся на слабых и ошибочных принципах. Ибо не все, что можно найти в книгах, построено на правильных основаниях, и не всегда оно правильно выведено из тех принципов, на которых оно будто бы построено. Произвести проверку, которая требуется,

чтобы это обнаружить, умеет не всякий читатель, особенно тот, который предан какой-либо партии и стремится лишь подобрать кое-какой материал, благоприятный для его партии и могущий подкрепить ее взгляды. Такие люди по своей воле отказываются от истины и от всей той настоящей пользы, которую можно извлечь из чтения.

NB Над этим аргументом мыслителя следует задуматься тем практикующим педагогам, которые слишком много сил тратят на проверку «техники чтения», отдают предпочтение так называемым «начитанным» учащимся, следующим порой за взаимоисключающими мыслями классиков лишь из-за лености собственного ума, отсутствия привычки думать самостоятельно.

Другим же читателям, которые более беспристрастны, очень часто не хватает внимания и усердия. Ум сам по себе неохотно берет на себя труд проследить всякий аргумент до его первоисточника и увидеть, на каком основании он покоятся и насколькоочно прочно, а между тем это-то и дает преимущество одному читателю перед другим. Ум должен быть с помощью строгих правил подчинен этой, вначале нелегкой, задаче; практика и упражнение сделают ее легкой, так что те, которые освоились с этим, легко, так сказать, с первого же взгляда, уясняют себе аргумент и в большинстве

случаев сразу видят его основания. Кто приобрел эту способность, тот, можно сказать, приобрел верный ключ к книгам и путеводную нить, которая поведет его через лабиринт разнообразных мнений и авторов к истине и достоверности. <...>

<...> Такой способ мышления и пользования книгой будет создавать затруднения и задержки только вначале; когда привычка и упражнение сделают его обычным, он будет применяться, не вызывая в большинстве случаев ни задержки, ни перерыва в чтении. Движения и ориентировка ума, развитого таким способом, удивительно быстры, и человек, привыкший к такому размышлению, с одного взгляда видит то, что другому потребовалось бы излагать в длинном рассуждении в форме полной последовательной дедукции. Кроме того, когда первые трудности уже преодолены, удовольствие и очевидная польза, которые при этом получаются, сильно поощряют и вдохновляют ум при чтении, а без этого было бы совершенно неправомерно называть чтение научным занятием.

21. *Промежуточные принципы*. В помощь указанному методу можно, я думаю, предложить следующее: чтобы избежать в каждом отдельном случае длительности движения мысли к отдаленным и первым принципам, ум может предусмотреть несколько его этапов — так сказать, промежуточных принципов, к которым он может обращаться для проверки тех положений, с которыми приходится иметь дело по пути. Хотя эти принципы и не принадлежат к категории самоочевидных, однако, если они выведены из последних путем осторожной и безупречной дедукции, на них можно опереться как на достоверные и безошибочные истины, и в качестве неоспоримых истин они могут служить для доказательст-

ва других положений, вытекающих из них, более близким и коротким путем, чем если пользоваться отдаленными и общими принципами. Эти промежуточные принципы служат как бы вехами, показывающими, что лежит на прямом пути к истине и что лежит в стороне от него. Так поступают математики, которые не возвращаются при каждой новой проблеме к первым аксиомам через весь ряд промежуточных положений. Известные теоремы, установленные математиками для себя путем надежного доказательства, служат им для обоснования множества положений, которые зависят от этих теорем и могут быть так же твердо выведенными из них, как если бы ум заново прошелся по всем звеньям цепи, связывающей их с первыми, самоочевидными принципами. Нужно только тщательно заботиться о том, чтобы и в других науках эти промежуточные принципы устанавливались с той же осторожностью, точностью и объективностью, какие проявляют математики при установлении любой из своих великих теорем. <...>

22. *Пристрастие.* <...>Ничего нет дурного в том, что всякий любит ту науку, которую он сделал предметом своего особого изучения; созерцание ее красот и сознание ее полезности заставляет человека с большим наслаждением и пылом отдаваться ее усвоению и совершенствованию в ней. Но презрение ко всякому другому знанию (как будто ничто не может идти в сравнение с нравом или медициной, с астрономией или химией или с какой-нибудь еще более узкой отраслью знания, из которой я приобрел кое-какие познания или достиг некоторых успехов) является не только признаком тщеславного или мелкого ума, но и вредит развитию разума, так как замыкает его в тесные границы и мешает ему смотреть широко и заглядывать в другие области интеллектуального мира, которые, быть может, еще более прекрасны и еще более плодотворны, чем та, где он до сих пор трудился, и в которых он, быть может, кроме новых знаний найдет методы или указания, способные помочь ему лучше разработать свою собственную область.

NB «*Мой предмет исключительный, самый главный! — слышим мы повтор от талантливых, влюбленных в свое дело учителей. Вероятно, это правильно, по-иному и быть не может. Но... лишь в том случае, если педагог помнит, что он преподает предмет, а не науку; решает задачи формирования общеучебных умений и навыков, причем вместе со своими коллегами. При этом его переусердствование, как и недоработка, могут быстро разладить стройность звучания любого, даже самого квалифицированного педагогического ансамбля.*

23. *Теология.* Есть, правда, одна наука, которая (при нынешнем делении наук) стоит несравненно выше всех остальных, если только испорченность не суживает ее до ремесла или дела клики ради низменных или дурных целей и мирских интересов. Я имею в виду теологию, которая, содержа в себе знание о Боге и Его творениях, о нашем долге по отношению к Нему и нашим ближ-

ним, а также картину нашей земной и загробной жизни, охватывает все остальное знание, направленное к его истинной цели, т.е. к прославлению и почитанию Создателя и к счастью человечества. Изучение этой благородной науки — долг каждого человека; и всякий, кто может быть назван разумным созданием, способен к этому. Творения природы и слова Откровения раскрывают эту науку перед человечеством с помощью столь ясных и четких знаков, что те, кто не совершенно слеп, могут в них прочесть и увидеть первые принципы и наиболее необходимые ее элементы, а затем, если у них есть время и усердие, перehодить к более скрытым ее элементам и погружаться в бесконечные глубины, наполненные сокровищами мудрости и знания. Именно эта наука могла бы действительно расширить человеческие умы, если бы ее изучали или позволили изучать повсюду с той свободой, любовью к истине и милосердием, которым она сама учит, и не превращали ее вопреки ее природе в повод для распри, раздоров, злобы и низких обманов. <...>

24. *Пристрастие*. Даже когда пристрастию не позволяют считать все другие науки не имеющими значения или достойными презрения, его часто проявляют в том, что опираются на положения своей науки и применяют их в других отраслях знания, к которым эти положения совсем не принадлежат и с которыми не имеют никакой связи.<...> Но тот, кто желает позаботиться о воспитании своего разума и направить его верным путем к познанию вещей, должен избегать такого неподобающего смешения; он не должен, увлекшись тем, что оказалось полезным и необходимым в одной науке, переносить это в другую науку, где оно служит лишь тому, чтобы смущать разум и сбивать его с толку. Несомненна истина, что «*res nolunt mali administrari*», но не менее верно и то, что «*res nolunt mali intelligi*».⁹<...>

Есть другого рода пристрастие, которое можно очень часто наблюдать у людей науки, притом не менее вредное и смешное, чем отмеченное выше, — это фантастическое и нелепое приписывание всего знания только древним или, наоборот, современникам. Такое бредовое увлечение древностью в области поэзии остроумно описал и осмеял Гораций в одной из своих сатир¹⁰. Подобное же безумие можно наблюдать и по отношению ко всем другим наукам. Некоторые люди не признают ни одного мнения, не подтвержденного авторитетом древних, которые будто бы все были титанами знания. В сокровищницу истины или знания нельзя-де включать ничего, что не носит на себе печати Греции или Рима; такие люди с трудом допускают, что и после древних греков и римлян люди способны были видеть, думать или писать. Другие с подобным же сумасбродством презирают все, что оставили нам древние, и, увлекаясь современными изобретениями и открытиями, отбрасывают все, что явилось раньше, как будто то, что носит название старого, обязательно должно носить в себе тлен времени и истина подвержена плесени и гниению.

Я думаю, что в отношении природных дарований люди во все времена были одинаковы. Мода, обучение и воспитание вносили значительные различия в разные периоды существования разных стран и создавали большие различия в отношении искусств и наук между поколениями, но истина — всегда одна и та же: время не меняет ее и она не становится лучше или хуже оттого, что она древнего или нового происхождения. <...> Нет основания противопоставлять в этом отношении древних и современных нам людей либо пренебрегать теми или другими. <...>

Можно наблюдать пристрастие и иного рода: пристрастие одних людей к общепринятым, а других — к оригинальным воззрениям. Некоторые люди склонны заключать, что общее мнение не может не быть истинным: глаза такого множества людей не могут, по их мнению, не видеть правильно и умы такого множества людей, притом всякого рода, не могут ошибиться. Поэтому они не решаются заглянуть дальше воспринятых ими взглядов данного места и данной эпохи, они не допускают дерзновенной мысли о том, чтобы быть мудрее своих соседей. Они довольствуются тем, что идут вместе с толпой, и так как с нею идти им легко, то они думают, что этот путь правилен или, по меньшей мере, служит им не хуже правильного. Но хотя правило «*Vox populi — vox Dei*»¹¹ — популярно, я не могу, однако, припомнить, чтобы Бог когда-либо возвещал свои заповеди устами толпы, а природа — свои истины [криками] стада. С другой стороны, некоторые люди избегают общепринятых мнений, как ложных или пустых. Прозвище многоголового зверя является для них достаточным основанием для заключения, что в таких [мнениях] не может обитать никакая серьезная или важная истина. Общепринятые мнения годятся-де только для неразвитых умов и приспособлены правителями для своих целей. Тот, кто желает познать истину вещей, должен отказаться от общих и избитых путей, по которым вечно плетутся, довольствуясь ими, только слабые и рабьи души. Таким разборчивым людям (*nice palates*) нравятся лишь необычные, из ряда вон выходящие мнения; все общепринятое носит на себе печать зверя¹², и они считают ниже своего достоинства прислушиваться к нему или принимать его; ум их гоняется только за парадоксами: они ищут только парадоксы, парадоксы они принимают и высказывают, и это, по их мнению, отличает их от толпы. Но понятия общепринятого и необщепринятого не служат признаками, по которым истину можно отличить от лжи, и не должны предубеждать нас в наших исследованиях. Мы должны судить не о вещах по мнениям людей, но о мнениях людей по вещам. <...>

Есть еще один род пристрастия, который ведет людей к самообману и делает чтение малополезным для них: я имею в виду использование мнений писателей и подчеркивание их авторитетности, когда их высказывания благоприятны для наших собственных мнений. <...>

Книги и чтение считаются важными вспомогательными средствами разума и орудиями знания, и следует признать, что это так; тем не менее я позволю себе задать вопрос, не являются ли они для многих препятствием и не мешают ли они некоторым книжным людям приобрести основательное и истинное знание. Можно, мне думается, сказать, что ни в одной области разум не нуждается в более тщательном и осторожном руководстве, чем в пользовании книгами; без такого руководства (чтение) может оказаться невинным развлечением, а не полезным употреблением времени и даст нам лишь малое прибавление знания. <...>

26. *Предвосхищение*¹³. <...> Многие люди преданы первым достижениям своего ума и очень упорно держатся за свои первонациально сложившиеся мнения. К своему первому воззрению они часто питают такую же нежность, как к своему первенцу, и ни за что не хотят отступиться от однажды высказанного суждения или от раз сделанного предположения или догадки. Это — погрешность в управлении разумом, так как подобная твердость или, вернее, негибкость ума проистекает не от преданности истине, а от подчинения предрассудку. Это — неразумная дань предубеждению, показывающая наше уважение не к истине (которую мы будто бы ищем), а к первой случайной находке, какой бы она ни была. Это — явно превратное применение наших способностей и явное проституирование ума, если мы таким образом отказываемся от него и отдаляем его во власть первого встречного. <...>

27. *Отказ от своего мнения*. В противоположную, но не мене опасную крайность впадают, с другой стороны, те, которые всегда подчиняют свое суждение последнему человеку, которого они слушали или читали. Истина никогда не западает в умы этих людей и не придает им никакой определенной окраски; подобно хамелеону, они окрашиваются под цвет того, что находится перед их глазами, и немедленно теряют и заменяют свою окраску любой другой, которая окажется на их пути. Порядок, в котором мнения нам представляются или нами получаются, не является критерием их правильности и не должен служить основанием для их предпочтения. Какое из них было первым и какое последним — это в данном случае результат случайности, а не критерий истинности или ложности. <...>

28. *Практика*. Хотя духовные способности совершенствуются упражнением, однако их не следует доводить до напряжения, превышающего их силу. «Quid valeant humeri, quid ferre recusent»¹⁴ должно быть мерой разумения всякого, кто желает не только успешно действовать, но также сохранить силу своих способностей и не надорвать свой разум чем-либо слишком непосильным для него. Душа, занятая работой, которая ей не по силам, часто надрывается подобно телу, напрягающемуся при поднятии слишком тяжелого груза, и навсегда приобретает неохоту или отвращение ко всякому сильному напряжению. <...> К трудным и замысловатым разделам знания, которые являются испытанием для силы

мысли и для способности души к полному напряжению, следует подводить разум постепенно и незаметно. При таком постепенном движении вперед ничто не является чрезмерно трудным для него. <...> Когда ум постепенно и незаметно приучит себя к вниманию и упорному мышлению, он способен будет бороться с трудностями и преодолевать их без вреда для себя, и тогда дело пойдет гладко. Каждая трудная проблема, каждый запутанный вопрос уже не будет ни затруднять, ни обескураживать, ни обессиливать ум. Но хотя следует избегать непривычных напряжений неподготовленного ума, могущих обескуражить и ослабить его на будущее время, это не должно, однако, приводить к преувеличеному страху перед трудностями и к ленивой трате времени на обыкновенные и ясные вещи, не требующие ни мысли, ни прилежания. Это унижает и расстраивает разум, делает его слабым и неспособным к труду. <...> Кто в течение некоторого времени привыкал заниматься тем, что легкодается само собой с первого же взгляда, тот имеет основание опасаться, что ему никогда не удастся примириться с этим утомительным занятием — мысленно поворачивать вещи так и этак, ставить их в самые разные положения, чтобы обнаружить их более скрытые и более ценные тайны.

Нет ничего странного в том, что методы изучения, к которым ученье привыкают в самом начале, при первом же ознакомлении

NB *Об этом не может не мечтать любой учитель. Мы уже говорили о том, что доверие к педагогу, его авторитет есть одно из обязательных условий успешности обучения. Но если педагог не обращается к разуму ученика, не стремится найти соответствующее определенному этапу обучения сочетание веры и разума, пла-нируемый результат может быть не достигнут.*

нии с науками оказывают на них влияние всю их жизнь и укрепляются в их умах в силу берущего над всем верх чувства почтения к ним, в особенности если эти методы установлены всеобщей практикой. Ученники сначала должны верить учителю, и если правила учителя сделались для них аксиомами, то нет ничего удивительного в том, что эти правила сохраняют такое свое значение и в силу приобретенного однажды авторитета вводят в заблуждение тех, кто считает, что этого авторитета достаточно, чтобы оправдать правила, и со всем усердием идет по хорошо протертной дороге. <...>

30. Блуждание. <...> Я считаю очень полезным, если мы сможем путем практики приобрести такую власть над нашим умом, чтобы управлять этим потоком идей, с тем чтобы, поскольку в наши мысли будут постоянно вторгаться новые идеи, непрерывно сменяя друг друга, мы могли по своему выбору направлять их так, чтобы под рассмотрение попадали только идеи, имеющие отношение к нашему данному исследованию, и притом в порядке наиболее полезном для вопроса, занимающего нас; или же, если какие-либо посторонние и непрошеные идеи навязываются сами собой, мы по крайней мере могли бы отбросить их, не да-

вая им отвлекать наш ум от проводимого нами в данный момент исследования, и помешать им увести ум вместе с нашими мыслями совершенно в сторону от рассматриваемого предмета. Я полагаю, что достичнуть этого не так легко, как, может быть, думают; но вместе с тем, насколько я понимаю, это, возможно, если не главное, то одно из важнейших отличий, в силу которого одни люди в своем рассуждении столь превосходят других, хотя бы эти люди казались одинаково одаренными природой. <...> Кто наблюдает за детьми, может убедиться, что дети даже при

NB В последующих разделах настоящей работы (п.п. 31—45) Джон Локк продолжает размышлять о механизмах, способствующих или препятствующих оптимизации процесса приобретения знаний, поиска объективных истин, находя их, на наш взгляд, в разумном использовании определенных приемов, стимулирующих развитие «силы ума». Думаю, для ищущего, думающего педагога многие весьма точные формулировки автора, определения «типовологии предсторожений» могут оказаться весьма полезными.

полном напряжении своих сил не в состоянии удерживать свои мысли от блуждания. Я убежден, что от этого нельзя исцелить их ни сердитой бранью, ни побоями, ибо это немедленно наполняет их головы всякими идеями, вызываемыми страхом, испугом или смущением. Если осторожно возвращать их блуждающие мысли обратно, вводя последние в русло и указывая детям путь, которым они должны идти, не делая при этом никакого выговора или даже не замечая их рассеянности (когда без этого можно обойтись), это, я полагаю, быстрее приходит и приучит их к вниманию, чем все более грубые методы, которые еще сильнее рассеивают их мысли и, вместе того чтобы развивать в них прileжение, прививают им противоположную привычку.

31. *Различие*. Различие и разделение (*distinction and division*), если я не ошибаюсь относительно значения этих слов, — вещи весьма различные: первое есть восприятие различия между вещами, установленного природой; второе — наше собственное действие деления, проводимого там, где его еще нет. <...> Можно, мне думается, сказать, что различие — самое необходимое из всего, что только может вести к истинному познанию, и само ему благоприятствует; разделение же, если им злоупотребляют, служит лишь к тому, чтобы запутывать и смущать разум. Способность замечать малейшую разницу между вещами свидетельствует о быстроте и ясности наблюдения, которые помогают разуму настойчиво и верно [отмечать] всякое разнообразие, какое можно найти в природе, однако не очень удобно принимать в соображение каждое различие между вещами и делить их на разные классы в соответствии с каждым таким различием. Если идти по этому пути, то мы завязнем в частностях (ибо каждая особая вещь чем-нибудь отличается от другой) и будем не в состоянии установить никакие общие истины или, по меньшей мере, запутаем

свой ум в поисках их. Группировка различных вещей по различным классам сообщает уму более общие и более широкие точки зрения; но мы должны стараться объединять их только в том отношении и в той мере, в каких они согласуются между собой, ибо только в такой мере они и могут быть объединены при рассмотрении; даже бытие само по себе, охватывающее все вещи, при всей своей общности может нам дать ясные и рациональные понятия. Если бы мы оценивали и держали в уме, что мы рассматриваем, это лучше всего научало бы нас, когда следует и когда не следует производить дальнейшие различения; это действие следует предпринимать только на основании надлежащего рассмотрения вещей. Наибольшей противоположностью этому является искусство словесных различий, делаемых по вкусу, в произвольно придуманных ученых терминах, применяемых наудачу, без понимания и передачи другим каких-либо отчетливых понятий. Такие различия всецело приспособлены для искусственной беседы или пустого шума диспутов и николько не разъясняют трудностей и не продвигают нас в знании. Всякий предмет, который мы исследуем и хотим познать, мы должны, я полагаю, брать в столь общем и широком разрезе, какой только для него возможен. <...>

Тот, кто закрепил в своем уме определенные идеи вместе с присоединенными к ним названиями, будет в состоянии различать их между собой; это и есть реальное различение. <...>

С другой стороны, разуму свойствен и другой недостаток — склонность сваливать в одну кучу вещи, между которыми можно заметить какое-либо сходство, что непременно будет вводить его в заблуждение и подобным смешением вещей будет мешать уму получать отчетливые и точные представления о них.

32. *Подобия*. К этому последнему недостатку позвольте мне присоединить другой, родственный ему по меньшей мере по имени; это — склонность позволять уму при возникновении какого-либо нового понятия сейчас же отыскивать подобие, чтобы сделать новое понятие яснее для себя. Это, быть может, хороший прием, полезный при объяснении наших мыслей другим; но он ни в коем случае не является правильным методом приобретения верных понятий о чем-либо для нас самих, так как уподобления всегда в чем-нибудь хромают и не достигают того строгого соответствия, которое должно существовать между нашими представлениями о вещах и самими вещами, если мы хотим мыслить правильно. <...>

33. *Согласие*. В управлении разумом нет ничего более важного, а может быть, и ничего более трудного, чем знать, когда и где и в какой мере давать согласие¹⁵. Охотно говорят — и никто не сомневается в том, — что наше согласие или несогласие и их степень должны определяться очевидностью, которую несут с собой вещи. Несмотря на это мы видим, что [знание] этого правила не делает людей лучше; одни твердо усваивают доктрины, [исходя из] шатких оснований, другие — без всяких оснований, а некоторые — в противоречии с очевидностью. Одни принимают до-

стоверность чего-либо, и их не поколеблешь в том, чего они держатся; другие колеблются во всем; достаточно есть и таких, которые отвергают все, как недостоверное. Что же делать в таком случае новичку, искателю, начинающему? Я отвечу: пользоваться своими глазами. <...>

34. *Беспристрастие* (Indifference). <...> Тот, кто, будучи равнодушен (indifferent) ко всему, кроме истины, не допускает, чтобы его согласие опережало ее доказательство или выходило за пределы доказанного, приучится к тому, чтобы заниматься не предположениями, а исследованиями, и исследованиями добросовестными. При этом условии никто не окажется в затруднительном или опасном положении из-за того, что не усвоил истин, необходимых в его положении и при его обстоятельствах. Все другие пути обрекают человечество на ортодоксию; люди с самого начала впитывают в себя общепринятые мнения своей страны и партии, никогда поэтому не подвергая сомнению их истинность; едва ли один из ста вообще проверяет ее. Такие люди за их предвзятое убеждение в своей правоте получают одобрение. Человек же, который рассуждает, является врагом ортодоксии, так как может случиться, что он отклонится от некоторых доктрин, принятых в данном месте.<...> А между тем только ортодоксия (которой удалось утвердиться повсюду) судит о том, что есть заблуждение и что есть ересь; аргументы и доказательства не имеют в данном случае никакого значения: они нигде не принимаются в оправдание и во всяком обществе безусловно опровергаются непогрешимой местной ортодоксией.<...> Я уверен, что если доказательность истины не может явиться ее опорой, то нет никакой защиты против заблуждения, и в таком случае истина и ложь суть лишь различные названия одного и того же. Поэтому всякий человек может (и должен) приучаться сообразовывать свое согласие только с доказательствами, и он находится на верном пути тогда, и только тогда, когда следует за ними. <...>

35. ...Я не утверждаю, что человек должен воздержаться от принятия чьего-либо мнения после того, как он произвел исследование: иначе исследование было бы бесцельным занятием; но вместе с тем самый верный и надежный путь — это не составлять себе никакого мнения раньше, чем мы произвели исследование, и при этом не обращать ни малейшего внимания на мнения и системы других людей о данном предмете. <...>

36. *Вопрос*. То беспристрастие, которое я здесь рекомендую, поможет также правильно ставить вопрос, возбуждающий сомнение, без чего никогда нельзя прийти к правильному и ясному решению.

37. *Настойчивость* (Perseverance). Другим плодотворным результатом этого беспристрастия и рассмотрения вещей как таких, если отвлечься от наших собственных мнений и от понятий и рассуждений о них других людей, явится то, что каждый человек будет развертывать свои мысли по методу, который будет на-

иболее соответствовать природе данной вещи и его пониманию того, что она диктует (*suggests*) ему. По этому пути он должен двигаться планомерно и настойчиво, пока не придет к хорошо обоснованному решению, на котором мог бы успокоиться. <...>

39. *Неверие в себя.* <...> Есть люди, которые сами подавляют свой дух, впадают в уныние при первом же затруднении и решают, что овладеть основательно какой-либо наукой или продвинуться в знании дальше того, что требуется для их обычного дела, им не по силам. Они сидят сиднем на одном месте, считая, что у них нет ног, чтобы ходить; совсем как те, о ком я только что говорил и кто поступает точно так же по противоположной причине, а именно считая, что у них есть крылья, чтобы летать, и что они поэтому способны взлететь, когда им вздумается. Им можно напомнить поговорку: «Пользуйся ногами, и у тебя будут ноги». Никто не знает силы своих способностей, пока не испытает их. Также о разуме всякий может с полной уверенностью сказать, что его сила, как правило, гораздо больше, чем считает сам разум до того, как он ее испробовал: «*Viresque acquirit eundo*»¹⁶.

Поэтому наиболее подходящее лекарство в данном случае заключается в том, чтобы подвигнуть ум к работе и усердно прилагать свои мысли к делу; ибо в борьбе ума, как и на войне, имеется силу изречение: «*Dum pulant se vincere vicere*»¹⁷.

Редко бывает так, чтобы убеждение в том, что мы преодолеем все затруднения, с которыми встретимся в науке, не помогло нам пройти через эти трудности. Никто не знает силы своего ума, силы настойчивости и регулярного приложения, пока не испытает их. Верно одно: человек, который пускается в путь на слабых ногах, не только пойдет дальше, но и сделается сильнее того, кто, обладая сильной конституцией и крепкими членами, сидит сиднем на одном месте. <...>

40. *Аналогия.* Аналогия весьма полезна для ума во многих случаях, особенно в натуральной философии, и главным образом в той ее части, которая заключается в удачных и успешных экспериментах. Но здесь необходимо тщательно держаться тех границ, в которые заключено содержание данной аналогии. Например, кислое купоросное масло оказалось полезным в таком-то случае, значит, селитряный спирт или уксус могут употребляться в подобном же случае. Если полезное действие названного масла обусловлено только его кислотностью, то опыт (такого употребления) может оказаться успешным; но если в купоросном масле помимо кислотности есть еще что-то другое, что производит желательное для нас в данном случае действие, то мы ошибочно принимаем за аналогию то, что таковой не является; мы допускаем, чтобы наш разум впал в заблуждение вследствие неправильного предположения об аналогии там, где ее нет.

41. *Ассоциация.* Хотя во второй книге своего «Опыта о человеческом разумении» я говорил об ассоциации идей¹⁸, там я подошел к этому вопросу исторически, т.е. лишь описывая этот метод,

как и разные другие методы деятельности разума, не задаваясь целью изыскивать средства исправления, которые следовало бы в данном случае применять; с этой последней точки зрения для человека, желающего основательно уяснить себе правильный метод управления своим разумом (*understanding*), ассоциация представит собой еще один материал для размышления, тем более что здесь, если не ошибаюсь, кроется одна из самых частых причин наших ошибок и заблуждений и один из труднее всего излечимых недугов души; ибо очень трудно убедить кого-либо в том, что вещи по природе не таковы, какими они постоянно ему представляются.

Вследствие одного этого отклонения разума от правильного пути, которое происходит легко и незаметно, шаткие и слабые основания становятся непогрешимыми принципами, не допуская по отношению к себе никакого посягательства или сомнения. Такие неестественные ассоциации в силу привычки становятся для ума столь же естественными, как связь между солнцем и светом, между огнем и теплотой, и разуму кажется, что они содержат в себе столь же естественную убедительность, как и самоочевидные истины. Можно ли в таком случае приступить к лечению с надеждой на успех? Многие люди твердо принимают ложь за истину не только потому, что они никогда не думали иначе, но также и потому, что, ослепленные в этом отношении в самом начале, они никогда не могли думать иначе, по крайней мере в том случае, если они не обладают силой ума, способной оспаривать власть привычки и подвергать исследованию собственные принципы. Но такую свободу лишь немногие люди находят в себе, и еще меньше есть таких, которым разрешают проявлять эту свободу другие люди. Ибо учителя и руководители большинства сект видят свое главное искусство и задачу в том, чтобы подавлять, насколько они могут, эту главную обязанность всякого человека по отношению к самому себе, которая составляет первый твердый шаг к правде и истине во всей цепи его действий и мнений.

Это дает основание подозревать, что подобные учителя сами сознают ложность или слабость исповедуемых ими учений, раз они не допускают проверки тех оснований, на которых эти учения построены, тогда как те, которые ищут только истину и только ею желают обладать, только ее проповедовать, свободно подвергают свои принципы проверке, находят удовольствие в их исследовании и предоставляют людям опровергать их, если те в состоянии это сделать; и если в этих принципах есть что-нибудь слабое и ненадежное, они охотно позволяют это выявить, имея в виду, что ни они сами, ни другие не должны придавать какому бы то ни было общепринятыму положению больше значения, чем допускает и гарантирует его доказанная истинность.

Большую ошибку допускают, насколько я вижу, люди всякого рода при внушении принципов своим детям и ученикам; если вдуматься в способ, которым они пользуются при этом, то он сводится в конечном итоге лишь к тому, что последних заставля-

ют проникнуться понятиями и воззрениями своего учителя на основе слепой веры, заставляют их крепко держаться этих понятий и воззрений независимо от того, правильны они или ложны. Какой характер может быть придан этому приему и какую пользу он может принести, когда он практикуется в отношении простого народа, удел которого — труд и вечная забота о своем чреве, я не стану здесь исследовать. Но что касается благородной части человечества, положение которой обеспечивает ей досуг и возможность заниматься науками и изысканием истины¹⁹, то я вижу лишь один правильный способ внушить ей принципы: следить со всей возможной тщательностью за тем, чтобы в нежном возрасте идеи, не имеющие естественной связи, не вступали в сочетания в их головах; внушать им в качестве руководства во всей последующей жизни и занятиях науками то же самое правило — никогда не допускать, чтобы какие-либо идеи соединялись в их уме в каком-нибудь ином или более прочном сочетании, чем то, которое определяется природой самих идей и их взаимным отношением; а также почаще подвергать те идеи, которые они находят соединенными в их уме, следующей проверке: создана ли эта ассоциация идей очевидным соответствием, которое есть в самих идеях, или обычной и господствующей привычкой ума соединять их таким образом в мышлении.

В этом заключается мера предосторожности против указанного зла, пока оно прочно не укоренилось в разуме благодаря привычке. <...>

42. *Ложные выводы.* <...> Применение и направление разума, задача которого есть отыскание истины, и только истины, заключается в том, чтобы поддерживать ум в состоянии полного беспристрастия и позволять ему склоняться в ту или другую сторону только в тех пределах, в каких очевидность устанавливает это с помощью знания или в каких перевес вероятности побуждает его к согласию или вере. <...>

43. *Основные истины.* <...> Существуют основные истины, которые служат фундаментом, основанием для множества других, получающих от первых свою прочность. Это содержательные истины, доставляющие уму богатый материал. Подобные небесным светилам, они не только прекрасны и содержательны сами по себе, но проливают свет и делают видными другие вещи, которые без них оставались бы невидимыми или неизвестными. Таково удивительное открытие господина Ньютона, что все тела тяготеют друг к другу, которое можно принять за фундамент натуральной философии. Он показал изумленному ученыму миру значение этого открытия для понимания великого здания нашей Солнечной системы; а как далеко оно поведет нас в понимании других истин, если оно правильно будет применяться, сейчас еще неизвестно. Великое правило нашего Спасителя, что «мы должны любить ближнего, как самого себя», является такой же основной истиной для управления жизнью человеческого общества,

так что, по моему мнению, она одна могла бы без всяких трудностей разрешить все случаи и сомнения в области общественной морали. Таковы истины, к изысканию которых мы должны стремиться и которыми мы должны обогащать свой ум. <...>

45. *Перенесение мыслей.* <...> Недостаток, на котором я хочу здесь остановиться с целью найти против него лекарство, — это та трудность, которую мы иногда испытываем при перенесении наших мыслей с одного предмета на другой в тех случаях, когда идеи одинаково нам знакомы. <...>

Ум должен быть всегда свободен и готов обратиться к разнообразным объектам, с которыми он может встретиться, и уделить им столько внимания, сколько в данный момент считается необходимым. Отдаваться целиком одному объекту настолько, чтобы нельзя было заставить себя отойти от него и заняться другим, который мы считаем более подходящим для нашего размышления, — значит делать ум совершенно бесполезным для нас. <...>

Я согласен, что надо сделать известные уступки законным страстям и естественным наклонностям. Каждый человек кроме случайных пристрастий имеет любимые занятия, которым душа его отдается с особым усердием; но все-таки лучше всего, если она всегда будет оставаться свободной и в свободном распоряжении человека, готовая работать по его указанию. <...>

Когда воображение сковано страстью, я не знаю иного способа освободить ум и вернуть душе свободу обращения к тем мыслям, которые отвечают желанию человека, кроме как путем укрощения этой страсти или уравновешивания ее другой; а это искусство достигается изучением и знакомством со страстями.

Всякий, кто замечает в себе склонность отдаваться самопрозвольному течению мыслей, не возбуждаемых ни страстью, ни интересом, должен в каждом подобном случае стараться со всей бдительностью и усердием останавливать их и никогда не поощрять душу к таким пустым занятиям. Люди знают цену своей телесной свободы и поэтому добровольно не соглашаются, чтобы на них надевали цепи и оковы. Иметь ум на некоторое время скованным — это, конечно, еще худшее зло, и сохранение свободы лучшей части нашего существа достойно нашей величайшей заботы и наших величайших усилий. Здесь наши труды не пропадут даром: усилия и борьба, если мы будем всегда прибегать к ним в подобных случаях, возьмут верх. <...> Эта свобода ума очень полезна как в деловых, так и в научных занятиях, и тот, кто приобретет ее, будет пользоваться немалым преимуществом легкости и быстроты во всех избранных им и полезных занятиях своего разума.

Третий и последний случай, когда ум (mind) чем-то постоянно занят, о котором я упоминал (я имею в виду повторение в памяти некоторых отдельных слов и сентенций, которые как бы создают шум в голове и т.п.), бывает редко — только в моменты праздного состояния души или когда она чем-либо занята лени-

во и небрежно. Конечно, лучше было бы, если бы таких несносных и бесполезных повторений вовсе не было. Какая-нибудь ясная идея, случайно попавшая в поле мысли, более полезна и более способна внушать что-нибудь достойное размышления, чем бессмысленное жужжание совершенно пустых звуков. Но так как возбуждение души и принуждение ума взяться за работу с известной мерой усердия в большинстве случаев немедленно освобождают его от этих ленивых спутников, то всякий раз, когда мы видим, что они нас смущают, следует только прибегнуть к этому полезному средству, которое всегда имеется у нас под рукой.

NB Мы познакомились с работой, в которой автор пытается применить знания, приобретенные им как естествоиспытателем к поискам критериев объективного знания. Быть может, эта попытка в чем-то ограничена, догматична. Но могла ли появиться без сформированных Локком заповедей школа наступающей эпохи? Не уверен. Ясно одно: соображения Локка о способах формирования логического мышления не потеряли своей актуальности и сегодня.

ЭЛЕМЕНТЫ НАТУРАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ

Глава XII

О человеческом разумении (UNDERSTANDING)

NB Приведенная глава работы достаточно полно иллюстрирует содержание полемики Локка, представленной с его точки зрения, с мыслителями-современниками по вопросу эмпирически возникающих идей.

В этом тексте четко прослеживается влияние на автора естественнонаучных воззрений, господствующих в науке со времен Галилея.

На наш взгляд, трудно сформировать собственное отношение к педагогическим воззрениям Локка без анализа его критики теории врожденных идей, принципов, знаний.

...Перейдем к рассмотрению человеческого разума и его различных проявлений.

Самая низкая ступень его состоит в восприятии... Относительно восприятия может быть уместно далее заметить, что для того, чтобы получить правильное представление о нем, мы должны рассмотреть разные его объекты, которые являются простыми идеями, как, например, идеи, обозначенные словами: «алый цвет», «синий цвет», «сладкий», «горький», «тепло», «холод» и т.д., как отличные от других объектов наших чувств; к этому мы можем еще добавить внутренние действия нашей собственной души, являющиеся объектами нашей рефлексии, такие, как мышление, желание и т.д.

Из соединения этих простых идей образуются составные, или сложные, идеи, как, например, те, что мы обозначаем словами «галька», «ноготки», «лошадь».

Следующий этап, который проходит разум на пути к познанию, — это абстрагирование своих идей; с помощью такого абстрагирования идеи становятся общими.

Общая идея — это такая идея в нашей душе, которая рассматривается в обособлении от времени и места; благодаря этому она может представить любой конкретный предмет, соответствующий ей. Познание, являющееся высшей ступенью мышления (is the highest degree of the speculative faculties), состоит в восприятии истины утвердительных или отрицательных суждений (propositions).

Это восприятие может быть непосредственным или опосредствованным. Непосредственное восприятие соответствия или несоответствия двух идей имеет место в тех случаях, когда, сравнивая их друг с другом в нашей душе, мы видим или как бы замечаем их соответствие или несоответствие. Такое восприятие называют поэтому интуитивным познанием. Так, мы видим, что красное — это и зеленое, что целое больше части, что два и два равняются четырем.

Истину этих и подобных им положений (propositions) мы знаем чистой, простой интуицией самих идей без всяких добавочных усилий; такие положения называются самоочевидными.

Опосредствованное восприятие соответствия или несоответствия двух идей мы имеем в том случае, когда их соответствие или несоответствие выявляются с помощью одной или более других идей. Это называется демонстрацией или рациональным познанием. Так, например, разную ширину двух окон, или двух рек, или каких-либо других двух тел, которые не могут быть соединены, можно определить, взяв одну и ту же мерку и применив ее к обоим предметам. Так обстоит дело и с нашими общими идеями, соответствие или несоответствие которых можно часто обнаружить с помощью некоторых других идей, получая таким путем демонстративное познание; это происходит в тех случаях, когда идеи, о которых идет речь, не могут быть сведены вместе и подвергнуться непосредственному сравнению, чтобы дать нам интуитивное познание.

Разум не только познает определенные истины, но выносит также суждение о вероятности, которая состоит в вероятном соответствии или несоответствии идей.

Когда человек склоняется к какому-то положению как вероятному, это называется мнением или убеждением.<...>

II. ЭТИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ ДЖОНА ЛОККА

ОПЫТЫ О ЗАКОНЕ ПРИРОДЫ

I. Существует ли нравственный принцип, или закон природы? Да, существует

Я уверен, что среди тех, кто признает необходимость как-то осознать нашу жизнь и верит в существование того, что заслуживает называться добродетелью или пороком, не найдется ни одного, кто бы не пришел к убеждению в существовании Бога, ибо Он всюду являет свое присутствие и как бы предстает перед людским взором и во всей стройности и неизменности природы, и в многочисленных примерах чудес в прошлом. Исходя из этой предпосылки, а сомневаться в ней было бы нечестиво, т.е. предполагая, что существует некая руководящая миром высшая сила, заставляющая небо вечно вращаться, Землю — оставаться неподвижной¹, звезды — сверкать, положившая предел даже неукротимому морю, предписавшая каждому роду растений порядок и время цветения и роста, подчиняясь воле которой все живые существа имеют свои законы рождения и жизни, и нет во всей вселенной ничего столь неустойчивого и неопределенного, что бы не признавало точных и определенных законов собственного существования, соответствующих природе каждого, — исходя, повторю, из всего этого, можно, как мне кажется, с полным основанием задать вопрос: неужели же только человек — вне закона, совершенно независим,

бессмысленно, без закона, без каких-либо норм своей жизни? В это трудно поверить всякому, кто размышлял о всемогуществе Господа, о всеобъемлющем согласии всего рода человеческого всегда и повсюду, наконец, о себе самом и о своей совести. Однако, прежде чем обратиться к самому закону и к тем аргументам, которыми доказывается его существование, мне представляется целесообразным рассмотреть все те разнообразные наименования, которыми его обозначают.

NB Если вам в зрелом возрасте приходилось перечитывать «Рассказы о Маугли» Киплинга, то вы не могли не подметить многократного возвращения автора к теме закона джунглей, который исполняется зверями и вопиается родом человеческим. Как следствие, самая уродливая и кровожадная тварь выглядела в сказке благородной,

красивой, а человек — жалким, жестоким и мелочным. Понятно, что животные, их отношения идеализируются автором, человеческое же сообщество характеризуется достаточно объективно. Подобная ситуация заставляет читателя задуматься о существовании нравственных принципов и законов природы, человеческой жизни вообще. Киплинг оставляет право решения этого вопроса читателю.

«Существует ли нравственный принцип, или закон природы? Да, существует», — отвечает Локк в этой работе. Попробуем последовать за логикой доказательства философа.

Прежде всего это то самое моральное благо, или «достойное» (*honestum*), которое с таким усердием искали и столь громко прославляли некогда философы, особенно стоики. Сенека утверждает, что это единственное благо, которым должен довольствоваться человек, и что оно обладает таким великолепием, такой красотой, что даже испорченные пороками люди признают его и, избегая его, все же одобряют.

Во-вторых, его называют «здравым разумом» (*recta ratio*), на который претендует всякий считающий себя человеком. Это вокруг него с таким ожесточением сражаются разнообразные группки, каждая из которых предъявляет на него свои права. Под «разумом», как я полагаю, здесь следует понимать не интеллектуальную способность, формирующую наши рассуждения и осуществляющую доказательства, а некие определенные практические принципы, из которых проис текают все добродетели и вообще все, что необходимо для формирования подлинной нравственности. Все, что выводится из этих принципов, по праву называется согласным со «здравым разумом».

Другие, и их большинство, называют его законом природы, понимая под этим такой закон, который каждый может открыть для себя

NB Это положение очень важно понимать (разделяя или не разделяя) каждому учителю. От согласия педагога с утверждением о том, что законы природы каждый человек открывает для себя сам. От того, кому — Богу или природе, здравому разуму или светочу, вложенному в нас природой, — отводит главенствующую роль педагог, во многом зависит характер взаимоотношений между учителем и учеником, предопределяется набор тех задач, которые могут быть решены школой.

только с помощью того свето чая, который вложила в нас природа, закон, которому каждый считает необходимым подчиняться во всем и искать в нем основания своего поведения; это как раз и есть знаменитое требование «живь согласно с природой», столь часто повторяемое стоиками.

Этот закон, обозначаемый указанными наименованиями, следует отличать от естественного права, ибо право состоит в том, что мы имеем возможность свободно распоряжаться какой-либо вещью, тогда как закон есть то, что повелевает или запрещает нам делать нечто.

Следовательно, этот закон природы может быть описан как проявление божественной воли, познаваемой благодаря светочу природы, указывающей нам,

что согласуется и что не согласуется с разумной природой, и тем самым повелевающее нам нечто или запрещающее. Менее правильно, как мне кажется, некоторые называют его диктатом разума. Ведь разум не столько устанавливает и диктует нам этот закон природы, сколько исследует и открывает его как освященный высшим могуществом и вложенный в наши сердца; он не создатель, а толкователь этого закона, ибо не хотим же мы, умаляя достоинство верховного законодателя, приписать разуму установление того закона, который он лишь ищет; ведь разум, будучи лишь способностью нашего духа и частью нашего существа, не может устанавливать для нас законы. Отсюда совершенно ясно, что этот закон природы содержит в себе все необходимое для того, чтобы быть законом. Ибо, во-первых, это проявление высшей воли, в чем, по-видимому, и состоит формальное основание закона... Во-вторых, он предписывает, что должно и чего не должно делать, а это и есть собственный признак закона. В-третьих, он обязывает людей, ибо содержит в себе все, что формирует обязательство. Ведь хотя он не обнаруживается так, как это происходит с государственными законами, однако он достаточно известен людям (что и достаточно), поскольку его можно познать с помощью одного лишь светоча природы. <...>

Здесь кто-нибудь, возражая против существования закона природы, может сказать, что его не существует вообще, поскольку его нельзя нигде обнаружить: ведь большинство людей живет так, как будто вообще не существует никакого рационального основания жизни и не существует никакого познаваемого всеми закона; более того — именно в этом вопросе люди, по-видимому, более всего расходятся между собой. Ведь если бы существовал познаваемый благодаря светочу разума закон, то как же получается, что все люди, хотя они и обладают разумом, не знают этого закона?

Мы ответим, во-первых, [что] ведь и в гражданских делах из того, что слепой не может прочитать закон, выставленный в общественном месте, или подслеповатый делает это с трудом, человек же, занятый другими делами, не имеет времени, а ленивый или праздный не хочет поднять глаза, дабы прочитать закон и узнать из него, в чем заключаются его обязанности, отнюдь не следует, будто этого закона не существует или он не опубликован. Я исхожу из того, что природа всех наделила разумом, и утверждаю, что существует закон природы, познаваемый разумом. Однако из этого не обязательно следует, что он известен каждому. Ведь одни не прибегают к этому свету, предпочитая мрак, и не хотели бы увидеть самих себя, а ведь даже само солнце указывает путь, по которому следует идти, лишь тем, у кого открыты глаза и кто готов отправиться в путь. Другие, воспитанные в пороках, плохо отличают достойное от недостойного, потому что дурной образ жизни, укоренившийся с течением времени, выступает в чужестранных одеждах и дурные нравы разрушили сами принципы. У третьих же от природы умственные способности слишком слабы для того, чтобы они могли раскрыть эти тайны природы. <...>

Мы ответим, во-вторых, что хотя и сами разумные люди далеко не во всем согласны между собой относительно того, что такое закон природы, в чем заключаются его точные и известные требования, отсюда, однако, не следует, будто закона природы вообще не существует. Напротив, отсюда с еще большей необходимости вытекает существование подобного закона, поскольку все с таким ожесточением спорят именно о самом законе. Подобно тому как, говоря о государстве, мы сделаем неправильный вывод, что не существует вообще никаких законов, поскольку у разных юристов мы встретим разные их толкования, так и в этике будет неправильным вывод о том, что не существует никакого закона природы, поскольку в разных местах этот закон понимается по-разному. Наоборот, отсюда с большей настоятельностью следует существование закона, поскольку о самом законе все придерживаются одинакового мнения, расходясь лишь в его толковании, поскольку все признают существование от природы дурного и хорошего. <...>

Другим аргументом, доказывающим существование закона природы, может послужить человеческая совесть, а именно принцип: «Никто, окажись он судьей самому себе, не оправдает себя за совершенный проступок»². Ибо тот суд, который каждый вершит над самим собой, свидетельствует о существовании закона природы. Ведь если бы закона природы, подчинения которому требует от нас наш разум, не существовало, то как бы могла совесть тех, кто не признает и не подчиняется велениям никакого иного закона, управляющего ими и обязывающего их, выполнить все же приговор собственной жизни и нравам, оправдывая их или осуждая? Но закон этот не писанный, а естественный.

Третий аргумент выводится из самого устройства этого мира, в котором все остальное во всех своих действиях подчиняется определенному закону, определенному способу организации, отвечающему его природе, ибо то, что указывает каждой вещи ее форму, способ и меру существования и функционирования, и есть закон. «Все то, что происходит в сотворенных вещах, есть материя вечного закона», — говорит Аквинат³, и если, по словам Гиппократа, «каждая вещь и в большом и в малом исполняет предопределенную ей судьбу»⁴, то ничто, даже самое великое, никогда не отступает от установленного ему закона. А если это так, то невероятно, чтобы только человек был свободен от законов, тогда как все остальное подчиняется им; нет, он также имеет установленный для него соответствующий его природе способ поведения. <...>

Четвертый аргумент мы можем извлечь из самого существования человеческого сообщества; ведь без такого закона у людей не может существовать никакого общения или единения, ибо существуют два основания, на которые, как известно, опирается человеческое общество: определенная форма государства и организации правления и верность договору. Без этого рушится всякое человеческое общество, точно так же, как рушится все, если уничтожить закон природы. Действительно, как может выглядеть государство, ка-

кие были бы в нем порядок и безопасность, если бы та часть граждан, которая способна причинить наибольший вред, имела бы возможность вершить все дела по собственному произволу, если бы высшая власть получила неограниченную свободу действий? Ведь поскольку правители, которым принадлежит право по собственному произволу создавать и изменять законы и вершить все свою властью (ведь они владыки над остальными), не связаны и не могут быть связаны ни собственными, ни чужими законами, в каком бы положении оказалось человечество, если бы не существовал иной, высший закон, которому они должны повиноваться, в чем заключались бы преимущества общества, если бы люди объединялись в государства только затем, чтобы оказаться более удобной добычей для чужого могущества? Да и положение правителей оказалось бы не лучше положения подданных, если бы не существовало никакого закона природы, без которого невозможно удержать народ в повиновении законам государства. Ведь законы, установленные в государствах, обязывают не сами по себе, не своим авторитетом, не как-либо еще, но именно в силу закона природы, повелевающего повиноваться вышестоящим и блюсти гражданский мир; более того, без такого закона, силою оружия правители, быть может, и могли бы принудить толпу к повиновению, но не могли бы обязать ее к этому. Без закона природы рушится и второе основание человеческого общества — верность договорам и соглашениям: было бы бессмысленным ожидать, что человек останется верным соглашению только потому, что он нечто обещал, в то время как ему предлагаются более выгодные условия, если бы обязательство исполнить обещанное не исходило от самой природы, а не от человеческой воли.

Пятый аргумент сводится к тому, что без закона природы не может быть ни добродетели, ни порока, ни хвалы за честный, ни наказания за дурной поступок: где нет закона, там нет ни вины, ни ответственности, все пришлось бы подчинять человеческой воле, и коль скоро долг не будет требовать от человека ничего, ему, по-видимому, останется только подчиниться внушениям пользы и удовольствия или дать увлечь себя слепому и свободному от всяких законов инстинкту; справедливость и честность превратились бы в пустой звук и исчезли бы, да и вообще не осталось бы ничего, кроме пустых слов: человек, ставший верховным и абсолютно свободным арбитром собственных поступков, не мог бы признать себя виновным, ибо никакой закон и не повелевал бы, и не запрещал бы ничего. <...>

II. Познаваем ли закон природы с помощью светоча природы? Да, познаваем

Поскольку все люди различают достойное и недостойное и нет народа столь варварского, столь далекого от человеческих понятий, который бы не имел представления о добродетели и пороке, не воспринимал бы похвалы или порицания, мне представляется особен-

но важным выяснить, каким же образом людям становится известным этот закон природы, которому все они единодушно подчиняются.<...> Способ же, которым мы приходим к познанию этого закона, мы называем светочем природы, поскольку он противостоит другим способам познания. Утверждая, что светоч природы является неким указателем этого закона, мы бы не хотели, чтобы это было понято так, будто внутри человека существует некий вложенный в него природой свет, постоянно напоминающий ему о его долге и прямой дорогой безошибочно ведущий его к цели. Мы не говорим, что этот закон природы предстает как бы записанным на таблицах в наших сердцах, что он может быть прочитан, понят и стать всем известным только в лучах некоего внутреннего света, приближающегося к нему, подобно факелу, подносимому к выставленной в темноте картине. Утверждая, что нечто становится познаваемым благодаря светочу природы, мы хотим только сказать, что существует такого рода истина, к познанию которой человек может прийти сам, без чьей-либо помощи, если он правильно использует те способности, которыми наделен от природы.

Существуют три способа познания, которые я... назвал бы инскрипцией, традицией⁵ и чувственным опытом, к которым можно прибавить и четвертый, а именно сверхъестественное и Божественное откровение, не имеющее, однако, отношения к настоящему предмету, поскольку мы исследуем не то, что может знать и увидеть человек, вдохновленный Божественным духом, просвещенный исходящим с небес светом, но что способен открыть и исследовать человек, вооруженный силой природы и своей собственной пытливостью, наделенный мыслью, разумом и чувствами. Все это знание, сколь бы значительно оно ни было, а оно, безусловно, сделало немалые успехи, охватив всю природу, и, не ограничиваясь пределами мира, постигает мыслью самое небо, все глубже исследуя дух и мысль, их природу, функции и те законы, которыми они управляются, — все это знание, повторяю, в единстве этих трех своих способов сводится к духовной деятельности (*ad animum pertingit*), и не существует других принципов и основ познания, потому что все наши знания либо записаны в наших душах как благодетельный дар природы и некая привилегия нашего рождения, либо услышаны с чьих-то слов, либо почертнены нашими чувствами. <...>

V. Можно ли познать закон природы из общего согласия людей? Нет, нельзя

«Глас народа — глас Божий» — сколь неверно, сколь лживо это утверждение, какими несчастьями чревато оно, с какими партийными пристрастиями, с каким жестоким умыслом бросали в толпу эту зловещую поговорку еще совсем недавно, мы, во всяком случае, убедились на слишком несчастных примерах, так что, если бы мы захотели прислушаться к этому гласу как к глашатаю Боже-

ственного закона, мы в результате потеряли бы веру в существование Бога. Существует ли что-нибудь столь нечестивое, столь безбожное, столь противоречащее всякому праву, Божественному и человеческому, к чему когда-нибудь не призывала безумная толпа в своем согласии или — лучше — говоре? Мы знаем, что это приводило к разграблению храмов Божьих, к безудержной дерзости и гнусности, к попранию законов, к низвержению монархов. И если уж это действительно глас Божий, то он полностью противоречит первому слову: «Да будет...»⁶, которым был создан и выведен из небытия этот прекрасный мир. И Бог мог бы сказать подобное людям только в том случае, если бы он желал вновь обратить все в хаос; поэтому напрасно стали бы мы искать в согласии людей требования разума или декреты природы.<...>

**VI. Налагает ли закон природы обязательства на людей?
Да, налагает**

Так как находятся люди, сводящие весь закон природы к самоохранению каждого и не ищащие более глубоких его оснований, чем та любовь и некий инстинкт, в силу которых каждый заботится только о себе и печется как может о собственных безопасности и благополучии (ведь каждый понимает, что он должен быть достаточно усердным и энергичным в деле собственного самосохранения), то мне кажется важным рассмотреть, что представляет собой и сколь значительной является обязательная сила закона природы; ибо если забота о самосохранении является источником и началом этого закона, то добродетель представляется не столько долгом человека, сколько выгодой, и нравственным для человека будет только то, что полезно, а уважение к этому закону будет не столько нашим долгом и обязанностью, налагаемыми на нас природой, сколько привилегией и благодеянием, к которому увлекает нас польза, и, таким образом, мы можем пренебречь этим законом и попирать его, когда нам заблагорассудится, быть может, и не без некоторого ущерба для себя, но во всяком случае безнаказанно.

Для того же, чтобы понять, каким образом и в какой мере обязывает нас закон природы, необходимо предварительно сказать несколько слов о том, что такое обязательство, определяемое юристами как правовые узы (*vinculum juris*), вынуждающие каждого исполнять должное, где под правом понимается гражданский закон. Это определение достаточно удачно дает описание и всякого другого обязательства, если под правом понимать тот закон, обязательную силу которого мы собираемся определить; в данном случае здесь под правовыми узами следует понимать узы закона природы, вынуждающие каждого исполнять естественный долг, т.е. те обязанности, которые от него требует его естественная природа, либо нести должную кару, если совершено преступление. А для того чтобы понять, что является источником этих правовых уз, нужно осознать, что никто не может ни обязать, ни принудить нас ис-

полнить что-либо, если не обладает по отношению к нам правом и властью и, повелевая или запрещая нам что-то, лишь пользуется своим правом. Поэтому эти узы проис текают от того господства и власти, которыми обладает по отношению к нам и к нашим действиям некто высший, и в той мере, в какой мы подчинены другому, в такой мы связаны обязательством. Эти узы призывают нас к исполнению должного, а это должно быть двух родов.

Во-первых, это то, чего требует долг, иначе говоря, что каждый обязан совершать или не совершать по повелению более высокой власти. <...>

Во-вторых, это необходимость подчинения наказанию, вытекающему из неисполнения обязанности, налагаемой долгом, когда те, кто не пожелали подчиниться разуму и признать свое подчинение высшей власти и жить нравственно и справедливо, угрозою силы и наказания оказались бы вынужденными признать свою зависимость и почувствовать силу того, воле которого они не захотели следовать. <...> Всякое обязательство связывает сознание и накладывает узы на сам разум, так что не страх наказания, а понимание справедливости обязывает нас, и сознание выносит приговор нашим нравам, осуждая нас по заслугам на наказание, если мы совершили какое-то преступление. <...> Вся та власть, которой все остальные законодатели обладают по отношению к другим, право законодательства и принуждения к повиновению, получены только от Бога, и мы обязаны подчиняться им потому, что так желает Бог и так повелевает нам, и, следовательно, повинуясь им, мы повинуемся также и Богу. Таким образом, мы утверждаем, что закон природы обязывает людей прежде всего сам по себе и своею собственной силой. <...>

VII. Является ли обязательство, налагаемое законом природы, вечным и всеобъемлющим? Да, является

Факт существования среди людей множества разнообразных мнений о законе природы и об основании собственного долга — это, пожалуй, единственное, в чем все люди согласны, и даже если бы язык хранил молчание, нравы людей, столь противоположные друг другу, достаточно бы свидетельствовали об этом, поскольку мы повсюду встречаем не только отдельных людей или незначительные группы, но целые народы, у которых невозмож но обнаружить никакого представления о законе и нравственности. Есть и другие народы, и их очень много, которые пренебрегают теми или иными предписаниями закона природы, не сознавая при этом за собой никакой вины, у которых не только в обычай, но и признается весьма похвальным совершать и одобрять такие проступки, которые другим народам, имеющим понятие о правде и живущим согласно с природой, показались бы совершенно чудовищными... Но при таком положении есть все основания сомневаться, обязывает ли закон природы целиком весь род человеческий, непоседливый и непостоянный, живущий по совершенно

разным обычаям, движимый совершенно противоположными побуждениями? Ведь трудно поверить, что требования природы столь темны и неясны, что оказываются скрытыми от целых народов. Легко допустить, что некоторые люди от рождения и слепы, и неумны, и нуждаются в проводнике, не зная, куда им следует идти, но кто возьмется утверждать, что целые народы рождаются слепыми?... Отсюда, как представляется, следует заключить: либо где-то вообще не существует никакого закона природы, либо хотя бы некоторые народы им не связаны, а потому обязательство, налагаемое законом природы, не является всеобъемлющим.

Но, несмотря на эти возражения, мы утверждаем, что обязательство, налагаемое законом природы, является всеобъемлющим.

Мы только что доказали, что обязательство, налагаемое этим законом, существует. Теперь необходимо рассмотреть, сколь далеко простирается это обязательство. Таким образом, мы утверждаем прежде всего, что обязательство, налагаемое законом природы, является вечным, т.е. не существует такого момента, когда человеку было бы позволено нарушать предписания этого закона; здесь не бывает никакого междуцарствия, никаких Сатурналий⁷, никаких передышек, когда бы в сей державе могли иметь место свобода и вседозволенность. Узы этого закона вечны и неотделимы от существования рода человеческого: они вместе с ним рождаются и вместе с ним исчезнут. Однако это вечное обязательство не должно восприниматься так, как будто бы люди обязаны всегда исполнять все, что повелевает закон природы; это было бы совершенно невозможно, ибо один человек не способен одновременно к различным действиям и точно так же не может исполнять одновременно множество обязанностей, как тело не может одновременно находиться в нескольких местах. Но мы называем налагаемое законом природы обязательство вечным в том смысле, что не существует и не может существовать ни одного момента, когда человек не был бы обязан повиноваться закону природы, если этот закон что-то повелевает людям или какому-то человеку. Таким образом, обязательство остается вечным, но может не распространяться на действие; обязательство, налагаемое законом, никогда не изменится, как бы часто ни менялись обстоятельства и условия действий, которыми определяется наше повиновение закону; мы можем иногда не действовать согласно закону, но не можем действовать вопреки ему; на нашем жизненном пути иногда разрешается отдых, но никогда — заблуждение. <...>

Далее. Мы называем обязательство, налагаемое законом природы, всеобъемлющим не потому, что любой закон природы обязывает любого человека, ибо это было бы невозможным, поскольку многочисленные предписания этого закона имеют в виду разнообразные отношения людей между собой и основываются на них... Все те предписания закона природы, которые являются абсолютными, а к ним относятся те, что говорят о воровстве, прелюбодеянии, клевете, а с другой стороны — о религии,

благочестии, верности и т.д., все они, повторяю, и подобные им равно обязывают всех людей и повсюду, государей и подданных, простой народ и знатных вельмож, родителей и детей, варваров, так же как и греков; и нет такого народа или человека, столь далекого от всякой человечности, столь дикого, столь беззаконного, который не был бы связан узами этого закона. Но требования закона природы, имеющие в виду различные жребии людей, находящихся в разнообразных отношениях между собой, связывают их только в зависимости от требований, налагаемых их обязанностями, частными или общественными; ведь одни обязанности у короля, другие — у подданного; каждый подданный обязан повиноваться государю, но каждый человек не обязан быть подданным, ибо некоторые рождаются королями; кормить и воспитывать детей — это обязанность отца, однако же никто не обязан быть отцом. Таким образом, обязательство, налагаемое законом природы, всюду остается одним и тем же, жизненное же положение — различным; долг подданного всюду одинаков — и у гарамантов, и у индусов, и у афинян, и у римлян.

Исходя из сказанного, мы утверждаем, что обязательство, налагаемое законом природы, во все времена, во всем мире сохраняет свою силу во всей неприкословенности и цельности. <...>

VIII. Является ли личная выгода каждого человека основанием закона природы? Нет, не является

<...> Выгода не является основанием закона или обоснованием обязательства, но лишь результатом подчинения [закону]; ведь одно дело, если действие само по себе приносит выгоду, а другое, если оно приносит пользу потому, что согласуется с законом, без соблюдения которого в нем вообще не будет никакой пользы, например выполнения обязательства, хотя это может оказаться и невыгодным. Ибо нужно различать действие и подчинение [закону]; само действие может быть невыгодным, например вернуть вещь, отданную вам на хранение, ведь это уменьшает ваше состояние; исполнение же этого обязательства полезно, поскольку оно отвращает наказание за преступление, а это наказание не было бы обязательным, и потому его не следовало бы бояться, если бы мерилом нравственности служила непосредственная выгода. Таким образом, нравственность действия не зависит от пользы, но польза является результатом нравственности.

ИЗ БУМАГ ДЖОНА ЛОККА

Так я мыслю

NB Последующие три работы — «Так я мыслю», «Общее рассуждение об этике» и «Предсмертная речь цензора» посвящены обсуждению категорий «добро» и «зло», «удовольствие» и «страдание», «добродетель» и «счастье».

По мнению автора, основой Великой добродетели является способность человека отказаться от своих желаний, поступить не так, как хочется, а так, как надо, как велит не сердце, а разум. На мой взгляд, отрывки этих работ, с одной стороны, показывают читателю тот самый рационализм философа, о котором говорят его биографы и толкователи, а с другой — проясняют причины, побудившие согласных с Локком современников-педагогов пересмотреть ориентиры своей деятельности.

Обретение счастья и уход от страдания — собственная забота человека.

Счастье состоит из того, что радует и наполняет ум; страдание — из всего, что беспокоит, тревожит и мучает его.

Следовательно, я сам позабочусь о том, чтобы найти удовлетворение и радость и избежать трудностей и беспокойства; чтобы первого было как можно больше, а второго — как можно меньше.

Но здесь я должен позаботиться о том, чтобы не ошибиться; если я предпочту краткое удовольствие долгому, очевидно, я воспрепятствую своему собственному счастью.

А теперь позвольте мне рассмотреть, в чем же заключаются наибольшие удовольствия в этой жизни; и тогда, насколько я могу судить, можно назвать следующие:

Первое. Здоровье, без которого чувственное удовольствие теряет всякую привлекательность.

Второе. Репутация, наличие которой доставляет удовольствие любому человеку; стремление же к ней является предметом постоянного беспокойства.

Третье. Знание, обладание крупицей которого я не променяю ни на какое другое удовольствие.

Четвертое. Добрые дела. Прекрасно приготовленное мясо, которое я ем сегодня, уже не доставляет мне удовольствия, наоборот, я заболеваю после обильного обеда. Вчерашний аромат не производит на меня никакого впечатления; но доброе дело, совершенное мною вчера, будет продолжать радовать меня и через год, и через семь лет, когда я буду размышлять о нем.

Пятое. Ожидание вечного и непостижимого блаженства в ином мире также есть то, что несет с собою постоянное удовольствие.

И если затем я честно буду следовать за тем счастьем, которого я намереваюсь достичь, какое бы удовольствие ни появилось на моем горизонте, я должен позаботиться, чтобы оно не пресекло ни одного из пяти великих и постоянных удовольствий, упомянутых мною. Например, я вижу фрукт, соблазняющий меня изысканным вкусом, но если он подорвет мое здоровье, я предпочту постоянное и продолжительное удовольствие краткому и прходящему; в этом случае глупо было бы чувствовать себя несчастным — не в этом подлинное наслаждение.

Охота, игры и другие невинные развлечения радуют меня, если я извлекаю из них пользу: они освежают меня после занятий или работы, охраняют мое здоровье, восстанавливают и вбадривают мой ум и увеличивают наслаждение; но если я прохожу в них все или почти все мое время, они служат помехой моему совершенствованию в познании или полезных искусствах, вредят моей репутации и ввергают меня в нелегкое состояние стыда, невежества и презрения, в котором, хочу я того или нет, я буду глубоко несчастен. Пьянство, азартные игры и разврат насчет мне вред не только вследствие потери времени; их влияние подорвет мое здоровье, повредит моим способностям, утвердит дурные привычки, уменьшит уважение ко мне и оставит лишь постоянное раздражение и чувство вины; следовательно, я буду избегать всех порочных и запрещенных удовольствий, потому что удержание моих страстей принесет мне куда большее наслаждение, а также предохранит меня от зла, предаваясь которому в настоящем, я обрету лишь страдание в будущем.

Все невинные забавы и удовольствия, поскольку они полезны моему здоровью и совмещаются с моим стремлением к совершенству и отвечают условиям достижения прочного наслаждения от познания и репутации, я буду поощрять, но не больше, и в этом случае я буду внимателен и осмотрителен, чтобы, польстившись на преходящее удовольствие, не потерять вечное блаженство.

Общее рассуждение об этике

1. Счастье и несчастье суть два источника человеческих поступков, и как бы ни были заняты люди в этом мире, все они видят цель свою в счастье, все хотят избежать несчастья, являющееся им в разных местах и в разнообразных формах.

2. Я никогда не слышал о каком-либо народе, не признающем одни человеческие поступки правильными, другие — неверными; одни высказывания — истинными, другие — ложными; везде существуют какие-то меры, хотя и различные, какие-то правила и границы человеческого поведения, в соответствии с которыми судят о нем как о хорошем или плохом; равным образом нет и таких народов, среди которых не различаются добродетель и порок; тот или иной вид нравственности может быть найден решительно везде; я не могу говорить с абсолютной точностью, но думаю, что достаточно нам знать, что представление о ней, большее или меньшее, существует повсюду, и что люди знают, что даже там, где политики, общество и самоуправление безмолвствуют, все равно существуют законы, которым люди чувствуют себя обязанными подчиняться.

3. Но, как бы то ни было, нравственность представляет собою предмет особой заботы и заинтересованности человечества, и потому она достойна нашего в высшей степени внимательного отношения и изучения; прежде всего, в голову приходит очень не-

обычное и достойное внимания соображение, что нравственность вообще устанавливается в мире как знание, отличное от теологии, религии и права; и что она входит в компетенцию философов (особой разновидности людей, отличающихся от богословов, священников и юристов), чья профессия — объяснять это знание миру; для меня очевидно наличие среди людей некоторого закона природы, и предчувствия иных правил поведения, которых разумные создания заинтересованы придерживаться, нежели те, что предлагают священники, ибо они есть прямые указания Бога (во время всех священных культовых церемоний, претендующих на Откровение, разум отступает перед верой), или те, о которых говорят юристы, ибо их слова суть указания правительства.

4. Однако философы редко выводят эти правила сообразно какому-то оригиналу, не утверждают их как указания Великого Божества, небесного или земного, которые предъявлялись бы человеку после его жизни; высочайшим побуждением исполнять эти правила они [философы] считают выбор между добрым именем и бесчестием, определяя понятия «добродетель» и «порок», пользуясь правом внушать важные понятия своим ученикам и остальным людям. Даже если бы не существовали ни человеческий закон, ни наказание, ни гражданский, ни Божественный суд, в мире совершились бы различные деяния, в которых выражались бы справедливость, умеренность и сила духа, пьянство и воровство; одни расценивались бы как хорошие, другие — как плохие; существовали бы также отчетливые понятия добродетели и порока; каждое из этих понятий или все они представляли бы собою сложную идею; в противном случае все слова, выражающие нравственные отношения на всех языках, были бы пустыми, ничего не значащими звуками, а все рассуждения на темы морали — абсолютной тарабарщиной. Но все знание добродетелей и пороков, получаемое человеком этим способом, было бы равнозначно не более чем определению значений слов на любом языке, знанию, как прилагать их, и называть частные поступки в данной стране правильными именами; это было бы не более эффективно, чем усовершенствоваться в точности выражения, или, в лучшем случае, определять, какие действия в той или иной стране рассматриваются в качестве похвальных или бесчестных, то есть называются добродетелью или пороком: вытекающее из этого всеобщее и постоянное правило, которое я могу обнаружить, состоит в том, что поступки расцениваются как добродетельные, если они абсолютно необходимы для сохранения общества, а те, что мешают или расстраивают общественные узы, повсюду рассматриваются как вредные и порочные.

5. Это неизбежно случилось бы, если бы вовсе не было обязательства или высшего закона, кроме как от общества.<...> поэтому идеи добродетели, усвоенные таким образом, учат нас не более чем точно говорить соответственно обычая страны, в которой мы находимся, без какого-либо значительного совершенст-

вования нашего познания, идущего дальше значения этих слов; и это познание, содержащееся в общей этике школ, означает не более чем знание правильных названий определенных сложных модусов и умение точно выражаться.

6. Этика школ, основанная на авторитете Аристотеля¹, но запутанная в значительной мере благодаря увлечению трудными словами и бесполезными различиями, объясняющая нам, что он или они предпочитают называть добродетелью и пороком, учит нас не нравственности, а лишь пониманию названий, или именованию поступков в соответствии с тем, как их именует Аристотель или они сами, что в конце концов должно увенчаться правильным изъяснением на их языке. Смысл и назначение нравственности в том, чтобы направлять наши жизни и, показывая нам, какие поступки добродетельны, а какие — порочны, подготовить нас к совершению первых и уходу от вторых; те же, кто намеревается учить морали, заблуждаются, ибо превращаются в учителей словесности, на самом деле ничему не учащих: когда они учат нас только говорить и дискутировать и называть поступки теми именами, которые они предписывают, когда они не показывают положений, способных привлечь нас к добродетели и удержать от порока.

7. Нравственные поступки — только такие, которые являются результатом свободного выбора, произведенного разумом свободно мыслящего существа. И разумеющий свободный субъект естественно стремится к тому, что создает удовольствие и сторонится того, что приносит страдание, т.е. естественным образом ищет счастье и избегает несчастья. То, что приносит кому-либо наслаждение, хорошо для него; то, что приносит боль, — плохо; то, что ведет к большему наслаждению, составляет большее добро, то, что ведет к большему страданию, — большее зло. Счастье и несчастье заключаются только в наслаждении и страдании, умственном и телесном или обоих, в зависимости от интерпретации данных мною выше слов; ничего не может быть хорошим или плохим для кого-либо, если не ведет к их счастью или страданию, если не служит достижению наслаждения или боли: добро и зло, будучи родственными понятиями, указывают не на что-либо в природе вещей, а лишь на родство одного с другим в его способности производить наслаждение или боль; и так мы видим и говорим, что то, что хорошо для одного человека, плохо для другого.

8. ...Из тенденции создавать удовольствие или страдание вытекает, что добро и зло обладают наименованиями, так же как и природой. Также, возможно, не покажется ошибочным, хотя на первый взгляд это и выглядит странно, если кто-то утверждал бы, что нет никакого нравственного добра в том, что не приносит наслаждения человеку, и что нет никакого нравственного зла в том, что не приносит ему страдания. Различие между нравственным и природным добром и злом только в этом; что мы называем их, естественно, добром и злом, которые, под влиянием природной действенности объекта, создают в нас удовольствие

или страдание; и то есть нравственное добро или зло, что, посредством вмешательства воли разумного свободного существа, приносит наслаждение или страдание не под влиянием каких-либо естественных условий, а в результате вмешательства указанной силы. Так, попойка, влекущая за собою головную боль или болезненное состояние, есть естественное зло; но поскольку это есть нарушение закона, за которое предусмотрено наказание, она есть моральное зло. Вознаграждение и наказание есть добро и зло, поскольку высшая власть побуждает к соблюдению ее законов; невозможно установить какой-либо иной мотив или ограничение поведения свободно мыслящего существа, нежели принятие во внимание добра и зла; это удовольствие или страдание, вытекающие из вышеизложенного.

9. Тот, кто относится к морали лишь как к способу дать нам определения справедливости и умеренности, воровства и невоздержанности, и говорит нам, что из них — добродетель, а что — порок, всего лишь соотносит определенные сложные идеи модусов с данными им названиями, посредством которых мы можем научиться хорошо понимать других, когда они говорят по ими установленным правилам, и говорить разумно и точно с теми, кто проинформирован об их доктрине. Но в то время как они так бойко рассуждают о воздержанности или справедливости, но не показывают закона природы, предписывающего умеренность, не соотносят их с соблюдением или нарушением закона, влекущими вознаграждение или наказание, нравственная сила утрачивается и растворяется в словах, диспутах и мелких деталях. И как бы Аристотель или Анахарсис², Конфуций³ или кто-либо из нас ни называли тот или иной поступок — добродетельным или порочным, их доводы точно так же основываются на авторитете; но обладает ли каждый достаточной властью, чтобы показать, какая сложная идея подразумевается под их словами? Без обнаружения закона, который предписывает или запрещает те или иные деяния, моральное добро будет лишь пустым звуком, и те деяния, которые школы здесь называют добродетельными или порочными, могут быть на точно таком же основании названы противоположными именами в другой стране; и если в доводах философов нет ничего большего, чем их решения и определения, они останутся безразличными относительно действий любого человека, а данные определения не повлекут за собой обязанности соблюдать их.

10. Но существует иной вид нравственных категорий и иные правила нашего поведения, которые, хотя они могут во многих частях быть совпадающими и согласующимися с прежними, имеют различные основания, и мы приходим к их познанию различными путями; эти понятия или нормы нашего поведения не являются идеями, выработанными нами; мы присваиваем им наименования, но они зависят от чего-то вне нас, образуются помимо нас, но для нас, и они представляют собою правила, установленные применительно к нашему поведению волей или законами, провозглашен-

ными кем-то другим, имеющим право карать нас за уклонение от них; это и есть четкие и истинные правила добра и зла, потому что соответствие или несоответствие наших поступков правилам приносит нам добро или зло; они воздействуют на наши жизни, а не на слова, и существует огромное различие между добродетельной жизнью и достижением счастья — с одной стороны, и точным воспроизведением и пониманием слов — с другой. Одни представления люди составляют сами из простых идей, которым присваивают наименования добродетели и порока; к другим представлениям мы приходим под влиянием правил, установленных для нас высшей властью: но поскольку мы не можем прийти к знанию этих правил, во-первых, без признания Законодателя для всего человечества с властью и правом награждать и карать; и, во-вторых, без обнаружения того, как Он объявил свою волю и закон, я должен в настоящем лишь предполагать это правило, до тех пор, пока в подобающем месте для подобного разговора не назову Бога и закон природы; и лишь тогда будет определено, что, во-первых, это правило нашего поведения, установленное для нас Законодателем, безусловно ограничивается теми простыми идеями, которые упомянуты выше; иными словами: «возлюби ближнего, как самого себя». Во-вторых, познавая закон или предполагая, что мы его познали, соотнося наше поведение с ним, то есть согласовывая или не согласовывая то, что мы делаем, с этим правилом, мы легко и ясно познаем его действие в любом другом отношении. В-третьих, что у нас есть моральные идеи, равно как и другие, что мы приходим к их пониманию тем же путем и что они — не что иное как совокупность простых идей. Нам всего лишь необходимо распознавать нравственные деяния. Это распознавание состоит в парном рассмотрении поступков, во-первых, поскольку они обладают точными наименованиями, например терпимость, умеренность, бережливость и т.д., и таким образом они суть модусы, то есть поступки, составленные из тщательно подобранный совокупности простых идей; но таким образом эта совокупность твердо не определена как хорошая или плохая, добродетельная или порочная. Во-вторых, поскольку деяния сопоставляются с законом, с которым они согласуются или не согласуются, поскольку они хорошие или плохие, добродетельные или порочные. Ентрателю было название, принятое среди греков для обозначения такого характерного вида поступков, то есть таких совокупностей простых идей, которые соотносятся с законом; но то, что эта совокупность простых идей, именуемая Ентрателю, есть добродетель или порок, известно только благодаря сравнению их с тем правилом, которое определяет добродетель или порок, и это то рассуждение, которое четко относится к поступкам, точнее — к их согласованию с правилом. Во-первых, любое действие — всего лишь совокупность простых идей, и потому оно есть позитивная сложная идея; во-вторых, оно находится во взаимодействии с законом или правилом, и соответственно тому, согласуется оно с ним или не согласуется, представляет собою добро-

детель или порок. Поэтому образование и благочестие, наслаждение и ненасытность суть модусы, подобно определенным сложным идеям, названным одним именем: но когда они рассматриваются как добродетель и порок, и правила жизни налагаются обязательства на людей, они соотносятся с законом, и потому развиваются под влиянием рассмотрения этого взаимоотношения.

Следовательно, чтобы установить нравственность на ее собственной основе и на таких началах, которые могут налагать обязательства, мы должны в первую очередь доказать наличие закона, которое предполагает наличие Законодателя, имеющего высшую власть и право предписывать, а также власть воздавать и наказывать соответственно сути закона, установленного Им. Этот верховный Законодатель, который установил правила и границы поведения людей, есть Бог, их Создатель, чье бытие мы уже доказали. Следующее положение заключается в том, что существуют определенные правила, определенные предписания, которые есть выражение Его воли, с которыми все люди должны согласовывать свои поступки, и что эта Его воля есть достаточность, обнародованная Им и познанная человечеством.

ПРЕДСМЕРТНАЯ РЕЧЬ ЦЕНЗОРА. 1664 г.

Может ли кто-нибудь по природе быть счастлив в этой жизни? — Нет, не может

<...> Я знаю, есть люди, беспрестанно возносящие хвалы прошлому, которые ничего не признают замечательным, даже — посредственным, если это не сливет древним, у которых, пожалуй, все древнее, кроме нравов; как будто бы предки наши настолько же были счастливее нас, насколько старше. Из преданий мы знаем, что в прошлом был золотой век, но который, по-видимому, всегда таился там же, где и родился, — в фантазиях поэтов. А если бы этот золотой век, о котором с такой тоской вспоминают, вернулся бы вновь, представьте себе, пожалуйста, мои слушатели, что это было бы за счастье, если там правил бы старый, тупой и злобный Сатурн, со своей «отеческой» любовью к сыновьям готовый сожрать все юное! Уж пусть будет век Юпитера, который называют свинцовым!¹² Пусть прошлым восхищается старость, пусть наслаждается утраченными ею благами, жалуясь на настоящее: никто не может быть счастлив прошлым, и не нужно завидовать старцу, который «восхваляет минувшие годы, ранние годы свои»¹³. Что удивительного, если тому, кто смотрит через увеличительное стекло, все находящееся на далеком расстоянии представляется более ярким и более крупным? В нас самих заключено и должно принадлежать нам все, что делает человека счастливым, и злоречивого¹⁴ Терсита никто не назовет лучшим и более счастливым лишь за то, что он жил в век героев и был современником Пелида и Улисса¹⁵. Счастье есть нечто большее, чем

то, что может вместиться в краткий промежуток нашей крошечной жизни. Поэтому если бы даже природа дарила нам годы Нестора⁶, она бы все равно не делала нас счастливее, вместе с продолжительностью жизни принося нам и старость. <...>

Ученикам

Прощайте, наконец, и вы, талантливейшие юноши, рядом с которыми я жил как мог. Ведь в затруднительном положении оказывается, не имея возможности управлять по справедливости, тот, кому не позволено свободно судить о том, кого наградить, а кого наказать, если его с громкими криками увлекают и противоположные стороны Прощение и Побои. Хотя, может быть, старинная дисциплина и требовала последних, однако они явно не подобают ни моей руке, ни вашим нравам, ибо вы с таким рвением предавались достойнейшим занятиям, что для большинства из вас был я не столько цензором, побуждающим к труду, сколько свидетелем, восхваляющим ваше трудолюбие. Что же касается проступков, то если и были какие-то, вы их искупили, предоставив себе возможность стяжать похвалы, мне же — воздать их, и, как это иногда бывает, небольшие препятствия лишь заставляют идти быстрее пробирающихся через тернии. Память обо всех этих провинностях исчезнет вместе со мною, будет погребена вместе со мною, как и до сего времени оставались они скрытыми и утаенными мною, и тень цензора никому не должна быть страшна. Я не помню, чтобы кто-нибудь был упрям и непослушен, ибо среди такого множества заслуживающих хвалы мне хочется забыть о маленькой горстке дурных; ведь прилежание, честность, ученье, талант большинства таковы, что легко способны искупить безделье некоторых, подобно тому как пятна на солнце в таком его блеске незаметны; итак, всех вас объявляю талантливыми, усердными, послушными. И пусть никто из тех, кто сознает за собой что-то дурное, не думает, что это говорится мною только по обычью, как это всегда делают произносящие прощальную речь, и что я хвалю то, чего сам не одобряю; пусть он лучше учится любить и почитать добродетель, слава которой столь велика, что распространяется на всех вокруг нее и приносит пользу даже тому, кто ею не обладает. А если бы кто захотел сделать ее своим достоянием, существуют прежде всего два места, которые должно всегда посещать как можно чаще: аудитория, дабы научиться рассуждать, и храм, дабы научиться молиться, именно так становятся философами и так — теологами. Ведь если кто-то из вас, ставши впоследствии церковным наставником, во время молитвы вдруг потеряет дар речи, все сочтут этого Тимофея, хотя бы ему помогал сам Павел⁷, не евангельским рыбаком, а рыбою. Но что это я, великий болтун, на пороге смерти, ни на что уже не спорсенный, даю, однако же, советы весьма опытным людям⁸? И оглядываясь вокруг себя, я, кажется, не нахожу ничего, что я, умирая, мог бы пожелать лучшего этому дому и большего — вам, чем то, чтобы

большинство из вас было бы подобно самим себе, остальные же — стремились соперничать с вами...

NB Для того чтобы лучше понять прочитанное, возвратимся в Век XVII. Происходит подъем английской экономики, подвергается критике политика абсолютизма, появляется религиозное течение «пуританизм». Народными кумирами становятся герои В. Шекспира — люди эпохи Возрождения, которым не чужды глубокие человеческие чувства. Ученые-естественники Галилей и Ньютона, философы Декарт и Лейбниц, композиторы Гендель и Бах, писатели Свифт и Мольер и, конечно же, Джон Локк обсуждают на разных языках вопрос о сущности идеи, мысли, принципа, морали. Изменяется характер, качество веры; в науке и искусстве рождается и крепнет дух свободомыслия, изменяя, как следствие, школу.

Вот почему, на наш взгляд, непросто сформировать собственное отношение к педагогическим воззрениям Локка без анализа его критики теории врожденных идей, принципов, знаний.

ОПЫТ О ВЕРОТЕРПИМОСТИ (фрагмент)

NB Вот естественные и неразрешимые вопросы для любого мыслителя — современника Локка, размышляющего о проблеме веротерпимости.

Разрушает ли безверие мораль? Надо ли терпеть атеистов? Имеют ли родители право выбирать религию, в которой они будут воспитывать своих детей? На эти и многие другие вопросы пытается ответить автор в этой работе.

<...> Богослужение, будучи данью почтения Богу, которому я, по моему мнению, поклоняюсь угодным Ему образом, и таким образом, будучи действием или общением, происходящим только между Богом и мною, по собственной природе вовсе не касается ни моего правителя, ни моего ближнего и посему поневоле не производит действий, возмущающих покой общества. Ибо, стою ли я на коленях или сижу, принимая причастие¹, само по себе возмущает правительство или вредит моему ближнему не больше, чем стою ли я или сижу за своим столом; обычай носить в церкви ризу или стихарь способен создать опасность и угрозу миру государства не больше, чем обыкновение надевать накидку или плащ, отправляясь на рынок; перекрещение² производит в государстве не большую бурю, чем в реке произвело бы простое купание. Соблюдаю ли я пятницу с магометанином, субботу с иудеем, воскресенье с христианином, молюсь ли я по форме или нет, поклоняюсь ли я Богу, участвуя в разнообразных и пышных церемониях католиков или соблюдая более скромные обряды кальвинистов, — во всех этих поступках, когда они совершаются искренне и по совести, я не усматриваю ничего, что само по себе может сделать меня худшим подданным моего государя или худшим ближним моему собрату — подданному, если только из гор-

дыни или тщеславного упоения собственным мнением и тайной убежденности и собственной непогрешимости я, присвоив себе нечто сродни Божественной власти, не стану приневоливать других думать заодно со мной или же порицать либо злословить их, если они не подчинятся. Такое в самом деле случается часто; но это вина не веры, а людей, не следствие той или иной формы вероисповедания, а результат развращенной, честолюбивой человеческой природы, которая последовательно употребляет в корысть себе всевозможные проявления набожности, подобно тому как для Ахава соблюдение поста было не самоцелью, а средством и уловкой, чтобы отобрать виноградник у Навуфея³. Такие поступки некоторых верующих подрывают уважение к какой-либо религии (ибо подобное случается в каждой из них) не больше, чем Ахавов грабеж — уважение к посту.

Из этих посылок, как я полагаю, следует, что каждый человек имеет полную и неограниченную свободу мнений и вероисповедания, которой он может невозбранно пользоваться без приказа — или вопреки приказу — правителя, не зная за собой вины или греха, но всегда при условии, что делает это чистосердечно и по совести перед Богом, сколько дозволяют его знания и убеждения. Однако если к тому, что он называет совестью, примешивается сколько-нибудь честолюбия, гордыни, мстительности, партийных интересов или чего-либо подобного, то соразмерно сему будет и его вина, и в такой мере он ответит в Судный день⁴.

III. ДЖОН ЛОКК О ПРАВОВОМ ПОЛОЖЕНИИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ И ОБЩЕСТВЕ

ДВА ТРАКТАТА О ПРАВЛЕНИИ

Книга первая

Глава IV

О праве Адама на верховную власть на основе отцовства

NB В данной работе Джон Локк предпринимает попытку рассмотреть Вопросы, правильные ответы на которые известны каждому (но любой гражданин, находясь в роли родителя, часто нарушает разделяемые им же принципы).

Семья и государство, отец, характер его взаимоотношений с детьми и их матерью, взаимные обязательства и права каждого — вот предмет размышлений философа.

Трактат написан простым, предельно ясным читателю языком. Каждая идея формулируется и поясняется многократно, делаются весьма значимые выводы. Именно поэтому, на мой взгляд, данный текст может заинтересовать не только педагогов.

52. Для того чтобы доказать, что отцы, дав жизнь детям, тем самым приобретают абсолютную власть над ними, иные, как я слышал, прибегали к следующему доводу: «Отцы имеют власть над жизнью своих детей, потому что они дают им жизнь и средства к существованию», таково единственное допустимое доказательство, поскольку не может быть никаких оснований для того, чтобы один человек от природы имел какие-либо претензии или видимость права на что-то у другого человека, чем он никогда не обладал, чего он никогда не давал, но что было получено за счет щедрости другого. 1) Я на это отвечаю, что всякий, кто дает что-либо другому, не всегда тем самым приобретает право взять это обратно. 2) Но у тех, кто говорит, что отец дает жизнь своим детям, настолько захватило дух от мыслей о монархии, что они не помнят, хотя и должны бы, Бога, который есть «Создатель и Даритель жизни, в Нем одном мы живем, движемся и имеем средства к существованию». <...>

53. Дать жизнь тому, что еще не имеет существования, — значит задумать и сотворить живое существо, сформовать части и органы тела и изготовить и приспособить к соответствующему использованию, и, соразмерив и подогнав друг к другу, вложить в них живую душу. Тот, кто мог бы это сделать, мог бы действительно в некоторой мере претендовать на то, чтобы уничтожить

плоды своего собственного мастерства. Но найдется ли такой смельчак, который дерзнет таким образом нагло присвоить себе непознаваемые творения Всемогущего, который единолично сначала сделал и по-прежнему продолжает творить живую душу? Он один в состоянии вдохнуть в нее дыхание жизни. <...>

55. Но допустим, что родители создали своих детей, дали им жизнь и средства к существованию и отсюда последовала абсолютная власть. Это дало бы *отцу* лишь совместную с матерью суверенную власть над ними. Ведь никто не может отрицать того, что женщина принадлежит в этом равной, если не большая доля. ...Матери нельзя отказать в равной доле участия в рождении ребенка, и, следовательно, отсюда не может возникнуть абсолютная власть отца. <...>

Глава IX

О монархии, полученной по наследству от Адама

<...> Самое первое и самое сильное желание, которое Бог внушил людям и вложил в сами начала их природы, — это само-сохранение, которое служит основой права каждого отдельного лица самому использовать животных для обеспечения своего существования. Но вслед за ним Бог внушил людям такое же сильное желание продолжения рода и сохранения себя в потомстве, а это дает детям право на долю в *собственности* родителей и право наследовать их имущество. Люди являются собственниками того, что они имеют, не только ради самих себя — их дети имеют право на часть их имущества, и когда смерть, положив конец пользованию им родителями, освобождает их от собственности, это особое право детей соединяется с правом их родителей во владении тем, что отныне становится целиком и полностью собственностью детей, и это мы называем наследованием. Поскольку люди связаны таким же обязательством сохранять то, что они породили, как и сохранять себя, их отпрыски получают право на имущество, которым владеют родители. То, что у детей есть такое право, очевидно из Божественных законов, а что люди убеждены, что у детей есть такое право, очевидно из законов земных; и те и другие законы требуют, чтобы родители обеспечивали своих детей.

89. Ведь в соответствии с естественным ходом вещей дети рождаются слабыми и неспособными себя обеспечивать, и велением самого Бога, который установил именно такой естественный ход вещей, у них есть право кормиться и содержаться за счет своих родителей, более того, право не только на простое существование, но и на удобства и удовольствия жизни в той мере, насколько может это позволить положение их родителей. Отсюда следует, что когда родители оставляют сей мир и тем самым перестают проявлять необходимую заботу о своих детях, ее действие должно распространиться насколько можно дальше, и то, что родители накопили в течение своей жизни,

NB Почекуто вспоминаются слова Платона: «Ребенок принадлежит более государству, чем своим родителям».

Отношение Локка к проблемам семьи, поставленная им перед родителям задача: обеспечить будущее своих детей — все это представляется мне весьма современным. Родитель должен, обязан, ребенок имеет право — вот основные азоты, определяющие гуманизм педагогики британца.

понятно, предназначается, как того требует природа, для их детей, которых они обязаны обеспечивать после себя, хотя умирающие родители ничего и не заявляют об этом в ясно выраженных словах; природа повелевает передать их имущество их детям, которые тем самым приобретают право собственности и естественное право наследовать имущество своего отца, на которое не может претендовать остальное человечество. <...>

Книга вторая

Глава VI

Об отцовской власти

54. Хотя я сказал выше, <...> что *все люди по природе равны*, меня не следует понимать так, что это равенство распространяется на все: *возраст или добродетель* могут давать людям справедливое превосходство; *исключительные достоинства и заслуги* могут поставить кого-либо над общим уровнем; *происхождение* может побудить одних, а союз или выгоды других оказывать почтение тем, кому природа, благодарность или другие поводы обязывают его оказывать. И тем не менее все это не противоречит тому *равенству*, в котором находятся все люди в отношении юрисдикции или господства одного над другим. Именно об этом *равенстве* я и говорил как об относящемся к рассматриваемому предмету, имея в виду то *равное право на свою естественную свободу*, которое имеет каждый человек, не будучи обязан подчиняться воле или власти какого-либо другого человека.

55. Я признаю, что *дети* не рождаются в этом состоянии *полного равенства*, хотя они рождены для него. Когда они появляются на свет и в течение некоторого времени после этого, их родители обладают своего рода господством и юрисдикцией над ними, но это только временно. Узы этого повиновения подобны тем пеленкам, в которые дети завернуты и которые их поддерживают во время их младенческой слабости; возраст и разум, по мере того как дети растут, ослабляют их, пока наконец они совершенно не спадают и не оставляют человека в его собственном полном распоряжении.

56. Адам был сотворен совершенным человеком, его тело и ум полностью владели соответственно силой и мыслию, и, таким образом, он был в состоянии с первого мгновения своего существования заботиться о своем пропитании и о своей безопасности и управлять своими действиями согласно предписаниям закона ра-

зума, которым снабдил его Господь. После него мир заселяется его потомками, которые все рождаются слабыми и беспомощными младенцами, без знания и понимания. Но для того чтобы возместить недостатки этого несовершенного состояния, пока рост и возраст не устранит их, Адам и Ева и после них все родители по закону природы были *обязаны оберегать, кормить и воспитывать детей*, которых они породили, не как свое собственное произведение, но как произведение Того, кто сотворил их самих, Всемогущего Господа Бога, за которое они ответственны перед Ним.

57. Закон, который управлял Адамом, был тот же самый, который должен был управлять всем его потомством, — *закон разума*. Но его потомки, появившиеся на свет иным путем, не таким, как он, а посредством естественного рождения, в силу этого рождались невежественными и не могли пользоваться *разумом*, и, следовательно, они и не подпадали тотчас же под действие этого закона: ведь никто не может подчиняться тому закону, который ему не был объявлен... Дети Адама, которые в момент рождения не подпадали тотчас же под действие этого закона разума, не были и тотчас же *свободны*. Ведь закон в его подлинном смысле представляет собой не столько ограничение, сколько *руководство для свободного и разумного существа* в его собственных интересах и предписывает только то, что служит на общее благо тех, кто подчиняется этому закону. Если они могли быть счастливее без этого закона, то он, как бесполезная вещь, исчез бы сам по себе; и вряд ли заслуживает названия тюремной ограды то, что лишь охраняет нас от болот и пропастей. Таким образом, несмотря на всевозможные лжетолкования, целью закона является не уничтожение и не ограничение, а *сохранение и расширение свободы*. Ведь во всех состояниях живых существ, способных иметь законы, там, где нет закона, нет и свободы. Ведь *свобода* состоит в том, чтобы не испытывать ограничения и насилия со стороны других, а это не может быть осуществлено там, где нет закона. Свобода не является «свободой для каждого человека делать то, что он желает», как нам говорят¹ (ибо кто мог бы быть свободным, если бы любой другой человек по своей прихоти мог тиранически его?); она представляет собою *свободу* человека располагать и распоряжаться, как ему угодно, своей личностью, своими действиями, владениями и всей своей собственностью в рамках тех законов, которым он подчиняется, и, таким образом, не подвергаться деспотической воле другого, а свободно следовать своей воле.

58. Следовательно, *власть, которую родители имеют над своими детьми*, происходит из той обязанности, которая на них возложена, — заботиться о своем потомстве во время несовершенного состояния детства. Просвещать ум и управлять действиями этих еще несведущих младенцев до тех пор, пока разум не вступит в свои права и не избавит их от этой заботы, — вот в чем нуждаются дети и что обязаны делать родители. Бог дал человеку разумение, чтобы направлять его действия, предоставил ему сво-

боду воли и свободу действий, соответственно с этим связанные, в границах того закона, которому он должен подчиняться. Но на то время, пока он находится в таком состоянии, что не имеет собственного разумения, которое бы направляло его *волю*, он не должен иметь и никакой собственной воли; тот, кто за него думает, должен также и желать за него; он должен диктовать его воле и определять его действия; но когда сын достигнет того возраста, с какого его отец стал свободным человеком, тогда сын тоже становится свободным.

59. ...После этого и отец, и сын *свободны* в равной мере, как наставник и ученик, вышедший из состояния несовершеннолетия; они оба в равной мере обязаны подчиняться тому же закону, причем у отца не остается никакой власти над жизнью, свободой или имуществом сына независимо от того, находятся ли они только в естественном состоянии и подчиняются закону природы или же подчиняются положительным законам установленного правительства.

60. Но если кто-либо в силу каких-то природных недостатков не достигает такой степени разума, когда он способен был бы знать закон и жить, сообразуясь с ним, то он *никогда не сможет стать свободным человеком*, ему никогда не дадут возможности проявлять свою собственную волю (потому что он не знает ее границ и не обладает разумением, которое является подлинным ее руководителем), но он продолжает находиться под руководством и под началом других все то время, пока его собственный разум не способен к исполнению этой задачи. Вот почему *сумасшедшие и слабоумные* никогда не бывают свободны от родительской власти. <...>

61. Таким образом, мы *рождаемся свободными*, так же как мы рождаемся разумными, но это не означает, что мы тотчас же пользуемся и тем и другим; возраст, который приносит одно, приносит вместе с ним и другое. И, таким образом, мы видим, как *естественная свобода и повиновение родителям* могут совмещаться друг с другом и быть оба основаны на одном и том же принципе. ...Если кто-либо спросит меня: с какого *возраста* мой сын может стать *свободным*? Я отвечу: именно с того возраста, с какого его монарх считается совершенолетним и может управлять. <...>

62. Сами государства обращают на это внимание и допускают, что существует *время*, когда люди должны начать поступать как *свободные люди*, и потому до этого срока не требуют от них ни присяги, ни клятвы на верность, ни какого-либо публичного признания или заявления о *повиновении* правительству своих стран.

63. Следовательно, *свобода* человека и свобода поступать по его собственной воле основываются на том, что он обладает *разумом*, который в состоянии научить его тому закону, по которому он должен собой управлять, и дать ему понять, в какой степени у него остается свобода его собственной воли. Предоставить ему безграничную свободу до того, как он будет иметь разум, который мог бы им руководить, — это не значит предоставить ему привилегию его

NB Выше автор сформулировал принципы, на которых могут быть построены отношения граждан, их семей, с одной стороны, и государства — с другой.

Еще и еще раз он повторяет: родитель должен, обязан, ребенок имеет право. Направление развития педагогики второй половины XX века показывает, насколько гениален был Локк в своем предвидении.

природы быть свободным, но значит отбросить его в среду зверей и оставить его в таком жалком состоянии, которое столь же ниже достоинства человека, как и их состояние. Вот что вкладывает власть в руки родителей для того, чтобы они управляли своими детьми во время их несовершеннолетия. Бог поручил им заботиться о своем потомстве и наделил их соответствующей этому склонностью к нежности и заботе, дабы умерять эту власть, дабы применять ее так, как это предписывает его мудрость, на благо детей до тех пор, пока они должны находиться под этой властью.

64. Но по какой причине эта забота, которую родители обязаны проявлять к своему потомству, должна превратиться в *абсолютное despотическое господство отца?* Ведь власть отца не идет дальше того, чтобы теми средствами, которые он считает наиболее подходящими, дать такую силу и здоровье их телу, энергию и прямоту их умам, какие в наибольшей степени подходят его детям, для того чтобы они приносили как можно больше пользы себе и другим, и, если это необходимо по его состоянию, заставлять их работать, когда они могут, для их собственного пропитания. Но в этой власти *мать* также имеет свою долю наряду с *отцом*.

65. Больше того, эта власть вообще принадлежит отцу не по какому-либо особому праву природы, а лишь поскольку он является опекуном своих детей, так что, когда он перестанет о них заботиться, он утрачивает свою власть, которой обладал над ними до тех пор, пока заботился об их пропитании и образовании, с которыми она неразрывно связана... Его власть над детьми только времenna и не распространяется ни на их жизнь, ни на их собственность — это только помочь ввиду слабости и несовершенства их младенчества, средство, необходимое для их воспитания. И хотя *отец* может распоряжаться своим имуществом, как ему угодно, когда его детям не угрожает гибель от нужды, все же *его власть* не распространяется ни на их жизнь, ни на имущество, которое они приобрели благодаря своему трудолюбию или чьей-либо щедрости; она не распространяется также и на их свободу, когда они уже достигли совершенолетнего возраста. *Империя отца* тогда кончается, и он

уже не может распоряжаться свободой своего сына, как и свободой любого другого человека. И весьма далека от абсолютной или вечной юрисдикции та юрисдикция, из-под которой человек может уйти, имея разрешение божественной власти: «Оставит отца и мать и прилепится к жене своей»².

NB Появление в рассуждениях Локка образа матери ребенка, идея признания ее определяющей роли в рождении и становлении личности уже сама по себе является революционной для XVII века.

Здесь и далее автор весьма убедительно разрушает «империю отца», формулирует принципы свободной педагогики. Педагогики, продуктом которой может и должна стать личность, способная сама принимать решения.

66. Но хотя наступает время, когда *ребенок* становится столь же *свободен* от подчинения воле и велениям своего отца, как и сам отец свободен от подчинения воле кого-либо другого, и каждый из них ограничен только тем, что является общим для них обоих, будь то закон природы или гражданские законы страны, все же эта свобода не освобождает сына от обязанности *почитать своих родителей*, которая наложена на него законом Бога и природы... Эта обязанность заключается в том, что внутреннее уважение и почтение должны выражаться посредством всевозможных внешних проявлений, и удерживает ребенка от всего, что может принести вред, оскорбить, обеспокоить или подвергнуть опасности счастье или жизнь тех, от кого он получил свою жизнь; и это обязывает его предпринимать все те действия, которые необходимы для защиты, поддержки, помощи и удобства тех, благодаря кому он появился на свет и кто дал ему возможность наслаждаться жизнью. От этой обязанности не может освободить детей никакое государство, никакая свобода. Но это весьма далеко от того, чтобы давать родителям власть повелевать своими детьми или власть создавать законы и располагать по своему усмотрению их жизнью и свободой. Одно дело — быть обязанным почитать, уважать, благодарить и помогать; а другое — требовать абсолютного повиновения и покорности. <...>

71. Это показывает причину, по которой *родители в обществах*, где они сами являются подданными, сохраняют власть над *своими детьми* и имеют такое же право на повиновение с их стороны, как и те, что находятся в естественном состоянии. Это вряд ли было бы возможно, если бы вся политическая власть носила отцовский характер и в действительности они бы представляли одно и то же: ведь если бы вся отцовская власть находилась в руках государя, то тогда подданный, естественно, не мог бы располагать никакой ее долей. Но эти две власти, *политическая* и *отцовская*, столь *совершенно различны* и раздельны, покоятся на столь различных основаниях и существуют для столь различных целей, что каждый подданный, если он является отцом, обладает такой же *отеческой властью* над *своими детьми*, как государь

над *своими*. И каждый государь, имеющий родителей, обязан проявлять в отношении их такое же сыновнее почтение и повиновение, какое самый последний из его подданных проявляет в отношении *своих родителей*; и поэтому *этот подданный не может обладать какой-либо частью или степе-*

NB Царь Петр...
Он молвил: «Мне Вас
жалко,
Вы сгинете в конец.
Но у меня есть палка,
и я Вам всем отец!»
А.К.Толстой. Русская
история от Гостомысла.

нью такого рода власти, какою государь или должностное лицо обладают над своими подданными.

72. Хотя обязанность родителей воспитывать своих детей и обязанность детей почитать своих родителей содержат всю власть, с одной стороны, и повиновение — с другой, которые вытекают из этого отношения, все же существует обычно у отца и другая власть, благодаря которой он имеет возможность влиять на повиновение своих детей; хотя он имеет ее наравне с другими людьми, все же случаи ее проявления почти постоянно предоставляются отцам в их собственных семьях, а примеры другого ее применения редки и менее заметны, вот почему она и считается частью *отцовской юрисдикции*. Это власть, которой обычно располагают люди, передавать свое имущество тем, кто им больше всего по душе. Дети обычно рассчитывают унаследовать имущество отца в определенных пропорциях в согласии с законом и обычаями каждой страны; все же, как правило, во власти отца — наделить этим имуществом более скрупульно или более щедро сообразно с тем, насколько поведение того или иного ребенка соответствовало его желанию и настроению.

73. Это оказывает немалое влияние на повиновение детей; и так как всегда с правом пользоваться землей связывалось повиновение правительству данной страны, частью которой является эта земля, то обычно предполагалось, что *отец мог обязать свое потомство повиноваться тому правительству*, подданным которого он сам являлся, и что заключенный им договор связывал и их, тогда как это есть лишь необходимое условие, с которым свя-

NB Речь идет не только об открытости общественного договора, устанавливающего права и обязанности семьи, государства и отдельной личности, но и о праве каждого принимать или отвергнуть этот договор. То есть свободная личность, по Локку, равноправна по отношению к государству до момента принятия подданства. Став же гражданином какого-либо государства — Англии или Франции, например, человек, его семья берут на себя те обязательства по отношению к детям, которые определяются законом этой страны.

Только в том случае, если человеку предостав-

зано владение землей и унаследование владений, находящихся под властью этого правительства, и может распространяться только на тех, кто принимает эти владения на этом условии, и, следовательно, это не является естественным долгом или обязательством, а есть добровольное повиновение. Ведь дети каждого человека, будучи по своей природе столь же свободны, как и он сам или как был любой из его предков, могут, пока они находятся в этом состоянии свободы, избрать то общество, к которому они захотят присоединиться, то государство, подданными которого они захотят стать. Но если они хотят получить наследие своих предков, то они должны взять его на тех же условиях, на которых им владели их предки, и подчиниться всем обязательствам, которые сопутствуют такому владению. Посредством

пляется право самостоятельно выбрать тот свод законов, которому он готов подчиняться, можно говорить о подлинной свободе. Это, на мой взгляд, и есть основа любой демократии.

нуждать к покорности и вознаграждать за нее. <...>

Глава XVI **О завоевании**

189. <...> Поскольку отец сам не имеет права распоряжаться жизнью и свободой своего ребенка, постольку ни одно из его действий, очевидно, не может ставить их под угрозу. Таким образом, дети, что бы ни случилось с их отцами, являются свободными людьми. <...>

190. Каждый человек рождается с двойным правом: *во-первых, с правом свободы личности*, над которой ни один другой человек не имеет власти и свободно распоряжаться которой может только он сам; *во-вторых, с правом*, преимущественным перед любым другим человеком, *наследовать вместе с братьями имущество своего отца*. <...>

этой власти отцы обязывают своих детей повиноваться даже и тогда, когда те вышли из несовершеннолетия, и обычно подчиняют их также той или иной политической власти. Однако это происходит не благодаря особому праву *отцовства*, а только благодаря награде, находящейся у них в руках, посредством которой они могут привлекать к покорности и вознаграждать за нее. <...>

IV. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ДЖОНА ЛОККА

МЫСЛИ О ВОСПИТАНИИ

(фрагменты)

Эдварду Клэрку из Чипли, Эсквайру

<...> Я считаю непременным долгом каждого человека служить своей стране в полной мере его возможностей, и я не вижу, какую разницу полагает между собою и животным тот человек, который думает иначе. Данная тема представляет столь большой интерес, и правильный метод воспитания является столь универсально полезной вещью, что, если бы я находил, что мои способности соответствуют моим желаниям, я бы не нуждался в увещаниях и настояниях других. <...>

Хорошее воспитание детей настолько является долгом и интересом родителей и благополучие нации настолько зависит от него, что каждому бы следовало серьезно принимать его к сердцу и, тщательно исследовав и разобрав, что советуют в данном случае каприз, обычай или разум, содействовать со своей стороны повсеместному осуществлению того способа воспитания мо-

NB *Быть может, в этих двух абзацах концентрированно выражена гражданская позиция Джона Локка — англичанина «до мозга костей», подчас радикально настроенного философа и гуманиста, мистика и пытливого естествоиспытателя одновременно.*

лодежи с учетом различных условий ее жизни, который всего легче, быстрее и вернее способен создать добродетельных, дельных и способных людей в границах их различных призваний; хотя всего важнее учитывать призвание джентльмена. Ибо, если люди этого ранга однажды поставлены воспитанием на верный путь, они быстро приведут в порядок все остальное. <...>

Обратите внимание — отсутствие потребности служить родине ставит кого бы то ни было вне человеческого сообщества. При этом автор полагает, что «подвергнуться воспитанию» могут лишь джентльмены. Задача же воспитателя состоит в создании ситуаций, позволяющих молодому гражданину познать себя, раскрыть свои способности, привести в соответствие с ними (читай «умерить») свои желания. Мне кажется, Локк полагает, что успех в жизни приходит лишь к тем, кто осознал главенство Природы и рассматривает свое собственное «Я» как ее часть.

После этого предисловия совсем по-иному принимаются читателем размышления о здоровом духе в здоровом теле. Уходят ассоциа-

ции с выдержками из характеристик истинных арийцев, обладающих «твердым нордическим характером», начинаешь размышлять о целях и ценностях образования.

§ 1. Здоровый дух в здоровом теле — вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире. Кто обладает и тем и другим, тому остается желать немного; а кто лишен хотя бы одного, тому в малой степени может компенсировать что бы то ни было иное. Счастье или несчастье человека в основном является делом его собственных рук. Тот, чей дух — неразумный руководитель, никогда не найдет правильного пути; а тот, у кого тело нездоровое и слабое, никогда не будет в состоянии продвигаться вперед по этому пути. Правда, есть люди, обладающие столь крепкой и столь хорошо от природы сложенной конституцией — как физической, так и духовной, что они нуждаются лишь в небольшой помощи со стороны других, что одна только сила их природной одаренности от самой колыбели влечет их к прекрасному, и благодаря преимуществу их счастливой природной организации они способны делать чудеса. Но примеры такого рода немногочисленны, и можно, мне думается, сказать, что девять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть, — добрыми или злыми, полезными или бесполезными — благодаря своему воспитанию. Именно оно и создает большие различия между людьми. Незначительные или почти незаметные впечатления, производимые на нашу нежную организацию в детстве, имеют очень важные и длительные последствия: здесь имеет место то же самое, что и у истоков некоторых рек, где небольшое усилие может отвести податливые воды в русла, которые заставят их течь почти в противоположных направлениях; благодаря этому слабому воздействию, которое оказано на них у самых истоков, движение вод получает различные направления, и они в конце концов достигают весьма удаленных и далеко отстоящих друг от друга мест.

§ 3. Насколько здоровье необходимо нам для профессиональной деятельности и счастья и насколько каждому, кто желает играть какую-либо роль в мире, нужна крепкая конституция, способная переносить лишения и усталость, — это настолько ясно, что не требуется никаких-либо доказательств.

§ 4. Мои дальнейшие рассуждения о здоровье касаются не того, что должен делать врач с больным и хилым ребенком, а того, что должны делать родители, не обращаясь к помощи медицины, для оберегания и укрепления здоровой или по меньшей мере неболезненной конституции своих детей. А это можно, пожалуй, выразить в следующем коротком правиле: джентльмены должны закалять своих детей так же, как это делают честные фермеры и зажиточные йомены¹. Но матери, может быть, сочтут это правило слишком суровым, а отцы найдут его слишком кратким; поэтому я объясню свою мысль более подробно. При этом я буду исходить из того общего, достоверного и заслуживающего внимания жен-

щин наблюдения, что природа большинства детей портится или по меньшей мере терпит ущерб от баловства и изнеженности.

§ 5. Первое, о чем следует заботиться, — это чтобы дети ни зимою, ни летом не одевались и не закутывались слишком тепло. Когда мы появляемся на свет, наше лицо не менее чувствительно, чем любая другая часть тела. Только привычка закаляет тело и делает его более выносливым к холоду. По этому поводу скифский философ дал очень выразительный ответ афинянину, который удивлялся, как тот может ходить голым в мороз и снег. «Как ты можешь выносить, — сказал скиф, — чтобы твоё лицо подвергалось действию холодного зимнего воздуха?» «Но мое лицо приучено к этому», — ответил афинянин. «Вообрази же себе, что я весь — лицо», — возразил скиф². Наше тело будет переносить все, к чему оно приучено с самого начала. <...>

Поэтому позвольте мне посоветовать вам не защищаться слишком усердно от холода при нашем климате. В Англии есть люди, которые носят одну и ту же одежду и зимою и летом без всяких дурных последствий, не ощущая холода в большей мере, чем другие. Но если в отношении мороза или снега приходится делать уступку матери из-за того, что она боится вреда, а отцу из-за того, что он боится осуждения, то пусть по крайней мере зимнее платье мальчика не будет слишком теплым. И вы должны, между прочим, помнить, что если природа так хорошо прикрыла его голову волосами и настолько укрепила их за первые год-два его жизни, что он в состоянии почти целый день бегать с раскрытой головой, то лучше всего и на ночь оставлять его голову неприкрытым; ведь ничто так не предрасполагает к головным болям, к простуде, катарам, кашлю и разным другим заболеваниям, как привычка держать голову в тепле.

§ 6. Высказывая это, я имел в виду мальчика, потому что главная цель моего рассуждения заключается в выяснении надлежащих методов воспитания молодого джентльмена начиная с детских лет. Эти методы не могут во всем подходить к воспитанию дочерей; однако нетрудно будет разобрать, в чем различие пола требует применения различных приемов воспитания.

§ 7. Я советовал бы также обмывать ему ежедневно ноги холодной водой, а обувь делать настолько тонкой, чтобы она промокала и пропускала воду, когда ему случится ступить в нее. Боюсь, что против меня ополчатся матери и служанки. Первые найдут, что это слишком грязно, а вторые, вероятно, решат, что им придется слишком много тружаться над чисткой его чулок. Но ведь поистине здоровье дороже (во много раз дороже) всех этих соображений. Всякий, кто подумает о том, как вредно и опасно промачивать ноги нежно воспитанным молодым людям, пожалеет, что он не ходил босиком, подобно детям бедных родителей, которые благодаря этому, в силу привычки, настолько легко переносят сырость ног, что не больше от нее простужаются и не больше терпят вреда, чем от сырости рук. И что, спрошу я вас, если не привычка, создает

для других людей такую большую разницу между руками и ногами? Я не сомневаюсь, что если бы человек привыкал с детства ходить всегда босиком, а руки держать закутанными в теплые митенки с надетыми поверх их «ручными башмаками», как называются перчатки у голландцев⁶, то промачивать руки было бы для него столь же опасным, как опасно теперь для весьма многих людей промачивать ноги. Для предотвращения этой опасности нужно обувь мальчиков делать так, чтобы она пропускала воду, а также ежедневно мыть им ноги в холодной воде. Это можно рекомендовать и по соображениям чистоты; но здесь я имею в виду интересы здоровья и поэтому не приурочиваю мытье ног к точно определенному времени дня.<...> К тому же указанный прием предохраняет и от мозолей, что для некоторых является очень ценным вознаграждением. Только начинайте это делать весною, с тепловатой водой, и переходя постепенно ко все более холодной, пока через несколько дней не перейдете к совершенно холодной; затем уже продолжайте так и зимой и летом. Здесь, как и в других случаях отступлений от обычного образа жизни, необходимо следить за тем, чтобы

NB Вспомните столь популярные в 80-е годы статьи о семье Никитиных.

перемена достигалась мягкими и нечувствительными переходами: таким путем мы можем приучить свое тело ко всему, не испытывая страданий и не подвергая себя опасности. <...>

§ 8. Мне нет надобности говорить здесь о плавании в том возрасте, когда мальчик уже способен учиться плавать, и если есть кому его учить. Умение плавать многим спасает жизнь, и римляне считали его настолько необходимым, что ставили на одну доску с грамотой, а о человеке плохо воспитанном и ни к чему негодном у них существовала поговорка: «Он не научился ни грамоте, ни плаванию» (*Nec literas didicit, nec natare*). Но помимо того что мальчику полезно усвоить это искусство, поскольку оно может пригодиться ему в нужную минуту, польза, которая получается при этом для здоровья от частого купания в холодной воде в период летней жары, настолько многообразна, что здесь, мне думается, нет надобности что-либо говорить о поощрении к этому занятию; необходимо только, чтобы соблюдалась следующая предосторожность: ребенок не должен входить в воду, пока он разгорячен физическим упражнением, взволновавшим его кровь или пульс.

§ 9. Также очень полезно для всякого, и особенно для детей, проводить много времени на открытом воздухе и как можно меньше бывать возле огня, даже зимою. Этим путем мальчик также будет приучаться к жаре и холodu, к солнцу и дождю; а если тело человека не привыкнет их переносить, оно будет плохо служить ему на этом свете; взрослому же человеку слишком поздно начинать привыкать к ним. Привыкать надо с ранних лет, и притом постепенно: таким путем можно сделать тело выносливым почти ко всему.<...>

§ 10. Игра на открытом воздухе, насколько мне известно, скрывает в себе только одну опасность, которая заключается в

том, что дети, разгоряченные беготней, садятся или ложатся на холодную землю. Эту опасность я признаю; также и холодное питье, когда человек разгорячен работой или физическими упражнениями, уносит в могилу или близко подводит к ней, причиняя лихорадку или другие болезни, большее количество людей, чем какая-либо другая известная мне причина. Эти вредные последствия легко предупреждать, когда ребенок мал, так как в этом возрасте он редко остается без присмотра. И если в детские годы ему будут постоянно и строго запрещать садиться на землю и пить холодную жидкость, то правило предосторожности, превратившись в привычку, сильно поможет ему оберечь себя, когда он выйдет из-под надзора своей няни или воспитателя. Это все, что можно, как я думаю, сделать в данном отношении; ведь когда мальчик подрастет, он должен получить свободу, и во многих ве- щах необходимо будет предоставить ему самостоятельность, ибо нельзя же вечно держать его под надзором. Самым лучшим и надежным контролем будут тогда те хорошие принципы, которые вы внушили ему, и те привычки, которые ему привили; поэтому им-то и следует уделять самое большое внимание. А от предостережений и правил, как бы часто их ни повторяли, вы в данном случае, как и в других, можете ожидать эффекта лишь в той мере, в какой практика будет превращать эти правила в привычки.

§ 11. Упоминание о девочках заставляет меня вспомнить одну вещь, о которой не следует забывать, а именно: платье вашего ребенка не должно делаться слишком тесным, особенно в груди. Предоставим природе возможность формировать тело так, как она считает лучшим: предоставленная самой себе природа работает гораздо лучше и точнее, чем если бы следовала нашим указаниям. И если бы женщинам приходилось самим формировать тела своих детей в своих утробах, как они часто пытаются исправлять их тела уже после рождения, мы, наверное, имели бы так же мало детей, хорошо сложенных от рождения, как мало встречаем таких детей среди тех, которые подвергаются тесной шнуровке или другим искусственным воздействиям. <...>

§ 12. Узкая грудь, короткое, с неприятным запахом дыхание, больные легкие и искривления позвоночника — вот естественные и почти постоянные результаты ношения жесткого корсета и тесного платья. Этот способ создавать тонкую талию и красивую фигуру приводит только к большему их уродованию. Ведь на самом деле ничего другого, кроме непропорциональности частей тела, не может получиться, когда пища, вырабатываемая и нескольких органах тела, не может распределяться так, как указывает природа.<...>

§ 13. Что касается пищи, то она должна быть совсем обычной и простой; и я бы советовал, пока ребенок ходит в детском платьице или по крайней мере до двух- или трехлетнего возраста, вовсе не давать ему мяса. Но как это ни полезно для его здоровья или силы в настоящем или в будущем, я боюсь, что родители с этим не согласятся, так как они сбиты с толку собствен-

ной привычкой есть слишком много мяса: они готовы думать, что их дети, как и они сами, если не будут иметь мяса по крайней мере два раза в день, то подвергнутся опасности умереть с голода. Я уверен, что зубы у детей прорезывались бы с гораздо меньшей опасностью для них, что они гораздо менее были бы подвержены болезням в младенческом возрасте и у них закладывалась бы более надежная основа здорового и сильного организма, если бы нежные матери и неразумная прислуга не закармливали их так и в первые три или четыре года совсем не давали им мяса.

Но если мой юный джентльмен уж так обязательно должен получить мясо, то пусть он получает его только раз в день, и притом только одного сорта. Обыкновенная говядина, баранина, телятина и т.д. безо всякой другой приправы, кроме голода, лучше всего; и нужно как следует заботиться о том, чтобы он ел много хлеба, одного хлеба или с чем-либо другим, и чтобы хорошо пережевывал какую бы то ни было твердую пищу. Мы, англичане, часто относимся к этому с пренебрежением, а отсюда происходят всякие расстройства желудка и другие очень вредные последствия.

§ 14. На завтрак и ужин очень полезно давать детям молоко, молочный суп, кашу на воде, овсянку и целый ряд блюд, которые принято готовить в Англии; нужно только заботиться о том, чтобы все эти блюда были просты, без обильных примесей и очень мало приправлены сахаром, а еще лучше совсем без него. Особенно же тщательно следует избегать всяких пряностей и других вещей, которые могут горячить кровь. Следует также умеренно солить их пищу и не приучать к сильно приправленным блюдам. Наш орган вкуса именно благодаря привычке получает пристрастие к приправам и ко всякой изысканной пище; а чрезмерное употребление соли не только вызывает жажду и заставляет пить больше, чем следует, но и в других отношениях вредно действует на тело. Я думаю, что ломть хорошо замешенного и хорошо пропеченного полубелого хлеба³, иногда с маслом или сыром, а иногда и без него, мог бы часто быть лучшим завтраком для моего юного джентльмена. Я уверен, что этот здоровый завтрак сделает его столь же сильным человеком, как и более тонкие блюда; да если приучить его к такому завтраку, он и нравиться ему будет не меньше. Когда мальчик просит есть не в установленное время, не давайте ему ничего другого, кроме сухого хлеба. Если он голоден, а не капризничает только, он удовлетворится одним хлебом; если же он не голоден, то ему вовсе не следует есть. Этим вы достигнете двух хороших результатов. Во-первых, привычка заставит его полюбить хлеб, ибо, как я сказал, наш вкус и желудок находят удовольствие в том, к чему мы их приучили. Другая польза, достигаемая этим, заключается в том, что вы не приучите его есть больше и чаще, чем требует природа.<...>

§ 15. Что касается времени еды, то я считал бы самым лучшим, насколько это возможно без каких-либо неудобств, не приурочивать еды к какому-либо определенному часу; ибо, если еда по ус-

NB *Английская трактовка известной российской пословицы: «Сытое брюхо — к учению глухо!»*

тановившейся привычке будет приурочиваться к определенным промежуткам времени, желудок ребенка будет требовать пищи к привычному часу и будет испытывать раздражение, если этот час пропущен; в результате или раздражение приведет к вредному излишеству, или же желудок ослабеет до потери аппетита. <...>

Утро обыкновенно предназначается для учения, которому полный желудок является плохой подготовкой. Сухой хлеб, будучи самой лучшей пищей, в то же время создает меньше всего соблазнов; и кто заботливо относится к физическому и духовному развитию ребенка и не желает из него сделать тупого и нездорового человека, не станет его пичкать за завтраком. И пусть не думают, что такой режим не подходит для человека с состоянием и высокого положения.

NB *Вспоминается рассказ педагога, посетившего одну из привилегированных школ для мальчиков в Великобритании.*

Учебный год в этом образовательном учреждении начинается с того, что прибывшему в школу изнеженному наследнику титула (а только таких юношей принимают в эту школу) предлагается одному провести ночь в лесу.

Ему даются три спички, фонарик и... За юношей, конечно же, наблюдают, но он об этом не знает.

Представляете, какой шум подняли бы российские мамы и папы, предложи им педагоги подвергнуть их детей подобному испытанию?!

Эту процедуру английские педагоги называют «Соло».

§ 16. Питьем ребенка должно быть только слабое пиво; да и его не следует никогда давать пить в промежутках между едой, а лишь после того, как тот съест кусок хлеба. Говорю это по следующим соображениям.

§ 17.1. Питье в разгоряченном состоянии порождает больше лихорадок и желудочных расстройств, чем какая-либо другая известная мне причина. Если мальчик разгорячился от игры и испытывает жажду, хлеб не пойдет ему в рот; поэтому, если ему разрешается пить только под этим условием, он вынужден будет воздержаться, ибо, пока он сильно разгорячен, ему ни в коем случае нельзя пить; он должен будет раньше по крайней мере съесть добрый кусок хлеба, и таким образом будет выиграно время для того, чтобы подогреть пиво до температуры крови, и тогда уже можно его пить безопасно. Если у него сильная жажда, он охотно выпьет его нагретым до указанной температуры и лучше

утолит свою жажду. Если же он не захочет его пить в таком нагретом виде, то от воздержания никакой беды не будет! Таким путем он приучится также к воздержанию, а это привычка весьма полезная как для физического, так и для душевного здоровья.

§ 18.2. Запрещение пить без еды должно предупредить привычку часто подносить ко рту кружку; это опасное начало и подготовка к веселой компании. <...>

Главное, о чем следует помнить в деле воспитания, — это о том, какие привычки вы желаете вкоренить; поэтому в данном отношении, как и во всех других случаях, вы с самого начала не должны обращать в привычку то, что не думаете дальше продолжать и укреплять в ребенке.

§ 19. Прежде всего необходимо особенно тщательно следить, чтобы мальчик, если он изредка пьет вино и крепкие напитки, пил их возможно реже. В Англии ни один обычай не имеет такого распространения, как обычай давать детям вино; а между тем ничто так разрушительно не действует на них. Дети не должны никогда пить никаких крепких напитков, разве только в тех случаях, когда это требуется как лекарство для укрепления сердца, и притом лишь по предписанию врача. <...>

§ 20. Вопрос о фруктах — один из самых трудных вопросов в деле ухода за здоровьем, особенно за здоровьем детей.<...> Я думаю, что детям вовсе не следует давать дынь, персиков, также слив большинства сортов и всех произрастающих в Англии сортов винограда, так как, обладая весьма соблазнительным вкусом, они содержат очень нездоровий сок⁵. Но клубнику, вишню, крыжовник и смородину, если они совершенно зрелые, можно, я думаю, разрешать им есть почти без всякого опасения и притом в довольно большом количестве, с тем, однако, условием, чтоб при этом соблюдались следующие предосторожности: 1) не есть их, как мы обыкновенно это делаем, после другой еды, когда желудок уже переполнен пищей: я думаю, что лучше их есть перед установленной едой или в промежутках между едой, а также давать детям на завтрак; 2) есть их с хлебом; 3) есть их совершенно спелыми. <...>

Яблоки и груши, если они совершенно спелые и выдержаны в течение некоторого времени, также, я думаю, можно есть не опасаясь и во всякое время, притом в довольно большом количестве, особенно яблоки, которые, насколько мне известно, никогда не причиняют вреда здоровью после октября. Сушеные, неподсахаренные фрукты я также считаю полезными для здоровья. Но следует избегать всякого рода сладостей; трудно сказать, кому они причиняют больше вреда — тому ли, кто их делает, или тому, кто их ест⁶. <...>

§ 21. Из всего того, что похоже на баловство и изнеженность, ничего другого нельзя разрешать детям с большей снисходительностью, чем дать им возможность поспать. Только в этом нужно полностью удовлетворять их желание: ничто в такой мере не способствует росту и здоровью детей, как сон. Все, что нужно здесь

регулировать, сводится к вопросу, какое время должно отводиться детскому сну. На это можно только сказать, что очень полезно приучать детей вставать рано утром. Это самое лучшее с точки зрения здоровья; и тот, для кого благодаря укоренившейся привычке вставать рано сделалось легким и привычным делом с самого детства, не станет, уже будучи взрослым, тратить лучшую и полезнейшую часть своей жизни в ленивой дремоте, валяясь в постели. Если поэтому будить детей надо рано утром, то отсюда следует, конечно, что они должны ложиться спать рано; тем самым они приучаются избегать нездоровой и вредной гульбы в вечерние часы; тот, кто соблюдает установленные часы сна, редко позволит себе большие отступления от нормального образа жизни. <...>

Хотя я сказал, что детям, пока они малы, нужно давать большую свободу в отношении сна и даже предоставлять им возможность спать, сколько они хотят, однако я не думаю, что такая синхронность к ним должна одинаково продолжаться и в будущем и что когда они подрастут, нужно также позволять им лениво валяться в постели. Когда именно нужно начать их ограничивать — в возрасте ли семи или десяти лет или в каком-нибудь другом, точно установить невозможно: необходимо принимать в соображение их темперамент, силу и конституцию. Но в возрасте между семьью и четырнадцатью годами, если они оказываются слишком большими любителями постели, своевременно, мне думается, начать их постепенно ограничивать приблизительно восемью часами сна, которые, как общее правило, достаточны для здоровых взрослых людей. Если вы приучили ребенка, как это и надо, всегда вставать ранним утром, вредная наклонность слишком долго оставаться в постели легко будет устранена, и большинство детей будет склонно по собственному побуждению поменьше засиживаться в обществе поздними вечерами; правда, если за ними не следить, они склонны будут возмещать себе эти часы утренним лежанием, но этого ни в коем случае не следует допускать. Надо всегда будить и поднимать их в установленный для них ранний час; но нужно очень осторегаться будить их слишком быстро, громким или резким голосом или каким-либо другим внезапным и сильным шумом. Это часто пугает детей и причиняет им большой вред; такое нарушение здорового сна внезапной тревогой способно расстроить всякого. <...>

§ 22. Постель ребенка должна быть жесткой, и стеганое одеяло лучше перины; жесткое ложе укрепляет члены, в то время как зарывание каждую ночь в перины изнеживает и расслабляет тело и часто является причиной слабости и предтечей ранней могилы. В значительной мере спаньем на перине вызываются помимо каменной болезни, которая часто возникает от теплого укутывания поясницы, и некоторые другие заболевания, а также та нежная и слабая конституция, которая является корнем всех болезней. Далее, тот, кто привык спать дома на жестком ложе, не будет страдать бессонницей во время своих путешествий (когда сон особенно необходим) из-за отсутствия привычной мягкой постели

или из-за того, что подушки положены не в том порядке. Мне думается поэтому, что постель ребенка следует устраивать различным образом, так, чтобы его голова лежала иногда выше, иногда ниже и чтобы он мог во сне быть нечувствительным ко всяkim маленьkim переменам, с которыми, наверное, будет сталкиваться всякий, кому не предназначено всю жизнь спать в удобной домашней постели и всегда иметь около себя горничную, которая бы тщательно за всем смотрела и тепло его укутывала. Сон — великое укрепляющее средство, данное природой. Тот, кто может спать крепко, принимает это лекарство, и совершенно неважно, спит ли он на мягкой постели или на жестких досках. Единственное, что необходимо, — это сон сам по себе.

§ 23. Есть еще одна вещь, которая имеет большое влияние на здоровье, именно — регулярный стул: люди с расстроенным желудком редко обладают сильным умом или крепким организмом. <...> С другой стороны, запор также имеет свои дурные последствия, а справиться с ним при помощи медицины значительно труднее: слабительные средства, которые, по внешнему впечатлению, приносят облегчение, на деле, однако, скорее усиливают, чем устраняют эту болезнь.

§ 26 ... Я не знаю человека, который, не забывая систематически ходить в нужное место после первой еды — в какой бы час она ни происходила и независимо от того, есть ли позыв или нет, — и там побуждала природу исполнить ее долг, не достиг бы в течение нескольких месяцев желанных результатов и не развел бы у себя настолько регулярной привычки, что ему уже редко случалось оставаться без стула после первой еды, разве только по собственной небрежности: был ли у него позыв или нет, но если только он отправлялся в нужное место и делал необходимое с своей стороны, он мог быть уверен, что природа окажется очень послушной.

§ 27. Поэтому я бы советовал применять этот прием и к ребенку ежедневно, сейчас же после того, как позавтракает. Заставляйте его садиться на судно, как будто бы опорожнение желудка было так же в его власти, как и наполнение его. <...> Ибо есть основание думать, что дети, будучи поглощены игрою и не обращая никакого внимания на все остальное, часто пропускают без внимания естественные позывы, когда они их только слабо беспокоят; и таким образом они, пренебрегая своевременным призывом, постепенно доводят себя до постоянных запоров. <...>

§ 29. ... Может быть, от меня ждут, чтобы я дал некоторые медицинские указания относительно предупреждения болезней. В этом отношении следует, по-моему, лишь строго соблюдать следующее правило: никогда не давать детям никакого лекарства в целях предупреждения болезней. Я думаю, что соблюдение правил, указанных мною выше, лучше приведет нас к этой цели, чем желудочные средства наших барышень или аптечные снадобья. Эти средства вы должны применять весьма осторожно, иначе вместо того, чтобы предупредить болезни, вы только вызовете их. Точно так же не сле-

дует при всяком недомогании давать детям лекарства или звать врача, особенно если это человек достаточно ревностный, чтобы немедленно уставить окна склянками и наполнить желудки детей микстурами. Предоставлять детей целиком природе безопаснее, чем отдавать их в руки врача, всегда склонного к активному вмешательству и считающего, что и при обычных недомоганиях детей нужно лечить какими-то другими средствами помимо диеты или близкого к ней средства. Мой разум и опыт одинаково говорят мне, что к нежным детским организмам следует допускать таких врачей возможно реже и то только в случаях абсолютной необходимости. Немного свежеперегнанной воды с настоем красного мака — этой настоящей желудочной воды — в сочетании с покоям и воздержанием часто в самом начале кладут конец разным расстройствам, которые при слишком усердном применении лекарств могут превратиться в тяжелые заболевания. Если же такие мягкие меры не остановят развития болезни и не помешают ей превратиться в настоящую болезнь, то только тогда и будет своевременным обратиться за советом к разумному и осторожному врачу. <...>

§ 30. Этим я заканчиваю свои соображения относительно тела и здоровья. Сказанное мною сводится к следующим немногим и легковыполнимым правилам: обилие свежего воздуха, упражнения, сон, простая пища; никаких вин или крепких напитков; очень мало лекарств; не слишком теплая и не слишком тесная одежда; приучать голову и ноги к холodu, часто обмывать ноги холодной водой и приучать их к сырости.

§ 32. Если верно то, что я сказал в начале своего труда (а я в этом не сомневаюсь), именно что различия, наблюдаемые в нравах и способностях людей, зависят от воспитания в большей мере, чем от чего бы то ни было другого, то мы вправе сделать вывод, что в деле формирования детской души необходимо проявлять большую заботливость и что даже в ранние годы нужно давать ей такое направление, влияние которого оказывалось бы во всей жизни наших питомцев, ибо, если они будут поступать хорошо или дурно, похвала или порицание будут относиться именно к этой подготовке, и в случае совершения ими какой-либо неловкости общий голос решит, что виновато здесь их воспитание. <...>

NB Вполне очевидными и потому незначительными кажутся, на первый взгляд, размышления Локка, касающиеся «правил, которым должны следовать родители, для того чтобы воспитать физически здоровых питомцев». Эти рассуждения продолжают наставления, касающиеся вопроса воспитания души. Увы, но эта известная всем наука почти никогда не реализуется на практике. Как тут не вспомнить слова С.Соловейчика, который как-то сказал: «Педагогика — это наука об индивидуальном искусстве обучения и воспитания детей. Но, заметьте, чужих...»

и различия, наблюдаемые в нравах и способностях людей, зависят от воспитания в большей мере, чем от чего бы то ни было другого, то мы вправе сделать вывод, что в деле формирования детской души необходимо проявлять большую заботливость и что даже в ранние годы нужно давать ей такое направление, влияние которого оказывалось бы во всей жизни наших питомцев, ибо, если они будут поступать хорошо или дурно, похвала или порицание будут относиться именно к этой подготовке, и в случае совершения ими какой-либо неловкости общий голос решит, что виновато здесь их воспитание. <...>

§ 33. Сила тела состоит главным образом в способности переносить лишения; точно так же обстоит и с душой. Великий принцип и основа всякой добродетели и достоинства заклю-

чаются в том, чтобы человек был способен отказываться от своих желаний, поступать вопреки своим наклонностям и следовать исключительно тому, что указывает разум как самое лучшее, хотя бы непосредственное желание влекло его в другую сторону.

§ 34. Большая ошибка, которую я наблюдал в деле воспитания детей, заключается в том, что родители редко уделяют достаточное внимание тому, чтобы сделать душу ребенка послушной дисциплине и разуму, и как раз в тот наиболее подходящий для этого период, когда юная душа наиболее нежна и легче всего подвержена воздействию. Родители, которым природа мудро внущила любовь к детям, очень склонны, если разум не контролирует этой естественной привязанности со всей бдительностью, очень склонны — скажу я — позволять ей переходить в слепую влюбленность. Родители любят своих малюток, и это их долг: но часто они любят в своих детях также их недостатки. Нельзя, видите ли, ни в чем перечить детям; надо во всем предоставить им возможность поступать по своей воле; а так как дети в свои годы не способны к большим порокам, то родители думают, что можно без риска проявлять снисходительность к маленьким оступлениям от правильного поведения, что можно забавляться их милой шаловливостью, которая, по их родительскому мнению, вполне подходит к этому невинному возрасту. Но уже Солон очень хорошо ответил одному такому нежному родителю, который не хотел наказать ребенка за одну скверную выходку, извиняя ее тем, что это не важная вещь: да, сказал Солон, но привычка — важная вещь⁷.

§ 35. <...> Родители, поощряя капризы детей и балуя их, когда они малы, портят в них природные задатки, а потом удивляются, что вода, источник которой они сами отравили, имеет горький вкус. Ибо, когда дети вырастают, вместе с ними вырастают также и их дурные привычки. <...>

§ 36. <...> Сделав их [собственных детей. — *Сост.*] дурными детьми, мы неразумно надеемся, что из них выйдут хорошие люди. Ибо если лучше ребенку дать виноград или леденец, когда ему это захочется, чем дать бедному дитяти расплакаться или огорчить его, то почему, когда он станет взрослым, не следует удовлетворять его желания, которые тянут его к вину или к женщинам? Ведь эти предметы в такой же мере соответствуют желаниям взрослого, в какой отвечали детскими склонностям те предметы, из-за которых он плакал, когда был мал. Порок заключается не в том, чтобы иметь желания, соответствующие этим различным возрастам, а в неумении подчинять их правилам и ограничениям разума; разница заключается не в том, испытываете ли вы или не испытываете самих влечений, а в способности управлять ими и отказываться от них. Тот, кто не привык подчинять свои желания разуму других, когда он молод, вряд ли будет вслушиваться и подчиняться голосу своего собственного разума, достигши того возраста, когда он способен им пользоваться. И нетрудно предвидеть, какого рода человек, по всей вероятности, выйдет из такого субъекта.

NB Не вспоминается ли вам здесь такая добрая, «любящая» своих воспитанников, и такая объективно неумелая учительница? Сколько педагогических, человеческих драм породил ее гипертрофированный псевдолюбовью разум!

NB Ну как тут не изумиться?! Понятно, что взгляды на воспитание представителя пуританской английской семьи XVII века мало в чем сходны с размышлениями по этому вопросу российского обывателя конца XX, но... Вероятно, разговор о распущенности нравов можно отнести к разряду вечных.

§ 37. Таковы промахи, обычно совершаемые людьми, которые, видимо, с величайшей заботливостью относятся к делу воспитания своих детей. Но если мы посмотрим на обычное обхождение с детьми, то у нас появится основание удивляться тому, что при великой распущенности нравов, на которую жалуются все, вообще остались еще какие-то следы добродетели. Я хотел бы знать, можно ли назвать какой-либо порок, которому родители и те, кто непосредственно смотрит за детьми, не научили бы последних, порок, семена которого не были бы брошены ими в детские души, как только дети стали способны воспринимать порок. Говоря это, я не имею в виду те примеры, которые родители и воспитатели сами дают детям, те образцы поведения, которые они выставляют перед детьми напоказ и которые уже сами по себе служат достаточным поощрением; я хочу здесь обратить внимание на прямое обучение пороку, на активное сбивание детей с пути добродетели. Еще прежде чем дети научатся ходить, им внушают правила насилия, мести и жестокости. «Ударь меня, а я побью его» — вот урок, который дети слышат каждый день; и на это смотрят как на пустяк потому-де, что их руки еще не обладают достаточной силой, чтобы причинить какое-либо зло. Но я вас спрошу: разве это не разворачивает душу ребенка? Разве это не значит выводить детей на путь насилия и грубости? И если их с малых лет научили, что можно бить и обижать других чужими руками и забавляться обидой, нанесенной другому, и смотреть на чужие страдания, то разве этим они не подготавливаются к тому, чтобы делать то же самое, когда они станут достаточно сильными и будут в состоянии давать чувствовать свою силу и быть других уже с какой-либо целью?

Одежду, которой мы прикрываем наши тела из скромности и в целях согревания и защиты, родители — вследствие своего безрассудства или порочности — рекомендуют своим детям для иного применения. Она стала предметом тщеславия и соперничества. Ребенку внушается желание иметь новый костюм, чтобы в нем пощеголять; а когда маленькая девочка нарядится в свое новое платьице и в новую шапочку, может ли ее мамаша, называющая дочку своей королевой, своей принцессой, не научить ее — самое меньшее — любоваться собой? Таким путем маленькие дети приучаются гордиться своим платьем еще раньше, чем научились са-

NB Дорогие мамы, одевающие своих девочек словно куколок, так, как себе-то никогда не позволяли! Пожалуйста, прочтите последнюю страницу еще раз!

ми надевать его. А если родители их этому научили в столь раннем возрасте, то почему же им не продолжать в дальнейшем ценить себя за внешнее изящество изделий портного или модистки?

Ложь и увертки, извинения, мало чем отличающиеся от лжи, влагаются

в уста малолетних и поощряются у детей и учеников, когда это выгодно учителям и родителям. Можно ли в таком случае расчитывать, что ребенок, который видит, что уклонение от истины, когда оно направлено к выгоде его почтенного наставника, не только прощается ему, но даже одобряется, не станет пользоваться этой привилегией уже в своих интересах, если это сможет принести ему пользу?

Людям низших сословий нехватка средств не позволяет поощрять у своих детей неумеренность, вводя в соблазн изысканной пищей или упрашиванием есть и пить больше, чем нужно; но дурные примеры, которые они подают своим детям в такие моменты, когда у них бывает достаток, показывают, что их удерживает от излишеств не отвращение к пьянству и обжорству, а лишь недостаток средств. Но заглянем в дома тех, кому живется лучше: здесь еда и питье превратились в столь важное дело и в них находят такое счастье жизни, что если дети не получают своей доли, то в этом видят пренебрежительное к ним отношение. Соусы и рагу, и всякая пища, которой придается специфический вкус с помощью всевозможных ухищрений кулинарного искусства, должны раздразнить их аппетит в такой момент, когда их желудок и без того наполнен; а потом опасение, как бы желудок не оказался перегруженным, становится предлогом дать ребенку лишний стакан вина, чтобы помочь пищеварению, хотя этим пресыщение лишь усиливается.

Но и в тех случаях, когда на долю детей выпало счастье такого родительского ухода, при котором благоразумие родителей удерживает их от излишеств стола и приучает к простой и неизысканной пище, дети едва ли могут быть ограждены от заразы, отравляющей их душу: здоровые детей, может быть, и достаточно хорошо оберегаются благоразумным уходом, пока они находятся под опекой, однако их желания неизбежно следуют урокам, которые преподносят им со всех сторон в этой области эпикурейства. То признание, которым везде пользуется хорошая еда, не преминет с успехом подстремнуть естественный аппетит и быстро возбудит в детях страсть к изысканному столу и склонность тратиться на него. Ведь все, даже обличители порока, называют это «хорошо жить». А что угрюмый разум решится противопоставить общественному мнению? И может ли он рассчитывать, что к его голосу прислушаются, если он назовет излишеством то, что так хорошо ценится и всюду практикуется среди людей высшего круга?<...> Я затронул этот вопрос в надежде, что тем самым пробужу в родителях бдительность и вни-

мание к вопросам воспитания их детей, что им станет ясно, насколько последние окружены со всех сторон не только соблазнами, но даже учителями порока, и, может быть, даже в лице тех людей, которые считаются абсолютно надежными. <...> Я желал бы, чтобы родители трезво поразмыслили над тем, каким нарушениям и покором незаметно обучаются их дети и не заключаются ли их долг и мудрость в том, чтобы дать детям уроки другого рода.

§ 38. Мне кажется ясным, что основа всякой добродетели и всякого достоинства заключается в способности человека отказываться от удовлетворения своих желаний, когда разум не одобряет их. Эту способность надо приобретать и совершенствовать посредством привычки, которая становится легкой и естественной, если упражняться в ней с ранних лет. Поэтому я бы посоветовал — в противоположность тому, что обычно делают, — приучать детей с самой колыбели подавлять свои желания и не руководствоваться своими влечениями. Первое, чему они должны научиться, — это понимать, что они получают ту или иную вещь не потому, что она им понравилась, а только потому, что она была признана подходящей для них. <...>

§ 39. Я не хочу этим сказать, что детям ни в чем не нужно давать поблажки или что я рассчитываю на то, чтобы они, не перестав еще носить детское платье, могли обладать разумом и тактом мужей света. Я вижу в них детей, которые нуждаются в нежном обращении, для которых игры и игрушки являются действительной потребностью. Моя мысль сводится лишь к тому, что, когда дети хотят получить или сделать что-либо им ненужное, не следует давать или разрешать это только потому, что они маленькие и им этого захотелось; напротив, у них должна быть уверенность, что если они будут приставать с каким-либо требованием, то именно поэтому им будет отказано. <...> Следует установить непрерывное правило: раз детям в чем либо отказано, они не должны рассчитывать на то, что добьются этого криком и приставанием; иначе, награждая их эти качества, вы как бы задаетесь специальной целью приучать их к нетерпению и назойливости.

§ 41. Я полагаю, что всякий признает разумным, чтобы его дети, пока они малы, смотрели на родителей как на своих господ, как на облеченных полнотою власти руководителей, по отношению к которым проявляли бы почтительный страх; а впоследствии, когда они подрастут, чтобы они видели в родителях самых лучших и единственно надежных друзей и, как таковых, любили бы и уважали их. Указанный мною путь является, если я не ошибаюсь, единственным, который может обеспечить достижение таких результатов. Когда дети подрастут, мы со своей стороны должны видеть в них людей с такими же страстиами, с такими же желаниями, как и наши страсти и желания. Мы желаем, чтобы к нам относились как к разумным созданиям, мы стремимся к свободе, мы не любим, если нам надоедают постоянными выговорами и окриками, и не миримся с тем, чтобы люди, с

которыми сталкиваемся, проявляли к нам суровое отношение или держали нас на почтительном расстоянии. Тот, кто, будучи взрослым, встречает подобное отношение к себе, будет искать другого общества, других друзей, других собеседников, с которыми он мог бы чувствовать себя легко. Поэтому если детей держать в строгости с самого начала, то, пока они дети, они будут послушны и будут спокойно подчиняться строгостям, как будто никогда не знали другого обращения. И если, по мере того как они будут подрастать и когда подрастут настолько, чтобы руководствоваться своим разумом, строгость управления будет малопомалу (в той мере, в какой они будут заслуживать) смягчаться и обращение отца будет становиться все более мягким и, наконец, расстояние между ним и детьми уменьшится, то его прежняя строгость только усилит их любовь, так как дети поймут, что она была проявлением доброты к ним и желания сделать их способными за служить любовь родителей и уважение всех и каждого.

NB *Как важно уметь пройти грань между требовательностью, строгостью и жестокостью, уметь увидеть, заставить себя понять, что твой ребенок вполне способен жить своим разумом.*

§ 42. <...> Всякий человек должен рано или поздно быть предоставлен самому себе, своему собственному руководству, и хороший, добродетельный и способный человек должен быть воспитан таковым внутренне. Поэтому все, что он должен получить от воспитания и что должно повлиять на его жизнь, необходимо своевременно вложить в его душу, а именно привычки, крепко переплетенные с самыми основами его натуры, а не притворное поведение и лицемерную личину, надетую лишь из страха и с единственной целью избежать в данное время гнева отца, который может лишить его наследства.

§ 45. <...> 1. Кто не имеет власти над своими наклонностями, кто не в состоянии устоять против импульса удовольствия или страдания данной минуты и следовать голосу разума, указывающего, как нужно поступить, тот не обладает истинными принципами добродетели и деятельности и рискует оказаться ни на что не годным человеком. Эта выдержка, которая является противоположностью природной стихийности, должна приобретаться своевременно; привычка к ней, как истинная основа будущей жизнеспособности и счастья, должна внедряться в душу как можно раньше, уже с первых проблесков сознательности и понимания у детей, и тот, кто следит за их воспитанием, должен ее укреплять в них со всей тщательностью и всеми возможными средствами.

§ 46.2. С другой стороны, если душа ребенка слишком придавлена и принижена, если его ум пришиблен и сломлен слишком строгим обращением, он теряет всю свою силу и энергию и оказывается в еще худшем состоянии, чем в первом случае. Ибо своеенравные юноши, отличающиеся живостью и умом, выходят иногда на правильную дорогу и таким образом становятся дель-

ными и крупными людьми; но пришибленные, робкие и вялые души и духовно неразвитые люди вряд ли в состоянии когда-либо подняться и очень редко чего-либо достигают. Избегать той и другой опасности — большое искусство, и тот, кто нашел способ сохранить душу ребенка непринужденной, деятельной и свободной и в то же время удерживать ребенка от многих вещей, к которым его влечет, и направлять его к тому, что ему не совсем нравится, тот — скажу я — постиг, как примирить эти кажущиеся противоречия, тот, по моему мнению, овладел действительным секретом воспитания.

§ 47. Обычный метод воздействия телесным наказанием и розгой, который не требует ни усилий, ни много времени, этот единственный метод поддержания дисциплины, который широко признан воспитателями и доступен их пониманию, является наименее пригодным из всех мыслимых приемов воспитания, так как он приводит к обоим упомянутым вредным последствиям; а они, как мы показали, представляют собой Сциллу и Харидбу⁸, которые с той или другой стороны губят всякого, кто сворачивает с правильного пути.

§ 48.1. Этот вид наказания совсем не способствует преодолению нашей естественной склонности предаваться физическим и мимолетным удовольствиям и всячески избегать страданий, а скорее поощряет эту склонность и тем самым укрепляет в нас то, что является корнем всех порочных поступков и отступлений от правильной жизни. В самом деле, какой другой мотив, кроме чувственного удовольствия или страдания, руководит ребенком, который только из страха быть высеченным, вопреки своему влечению корпит над книгой или воздерживается есть нездоровий плод, в котором находит удовольствие? В данном случае он только отдает предпочтение большему физическому удовольствию или избегает большего физического страдания. И что, собственно, значит — регулировать его поступки и направлять его поведение, используя подобные мотивы? Разве это не значит — спрошу я вас — поощрять в нем то самое начало, искоренение и уничтожение которого является нашей задачей? Я не могу поэтому признать полезным для ребенка какое бы то ни было наказание, при котором стыд пострадать за совершенный поступок не действует на него сильнее, чем само страдание.

§ 49.2. Этот метод исправления естественно порождает в ребенке отвращение к тому, что воспитатель должен заставить его полюбить. <...>

§ 50.3. Такой род рабской дисциплины создает рабский характер. Ребенок подчиняется и притворяется послушным, пока над ним висят страхи розги; но как только этот страх отпал и ребенок, в отсутствие наблюдающего глаза, может рассчитывать на безнаказанность, он дает еще больший простор своей естественной наклонности, которая, таким образом, нисколько не изменяется, а, напротив, лишь становится в нем значительно сильнее

№ *Данный вывод очень хочется обсудить с учителями — любителями ставить двойки (современные «розги»), педагогами — поборниками абсолютной дисциплины.*

и обычно после такого насилиственно-го сдерживания прорывается с еще большей силой.

§ 51.4. Или же: если строгость, доведенная до крайней степени, берет верх и приводит к исцелению от ранее прорывавшейся скверной наклонности, то этот результат часто достигается за счет

насаждения другого, худшего и более опасного недуга — душевной пришибленности, и тогда вместо неорганизованного юноши вы будете иметь слабоумное и жалкое существо, которое, правда, нравится глупым людям своей противостоящей скромностью, так как оно не шумит и не причиняет беспокойства, но в конце концов, вероятно, окажется неприятным для своих друзей и на всю жизнь останется бесполезным и для себя, и для других.

§ 52. Побои и все прочие виды унижающих телесных наказаний не являются подходящими дисциплинарными мерами при воспитании детей, которых мы хотим сделать разумными, добрыми и талантливыми людьми; эти меры следует поэтому применять очень редко, и притом только по серьезным основаниям, и

№ *Для Англии того времени подобные суждения о телесных наказаниях можно охарактеризовать как Верх либерализма, а их автора отнести к гуманистам «в квадрате».*

лишь в крайних случаях. С другой стороны, нужно тщательно избегать поощрения детей путем награждения их вешами, которые им нравятся. Кто дает своему сыну яблоко, или пряник, или какой-либо другой из наиболее любимых им предметов этого рода с целью заставить его сидеть за книгой,

тот только поощряет его любовь к удовольствиям и потворствует этой опасной склонности, которую надлежало бы всеми средствами обуздывать и подавлять в нем. <...>

§ 53. Я не хочу этим сказать, что нужно лишать детей тех удобств и удовольствий жизни, которые не причиняют вреда их здоровью или добродетели. Напротив, я желал бы, чтобы их жизнь стала насколько возможно приятной и веселой для них и чтобы они в полной мере пользовались всем, что может доставить им невинные удовольствия, однако с тем условием, чтобы они получали эти удовольствия только как результат построенных на взаимном уважении и признании их отношений с родителями и воспитателями. Но никогда не следует ни предлагать, ни доставлять им эти удовольствия в виде награды за выполнение той или другой обязанности, к которой они питают отвращение и которой они бы не исполняли добровольно без этого со-блазна.

§ 55. Я признаю, что, если мы хотим влиять на детей, нужно обещать им награды и предупреждать их о наказании. Ошибка, по-моему, заключается в том, что применяемые обычно награды и наказания плохо выбираются. <...>

§ 56. Те награды и наказания, посредством которых мы должны держать детей в порядке, совсем другого рода, и они-то облашают такой силой, что раз нам удалось добиться эффекта от них — дело, по моему мнению, уже сделано и трудность преодолена. Честь и позор являются самыми могущественными стимулами души, когда она уже способна ценить их. Если вам удалось научить детей дорожить доброй репутацией и страшиться стыда и позора, вы вложили в них правильное начало, которое будет всегда проявлять свое действие и склонять их к добру. Но меня спросят: как же это сделать? Сознаюсь, что на первый взгляд это не лишено некоторой трудности; но я считаю, что эта задача заслуживает того, чтобы поискать путей ее осуществления и, найдя эти пути, по ним следовать, ибо в этом я вижу великий секрет воспитания.

§ 57. Во-первых, дети (быть может раньше, чем мы думаем) очень чувствительны к похвале и одобрению. Им доставляет удовольствие, если их уважают и ценят; особенно родители и те, от кого они зависят. Поэтому, если отец ласкает и хвалит их, когда они ведут себя хорошо, и показывает внешнюю холодность и невнимание к ним, когда они ведут себя дурно, и если одновременно подобным же образом проявляют себя по отношению к ним мать и прочие окружающие, то потребуется немного времени, чтобы сделать детей чувствительными к этой разнице в отношениях; я не сомневаюсь, что этот метод обращения с детьми, если его держаться неуклонно, будет сам по себе оказывать большее действие, чем угрозы и побои, которые теряют свою силу, когда они становятся привычными, и делаются неприемлемыми, когда не сопровождаются чувством стыда; поэтому они должны быть исключены из обихода и применяться лишь в одном, указанном ниже случае, когда дело дошло до крайности.

§ 58. Но, во-вторых, чтобы глубже внедрить в сознание детей понятия чести и позора и чтобы придать последним больше веса, необходимо, чтобы эти отличные друг от друга состояния всегда сопровождались приятными или неприятными вещами — не в качестве специальных наград или наказаний за тот или другой поступок, а как обязательно причитающихся и всегда выпадающих на долю тех, кто своим поведением поставил себя в положение человека достойного или недостойного похвалы. Такой способ обращения с детьми может в максимально мыслимой степени привести их к убеждению, что человек, которого хвалят и отличают за хорошее поведение, обязательно встретит и любовь и ласку со стороны каждого, а в результате этого он будет иметь и всякие другие хорошие вещи; и наоборот, кто своим дурным поведением вызывает неуважение к себе и не заботится о сохранении хорошей репутации, неизбежно станет предметом равнодушия и презрения, а следствием такого положения явится отсутствие всего, что могло бы доставить ему удовлетворение или удовольствие. Таким образом, объекты желаний превращаются в фактор, способствующий добродетели, поскольку твердый опыт учит детей с самого

начала, что предметы, доставляющие удовольствие, принадлежат и достаются лишь тем, кто пользуется хорошей репутацией. <...>

№ Вполне очевидный тезис. Аксиома, на которой строятся единные требования к учащимся в образовательном учреждении, хороший семье.

§ 59. ...Когда видно, что отец и мать сердиты на ребенка, все прочие должны проявлять к нему ту же холодность, и никто не должен ободрять его до тех пор, пока он не попросит прощения и исправлением своей вины не вернется на правильный путь и не восстановит своей прежней репутации. <...>

§ 60. ...Родителям следует хорошенько подумать о том, какие недостатки в их детях достаточно значительны, чтобы вызвать проявление их гнева. Но если их неудовольствие уже проявилось, и притом в такой степени, что влечет за собой какое-либо наказание, то не следует быстро менять гнев на милость, нужно возвращать детям прежнюю ласку не сразу и полное примирение откладывать до тех пор, пока их покорность и исключительно хорошее поведение не докажут их исправления. Если же не поступать так, то наказание вследствие привычки станет заурядным делом и потеряет всю свою эффективность: совершив проступок, подвергнуться наказанию и затем получить прощение будет считаться столь же естественным и неизбежным, как чередование дня, ночи и утра.

№ Упрекая или одобряя действия ребенка, мы обращаемся к его эмоциональной сфере, пытаемся изменить самочувствие его как партнера по общению, привести его в нужное, по нашему мнению, состоянию. Понятно, что похвала вызывает положительные эмоции, а упрек — отрицательные, причем и у того, кому обращается взрослый, и у окружающих. Не говоря уж о том, что, ругая или хваля ребенка публично, старший выставляет сильные и слабые стороны воспитуемого. Замечать же публично, у кого чего нужного не хватает или ненужного в избытке, непродуктивно. Стыдя ребенка за содеянное при всех, мы предпринимаем попытку разруш-

§ 62. <...>Выговоры и упреки, без которых иногда вряд ли бывает возможно пройти мимо проступков детей, следует делать не только в спокойном, серьезном и бесстрастном тоне, но лучше также наедине, в отсутствие посторонних; наоборот, похвалу, если дети ее заслужили, они должны получать в присутствии посторонних. Похвала, когда она высказывается гласно, становится двойной похвалой; наоборот, когда родители показывают, что они не желают оглашать проступки своих детей, это заставляет последних больше дорожить своей репутацией и приучает их больше заботиться о сохранении хорошего мнения других людей, пока они думают, что пользуются им. Когда же их срамят при посторонних и тем оглашают их проступки, они считают свою репутацию погибшей, и вместе с тем исчезает то, что их сдерживало; ибо, чем больше они будут думать, что их доброе имя запятнано, тем меньше они будут заботиться о его сохранении.

шить его авторитет («репутацию» по Локку), «попустить» собеседника, как говорят современные дети. А рыть другому яму, как известно, небезопасно.

§ 63. Однако при правильном методе обращения с детьми во все не должна возникать столь большая потребность в применении обычных наград и наказаний, как мы думаем и как это установлено общей практикой. Ибо дети должны в своих невинных дурачествах, играх и детских выходках пользоваться полной свободой; их не следует в этом стеснять, пока эти проявления совместимы с подобающим уважением к присутствующим; в этих случаях следует относиться к ним с величайшей снисходительностью. Если исправление этих недостатков — недостатков не столько самих детей, сколько их возраста — предоставлялось бы действию времени, подражания и более зрелого возраста, как это и надлежит делать, то дети были бы избавлены от многих дурно применяемых и бесполезных мер наказания. Ведь эти наказания или неспособны одолеть данную естественную склонность детского возраста, что (поскольку они делаются привычными, оставаясь в то же время бесплодными) уменьшает их пользу в других, серьезных случаях, или же если они достаточно сильны, чтобы обуздить естественную ревность этого возраста, то только калечат и тело и душу.

Если шум и суматоха их игр в данный момент неудобны или не соответствуют месту или обществу, в котором они находятся (а это может быть только там, где с ними родители), то достаточно одного взгляда или слова отца или матери, если только они добились должного авторитета, для того, чтобы на это время удалить детей или успокоить их. Но это веселое настроение, которым природа мудро наделила детский возраст и характер, скорее следует поощрять для поддержания в них бодрости, для развития их сил и улучшения здоровья, чем подавлять и стеснять; да и главное искусство именно в том и заключается, чтобы все, чем должны заниматься дети, сделать игрой и развлечением.

§ 64. Здесь позвольте мне обратить внимание на одну вещь, которую я считаю ошибкой обычного метода воспитания: она заключается в обременении детской памяти всевозможными правилами и предписаниями, которые часто бывают недоступны их пониманию и всегда детьми забываются сейчас же, как только они их получили. Если вы желаете, чтобы дети выполнили какое-либо действие или сделали это иначе, когда они его забывают или делают неудачно, заставляйте их много раз переделывать, пока они не достигнут совершенства. Этим вы добьетесь двух полезных результатов. Во-первых, вы увидите, способны ли они выполнить данную работу и можно ли рассчитывать, что они ее выполнят: ведь от детей иногда требуют таких вещей, которых, как мы убеждаемся уже на опыте, они не умеют делать, и раньше, чем требовать от них выполнения, следовало бы их поучить и поупражнить. Но воспитателю гораздо легче приказывать, чем

В Не могу не сделать двух замечаний.

Первое. Много лет назад мой сын получил в школе задание выучить наизусть текст Гимна СССР. Память у него, ученика первого класса, была хорошая, но воспроизвести текст, сколько ни мучился, он не мог. И тут меня осенило: он просто

не понимает смысла добной половины слов, их значения! Достаточно было разъяснить кое-что из текста, и строки запомнились сами собой.

Второе. Воспитатели очень часто забывают, что, приказывая, но не поясняя смысла команды, они подавляют волю воспитуемого, вызывают себя над ним, вызывают неприязнь к себе как личности. Пропасть в продуктивных человеческих отношениях между постоянно приказывающим учителем и учеником очень часто достигает непредодолимых размеров.

§ 66. <...> Заставляйте их [детей] все, что, по вашему мнению, они должны уметь делать, усваивать путем необходимой практики, приурочивая эту практику к каждому подходящему случаю, а если возможно, сами создавайте эти случаи. Это будет порождать у них привычки, которые, раз установившись, будут действовать сами собой, легко и естественно, без помощи со стороны памяти. Но здесь позвольте мне сделать следующие два предупреждения: 1. Когда вы заставляете их упражняться в том, что вы хотели бы превратить у них в привычку, применяйте ласковые слова и мягкие уговоры, лучше в форме как бы напоминания о том, что они позабыли, чем в форме резких замечаний или браны за умышленный будто бы проступок. 2. Второе, что вам следует соблюдать, состоит в том, чтобы не стараться укоренять в них слишком много привычек сразу, иначе разнообразием вы сбьете их с толку и основательно не разовьете в них ни одной привычки. Когда постоянная практика превратила какое-либо действие в нечто легкое для них и естественное и они его выполняют не раздумывая, вы можете перейти к другому.

<...> Укажу здесь еще на одно преимущество. Пользуясь этим методом, мы можем видеть, соответствуют ли требования, предъявляемые к ребенку, его способностям и подходит ли тот или другой прием к природным дарованиям и конституции ребенка: это ведь также должно приниматься в соображение о правильном воспитании. Мы не должны рассчитывать на то, чтобы полностью изменить их прирожденные характеры, чтобы сделать веселого человека задумчивым и серьезным, а меланхолика веселым человеком, не портя их. Бог наложил определенную печать на душу каждого человека, которая, подобно его внешнему облику, может быть немного исправлена, но вряд ли можно ее целиком изменить и превратить в противоположное.

учить. Другая польза, которая получается от этого, заключается в том, что, если дети будут многократно проделывать одно и то же действие до тех пор, пока оно не станет для них привычным, выполнение уже не будет зависеть от памяти или размышлений, свойственных не детству, а зрелому возрасту, но станет у них чем-то естественным.<...>

Поэтому тот, кто имеет дело с детьми, должен основательно изучить их натуры и способности и при помощи частых испытаний следить за тем, в какую сторону они легко склоняются и что им подходит, каковы их природные задатки, как можно их усовершенствовать и использовать. Он должен подумать над тем, чего им недостает и могут ли они это приобрести с помощью прилежания и усвоить путем практики, и стоит ли об этом стараться. Ибо во многих случаях все, что мы можем сделать и к чему мы должны стремиться, — это использовать наилучшим образом то, что дала природа, предупредить те пороки и недостатки,

NB Вспоминается знаменитое постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. «О преодолении педагогических извращений в системе Наркомпроса». Сразу становится ясно: его авторы Локка не читали.

к которым наиболее предрасположена данная конституция. Природные дарования каждого должны быть развиваются до возможных пределов; но попытка привить ребенку что-либо другое будет только бесплодным трудом, окажется ему не к лицу и всегда будет производить неприятное впечатление принужденности и манерности. <...>

Если кто-либо станет разбирать, в чем заключается приятность в обращении, которая всегда нравится, то он убедится, что она проистекает от естественного согласия между действием и тем внутренним настроением, которое, бесспорно, соответствует данному случаю. Нам не может не нравиться гуманный, доброжелательный и деликатный характер, где бы мы с ним ни сталкивались. Свободный дух, владеющий собою и всеми своими действиями, не низменный и не ограниченный, не высокомерный и не дерзкий, не запятнанный никакими серьезными пороками, — вот что пленяет каждого. Поступки, которые естественно исходят от такой благородной души, также нам нравятся, как ее подлинные внешние проявления, и поскольку они являются как бы естественными эманациями духа и внутренней настроенности, они могут быть лишь свободными и непринужденными.<...>

Напротив, манерность есть неволкое и искусственное подражание тому, что должно быть непосредственным и непринужденным, и потому лишена той красоты, которая свойственна только естественному; ибо здесь между внешним действием и внутренним душевным настроением всегда существует разлад.<...>

§ 67. <...> Танцы, мне кажется, больше чем что бы то ни было, сообщают детям пристойную уверенность и умение держаться и, таким образом, подготовляют к обществу старших; поэтому я считаю, что танцам детей следует обучить возможно раньше, как только они становятся к этому способными. Ибо, хотя это искусство заключается в одной лишь внешней грации движений, оно, больше чем что-либо другое, сообщает детям — не знаю каким образом — мужественные привычки и повадки. Но не следует, по моему мнению, мучить маленьких детей всякими другими мелочами и тонкостями светского этикета.

Пусть вас не беспокоят те недостатки в детях, которые, как вам известно, исправят возраст. Поэтому, пока дети малы, отсутствие в них светской учтивости в обращении, если только им свойственна внутренняя деликатность (а ее вы должны стараться привить возможно раньше), должно меньше всего заботить родителей. Если их нежная душа исполнена чувством почтения к родителям и учителям, которое заключается в любви иуважении и в боязни оскорбить их, если она исполнена чувствами почтения и доброжелательства ко всем людям, это почтение само заставит их усвоить способы выражения, которые, по их наблюдению, больше всего нравятся. Обязательно поддерживайте в ребенке начала доброжелательства и приветливости, старайтесь, насколько може-

№ Сейчас у нас все еще проще. От детей часто требуют того, чего сами не только не умеют, но и не любят делать. С какой страстью порой родители заставляют ребенка читать, тогда как сами занимались этим в последний раз в школе, да и то из-под палки!

те, похвалами и поощрениями и пользуясь тем приятным состоянием, которое ими вызывается, обратить эти начала в привычку; когда же они пустили корни в его душе и закрепились постоянной практикой, вам уже нечего бояться: изящество в обращении и внешность утонченных манер явятся в свое время, если дети, выйдя из-под попечения няни, будут переданы в руки благовоспитанного человека — своего будущего гувернера.

Пока дети очень малы, нужно относиться снисходительно к некоторой небрежности с их стороны, если только она не сопровождается проявлениями гордости или дурного нрава; но эти черты следует исправлять немедленно, как только они проявились в каком-либо поступке, пользуясь теми способами, на которые я указывал выше. Я бы не хотел, чтобы сказанное мною относительно манер было понято в том смысле, будто люди достаточно умные, чтобы действовать упомянутым образом, не должны мягкими приемами воспитывать движения и манеры детей в самом раннем возрасте. Это было бы очень полезно, если только те, кто ухаживает за детьми с того момента, когда последние научились ходить, умели бы и хотели бы правильно это делать. Я осуждаю лишь неправильные приемы, которые обыкновенно применяются в этом отношении. Детей, которым еще не давали никакого понятия о том, что значит хорошо себя держать, часто (особенно в присутствии посторонних) бранят за тот или другой промах с точки зрения хороших манер; их осыпают упреками и наставлениями относительно того, как снимать шляпу, расшаркиваться и т.д. Хотя люди, о которых мы сейчас говорим, делают вид, будто они хотят исправить ребенка, в действительности они в большинстве случаев стремятся лишь прикрыть свой собственный стыд: они перелагают порицание на бедных малышей, иногда в достаточно страстной форме, с целью отвратить его от себя, опасаясь, как бы присутствующие не приписали дурное поведение

NB *Похвала как метод педагогического воздействия имеет в образовательном процессе особое значение. Присутствуя на уроке, она, похвала, создает непринужденную обстановку взаимного доверия, снимает напряжение, повышая тем самым работоспособность и учителя, и ученика.*

выслушивать неуместные выговоры, которые не создают и не могут создать хороших манер. При хорошей натуре, проникнутой внутренней деликатностью, время и наблюдения сотрут большую часть внешней грубости, обусловленной недостаточным воспитанием, к тому моменту, когда дети подрастут, при условии, если они воспитываются в хорошей среде. Если же они воспитываются в дурной среде, никакие правила в мире и никакие мыслимые меры исправления не в состоянии будут их отшлифовать. Ибо вы должны признать за несомненную истину, что какие бы наставления вы ни давали и какие бы уроки благо-воспитанности ни вдалбливали им каждый день, самое большое влияние на их поведение будет оказывать общество, в котором они врачаются, и поведение тех людей, которые за ними смотрят. Дети (да и взрослые люди) в большинстве случаев руководствуются в своих поступках примером. <...>

NB *Российскому педагогу, обремененному обычно идеями мессианства, далеко не всегда удается признать, что ему предназначено выполнять определенный заказ государства и родителей, а значит — служить.*

Думаю, именно с этих позиций следует читать нам с вами, коллеги-педагоги, рассуждения Локка о плохих и хороших служах.

ние детей недостатку умения и внимания со стороны родителей. <...> Нагонять на них страх и бранить их, таким образом, на каждом шагу — это значит не учить их, а бесцельно терзать и мучить. Уж лучше оставить их в покое, чем бранить за проступок, в котором они не виноваты и исправить который не в силах. Гораздо лучше предоставить возрасту исцелить их от естественной детской небрежности и проштности, чем заставлять многократно

§ 68. Я уже упоминал о том большом вреде, который причиняют детям слуги, своею лестью притупляющие оструту и силу родительских выговоров и тем самым подрывающие авторитет родителей. С этой стороны детям угрожает и другое крупное зло, заключающееся в тех дурных примерах, которые они могут встретить среди низших слуг.

Если возможно, следует полностью устраниТЬ общение детей с ними, ибо вредное влияние дурных примеров как на благо-воспитанность, так и на добродетели заражает детей, если они попадут под воздействие этих примеров. Дети очень часто научаются у невоспитанных и разращенных слуг таким выражениям, непристойным шалостям и порокам, о которых они другим путем, может быть, не узнали бы за всю свою жизнь.

§ 69. Трудно вполне предупредить это зло. Для вас будет большим счастьем, если вы никогда не будете иметь грубого или по-

рочного слуги и ваши дети ничем не заразятся от него. Во всяком случае необходимо делать все возможное для предупреждения этого и держать детей возможно дольше в кругу родителей и тех, кому вверен уход за ними. Для этого нужно, чтобы дети чувствовали себя в их присутствии непринужденно; нужно предоставлять детям всю свободу, соответствующую их возрасту, и не следует подвергать их ненужным стеснениям, пока они находятся на виду у своих родителей или воспитателей. Если эта среда превращается для них в тюрьму, не приходится удивляться, что она им не понравится. Не нужно мешать им быть детьми, играть или поступать по-детски, нужно только удерживать их от дурных поступков, а во всем остальном предоставлять им свободу. Далее, чтобы они могли полюбить свою домашнюю среду, нужно, чтобы здесь же из родительских рук они получали все приятные для них вещи. Не следует допускать, чтобы слуги угождали детям, давая им крепкие напитки, вино, фрукты, игрушки и другие подобные вещи, которые могут сделать их общество приятным для детей.

§ 70. ...Вы готовы задать мне вопрос: что же мне делать с моим сыном? Если я стану держать его всегда дома, я рисую тем, что он будет надо мной командовать; если же я буду держать его у чужих людей, то как можно будет уберечь его от вредного воздействия грубости и порока, которые повсюду так распространены? Дома он, может быть, сохранит больше невинности, но в то же время будет меньше знать жизнь: оставаясь всегда в одной и той же среде и имея всегда дело с одними и теми же лицами, он, выйдя в свет, окажется ограниченным существом или чудаком.

Я признаю, что каждый из этих двух путей имеет свои отрицательные стороны. Пребывание вне дома, правда, сделает мальчика более смелым и более способным к тому, чтобы возиться и тягаться со своими сверстниками; кроме того, соревнование со школьными товарищами часто развивает в мальчиках живость и энергию. Но пока вы не найдете такой школы, в которой учитель способен следить за поведением школьников и показывать столь же значительные успехи в деле внедрения добродетели в их души и благо-воспитанности в их поведение, как в обучении их классическим языкам, вы должны признать, что приписываете странную ценность словам, если, ставя языки древних греков и римлян выше того, что делало последних доблестными людьми, вы думаете, что стоит рисковать невинностью и добродетелью вашего сына ради слабого познания латыни и греческого. Ведь эта смелость и живость, которую подростки приобретают среди своих школьных товарищей, обычно представляет такую смесь грубости и дурно направленной самоуверенности, что им приходится отучиваться от этих непристойных и неблагородных способов пробиваться в жизни и смыть с себя всю приобретенную окраску, чтобы очистить место для более высоких принципов и таких методов поведения, которые делают человека действительно достойным. Кто примет в соображение, насколько противоположны друг другу умение жить

добропорядочно и вести свои дела, как подобает человеку, с одной стороны, и те дерзость, плутовство и насилие, которым научает школьная среда, — с другой, тот согласится, что недостатки домашнего воспитания бесконечно предпочтительнее подобных достижений, и постарается оберечь у себя дома невинность и скромность своего ребенка — качества, более родственные качествам, создающим полезного и способного человека, и легче к ним приводящие. Никто также не найдет и даже не предположит, чтобы уединение и стыдливость, в которых воспитываются его дочери, делали из них менее знающих и менее способных женщин. Когда они вступят в свет, общение с людьми даст приличествующую им уверенность в себе; а грубость и развязность, который сопутствуют этому качеству, не нужны и мужчинам, ибо мужество и настойчивость, как я их понимаю, не заключаются в грубости и плохой воспитанности.

Добротель труднее приобрести, чем знание света, и однажды утраченная молодым человеком, она редко приобретается снова. Застенчивость и незнание света — недостатки, приписываемые домашнему воспитанию, — не являются необходимыми последствиями этого воспитания; но если бы даже было так, то эти недостатки вовсе не являются непоправимым злом. Порок — более упорное и вместе с тем более опасное зло по сравнению с указанными двумя недостатками. Поэтому против него и следует бороться в первую очередь. Если нужно тщательно предотвращать ту застенчивую мягкость, которая часто обессиливает детей, избалованных в условиях домашнего воспитания, то главным образом ради добродетели и из опасения, чтобы податливый характер не оказался восприимчивым к порочным впечатлениям и не подвергся слишком легко опасности развращения. Чтобы оберечь его добродетели, необходимо, прежде чем молодой человек покинет родительский дом и уйдет из-под надзора воспитателя, укрепить в нем твердость характера и помочь ему узнать людей; иначе он легко может быть увлечен на гибельный путь или в роковую пропасть раньше, чем достаточно хорошо будет осведомлен об опасностях общения с людьми и приобретет достаточную твердость, чтобы не поддаваться всякому искушению. <...>

Я убежден, что тот, кто может нести расходы на содержание домашнего воспитателя, получает у себя дома возможность сообщить своему сыну более изящные манеры, более мужественные мысли, лучшее понимание того, что достойно и прилично, вдобавок и более основательные знания, а также возможность скорее сделать его зрелым человеком, чем это в состоянии сделать любая школа. Я отнюдь не осуждаю за это школьного учителя и не думаю, что это должно быть поставлено ему в вину. Большая разница иметь двух или трех учеников в одном доме или шестьдесят—восемьдесят мальчиков, проживающих в разных местах; ибо, как бы ни было велико усердие и искусство учителя, он в состоянии наблюдать за пятьюдесятью или ста учениками лишь в течение того времени, пока он находится вместе с ними в школе; нельзя также ожидать,

что он сможет успешно учить их чему-либо, кроме того, что содержится в учебниках; формирование души и манер требует постоянного внимания и специального приспособления к каждому отдельному мальчику, а это невозможно в условиях большого количества детей и должно оставаться бесплодным трудом (даже тогда, когда учитель располагает достаточным временем, чтобы изучать и исправлять специфические недостатки и дурные наклонности каждого), поскольку подросток большую часть суток предоставлен самому себе или главным образом влиянию своих товарищей.

Но отцы, наблюдая, что часто наибольшей удачей в жизни пользуются смелые и пронырливые люди, радуются, когда видят в своих сыновьях ранние проявления бойкости и ловкости; они принимают это за добре предзнаменование их будущих жизненных успехов; в тех трюках, которые их сыновья выкидывают по отношению к своим товарищам или которым они научаются у них, видят овладение искусством жить и прокладывать себе дорогу в свет. Но я позволю себе сказать, что единственно надежную и правильную линию намечает тот, кто основу жизненных успехов своего сына полагает в добродетели и благовоспитанности. И не проказы и плутни, практикующиеся среди школьников, не их грубое обращение друг с другом и не хитроумные планы обворовывания фруктового сада создают способного человека, а принципы справедливости, великодушия и умеренности в сочетании с внимательностью и прилежанием, т.е. те качества, которым школьники, как я думаю, мало научаются друг у друга. И если джентльмен, воспитанный дома, не научился им больше, чем мог бы научиться в школе, это значит, что отец его очень неудачно выбрал гувернера. Возьмите какого-либо мальчика из лучших учеников грамматической школы⁹ и его сверстника, получившего надлежащее воспитание в отцовской семье, приведите обоих в хорошее общество и посмотрите, кто из них будет в большей мере держать себя по-взрослому и обращаться к незнакомым людям с пристойной уверенностью. Я думаю, что самоуверенность школьника изменит ему или скомпрометирует его; если же она годится ему только для общения с мальчиками, уж лучше ему совсем обойтись без нее. <...>

...Если не позаботиться о наследии и сохранении в подрастающем поколении невинности, умеренности и трудолюбия, то будет очень смешно рассчитывать, что те, кому предстоит в ближайшее время выступить на жизненной арене, будут иметь в изобилии добродетели, способности и образование, которые до недавнего времени обеспечивали Англии ее роль в мире. Я бы добавил: и мужество, хотя оно считается природным и наследственным качеством англичан. То, что говорили о недавних действиях на море¹⁰, подобных которым наши предки не знали, даст мне повод сказать, что нравственная испорченность понижает в людях чувство мужества, и когда распущенность разъедает чувство чести, мужество редко переживает его надолго. И я думаю, невозможно найти пример нации, которая — как бы она ни прославилась своим мужест-

вом — сохранила бы славу своего оружия или стала бы грозной для своих соседей после того, как в нее проник разврат и разрушил узы дисциплины, после того как порок настолько поднял голову, чтобы позволить себе выступать открыто, без всяких стеснений.

Итак, не скороспелая развязность или мелкие приемы житейской хитрости, а добродетель и прямом смысле является высокой и труднодостижимой целью воспитания. <...>

NB Как-то раз мы пригласили в школу одного из сослуживцев А.Д.Сахарова по ФИАНу. Сначала он рассказывал об Андрее Дмитриевиче, потом отвечал на вопросы, каждый раз подчеркивая при этом его чуткость, внимание к окружающим, неподординарность мышления.

Встреча шла к концу. И тут одна маленькая девочка задала «по-взрослому» глупый, а «по-человечески» очень умный вопрос: «Почему Андрей Дмитриевич был так не похож на окружающих?» Гость задумался на мгновение, а затем ответил: «Ему повезло в детстве. До шестого класса Андрей не ходил в школу, а воспитывался в семье».

Вы ничего не должны делать в его присутствии такого, в чем вы бы не хотели, чтобы он подражал вам. Если вы позовите себе сделать что-либо такое, что ему поставили бы в вину, он обязательно прикроется вашим примером, и притом так, что вам нелегко будет подступиться к нему, когда вы захотите надлежащим образом наказать его за это. Если вы наказываете его за то, что вы сами делаете на его глазах, он не поверит, что ваша строгость проистекает из добрых чувств к нему и что именно поэтому вы озабочены исправлением его недостатка,

NB Перед глазами так и стоит традиционная для российской школы картина.

Перемена. Коридор. Взвешенная учительница на повышенных тонах отчитывает школьника, от которого пахнет табачным дымом. Вокруг

Чем быстрее мы добьемся успехов в этом отношении, тем легче будут даваться и все прочие достижения. Ибо тот, кого научили подчиняться добродетели, не будет противиться или упротивиться ни в чем другом, чего можно от него требовать. Поэтому я не могу не отдать предпочтение домашнему воспитанию юного джентльмена под непосредственным наблюдением отца и руководством хорошего гувернера, когда оно возможно и может быть надлежащим образом организовано; ибо это самый лучший и самый безопасный путь к указанной великой и главной цели воспитания... Но решение этого вопроса должно быть в значительной мере предоставлено родителям и определяться их обстоятельствами и соображениями удобств. <...>

§ 71. <...> Кто желает, чтобы его сын относился с уважением к нему и к его предписаниям, тот должен сам относиться с большим уважением к своему сыну. *Maxima debetur pueris reverentia*¹¹. Если вы позовите себе сделать что-либо такое, что ему поставили бы в вину, он обязательно прикроется вашим примером, и притом так, что вам нелегко будет подступиться к нему, когда вы захотите надлежащим образом наказать его за то, что вы сами делаете на его глазах, он не поверит, что ваша строгость проистекает из добрых чувств к нему и что именно поэтому вы озабочены исправлением его недостатка, а склонен будет объяснить ее раздражительностью и деспотическим произволом отца, который без всякого основания отказывает сыну в той свободе и тех удовольствиях, которые он себе разрешает. Если же свободу, кото-

испуганные пятиклашки. Рядом два старшеклассника, улыбаясь, показывают друг другу на пачку сигарет, которая выглядывает из кармана ретивой исполнительницы своего служебного долга.

это думают, и что брюки им нравятся не своим покроем или удобством, а потому, что ношение их является знаком зрелого возраста или приближения к нему. Сказанное мною относительно поведения отца в присутствии своих детей должно быть распространено на всех, кто пользуется каким-либо авторитетом в их глазах, и на тех, к кому отец желал бы внушить им уважение. <...>

§ 73.1. Ни один предмет, который они должны изучать, не следует превращать в бремя для них или навязывать им как нечто обязательное. Все, что предлагается в такой форме, немедленно становится скучным; душа проникается отвращением к этому даже в том случае, если оно раньше было для нее приятно или безразлично. Заставьте ребенка ежедневно гонять свой волчок, не считаясь с тем, хочется ли ему это делать или нет; вмените ему в обязанность, выполнению которой он должен уделить столько-то часов утром и после полудня, — и вы увидите, как скоро ему надоест при таких условиях любая игра. А разве не то же самое бывает и со взрослыми людьми? Разве то, что они с удовольствием делают по своей воле, не становится сразу же для них тягостным и невыносимым, как только они увидят, что это вменяется им в обязанность? Думайте о детях как вам угодно, но им так же хочется показать, что они свободны, что их хорошие поступки исходят от них самих, что они самостоятельны и независимы, как это хочется самому гордому из вас, взрослых людей.

§ 74.2. Поэтому даже то, к чему вам удалось их расположить, возможно реже заставляйте их делать в такое время, когда у них нет на то охоты и настроения. Человек может любить читать, писать, заниматься музыкой и т.п., однако бывают моменты, когда эти занятия не доставляют ему никакого удовольствия, и если в такие моменты он заставит себя заниматься ими, то будет лишь суетиться и мучиться без всякого толка. То же бывает и с детьми. За этими переменами настроения нужно следить внимательно и неукоснительно пользоваться теми благоприятными периодами, когда у них бывает готовность и расположение. А если дети недостаточно часто сами проявляют готовность, следует внушать им благоприятное расположение, беседуя с ними, прежде чем посадить их за какую-нибудь работу. Я думаю, что это дело нетрудное для благородного воспитателя, который изучил характер своего ученика и не затрудняется наполнить его голову подходящими идеями, способными возбудить в нем охоту к предстоящим занятиям. Таким спосо-

рую вы признаете за собой, вы мотивируете как привилегию достаточно зрелого возраста, которой ребенок не должен добиваться, то этим самым вы введете ребенка в еще больший соблазн совершать по вашему примеру подобные поступки. Ибо вы должны всегда помнить, что у детей появляется желание казаться взрослыми раньше, чем

бом можно сберечь много времени и усилий, так как ребенок усвоит в три раза больше, когда он настроен благоприятно, чем при затрате двойного количества времени и усилий, если он это делает неохотно или по принуждению. Если бы на это обращали должное внимание, можно было бы давать детям играть до изнеможения, и все-таки они имели бы еще достаточно времени для изучения того, что соответствует способностям каждого возраста. Но ничто подобное не учитывается и не может в должной мере учитываться при обычном способе воспитания. Грубая дисциплина розги основана на других принципах, лишена всякой привлекательности, не обращает внимания на настроение детей и не следит за моментами благоприятного настроения. Да и в самом деле, смешно было бы, внушив ребенку принуждением и побоями отвращение к занятиям, ожидать, что он свободно, по собственному побуждению бросит игру и с удовольствием воспользуется случаем поучиться. Между тем при правильной организации дела занятие каким-либо предметом учебной программы можно было бы превращать в такой же отдых от игры, каким игра является после учения. В том и в другом случае труд одинаков. Да и не он отталкивает детей; ибо они любят быть занятими, а перемены и разнообразие, естественно, увлекают их. Единственная разница в том, что при так называемой игре они действуют по своему усмотрению и добровольно прилагают свои силы (которых, как вы можете заметить, они никогда не щадят), а к учению их принуждают: зовут, сажают насильно, подгоняют. Это-то их сразу отталкивает и охлаждает: они чувствуют утрату свободы. <...>

§ 75. Хотя и не подлежит сомнению, что наиболее подходящим временем для учебных занятий детей является то, когда они настроены и расположены к учению, когда ни душевная вялость, ни сосредоточение на каких-либо других мыслях не делают учения слишком трудным и противным для них, однако следует иметь в виду две вещи: 1) если за такими моментами недостаточно тщательно следят и недостаточно пользуются ими всякий раз, когда они наступают, или если такие моменты наступают не так часто, как следовало бы, то нельзя пассивно допускать, чтобы из-за этого страдали успехи ребенка: нельзя давать ребенку привыкать к лени и этому нерасположению к учению в нем укрепляться; 2) хотя иные вещи плохо усваиваются, когда душа к ним не расположена или занята чем-либо другим, однако очень важно и стоит затрачивать усилия на то, чтобы приучить душу господствовать над собой и быть способной по собственному выбору освобождаться от увлечения одним предметом, обращаться легко и с удовольствием к другому или в любой момент отряхивать с себя вялость и энергично приниматься за то, что указывает разум или совет другого. Этого нужно добиваться в детях, изредка испытывая их в такие моменты, когда они из-за лени расслабляются или ради развлечения направляют свою энергию на что-либо другое, и пытаясь заставить их активно заняться предлагаемым предметом. Если удастся таким способом приучить их душу господство-

№ Взгляды автора *что поражают своей современностью. Те же проблемы. Как сделать так, чтобы ребенок учился с удовольствием? Как совместить индивидуальность ученика и поточный, конвейерный характер школьной жизни? Нужна ли палка? Что есть феномен Моцарта: правило или исключение, подтверждающее его? Увы, и сегодня педагоги неоднозначно отвечают на эти вопросы.*

вать над собой, отвлекаться, когда этого требуют обстоятельства, от одних мыслей и дел, чтобы заняться другим, менее привлекательным делом, это явится более полезным приобретением, чем знание латыни или логики и большей части тех предметов, которые обычно заставляют детей учить.

§ 76. Так как дети в эту пору жизни более подвижны и деятельны, чем в какую бы то ни было другую, и так как им безразлично, чем заниматься, лишь бы быть чем-то занятими, то для них, при равенстве поощряющих условий, все равно — танцевать или играть в скотч-хоппер¹². Но в отношении тех предметов, изучение которых мы счи-

таем для них необходимым, единственным и главным расхолаживающим фактором является, по моим наблюдениям, именно то обстоятельство, что от них этого требуют, что это вменяется им в обязанность, что из-за этого их бранят и мучают, что они это делают с дрожью и страхом, или, если они приступают к этим занятиям с охотой, их заставляют заниматься ими слишком долго, до крайнего утомления. Все это слишком урезывает их естественную свободу, которой они так сильно дорожат. Между тем только эта свобода сообщает подлинную прелесть и привлекательность их играм. Измените положение, и вы увидите, что они быстро переменят объекты приложения своих сил, особенно если они будут видеть перед собой примеры других, кого они уважают и ставят выше себя. А если устраивать так, чтобы то, чем занимаются на их глазах другие, прельщало их как привилегия более зрелого возраста или более высокого положения, то честолюбие и желание подвинуться вперед, подняться выше, желание стать похожими на людей более высокого положения заставят их приняться за работу и продолжать ее с усердием и удовольствием, — удовольствием, находимым в том, что они начали ее делать по собственному желанию; и немалым поощрением явится для них в этих условиях наслаждение столь дорогой им свободой. Если ко всему этому присоединить удовлетворение, которое доставят им похвала и хорошая репутация, то я готов думать, что не понадобится никаких других мер поощрения, чтобы возбудить в них прилежание и усердие в той мере, какая необходима. Конечно, чтобы добиться этого результата, потребуются вначале и терпение и искусство, мягкость и внимание, а также разумное руководство. Но к чему вам нужны были бы воспитатели, если бы здесь не требовалось никакого труда. Зато, раз удалось этого добиться, все остальное придет само собою, гораздо легче, чем в условиях какой-либо более суровой и деспотичной дисциплины. <...>

§ 77. Как побои должны очень редко применяться для исправления детей, так и частая, в особенности страстная брань ибо она, по моему мнению, ведет к тем же дурным последствиям. Она умаляет авторитет родителей и уменьшает почтительность в ребенке. <...>

§ 78. Я предвижу, что мне здесь возразят: так что же, вы никогда не станете быть или ругать детей за какой бы то ни было проступок? Значит, нужно предоставить волю всякой распущенности? Это не так страшно, как представляют себе, если в деле формирования детской души и внедрения в нее почтения к родителям, с которым говорилось выше, с самого начала взят правильный курс. Ведь побои, как мы это постоянно видим, приносят мало добра, если болью, ими причиняемой, исчерпывается все, что ощущается и пугает в наказании, ибо действие наказания быстро исчезает вместе с воспоминанием об этой боли. Однако есть один проступок, и только один, за который, по моему мнению, следует подвергать детей физическому наказанию, именно — упорство и открытое неповинование. Но и в этом случае, я думаю, наказание должно по возможности проводиться так, чтобы главное в наказании заключалось в стыде, испытываемом от сечения, а не в боли. Только стыд, внушаемый самим поступком и заслуженным наказанием, является единственным действительным ограничением, совместимым с добродетелью. Боль от розги, если она не сопровождается стыдом, быстро исчезает и забывается и быстро же благодаря привычке теряет свою устрашающую силу. <...>

Боль, причиняемую розгой, раз уж пришлось применить эту меру, нужно продолжать усиливать до тех пор, пока она не одержит верх; она должна прежде всего сломить упорство ребенка и установить родительский авторитет, а затем уже рассудительность, соединенная с лаской, должна закрепить его навсегда.

Эти соображения, если бы мы лучше в них вдумались, должны были бы заставить нас быть более сдержанными в пользовании розгой и палкой и разрушить взгляд на побои как на какое-то универсальное средство, которое можно применять наобум во всех случаях. Несомненно, однако, одно: если побои не приносят пользы, то они причиняют большой вред; если они не доходят до души и не делают податливой волю, они ожесточают нарушителя; и какое бы страдание ему ни пришлось перенести за свою вину, от этого столь милое ему упорство станет еще милее, так как, доставив раз победу, оно вооружает его для борьбы и поддерживает надежду на победу в будущем. Поэтому я не сомневаюсь, что плохо применяемые наказания сделали упрямыми и непокорными многих таких детей, которые при иных условиях были бы очень податливыми и послушными. Ибо какое действие это может оказать на его душу, которая главным образом и подлежит исцелению, если вы наказываете ребенка так, как будто вы только мстите за прошлый проступок, возбудивший ваш гнев? Если бы к его проступку не примешалось упрямства и своеволия, в нем не было бы

NB Думаю, и этот разговор очень актуален сегодня. Особенно для нас, россиян. Мы отдаляемся друг от друга, становимся замкнутыми, отчужденными. Взрослые испытывают чувство неполноценности из-за того, что не могут обеспечить себе и своим детям достойный уровень жизни. На улицах почти не встречаешь улыбающихся, радостных лиц.

Не потому ли по телевизору все чаще и чаще показывают детей со следами побоев, нанесенных им собственными родителями или воспитателями интернатов, приютов? Не отыгрываемся ли мы окриками, оскорблением и разгрызами за свою собственную гражданскую несостоятельность?

Нение, тонкое изучение детских проступков ребенка, прежде чем прибегать к этому роду наказания. Разве это не лучше,

NB Отсутствие у ученика веры в справедливость педагога ведет к потере у молодого гражданина социального оптимизма. Так малости, которая делает человека и его семью счастливыми, а страну — великой.

§ 79. Где нет дурного направления воли, которое требует исправления, там не может быть надобности и побоях. <...>

§ 80. <...> Я полагаю, что есть лучшие способы справиться с детьми: мягкое урезонивание в форме рассуждения с ними (если только вы добились исходного пункта — подчинения нашей воле) может в большинстве случаев давать гораздо лучшие результаты.

§ 81. Может быть, покажется странным, что я говорю о рассуждении с детьми; тем не менее я вижу в этом наиболее правильный способ обращения с ними. Дети понимают рассужде-

ничего такого, что требовало бы столь суровой меры, как побои. Достаточно ласкового или серьезного увещания, чтобы исправить промахи слабости, забывчивости или рассеянности; а это все, что требуется. Но если здесь проявилась порочная воля, если это было нарочитым и упорным неповиновением, то наказание должно соразмеряться не с важностью или неважностью содеянного самого по себе, а с тем, насколько поступок противоречит требованию должного уважения и подчинения приказаниям отца, и в этом случае наказание должно выполняться со всею строгостью и быть нужно с перерывами до тех пор, пока это не дойдет до души, пока вы не заметите признаков истинного сожаления, стыда и готовности к повиновению.

Для этого, разумеется, требуется нечто большее, чем усадить детей за работу и, если они не выполнили ее или выполнили не так, как мы хотели, только и делать, что сечь их. Требуются осторожность, внимание, наблюдение детского характера и тщательная оценка каждого эпизода, чтобы не перейти от единственно орудия дисциплины и, применяя ее то и дело, извратить и лишить это крайнее и полезное средство всякой эффективности в тех случаях, когда в нем есть действительная надобность? <...> А ведь к этому только и нужно стремиться, и если эта цель достигнута, то вместе с этим придет сама собой все остальное, чего только вы можете пожелать.

№ *Данный тезис прямо-таки просится в текст отчета о встрече учителей-экспериментаторов, состоявшейся в подмосковном Переделкино в конце XX века, на которой была официально провозглашена идея педагогики сотрудничества.*

ния уже с того раннего возраста, когда начинают говорить: и если мои наблюдения меня не обманывают, им раньше начинает нравиться, когда с ними обращаются как с разумными существами, чем обычно думают. Это чувство гордости следует у них поддерживать и в меру возможности использовать в качестве главнейшего орудия воспитания. Но, говоря о рассуждениях, я имею в виду лишь такие,

которые подходят к детским способностям и уровню понимания. Никто не станет думать, что с мальчиком трех или семи лет можно рассуждать как со взрослым человеком. Длинные речи и философские рассуждения в лучшем случае приводят детей в изумление или смущение, но нисколько не учат их. Поэтому, когда я говорю, что с ними можно обращаться как с разумными существами, я имею в виду, что вы должны мягкостью своего обращения и сдержанностью даже в мерах воздействия на них научить их понимать: то, что вы делаете, исходит от вашего разума, полезно и необходимо для них, что если вы что-нибудь приказываете или запрещаете им, то это не вытекает из каприза, страсти или фантазии. Это они способны понимать. <...>

§ 82. Однако самый простой и легкий и вместе с тем самый эффективный способ воспитания детей и формирования их внешнего поведения заключается в том, чтобы показывать на наглядных примерах, как им следует поступать и чего они должны избегать. Если фиксировать их внимание на таких примерах из поступков знакомых им людей и сопровождать это отзывами о достоинстве или неприличии определенного поступка, это будет больше подталкивать либо удерживать их от подражания, чем какие бы то ни было обращенные к ним отвлеченные рассуждения. <...>

§ 83. Относительно порки, когда она становится необходимой как крайнее средство, могут возникнуть сомнения, когда и кто должен производить ее: немедленно ли после совершения преступка, пока еще свежо и сильно впечатление от него, и должны ли сами родители сечь своих детей? По первому вопросу я полагаю, что не следует наказывать немедленно, чтобы не вносить в наказание элемент возбуждения; в этом случае справедливая мера наказания превышается и оно теряет свой должный вес: ибо даже дети в состоянии разобрать, когда мы действуем в состоянии возбуждения. Но... только то получает в глазах детей наибольший вес, что представляется им спокойным проявлением родительского разума; а они умеют замечать эту разницу. Затем, если у вас есть подходящий для этого разумный слуга, участвующий в воспитании вашего ребенка (если у вас есть специальный воспитатель, сомнений здесь не возникнет), то мне думается, что самое лучшее, если боль будет причинена ребенку рукой чужого человека.

NB Еще раз хочется напомнить читателям, что «порка» — для нас, российских учителей — это и двойка, и резкое замечание, и вызов родителей в школу.

В этом случае отложенное наказание, на мой взгляд, далеко не всегда целесообразно. Конечно, эмоции уйдут, но не принесет ли ребенку сильно отложенное во времени наказание чувства удовольствия от его избавления? Не развить бы нам в детях таким образом садо-мазохистский комплекс.

Но хорошо известно и то, что не всегда следует делать внушение в состоянии эмоционального возбуждения, сразу после того как ребенок совершил проступок...

Впрочем, в педагогике, как и в жизни, обычно счастлив и удачлив тот, кому удается найти золотую середину.

§ 84. <...> Необходимость такого наказания обычно является только следствием проявленных ранее снисходительности и небрежности: если бы мы следили за порочными наклонностями с самого начала и исправляли первые же уклонения, ими вызванные, указанными выше более мягкими приемами, нам редко приходилось бы иметь дело более чем с одним ненормальным проявлением распущенности, которое легко было бы исправить без всякого шума, и для этого не требовались бы такие суровые меры, как побои. <...>

§ 86. На это мне, вероятно, возразят, что я могу воображать что угодно относительно говорчивости детей и преимуществ указываемых мною более мягких приемов, с помощью которых можно пристыдить и поощрить их, однако много есть таких детей, которые никогда по своей воле не станут браться за книги и за необходимую учебу, пока их не принудят к этому розгами. Однако я боюсь, что это только отговорки обычных школ и рутин, которая никогда не допускала надлежащего испытания других приемов там, где это заслуживало бы внимания. Например, почему при обучении латинскому или греческому языку требуется применять розги, а при обучении французскому или итальянскому — не требуется? Дети учатся танцевать и фехтовать без воздействия розги; и даже более — они охотно и достаточно хорошо занимаются арифметикой, рисованием и тому подобным, не нуждаясь для этого в побоях. Это должно вызвать подозрение, нет ли чего чуждого, неестественного и непривлекательного для этого

ка, хотя бы по распоряжению отца, который должен следить за исполнением наказания; здесь предпочтительнее сохранить авторитет отца, а озлобление ребенка, вызванное испытываемой им болью, лучше направить против лица, которое непосредственно наносит удары. Я бы вообще предпочитал, чтобы отец возможно реже бил своего ребенка, разве только в случае крайней необходимости и в качестве последнего средства; и в этом случае, может быть, полезно будет это делать так, чтобы ребенок не скоро забыл о наказании.

№ В этом месте я бы поставил несколько восклицательных знаков и старался заставить задуматься над этим вполне очевидным вопросом и умудренных опытом, и лишь начинаяющих свой трудовой путь педагогов.

возраста в предметах, преподаваемых в грамматических школах, или в тех методах, которые там применяются, если заставить детей ими заниматься можно только жестокой поркой, да и то с большим трудом; или же мнение, будто нельзя обучать детей названным языкам без побоев, ошибочно.

§ 87. Но допустим, что некоторые дети настолько нерадивы и ленивы, что

их нельзя заставить учиться теми мягкими средствами, которые я предлагаю. Конечно, необходимо согласиться, что среди детей встречаются всякие характеры. Отсюда, однако, не следует, что суровая дисциплина палки должна применяться ко всем; в отношении любого ребенка нельзя заключать о неприменимости к нему более мягких методов воспитания, пока эти методы не испытаны над ним со всею тщательностью. И лишь после того, как они оказались бессильными заставить его проявить все усердие и сделать все, что он в силах сделать, мы не находим извинения для его упорства.

Для таких детей побои являются подходящим средством исправления... Если же подобное наказание, испытанное несколько раз через надлежащие промежутки времени, осуществленное с крайней строгостью и сопровождавшееся все время выражением неудовольствия со стороны отца, не окажет действия, не исправит душу и не побудит к послушанию в дальнейшем, то чего можно ожидать от побоев и ради какой цели применять их дальше? Порка, если вы не можете ожидать от нее ничего хорошего, скорее будет походить на бешенство разъяренного врага, чем на доброжелательство сострадательного друга; такое наказание только подстрекает к дальнейшим проступкам и не дает надежды на исправление. Если на долю отца выпало несчастье иметь такого испорченного и неукротимого сына, то я уж не знаю, что остается ему еще делать — разве только молиться за него.<...>

§ 88. Если можно найти воспитателя, который, считая себя на месте отца, приняв его заботы и разделяя вышеизложенные идеи, будет стараться с самого начала осуществить их на практике, то в дальнейшем он убедится, что работа уже совсем легка, и ваш сын, мне думается, сделает такие успехи в учении и в благовоспитанности, каких вы, может быть, не представляете себе. Только никаким образом не разрешайте воспитателю, когда бы то ни было, быть мальчика без вашего согласия и распоряжения, по крайней мере до тех пор, пока вы на опыте не убедитесь в его рассудительности и сдержанности. Но вместе с тем, для того чтобы поднять его авторитет в глазах воспитанника, вы должны скрыть от последнего, что воспитатель не властен применять розги; кроме того, вы обязательно должны и сами оказывать воспитателю большее почтение и заставлять точно так же относиться к нему всю вашу семью. Ибо вы не можете рассчитывать, что ваш сын будет

NB Уважаемые родители, пожалуйста, думайте о последствиях, обсуждая дома какой-либо поступок того или иного учителя или воспитателя. Будьте осторожны в мыслях и выражениях, работайте головой, а не сердцем. Не ройте другому яму...

ладал способностями к своему делу, все это пропадет для вашего сына и уже никогда не сможет стать для него полезным.

§ 89. Как пример отца должен учить ребенкауважению к своему воспитателю, так пример воспитателя должен побуждать ребенка к тем действиям, исполнение которых он от него требует. Собственное поведение воспитателя ни в коем случае не должно расходиться с его предписаниями, если только он не желает испортить ребенка. <...>

§ 90. Во всем деле воспитания нет другой задачи, которой, видимо, уделялось бы так мало внимания и которая в то же время была бы столь трудно осуществимой, как та, о которой я собираюсь сейчас сказать. Я имею в виду задачу приставить к детям, лишь только они начинают говорить, рассудительного, трезвого, мало того — мудрого человека, на котором бы лежала забота вести их правильно и оберегать от всего дурного, особенно от заразительного влияния дурного общества. Я считаю, что это требует большой трезвости, сдержанности, нежности, усердия и осторожности — качеств, которые вряд ли могут сочетаться в одном лице у тех людей, которых можно иметь за обычное вознаграждение; да и вообще их нелегко найти. Что же касается необходимых для этого расходов, то я думаю, что нет лучшего способа расходовать деньги,

чем тратить их на наших детей, и поэтому, если даже этот расход оказался выше обычного, он не должен почитаться чрезмерным. Тот, кто какой бы то ни было ценой доставляет своему ребенку хорошую душу, вооруженную правильными принципами, приспособленную к добродетельной жизни и к практической деятельности и украшенную вежливостью и благовоспитанностью, делает для него лучшее приобретение, чем если бы он израсходовал свои деньги ради увеличения своего имения на несколько акров земли. Экономьте сколько вам угодно на игрушках и забавах, на шелках и лентах, на кружевах и

NB Эта мысль обращена, на мой взгляд, не только к родителям (новым русским, например, определяющим своих детей в дорогие пансионы, дающие весьма сомнительный уровень образования), а к власти предержащим. Хорошо бы написать эту фразу большими буквами на фасаде здания Государственной Думы в день утверждения очередного бюджета.

на других бесполезных расходах, но не скупитесь в таком необходимом деле, как это. Создавать ребенку денежное богатство и дельть его убогим душой — это не значит разумно хозяйствничать. <...>

§ 92. Если для вас окажется трудным найти воспитателя, какого вы хотите иметь, вы не должны удивляться этому. Я могу лишь одно сказать: не жалейте ни хлопот, ни расходов, чтобы найти такого. Таким путем можно достигнуть всего, и смею вас уверить, что если вам удастся получить хорошего воспитателя, вы никогда не пожалеете о своих расходах; напротив, вы всегда будете чувствовать удовлетворение от сознания, что деньги нашли себе наилучшее применение. Но ни в коем случае не берите никого по со-

NB *Разговор на эту тему вполне может быть обращен сегодня к тем родителям, которые занимаются выбором школы для своего ребенка. Дорогие родители, помните — не все то золото, что блестит!*

вету друзей, или из сострадания, или из-за громких рекомендаций. Мало того, если вы хотите сделать как должно, то одной репутации рассудительного человека с большим запасом учености (чего обычно только и требуют от воспитателя) будет недостаточно, чтобы это сослужило вам службу. Выбирая воспитателя, вы должны быть так же разборчивы, как и при выборе жены

для сына, ибо вам не следует думать об испытательном сроке или рассчитывать на возможность последующей замены: это причинит вам большое неудобство, а вашему сыну еще большее. <...>

§ 93. Качества рассудительного и ученого человека — вот чего всякий, как я выше заметил, требует от воспитателя. Это вообще считается достаточным, и только этого обычно ищут родители. Но когда такой человек вытряхивает из себя всю латынь и логику, которые он вынес из университета, и напичкает ими своего ученика, то разве последний благодаря этим аксессуарам сделается утонченным джентльменом? И можно ли ожидать, что он окажется более проникнутым началами и основами истинной добродетели и благородства, чем его юный воспитатель?

Чтобы сформировать молодого джентльмена, каким он должен быть, его воспитатель сам должен быть хорошо воспитан — он должен знать правила обхождения и формы вежливости применительно ко всему разнообразию лиц, времен и мест и заставлять своего воспитанника всегда соблюдать их в той мере, в какой этого требует его возраст. Этому искусству нельзя ни обучить, ни научиться по книгам. Онодается лишь сочетанием хорошего общества и наблюдательности. Портной может сшить ему платье по моде, учитель танцев может придать грацию его движениям; но это хотя и украшает человека, однако не создает еще благовоспитанного джентльмена, даже в том случае, если к этому присоединяется ученость, которая, когда она дурно направлена, делает его более нахальным и невыносимым в обществе. Только благовоспитанность сообщает блеск и всем остальным его хорошим качествам и делает их полезными для него, до-

ставляя ему уважение и расположение всех, с кем он сталкивается. При отсутствии благовоспитанности остальные его достоинства создают ему лишь репутацию гордого, самодовольного, тщеславного или глупого человека.

В дурно воспитанном человеке смелость принимает вид грубоści и так именно воспринимается общественным мнением; ученость становится в нем педантизмом, остроумие — шутовством, простота — неотесанностью, добродушие — льстивостью. В таком человеке не может быть ни одного хорошего качества, которого недостаток воспитания не исказил бы, не обезобразил бы к невыгоде его обладателя. Даже добродетели и таланты, хотя бы они и получили должное признание, недостаточны, чтобы обеспечить человеку хороший прием и сделать его желанным гостем всюду, где он появляется... Хорошие качества составляют существенное богатство души, но только благовоспитанность служит для них оправой; и тот, кто хочет быть приятным, должен придавать своим поступкам не только силу, но и красоту. <...>

§ 94. Помимо благовоспитанности воспитатель должен обладать хорошим знанием света, знанием обычаев, нравов, причуд, плутней и недостатков своего времени, в особенности страны, в которой живет. Он должен уметь показать их своему воспитаннику, поскольку находит того способным уразуметь их; должен научить его разбираться в людях и в их манерах, срывать маски, накладываемые на них профессией и притворством, различать то подлинное, что скрывается за такой внешностью, для того чтобы воспитанник — как это бывает с неопытными молодыми людьми, не получившими надлежащего предостережения, — не принимал одной вещи за другую, не судил по внешности, не поддавался впечатлению внешнего блеска, не обольщался хорошим обхождением или любезной услужливостью. Воспитатель должен учить своего воспитанника угадывать намерения людей, с которыми тот имеет дело, и быть осторожным с ними, не относиться к ним ни с чрезмерной подозрительностью, ни с чрезмерной доверчивостью... Он должен приучать своего воспитанника составлять себе, насколько это возможно, правильное суждение о людях на основании тех признаков, которые лучше всего показывают, что те представляют собой в действительности, и проникать своим взглядом в их внутреннее существо, которое часто обнаруживается в мелочах, в особенности когда эти люди находятся не в парадной обстановке и не начеку. Он должен ознакомить его с истинным положением вещей и внушить ему привычку не считать человека ни лучшим, ни худшим, ни более умным, ни более глупым, чем он есть в действительности. Так, постепенно, без чувства опасности и незаметно, мальчик превратится во взрослого человека; это самый критический переход во всей жизни. Поэтому необходимо проследить со всей тщательностью за этим переломным периодом и провести через него молодого человека с величайшей осторожностью, а не выпускать его, как это обычно делается, сразу из-под руководства воспитателя в свет вполне самостоятельным человеком,

подвергая риску быстро приобрести дурные наклонности.<...> Ибо, будучи воспитаны в полном неведении того, что такое свет в действительности, и найдя в нем совсем не то, чему их учили и что они себе представляли, молодые люди легко дают другого сорта воспитателям, которых они обязательно встретят на своем пути, убедить себя, что тяготевшая над ними дисциплина и читавшиеся им лекции только формальности воспитания и что свобода, принадлежащая взрослым, заключается в широком и неограниченном пользовании тем, что раньше им запрещалось. <...>

По моему мнению, одно из лучших средств предупредить это зло — показать ему, каков есть свет на самом деле, до того, как он вступит в него. Надо постепенно осведомлять молодого человека о модных пороках и предостерегать против приемов и намерений тех лиц, которые поставят своей задачей развратить его. Надо сказать ему об ухищрениях, к которым те прибегают, и о сетях, которые они расставляют, а время от времени следует выводить перед его глазами трагические и смешные примеры тех людей, которые погибают или погибли на этом пути; в наше время нет недостатка в подобных примерах, их нужно превратить в охранительные знаки, с тем чтобы страдания, болезни, нищета и позор подававших большие надежды юношей, доведенных таким образом до гибели, могли служить для него предостережением и доказывали бы ему, как те самые люди, которые под личиной дружбы и уважения вели тех к гибели и помогали грабить их, пока они разорялись, потом с презрением от них отворачиваются. Он увидит это прежде, чем узнает ценою слишком дорогого опыта, что те, кто убеждает его не следовать разумным советам, полученным от воспитателя, и указаниям своего собственного разума (что, по их словам, означает быть на поводу у других), делают это только для того, чтобы иметь возможность самим руководить им, и уверяют его, будто он действует как самостоятельный человек, по собственному усмотрению и ради собственного удовольствия, когда на деле он, как малый ребенок, увлекается ими в пороки, которые лучше всего служат их целям. Вот знание, которое воспитатель должен стараться внушить ему при каждом удобном случае, добиваясь всеми способами, чтобы он его основательно понял и усвоил.

Я знаю, часто говорят, что открывать молодому человеку пороки века — значит обучать его этим порокам. Конечно, в этом есть значительная доля правды; однако все зависит от того, как это делать. Вот почему и нужен для этого человек рассудительный и способный, который знает свет и умеет судить о характере, наклонностях и слабых сторонах своего воспитанника. Кроме того, надо помнить, что теперь невозможно (как было, может быть, возможно раньше) удерживать молодого джентльмена от порока, оставляя его в полном неведении о нем, если только вы не намерены продержать его всю жизнь взаперти и никогда непускать в общество. Чем больше его будут держать, таким образом, с завязанными глазами, тем меньше он будет сидеть, когда

выйдет из дома на вольный свет, и тем больше он будет подвержен опасности стать жертвой самого себя или других. <...>

Все общественное внимание сосредоточивается вокруг латыни и обучения наукам; и главный упор делается на то, чтобы мальчик преуспевал в предметах, значительная часть которых не имеет никакого отношения к жизненному призванию джентльмена, которое предполагает знания делового человека и подобающее его общественному рангу поведение и сводится и тому, чтобы он стал заметным и полезным человеком в своей стране сообразно своему положению. Если часы досуга или желание усовершенствоваться в каких-либо отраслях знания, в которые воспитатель только ввел его, побудят его сесть за учение, то усвоенные им ранее начатки знания в достаточной мере укажут ему путь, чтобы он мог при помощи собственного усердия пойти так далеко, как ему подскажет желание и позволят его способности.

Если же он решит, что руководство преподавателя поможет ему преодолеть некоторые трудности с меньшей затратой времени и сил, то он волен взять себе человека, основательно знающего данный предмет, или такого, который, по его мнению, лучше всего подойдет для его целей. Но для того чтобы ознакомить питомца с какой-либо отраслью знания в том объеме, какой необходим молодому человеку при обычном ходе его занятий, достаточно обладать обыкновенными познаниями воспитателя. Вовсе не требуется, чтобы он был глубоким ученым или в совершенстве знал все те науки, с которыми молодому джентльмену следует познакомиться лишь в объеме общего обзора или краткой системы. Джентльмен, который пожелал бы иметь более глубокие познания, должен этого добиться уже потом, собственными дарованиями или усердием; ибо никто еще не достигал больших успехов в области знания и не становился выдающимся знатоком в какой-либо науке благодаря дисциплине и принуждению со стороны наставника.

Великая задача воспитателя заключается в том, чтобы формировать поведение и душу своего воспитанника, чтобы привить ему хорошие привычки, заложить в нем основы добродетели и мудрости, научить его постепенно знанию людей, внушить любовь и стремление подражать всему, что прекрасно и достойно похвалы, и вооружить его силой, энергией и усердием в стремлении к этим целям. Занятия, которые воспитатель требует от него, служат, так сказать, лишь для упражнения его способностей и заполнения его времени, для того, чтобы оберечь его от шалопайства и лени, научить его прилежанию, приучить делать усилия и дать ему некоторое представление о том, в чем он должен совершенствоваться уже самостоятельно. <...>

Так как нельзя надеяться, что он будет иметь достаточно времени и сил, чтобы научиться всему, то наибольшие усилия надлежит приложить к тому, что более всего необходимо, и обращать главное внимание на то, что более всего и чаще всего пригодится ему в свете. <...>

NB Дж. Локк касается здесь одного из ключевых вопросов развития системы образования.

Реальность подсказывает, что современный молодой человек должен иметь ресурс, позволяющий ему самостоятельно определять ориентиры, ставить задачи, намечать пути их достижения. В современной жизни ему, вероятно, придется несколько раз менять вид деятельности и, как следствие, специальность, быть во многом универсалом.

Может ли изучение основ наук стать тем самым универсальным средством, которое обеспечивает человеку успешность в жизни? Возможно, но, на мой взгляд, лишь в том случае, если для педагога тот или иной учебный предмет будет материалом для решения ведущих педагогических (образовательных) задач, о которых говорит философ.

§ 95. Но вернемся к нашему методу. Хотя я и говорил, что суровый вид отца и внущенный детям в детстве почтительный страх послужат главным инструментом, с помощью которого должно направляться их воспитание, однако я далек от мыслей, что этого метода следует придерживаться в течение всего времени, пока дети находятся в режиме дисциплины и опеки. Я думаю, что такой режим должен ослабляться по мере того, как это будут допускать возраст, благородное и хорошее поведение. Я даже думаю, что отец хорошо сделает, если доведет это ослабление режима до того, что будет дружески беседовать со своим сыном, когда тот подрастет и станет способен к этому; и еще лучше, если он будет спрашивать его мнение и советоваться с ним относительно таких вещей, в которых тот что-либо знает или что-нибудь понимает. Этим отец достигнет двух важных результатов. Во-первых, это скорее внесет в мысли сына серьезность, чем какие бы то ни было правила и советы, которые отец может ему давать. Чем раньше вы начнете с ним обращаться как со взрослым человеком, тем раньше он и станет таковым; и если вы будете временами позволять ему вести серьезные разговоры с вами, вы незаметным образом возвысите его ум над обычными забавами юности и над теми пустяковыми занятиями, на которые она обычно себя растратывает. Ибо легко заметить, что многие молодые люди дольше остаются школьниками по манеру мыслить и общаться, чем это могло бы быть при других условиях, и именно по той причине, что родители удерживают их на этом расстоянии и в этом низком положении всем своим обращением.

§ 96. Другим очень важным результатом, которого вы достигнете путем такого обращения с ребенком, будет его дружеское отношение к вам. Многие отцы, щедро наделяя своих сыновей карманными деньгами соответственно их возрасту и положению, в то же время так тщательно скрывают от них свое состояние и свои дела, как будто бы оберегают государственную тайну от шпиона или врага. Если это даже не носит характера недоверия, то все же здесь нет признаков дружеской простоты, которую отец должен вносить в отношения с сыном; это отпугивает или подавляет все

то живое, всю ту сердечность, с которой сын должен обращаться к отцу и доверяться ему. И я часто удивляюсь, видя отцов, которые, несмотря на всю свою большую любовь к сыновьям, своей постоянной холодностью, властным видом и неприступностью, сохранямыми всю жизнь, создают такие отношения, как будто у них никогда не было желания иметь радость и утеху от тех, кого они любят больше всего на свете; и так вплоть до того самого момента, когда, переселяясь в другой мир, они расстаются с ними навсегда. Ничто так не утверждает и не скрепляет дружбы и расположения, как доверчивая беседа о своих заботах и делах. Без этого другие проявления расположленности всегда оставляют некоторое сомнение; но если ваш сын видит, что вы открываете ему свою душу, если он убеждается, что вы хотите заинтересовать его своими делами, так как вы желаете, чтобы они со временем перешли в его руки, то он заинтересуется ими как своими собственными и будет терпеливо ждать своего времени, а до того будет вас любить за то, что вы не держите его на почтительном расстоянии как чужого. Это покажет ему также, что состояние, которым вы обладаете, причиняет также некоторые заботы; и чем лучше он будет это понимать, тем меньше будет завидовать вашему состоянию и тем более будет считать себя счастливым под руководством такого любящего друга и заботливого отца. Навряд ли найдется молодой человек, настолько скрупулезный и лишенный чувства, чтобы не доверяться, имея надежного друга, к которому он может обратиться за помощью и посоветоваться при случае. Сдержанность и неприступность, проявляемые отцами, часто лишают сыновей этого прибежища, которое было бы для них полезнее сотни выговоров и головомоек. Если ваш сын примет участие в какой-либо шалости или позволит себе какую-либо выходку, то не лучше ли будет, если он это сделает с вашего ведома, чем без него? Раз уж приходится делать уступки молодому человеку в подобных вещах, то, чем больше вы будете в курсе его затей и планов, тем легче будет вам предотвращать большие беды; а указывая ему на вероятные последствия, вы обретете верное средство влиять на него в том направлении, чтобы он не делал и менее важных глупостей. Вы хотите, чтобы он открывал перед вами свое сердце и спрашивал вашего совета? В таком случае вы должны это сделать первым по отношению к нему и своим поведением приобрести его доверие.

§ 97. Но о чем бы он ни посоветовался с вами, если только это не грозит какой-нибудь роковой и непоправимой бедой, советуйте только как более опытный друг; не примешивайте к своему совету ничего похожего на приказание или властный тон. Не вносите сюда ничего такого, что было бы неуместно по отношению к постороннему человеку. Ибо это может навсегда отбить у сына охоту обращаться к вам с вопросами или пользоваться вашими советами. Вы должны иметь в виду, что он молодой человек и что ему свойственны такие удовольствия и прихоти, которые для вас остались достоянием прошлого. Вы не должны ожидать, что

его влечения будут точно такими, как ваши, или что в свои двадцать лет он будет думать точно так же, как вы в пятьдесят. <...>

Пока опасение обидеть друга еще не действует в нем сильнее, чем страх потерять какую-либо долю из своего наследства, нельзя еще сказать, что вы имеете над сыном ту власть, какую должны иметь.

§ 98. Если дружеские беседы уместны между отцом и сыном, то тем более может снисходить до этого воспитатель по отношению к своему воспитаннику. Время, которое они проводят вместе, не должно уходить целиком на уроки и назидательные указания о том, что соблюдать и чему следовать. Выслушивая питомца и приучая его размышлять по поводу того, что ему предлагают делать, воспитатель облегчит ему понимание правил, будет содействовать более глубокому их усвоению и возбудит в нем вкус к занятиям и учению: он начнет ценить знание, видя, что оно научает его рассуждать, и находя для себя удовольствие и честь в том, что ему позволяют участвовать в беседе, что его доводы иногда одобряются и принимаются; в особенности следует его привлекать к обсуждению конкретных случаев из области морали, благородства и благовоспитанности, предлагая при этом высказывать свое мнение. Это лучше развивает ум, чем всякие формулы, как бы толково они ни излагались, лучше закрепляет правила в памяти для практического применения. При таком методе вещи доходят до души и запечатлеваются в ней, сохраняя всю свою непосредственную убедительность, в то время как слова в лучшем случае являются лишь бледными представлениями: они лишь точные тени вещей и гораздо скорее забываются.

Высказывая свое мнение относительно тех случаев, на которых воспитатель остановил его внимание, и обсуждая совместно с ним подходящие примеры, мальчик гораздо лучше поймет основы и критерии пристойного и справедливого и будет получать более живые и более прочные представления о том, как ему

должно поступать, чем при молчаливом, вялом и сонном выслушивании наставлений воспитателя, и гораздо лучше, чем из софистики логических диспутов или из составленных им самим декламаций на те или иные темы.

Диспуты не ведут мысль к истине, а лишь толкают ее на остроумничанье и фальшивое фразерство; декламации же развивают лукавство, склонность к шумному спору и упорству. И диспуты, и декламации разрушают способность суждения и сбивают человека с пути правильного и честного рассуждения; поэтому их должен избегать всякий, кто стремится к самоусовершенствованию и желает быть приятным другим.

NB Наверняка в вашей педагогической практике случались уроки, на которых какой-то повод заставлял остановиться и начать вести беседу о чем-то отвлеченном, но очень важном. На обсуждение могло уйти 10, 20 минут, а то и все 45. Вероятно, после вы задумывались над целесообразностью такого использования драгоценного учебного времени. Не знаю, как вы, а я почти всегда не считал его потерянным.

§ 102. Своевременно начинайте внимательно наблюдать за характером вашего сына. В такие моменты, когда он совершенно непринужденно отдается своей игре и думает, что вы за ним не следите, присматривайтесь к тому, какие страсти и наклонности в нем преобладают: пылок он или кроток, дерзок или застенчив, сострадателен или жесток, откровенен или сдержан и т.д. Ибо сообразно различию этих качеств должны быть различны и ваши методы, и различным же образом должен проявляться ваш авторитет. Эти прирожденные наклонности, эти преобладающие особенности конституции не поддаются исправлению правилами или прямым противодействием; особенно более низменные и дрянные из них, проистекающие из страха и малодушия, хотя, при умении, можно и их в значительной степени исправить и направить на хорошее цели. Но будьте уверены: если даже это удастся сделать, то все-таки груз всегда будет тянуть в ту сторону, куда с самого начала направила его природа. Поэтому если вы тщательно станете наблюдать за свойствами души сына на первых порах жизни, то будете в состоянии судить о направлении его мыслей и желаний также и впоследствии, когда его затес с возрастом усложняются и ваш сын будет менять их облик.

NB Долг, мужество, честь — эти понятия в «эпоху перемен» ушли из лексикона родителей, воспитателей и, увы, руководителей нашего государства. Отсутствие этих качеств у человека воспринимается теперь многими как «умение жить», в скрытом виде пропагандируется со страниц газет, экранов телевизоров. Наступило время торжества эгоиста. Может, поэтому строки Локка о мужестве, любви к своему отечеству, непоколебимости истинного гражданина вызывают сегодня у россиян ностальгические чувства.

§ 103. Я говорил вам раньше, что дети любят свободу и что поэтому нужно заставлять их делать то, что следует им делать, таким образом, чтобы они не чувствовали над собою никакого принуждения. Теперь же я вам скажу, что есть вещь, которую они любят еще больше, — это власть. Она именно и является первоисточником большинства порочных привычек, обычных и естественных. Эта любовь к власти и господству проявляется очень рано и в указываемых мною ниже двух формах.

§ 104. Мы видим, что дети почти с момента своего появления на свет (и уж, наверное, задолго до того, как научатся говорить) плачут, капризничают, сердятся и расстраиваются только ради того, чтобы добиться своего. Они хотят, чтобы другие подчинялись их желаниям; они требуют полного послушания от всех окружающих, особенно

от тех, кто по возрасту или положению близок к ним или ниже, — лишь только они начинают замечать в других эти различия.

§ 105. Другое проявление их любви к господству — это желание присваивать себе вещи. Они стремятся к обладанию и к собственности; им нравится та власть, которую, как им кажется, доставляет собственность, то право распоряжаться вещами по сво-

ему усмотрению, которое они при этом получают. Кто не замечал в детях очень ранних проявлений этих двух наклонностей, тот плохо наблюдал за детским поведением; а кто не считает нужным уже в ранние годы уничтожать эти два источника всякой неправды и вражды, столь расстраивающие жизнь человечества, и заменять их противоположными привычками, тот упускает подходящий момент для закладки фундамента хорошего и достойного человека. Достижению этого могут, я думаю, в известной мере способствовать следующие вещи.

§ 106.1. ...Никогда не следует допускать, чтобы ребенок получал то, чего он требует, даже тогда, когда он просит обычным тоном, но в особенности если его требование выражается криком... Дети должны пользоваться свободой заявлять родителям о своих нуждах, и эти заявления следует выслушивать и удовлетворять со всей нежностью, по крайней мере когда они еще в нежном возрасте. Но одно дело говорить: «Я голоден», а другое — «Мне хочется жаркого». Когда дети заявляют о своих желаниях, о естественных желаниях, о страдании, причиняемом голодом, жаждой, холодом или неудовлетворением какой-либо другой естественной потребности, долг родителей и тех, кто ухаживает за детьми, — облегчать эти страдания. Но дети должны предоставлять самим родителям выбирать и решать, что им требуется и в каком количестве; нельзя разрешать им самим выбирать и выражать просьбу таким образом: «Хочу вина», «Хочу белого хлеба»; сама по себе такая манера высказывания должна явиться причиной отказа.

§ 107. В данном случае родители должны отличать мнимые потребности от естественных, т.е. делать то, чему хорошо нас учит следующий стих Горация: *Queis humana sibi doleat natura negatis*¹³. Истинно природными потребностями являются те, которые разум один, без помощи чего-либо другого, не в состоянии устраниТЬ, — те потребности, которым он не может помешать тревожить нас. Страдания от болезни и ран, от голода, жажды и холода, от бессонницы, от отсутствия отдыха или облегчения утомленных трудом членовщаются каждым человеком. Таких страданий не могут воспринимать безболезненно даже люди с прекрасно устроенной душой, поэтому они должны, при первом же появлении этих страданий, стремиться устраниТЬ их подходящими способами, без нетерпения и чрезмерной торопливости, если только отсрочка не угрожает каким-либо непоправимым делом. Страдания, которые проис текают от естественных потребностей, служат для нас напоминанием, предназначение которого — оберечь нас от больших бед, предвестниками которых они являются. Поэтому не следует относиться к ним с пренебрежением и доводить их до чрезмерного напряжения. Но чем больше дети будут приучаться благодаря мудрым заботам об укреплении их тела и души к лишениям этого рода, тем это будет для них лучше. <...>

Но если естественные потребности детей следует удовлетворять, то никогда не надо удовлетворять их капризы; нельзя даже

допускать, чтобы они выказывали подобные желания. Самое выказывание таких желаний должно вести к отказу.<...>

§ 108. ...Но если никогда не следует слушать детей, когда они заводят речь об определенных вещах, которые им хотелось бы иметь (если только эти вещи не были раньше им обещаны), то, наоборот, всегда следует их выслушивать и отвечать обстоятельно и ласково, когда они спрашивают о чем-либо, что их заинтересовало, и хотят услышать объяснение от других.

Любознательность в детях нужно так же заботливо поощрять, как другие желания — подавлять. Но если капризы следуют строго обуздывать, то есть все-таки одна сфера, в которой детской выдумке надо предоставлять слово и прислушиваться к нему. Развлечения так же необходимы, как труд и пища. Но развлечения невозможны без удовольствий, которые не всегда зависят от разума, а чаще — от воображения; поэтому надо позволять детям не только развлекаться, но и делать это так, как им нравится, если только развлечения невинные и не причиняют вреда их здоровью. В этой сфере, когда они придумывают какой-либо способ развлечения, не следует их связывать запретами. Впрочем, я думаю, что при хорошо поставленном воспитании у детей редко будет возникать необходимость просить о подобной свободе. Нужно заботиться, чтобы они всегда делали с удовольствием то, что для них полезно. Пока же их еще не довели до той степени совершенства, когда какое-либо полезное занятие может стать для них развлечением, необходимо предоставлять им полную свободу в придумываемых ими детских играх; они отстанут от них, когда сами пресытятся ими. Полезные же занятия следует прерывать в такой момент, когда дети еще занимаются с охотой, по крайней мере раньше, чем они устанут или почувствуют полное отвращение к ним; нужно, чтобы дети могли возвращаться к полезным занятиям как к ожидаемому ими удовольствию. <...>

Предоставление детям свободы в их развлечениях полезно также в том отношении, что в условиях такой свободы раскрываются природные характеры детей, выявляются их наклонности и способности, и разумные родители могут в этом почерпнуть указания относительно выбора для них карьеры и профессии и в то же время относительно способов исправления любого недостатка, который, по их наблюдениям, грозит направить ребенка на дурной путь.

§ 109.2. Дети, живущие вместе, часто спорят из-за господства, из-за того, кому из них командовать над остальными. Кто бы ни начал такой спор, его обязательно следует пресекать. Мало того, надо учить детей относиться друг к другу с величайшей уступчивостью, снисхождением и корректностью. Если они будут видеть, что это доставляет им уважение, любовь и признание и что они не теряют при этом ни одного из своих преимуществ, они будут находить в этом больше удовольствия, чем в нахальном командовании, т.е., очевидно, в противоположном складе отношений.

Взаимные обвинения детей, которые обычно выражаются только в гневных выкриках и мести, не должны вызывать с вашей стороны ни участия, ни внимания. Проявлять терпимость к детским жалобам — это значит расслаблять и изнеживать их душу. А если они иногда переносят противоречия или обиды со стороны других, причем им не разрешают видеть в этом что-то необычайное и непереносимое, то оттого, что они таким образом приучаются терпеть и рано закаляются, никакого вреда для них не будет. Не откликаясь на жалобы обиженных, вы должны, однако, когда являетесь непосредственным свидетелем нанесенной обиды, погранить за нее в присутствии обиженного; если же жалоба действительно заслуживает вашего внимания, а также для предупреждения на будущее время сделайте выговор обидчику наедине, в отсутствие жалобщика, и заставьте его пойти просить у последнего прощения и исправить свою вину: он и сам это сделает охотнее, если выйдет так, как будто он действует по собственному побуждению; да и тот примет извинение более ласково, и, таким образом, дружба между ними укрепится; помимо того, ваши дети усвоят привычку к вежливости.

§ 110. Что касается обладания и владения вещами, то учите детей легко и свободно делиться со своими друзьями тем, что у них есть, и заставьте их убедиться на опыте, что самый щедрый человек всегда оказывается и самым богатым, да вдобавок еще пользуется признанием и одобрением; и тогда они быстро научатся быть щедрыми на деле. Я полагаю, что таким путем вы скорее сделаете братьев и сестер более ласковыми и вежливыми по отношению друг к другу, а следовательно, и к другим, чем десятками правил о хороших манерах, которыми обычно мучают и стесняют детей. Жадность и желание обладать и иметь под своей властью больше, чем нам нужно, являются корнем всех зол, и поэтому эти качества следует искоренять с ранних лет и со всей тщательностью, а противоположную черту — готовность делиться с другими — всячески поощрять выражениями похвалы и одобрения, всегда при этом заботясь о том, чтобы ребенок ничего не терял из-за своей щедрости. Пусть всегда, во всех случаях проявления подобной щедрости ребенок получает награду, и притом с процентами; и пусть он осознательно чувствует, что доброта, которую он проявляет по отношению к другим, небезыгодна и для него самого, что она вызывает доброе отношение к нему со стороны как тех, кто воспользовался его добротой, так и тех, кто ее наблюдает со стороны. Делайте это предметом соревнования между детьми, чтобы они старались превзойти друг друга в этом отношении. Когда же, таким образом, благодаря постоянной практике дети станут легко делиться тем, что они имеют, с другими, добросердечие укоренится в них как привычка, и они будут находить удовольствие в том, что они добры, щедры, вежливы с другими, и гордиться этим.<...>

При первом же проявлении у детей склонности к какой-либо несправедливости родители и воспитатели должны подавлять ее

выражением своего удивления и отвращения. Но так как дети не могут ясно понимать, что такое несправедливость, раньше чем они поймут, что такое собственность и как она достается отдельным лицам, то самый надежный способ обеспечить честность — это заложить с ранних лет ее основы к форме щедрости и готовности делиться с другими тем, что они имеют или любят.<...>

§ 111. Такой недостаток, как привычка плакать, не должен быть терпим в детях; и не только потому, что детский плач наполняет дом неприятным и неприличным шумом, а по более важным соображениям, касающимся самих детей, т.е. затрагивающим нашу главную цель в воспитании.

Плач детей бывает двоякого рода: упорный и властный или жалобный и ноющий.

1. Плач детей часто является выражением притязания на господство и открытым проявлением их дерзости и упорства; не будучи в силах добиться осуществления своего желания, они хотят криком и плачем утвердить свое притязание и право на его удовлетворение. Это означает, что они явно настаивают на своем требовании и по-своему протестуют против угнетения и несправедливости тех, кто отказывает им в их желании.

§ 112.2. Иногда же детский плач вызывается подлинным страданием или искренним огорчением и является выражением жалости к себе по поводу этих страданий.

При внимательном наблюдении легко различить эти два рода плача по выражению лица, по взглядам, по действиям и особенно по тону самого плача; но ни того ни другого не следует допускать и еще менее следует поощрять.

1. Упорный или капризный плач ни в коем случае не должен быть терпим, ибо это означало бы в другой форме потакать их желаниям и поощрять их страсти, обузданье которых является нашей главной задачей. А если, как это часто бывает, подобный плач следует за полученным наказанием, то он совершенно уничтожает все его полезное действие, ибо наказание, которое оставляет детей в состоянии открытой оппозиции, только способствует их порче. <...>

§ 113.2. Многие дети склонны плакать по поводу всякой незначительной боли, испытываемой ими, и малейшая случившаяся с ними неприятность вызывает с их стороны жалобы и вопли. Не многие дети свободны от этого: это у них первый и естественный способ заявлять о своих страданиях и нуждах, пока они еще не научились говорить; сострадание же, которое считается обязательным по отношению к этому нежному возрасту, безрассудно поощряет и поддерживает в них эту привычку долгое время уже после того, как они научились говорить. Я понимаю, что долг тех, кто смотрит за детьми, — относиться к ним с сочувствием, когда последние испытывают какое-либо страдание; однако не следует выражать это в виде соболезнования. Помогайте им, облегчайте их страдания как только можете, но ни в коем

случае не стоните жалобно над ними. Это расслабляет их душу, и они начинают поддаваться малейшей боли, выпадающей на их долю; благодаря этому боль глубже проникает в ту часть тела, в которой она в данный момент сосредоточена, и наносит более тяжелые раны, чем вызвала бы сама по себе. <...>

§ 115. Трусость и храбрость так тесно связаны с упомянутыми чертами характера, что нельзя здесь не остановиться на них. Страх — это чувство, которое, если им надлежащим образом управлять, имеет свою полезную сторону. И хотя редко бывает, чтобы себялюбие не поддерживало в нас это чувство будительным и на достаточной высоте, однако возможен и избыток отваги. Безрассудная смелость и нечувствительность к опасности так же мало разумны, как и трепет и испуг в случае приближения малейшей беды. Страх дан нам как предостережение, побуждающее нас напрягать наши способности и остерегаться грозящего зла; поэтому не бояться вовсе наступающей беды, не пытаться точно оценить опасность, а бросаться в нее очертя голову, не думая, какая от этого будет польза или что из этого выйдет, — это не решительность разумного существа, а ярость зверя. Тем, чьи дети обнаруживают такой темперамент, остается только пробудить в них разум, к голосу которого быстро заставит их прислушаться чувство самосохранения, если только (как это обычно бывает) какая-либо другая страсть не заставит их действовать очертя голову, без смысла и соображения. Нежелание испытать несчастье настолько естественно, что, я думаю, нет человека, который бы не боялся его; ведь страх есть не что иное, как неспокойное состояние ожидания, что с нами случится что-то неприятное. Следовательно, если кто-либо идет навстречу опасности, мы можем сказать, что его толкает на это или незнание, или веление какого-либо более властного чувства, ибо никто не враг себе настолько, чтобы идти на страдание добровольно и искать опасность ради опасности. Поэтому, если гордость, тщеславие или бешенство заглушают в ребенке страх или мешают ему последовать указанию этого чувства, нужно соответствующими мерами побороть указанные мотивы, чтобы небольшое рассуждение могло охладить его пыл и заставить его сообразить, стоит ли попытка риска. Но так как среди детей этот недостаток не так уж часто встречается, то я не буду подробно останавливаться на средствах его исправления. Гораздо более распространенным недостатком является малодушие, которое требует поэтому большего внимания.

Мужество является стражем и опорой всех других добродетелей, и без него человек навряд ли будет тверд в исполнении своего долга и навряд ли проявит характер истинно достойного человека.

Мужество, помогающее нам бороться с опасностями, внушающими нам страх, и с бедствиями, которые мы переживаем, очень полезно в том положении, в котором мы находимся в этой жизни, где нападения возможны со всех сторон. Поэтому весьма благоразумно снабжать детей указанным оружием возможно

раньше. Правда, природный характер играет здесь большую роль; но даже в том случае, когда характер неполноценен и сердце само по себе слабо и робко, правильное воспитание может сделать его более решительным. <...>

Истинное мужество человека заключается, по моему мнению, в спокойном самообладании и в невозмутимом выполнении своего долга, какие бы бедствия его ни постигали и какие бы опасности ни лежали на его пути. Людей, обладающих этим качеством, так мало среди взрослых, что мы не можем ожидать его от детей. Однако кое-что сделать можно, а именно разумным руководством, незаметными переходами привести их к гораздо большим достижениям, чем мы ожидаем.

Невнимание к этой важной задаче в годы детства является, возможно, причиной того, что так мало людей обладает в полной мере этой добродетелью, уже будучи взрослыми. Я бы не сказал этого о нации, обладающей такой природной храбростью, как наша, если бы я считал, что истинное мужество требует лишь храбрости в бою и пренебрежения жизнью перед лицом врага. Конечно, эти качества являются немаловажными элементами мужества, и нельзя отрицать, что лавров и почестей достойны те доблестные люди, которые рискуют жизнью ради своего отечества. Однако это еще не все. Опасности угрожают нам и в других местах, не только на поле битвы: хотя смерть — царь ужасов, однако страшные лики физического страдания, бесчестья и нищеты также способны расстроить большинство людей, на которых они грозят обрушиться; и есть люди, которые, не побоявшись перед одними опасностями, испытывают смертельный ужас перед другими. Истинное мужество готово встретиться с любой опасностью и остается непоколебимым, какое бы бедствие ни угрожало. Я не хочу этим сказать, что оно недоступно никакому страху вообще. Где опасность налицо, там не может не возникнуть чувство страха, если только мы не имеем дела с человеком тупоумным; где есть опасность, должно быть и сознание опасности, а также такая мера страха, которая держала бы нас настороже и заставила бы напрячь внимание, активность и энергию, не нарушая в то же время нашей способности спокойно думать и не мешая нам следовать указаниям разума.

Первый шаг к приобретению этой благородной и мужественной твердости заключается в том, чтобы тщательно оберегать детей, пока они малы, от всякого рода страхов. Не допускать, чтобы детям рассказывали о разных ужасах и пугали их страшными предметами. Это часто настолько потрясает и расстраивает душу, что она уже никогда больше не может оправиться, и человек в течение всей своей жизни при первом намеке, при первом же возникновении какого-либо страшного представления теряется и смущается: тело расслабляется, душа в смятении, человек перестает быть самим собою и теряет способность к спокойному и разумному действию.

Затем, следует постепенно и осторожно приучать детей к тем предметам, в отношении которых у них существует преувеличен-

ный страх. Но здесь требуется большая осмотрительность: не следует проявлять чрезмерную торопливость и начинать это лечение слишком рано, иначе вы можете усилить зло, вместо того чтобы его устраниТЬ. От маленьких детей, которых еще носят на руках, не трудно устранять пугающие их предметы; а пока они еще не умеют говорить и не способны понимать то, что им говорят, они едва ли воспримут рассуждения и доказательства, которыми приходится пользоваться, чтобы убедить их, что ничего опасного нет в тех страшных предметах, с которыми мы хотим их познакомить, приводя их постепенно в более близкое соприкосновение с ними. Поэтому редко приходится по отношению к детям применять этот прием раньше, чем они научатся ходить и говорить. Но если бы случилось, что ребенок испугался какого-либо предмета, который нелегко устраниТЬ из его обстановки, и если каждый раз, когда этот предмет бросается ему в глаза, ребенок обнаруживает признаки испуга, то следует применять всяческие способы успокоения его страха, пока этот предмет не станет для него привычным и безобидным, отвлекая мысль ребенка к другому или соединяя с данным предметом какие-либо занимательные и приятные впечатления.

Нетрудно, мне думается, заметить, что дети в первое время после рождения реагируют одинаково на все предметы, попадающие в поле их зрения, если только последние не действуют болезненно на их зрение, что они не больше пугаются черного негра или льва, чем своей кормилицы или кошки. Что же в таком случае вызывает у них впоследствии чувство страха в известных сочетаниях форм и красок? Не что иное, как опасение вреда, ассоциирующегося с этими вещами. Я думаю, что если бы дитя каждый день сосало грудь другой кормилицы, оно бы в своем шестимесячном возрасте меньше пугалось перемены лиц, чем люди в возрасте шестидесяти лет. Причина, по которой ребенок не идет к постороннему человеку, заключается в том, что, привыкнув получать пищу и ласку от одного или двух лиц, постоянно находящихся при нем, ребенок боится, как бы, перейдя на руки к чужому человеку, он не лишился того, кто ласкает и кормит его и постоянно удовлетворяет его нужды, столь часто испытываемые; отсюда тот страх, который овладевает ребенком, когда его кормилица куда-нибудь уходит.

Единственное, что вызывает у нас естественный страх, — это страдание или утрата удовольствия. И так как эти чувства не связаны с формой, цветом или размером видимых предметов, то ни один предмет не возбуждает в них страха до тех пор, пока он не причинил им страдания или пока им не указали, что он может причинить вред. Веселый блеск и яркость огня и пламени так привлекают детей, что в первое время они всегда стремятся схватить огонь руками;

лишь после того, как постоянный опыт, сопровождающийся мучительной болью, покажет им, как огонь жесток и беспалостен, они начинают бояться дотронуться до него и тщательно его избе-

NB Вспоминается достаточно известный сюжет о воспитании ребенка в японской семье. Он был описан в одной из книг о

жизни Страны восходящего солнца.

На кухне сидят, разговаривая, мама, папа и гости. Между ними с трудом ходит маленький ребенок. Изучив все предметы, которые расположены «на нижнем уровне», мальчик тягается к электрической плите. В разговоре возникает пауза. Молодые родители спокойно, тихим голосом, поясняют своему первенцу, что горячую плиту трогать не следует, так как можно обжечься. Увещевания, естественно, на ребенка не действуют, и он хватается нежными пальчиками за раскаленную конфорку. Обжигается, отдергивает руку, плачет. Мама берет ребенка на руки и уносит в комнату для того, чтобы обработать ожог. Глава семейства спокойно продолжает разговор с гостями.

гают. Когда источник страха таков, несложно найти, откуда он возникает и как исцелить от него в тех случаях, когда страх, внушаемый предметом, основан на ошибке. Когда же душа окрепнет и научится владеть собою и преодолевать свои обычные страхи в маловажных случаях, она будет хорошо подготовлена к тому, чтобы встретиться с более реальными опасностями. Ваш ребенок поднимает крик и пускается бежать при виде лягушки — пусть другой поймет ее и положит на значительном расстоянии от него. Раньше всего приучите его спокойно наблюдать за этой лягушкой, а когда он к этому привыкнет — подходить к ней ближе и спокойно смотреть на ее прыжки; затем слегка дотрагиваться до нее, когда другой крепко держит ее в руке, и так далее, пока ребенок не научится обращаться с ней так же доверчиво, как с бабочкой или воробьем. Таким же путем могут быть устранины и другие неосновательные страхи; нужно только стараться делать это не торопясь и не тянуть ребенка на следующую ступень уверенности, пока он крепко не утвердился на предыдущей. Так следует подготовлять юного воина к житейским битвам; при этом не надо рисовать опасность большей, чем она встречается в действительности; и каждый раз, когда вы заметите в нем преувеличенный страх, следует вести его вперед нечувствительными переходами, пока наконец, освободившись от своих страхов, он не справится с затруднением и не выйдет из него с честью. Если такие успехи будут повторяться часто, они заставят его убедиться в том, что опасности вовсе не всегда столь несомненны и велики, как рисуют нам наши страхи, и чтобы избежать их, вовсе не следует обращаться в бегство или поддаваться дезорганизующему, подавляющему и обессиливающему действию страха там, где наша честь или долг велят нам идти вперед.

Но поскольку главной основой страха у детей является боль, закаливать и вооружать их против страха и опасности можно, приучая их переносить ее. <...>

Первый и необходимый шаг к этому — не хныкать над ними и не позволять им самим хныкать по поводу всякой незначительной боли, которую они испытывают. <...>

Чем нежнее, по вашему мнению, ребенок, тем больше вы должны искать подходящих возможностей закалить его. Главное

искусство заключается здесь в том, чтобы начинать с самого незначительного страдания, постепенно и незаметно затем усиливая его, и притом делать это в такие моменты, когда вы играете и забавляетесь с ним или хвалите его. И если вы добьетесь того, что в похвале, получаемой за мужество, он находит компенсацию за испытанное страдание, что он гордится этими проявлениями своего мужества, что он предпочитает пользоваться репутацией смелого и стойкого юноши, а не уклоняться от незначительной боли или малодушно на нее реагировать, то вы можете надеяться, что со временем, опираясь на поддержку со стороны его растущего разума, вы одолеете в нем робость и исправите слабость его конституции. Когда он подрастет, нужно подвигать его на более смелые действия, чем те, на которые он способен в силу своего природного характера; если вы видите, что он отступает перед чем-либо таким, с чем, по вашему основательному предположению, вполне бы справился, если бы только имел смелость взяться за это, то сначала поддержите его, затем постарайтесь постепенно подвинуть его вперед, пользуясь присущим детям чувством стыда, пока наконец он не обретет уверенности в себе, а вместе с нею и власти над собою; в награду за свое достижение он должен получить похвалу и одобрение других. Когда же он таким образом постепенно приобретет достаточную решительность, чтобы не уклоняться из страха перед опасностью от исполнения своего долга; когда страх не будет в неожиданных или опасных случаях расстраивать его душу и приводить в дрожь его тело, лишать его способности к действию и побуждать уклоняться от него — тогда можно будет сказать, что он обладает мужеством разумного существа. <...>

§ 116. Я часто наблюдал у детей следующую черту: когда им попадет в руки какое-нибудь беспомощное создание, они склонны дурно обходиться с ним: часто мучают и очень жестоко обращаются с маленькими птичками, бабочками и другими подобными беспомощными животными, оказавшимися в их власти, причем делают это с каким-то видимым наслаждением. Я считаю, что нужно здесь за ними следить и, если у них проявляется наклонность к такой жестокости, учить их противоположному обращению; ибо под влиянием привычки мучить и убивать животных их душа будет постепенно грубеть также по отношению к людям; и те, которые находят удовольствие в причинении страданий и уничтожении низших существ, не будут особенно склонны проявлять сострадание и краткое отношение к себе подобным... Нужно с самого начала воспитывать в детях чувство отвращения к убийству или истязанию какого бы то ни было живого существа; нужно приучать их не портить и не уничтожать ни одной вещи, кроме тех случаев, когда это необходимо для сохранения или пользы че-го-либо другого, более ценного. В самом деле, если бы каждый ставил своей целью — в той мере, в какой это от него зависит, сохранение всего человечества, что действительно является долгом каждого, и если бы эта цель сделалась регулятивным принципом

NB ...Все воры и убийцы
мира вместе
О совести талдычат
и о чести:
Они, мол, нам покоя не
дают,
А отвернись —
ограбят и убьют!
Л.Филатов. «Любовь
к трем апельсинам»

пом нашей религии, нашей политики и морали, то человечество пользовалось бы большим покоем и было бы нравственнее, чем теперь. <...>

Это удовольствие, которое они находят в причинении зла... я могу объяснить только склонностью, внущенной им извне, привычкой, заимствованной из обычая окружающей среды. Взрослые учат детей драться; взрослые смеются,

ются, когда дети причиняют боль другому, когда дети смотрят, как причиняется вред другому. Таким образом, примеры окружающих в большинстве случаев только укрепляют детей в этом чувстве. Все, чем их занимают и что им рассказывают из истории, сводится почти исключительно к войнам и убийствам; а почет и слава, окружающие завоевателей (которые в большинстве своем были только великими мясниками человечества), еще больше сбивают с правильного пути подрастающую молодежь, которая, таким образом, начинает думать, что кровопролитие — дело, достойное человека, и самая героическая из добродетелей. Так постепенно внедряется в нас противоестественная жестокость; и то, от чего отвращается чувство человечности, санкционируется и рекомендуется нам обычаем как путь к славе. Так благодаря обычая и общественному мнению становится удовольствием то, что само по себе таковым не является и быть не может. За этим нужно тщательно следить и с ранних лет принимать противоборствующие меры: нааждать и культивировать в детях противоположные, более естественные чувства доброты и сострадания, действуя при этом такими же осторожными методами, какие должны применяться по отношению к двум другим недостаткам, упомянутым выше. <...>

§ 117. Другой способ внушать и поддерживать в молодежи чувства гуманности заключается в том, чтобы приучать ее к вежливости в разговоре и обращении с низшим и простонародьем, особенно с прислугой. Довольно часто приходится наблюдать, что дети в семьях джентльменов говорят с домашней прислугой языком господ, властным тоном, употребляют пренебрежительные клички, как будто это люди другой, низшей расы и низшей породы. Внушается ли это высокомерие дурным примером, преимуществом положения или природным тщеславием, безразлично: его всегда следует предупреждать и искоренять и на его место внедрять мягкое, вежливое и приветливое обращение с людьми низшего ранга... Нельзя допускать, чтобы дети утрачивали уважение к человеку из-за случайностей внешнего положения. Нужно внушить им, что чем больше им дано, тем они должны быть добре, сострадательнее и мягче к своим собратьям, стоящим ниже их и получившим более скучную долю в жизни. <...>

§ 118. Любопытство у детей есть не что иное, как влечение к знанию; оно должно быть поэтому поощряемо не только как хо-

роший симптом, но и как великое орудие, данное им природой для устранения невежества, с которым они родились и которое, при отсутствии этой деятельной пытливости, сделало бы их тупыми и бесполезными созданиями. Средства для поощрения этого влечения и для сообщения ему активности и действенности заключаются, по моему мнению, в следующем:

1. С каким бы вопросом ребенок ни обратился, не следует обрывать или обескураживать его, как и допускать, чтобы над ним смеялись, а нужно отвечать на все его вопросы, объяснять ему все, что он желает знать, и делать это настолько понятным для него, насколько возможно при его возрасте и развитии. Но не сбивайте его с толку объяснениями или понятиями, ему недоступными, или разнообразием и обилием предметов, не относящихся непосредственно к предложенному им вопросу. Обращайте внимание на то, что в данном случае по существу интересует ребенка, а не на слова, которыми он это выражает; и если вы будете удовлетворять его любознательность, вы увидите, как расширяются его мысли, и убедитесь, насколько высоко можно поднять, его, отвечая на его вопросы, выше, чем вы, может быть, воображаете. Ведь знание так же приятно для ума, как свет для глаз: дети радуются и увлекаются им чрезвычайно, в особенности когда они видят, что к их вопросам относятся внимательно и что желание знать встречает поощрение и одобрение. Я не сомневаюсь, что главная причина, заставляющая многих детей целиком отдаваться глупым играм и бессмысленно тратить все свое время на пустяки, заключается в том, что они убедились, что их любознательность натолкнулась на стену и к их вопросам относятся с пренебрежением. <...>

§ 119.2. Помимо того что нужно давать детям серьезные ответы на вопросы и обогащать их ум сведениями, которые их в данный момент интересуют как что-то им действительно нужное, необходимо применять еще кое-какие специальные приемы и поощрения. Говорите в присутствии детей другим людям, с мнением которых

NB *Наделить подростка правами и обязанностями, поставив его таким образом в социальную роль взрослого, — старый, но достаточно эффективный педагогический прием, о котором с уходом из школьной жизни детских общественных организаций мы почему-то стали забывать.*

они считаются, что дети знают такие-то и такие-то вещи: мы все, можно сказать, с колыбели — тщеславные и горделивые существа; так пусть же их тщеславие будет полышено такими вещами, которые пойдут им на пользу; пусть гордость заставит их поработать над тем, что может им пригодиться. С этой точки зрения вы должны будете убедиться, что нет лучшего стимула заставить старшего брата учиться чему-нибудь, чем возложить на него обучение его младших братьев и сестер тому же предмету.

§ 120.3. Если не следует с пренебрежением относиться к вопросам, задаваемым детьми, то следует в то же время тщательно заботиться о том, чтобы они никогда не получали неверных и ук-

лончивых ответов. Дети легко замечают, когда к ним относятся пренебрежительно или обманывают их, и быстро научаются тем приемам пренебрежительного отношения, притворства и фальши, которые наблюдают со стороны других. Мы не должны нарушать правду в общении с кем бы то ни было, ни менее всего — в общении с детьми; ибо если мы играем с ними в ложь, мы не только обманываем их ожидания и мешаем им получить знания, но и разворачиваем их невинность и учим их самому худшему из пороков. Они ведь путешественники, недавно прибывшие в чужую страну, о которой ничего не знают; поэтому совесть обязывает нас не вводить их в заблуждение; пусть вопросы их иногда кажутся не очень серьезными, но ответы должны быть серьезны; эти вопросы могут показаться праздными нам, давно знакомым с ними, но для тех, кто еще ничего не знает, они имеют значение. Дети в отношении всего, что нам уже известно, — те же иностранцы: все вещи, с которыми они сталкиваются, вначале им так же неизвестны, как они были когда-то неизвестны и нам. И счастливы дети, которые встречаются с предупредительными людьми, готовыми снизойти к их невежеству и помочь им от него избавиться. <...>

Когда дети сталкиваются с новым для них предметом, они обыкновенно задают обычный вопрос иностранца: «Что это такое?» Под этим они обычно подразумевают одно только название; поэтому сказать им, как это называется, обычно и означает дать правильный ответ на их вопрос. За этим обыкновенно следует вопрос: «А для чего это?» И на этот вопрос надо ответить прямо и точно: сказать о назначении вещи и применительно к уровню их понимания объяснить, каким образом она служит своему назначению. Точно так же нужно реагировать на всякие другие вопросы с их стороны: не отделяться от детей, пока вы не дали ответа, доступного их пониманию, более того, своими ответами наводить их на дальнейшие вопросы. А может быть, подобный разговор окажется и для взрослого человека вовсе не

таким праздным и маловажным, как мы склонны думать. Естественные и не внущенные вопросы пытливых детей часто наводят на такие вещи, которые могут дать толчок мысли и умному человеку. И я думаю, что неожиданные вопросы ребенка могут научить большему, чем разговоры со взрослыми людьми, высказывающими ходячие мысли, которые лишь отражают заимствованные понятия и предрассудки, привитые воспитанием.

§ 121.4. Быть может, не мешает иногда возбуждать любопытство детей, нарочно сталкивая их с необычными и новыми для них предметами с целью

NB Уклончивый ответ родителя, его желание «отделаться» от назойливого, неуместного собеседника вызывает у ребенка справедливое чувство обиды: он понимает, что до него не хотят снизойти, демонстрируют превосходство своего интеллекта.

Подобное поведение очень быстро разрушает годами налаживаемые связи. Впрочем, ломать, как известно — не строить.

подстрекнуть их пытливость и предоставить им случай получить сведения об этих предметах. Если же случится, что любопытство заставит их задать вопрос о том, чего они не должны знать, то гораздо лучше, чем отделяться от них ложью или каким-нибудь пустым ответом, прямо сказать, что этого им еще не следует знать.

§ 122. <...> Если рассуждения ребенка сколько-нибудь сносны, пусть он получает одобрение и похвалу; если же он совершенно запутался, нужно осторожно выводить его на правильный путь, а не смеяться над его ошибками; если он обнаруживает склонность рассуждать о вещах, с которыми сталкивается, старайтесь, насколько можете, чтобы никто не подавлял в нем этой склонности и не давал ей дурного направления софистической и фальшивой манерой разговаривать с ним. <...>

§ 123. <...> При первом появлении у отца подозрения, что его сын имеет склонность к бездельничанию, он должен тщательно проследить, проявляются ли вялость и равнодушие во всех действиях его сына, или же он вял и медлителен лишь в некоторых вещах, а в других проявляет активность и живость... Чтобы вполне в этом разобраться, вы должны понаблюдать за ним во время игры, когда он находится за пределами классной комнаты, и в часы, свободные от учебных занятий, отдается своим склонностям, и посмотреть, не проявляет ли он подвижности и активности, не увлекается ли он той или другой целью, усердно и бодро добиваясь ее, пока не достигнет того, к чему стремится, или же он проводит свое время в ленивой и вялой дремоте. Если эта вялость появляется у него только тогда, когда он сидит за своим учебником, я думаю, что от нее легко вылечить его. Если же она лежит в самом характере, то для ее устранения потребуется несколько больше труда и внимания.

§ 124. Если по серьезности, проявляемой им в игре или в чем-либо другом, что его занимает в промежутках между часами занятий, вы убедились, что по натуре своей он вовсе не склонен к лени и что только отсутствие интереса вызывает у него равнодушие и вялое отношение к книжным занятиям, то сначала следует попытаться мягко поговорить с ним о неразумности и неправильности такого поведения, указывая, что оно приводит к значительной потере времени, которое он мог бы использовать для развлечения. Но обязательно говорите с ним в спокойном и ласковом тоне, вначале особенно не распространяясь, а ограничиваясь лишь этими краткими и простыми доводами. Если это привело к успеху, вы достигли цели самым желательным путем: доводами и лаской. Если же этот более мягкий прием не имел успеха, тогда пытайтесь его пристыдить, посмеиваясь над ним, задавая ему каждый день за столом вопрос — если только нет при этом посторонних людей, — много ли он занимался сегодня своими уроками, а если он не подготовил их, хотя времени было достаточно, чтобы справиться с ними, высмеивайте его. Однако не присоединяйте к этому брань; ограничивайтесь только холодным тоном разговора и так держитесь по отношению к нему до тех

NB Виктор Федорович Шаталов в своей книге «Куда и как исчезли тройки» приводит расчеты времени активной устной речи ученика в течение б уроков, обсуждает вопрос ценности осмысленного общения ребенка со взрослыми. Цифры, приведенные автором, показывают, что мы, взрослые, уделяем продуктивному общению с подростками всего лишь несколько минут в сутки.

Джон Локк предлагает отцу общаться со своим «проблемным» сыном два-три дня кряду. Конечно, в наш век эти цифры выглядят фантастическими. Но давайте честно признаемся: очень часто отсутствием времени, неотложными заботами мы попросту прикрываем свое неумение, а следовательно, и нежелание вести содержательный разговор с младшими. Заниматься воспитанием, не взаимодействуя с воспитуемым содержательно, не решая вместе с партнером возникшие у него проблемы, — утопия. Эта истина и должна лежать, на мой взгляд, в основе и родительского, и педагогического общения.

Но, следя за ним и наблюдая, что он делает в те часы, которыми располагает по своему усмотрению, вы или кто-либо другой вместо вас должны это делать незаметно для него, иначе ваше наблюдение будет мешать ему отдаваться своей наклонности. <...>

§ 126. Если какой-нибудь изъян конституции наложил печать на его душу и он вял и сонлив от природы, то справиться с этим малообещающим предрасположением — очень нелегкое дело; ибо, сопровождаемое обыкновенно безразличным отношением к

пор, пока он не исправится. И пусть подобным же образом ведут себя по отношению к нему мать, воспитатель и все окружающие. Если и это не окажет желанного действия, то скажите ему, что больше не будете его принуждать заниматься с воспитателем, несущим заботы о его воспитании; что вы не намерены больше тратить денег на воспитателя ради того только, чтобы тот праздно проводил с ним время; что раз он предпочитает вместо книг заниматься тем-то и тем-то (смотря по тому, какой игрой он увлекается), то отныне только этим он и должен будет заниматься; и посадите его всерьез за его любимые игры, делайте это настойчиво и серьезно, утром и после полудня, до тех пор, пока он не пресытится полностью и у него не явится желание во что бы то ни стало заменить это несколькими часами книжных занятий. Но если вы задали ему урок в виде игры, то или вы сами должны обязательно присмотреть за ним, или же поручить кому-либо другому неуклонно следить за тем, чтобы он занимался, и не допускать, чтобы он и здесь проявлял свою лень. Я говорю: следите сами, ибо, как бы отец ни был занят, исцеление сына от такого крупного порока, как нежелание заниматься, заслуживает того, чтобы отец посвятил своему сыну два-три дня.

§ 125. Такие меры я предлагаю для тех случаев, когда мы имеем дело не с ленью, коренящейся в характере мальчика, а со специфическим или приобретенным отвращением к учению; это вы должны тщательно исследовать и различать.

будущему, оно характеризуется отсутствием двух великих стимулов к действию: предусмотрительности и желания. Возникает вопрос: как же привить и развить эти свойства в тех случаях, когда природа создала противоположный, холодный характер? Как только вы убедились, что перед вами такой случай, вы должны тщательно выяснить, не существует ли что-либо такое, что доставляет ребенку удовольствие; узнайте, что ему больше всего нравится, и если вы в состоянии открыть в его душе какое-либо определенное влечение, усиливайте это влечение как только можете и используйте последнее, чтобы заставить его работать и возбудить его усердие. <...>

§ 127. Если вам не удастся таким путем оказать на него достаточное влияние и возбудить в нем бодрость, вызвать в нем активность, то вы должны занять его постоянным физическим трудом — этим можно развить в нем привычку делать что-нибудь. Правда, лучший способ сообщить ему привычку упражняться и применять свой интеллект заключался бы в том, чтобы заставить его усердно изучать какой-либо предмет. Но так как здесь незаметно, насколько он внимателен, и никто не может сказать, ленился ли ребенок или нет, то вы должны найти для него физическую работу, которую он был бы обязан выполнять постоянно; и если такая работа несколько тяжела и постыдна, то это не так уж плохо, ибо она тем скорее надоест ему и возбудит в нем желание вернуться к своему учебнику. Но если вы заменяете для него учебник другой работой, вы обязательно должны давать ему такое задание, чтобы это не давало ему возможности лениться. Только после того, как вы таким способом заставите его быть более внимательным и прилежным за учебником, вы можете, в виде награды за выполнение учебного задания в положенное время, давать ему некоторую передышку от этой другой работы и затем постепенно уменьшать эту работу по мере того, как замечаете, что его прилежание становится все более и более выдержаным, и совершенно освободить его от нее, когда он излечится от лентяйничанья за книгой. <...>

§ 129. Мне представляется достаточно очевидным, что праздность дети, как правило, ненавидят. Поэтому вся наша забота должна быть направлена к тому, чтобы их деятельный дух был всегда занят чем-либо полезным для них; если хотите этого добиться, вы должны превращать для них необходимые, по вашему мнению, занятия в развлечение, а не делать из них обязательную работу. <...>

§ 130. Я считаю, что дети должны иметь игрушки, и притом игрушки разного рода; но эти игрушки должны храниться у их воспитателей или у кого-либо другого, ребенок же должен получать в свое распоряжение одновременно лишь одну игрушку, и только когда он ее возвратит, получать другую. Это приучает с ранних лет остерегаться утраты или порчи вещей, находящихся в их обладании; обилие же и разнообразие игрушек, получаемых детьми в полное распоряжение, делает их легкомысленными и беспечными и с самого начала приучает быть мотами и расточителями. <...> Хотя мы согла-

сились, что они <игрушки> должны быть разнообразными, однако, по моему мнению, ни одну из них не следует покупать. Этим устранитесь то большое разнообразие, которое часто создает для детей перегрузку и служит лишь к тому, что приучает их к постоянной погоне за переменой и изобилием, к беспокойству, к вечному желанию чего-то нового, к вечной неудовлетворенности тем, что они имеют. Подарки, которые принято делать детям родителей с солидным общественным положением в целях угодления, причиняют малюткам большой вред. Это развивает в последних гордость, тщеславие и жадность чуть ли не ранее, чем они научаются говорить. <...>

Но меня спросят: если никаких игрушек не следует покупать, то откуда дети будут получать те игрушки, которые им разрешается иметь? На это я отвечу: пусть они сами их делают или по крайней мере стараются делать, и пусть занимаются этим; а до того пусть обходятся без игрушек, да у них и нужды не будет в особо хитрых игрушках... Дети никогда не скучают и не горчаются из-за отсутствия таких игрушек, если только их не приучили к ним; когда они малы, игрушкой для них может явиться все, что попадает им в руки; когда же они становятся старше, они сами смогут их делать, если только другие не будут неразумно тратиться на то, чтобы их снабжать ими. Конечно, когда они начнут что-либо изобретать сами, нужно учить их и помогать им; но пока они сидят праздно в ожидании, что получат все из чужих рук, без всякого старания с своей стороны, не следует ничего им давать. А если вы помогаете им, когда они находятся в затруднении, вы будете им милее, чем если бы стали покупать им дорогие игрушки. Правда, такими игрушками, изготовление которых превышает их умение и пользование которыми связано с затратами труда, как, например, волчком или ракеткой¹⁴ и другими в этом роде, нужно снабжать их:

NB Эти мысли в чем-то напоминают монтессорианскую методику, где обучение происходит лишь благодаря самостоятельной деятельности и независимому мышлению ребенка. Обратите внимание, Локк предлагает взрослому исправлять только то, что уже сделано ребенком самостоятельно. И только тогда помогать разъяснениями. Игрушка же рассматривается им исключительно как мотивирующее ребенка к индивидуальной интеллектуальной работе дидактическое средство.

они должны получать их не ради разнообразия, а для упражнения; но из этих игрушек также нужно давать им самые простые. Если у них есть волчок, то кнутик и ремень нужно предоставить им сделать и приладить самим. Если же они сидят разинув рот в ожидании, что эти вещи сами свалятся им в руки, то пусть они остаются без них. Это приучит их добиваться того, что им нужно, собственными силами и собственным трудом, а тем самым они будут приучаться к скромности в желаниях, к трудолюбию, усердию, размышлению, сметливости и расчетливости; эти качества будут им полезны, когда они станут взрослыми, и поэтому должны приобретаться возможно раньше и усваиваться возможно глубже. <...>

§ 131. Ложь — это такой удобный и общедоступный покров для любого дурного поступка, и она настолько распространена среди всякого рода людей, что ребенок вряд ли может не заметить, как ею пользуются во всех случаях; и только самой тщательной заботой можно уберечь его от опасности впасть в этот порок. Но ложь — столь дурное качество и мать столь многих пороков, которые она же и порождает и прикрывает, что необходимо внушать ребенку величайшее отвращение к ней... Когда ребенок в первый раз замечен во лжи, целесообразнее реагировать на это изумлением, как на нечто неожиданное и чудовищное с его стороны, а не наказывать его как за обыкновенный проступок. Если это не удержит его от повторения, то в следующий раз он должен получить строгий выговор и почувствовать большую немилость отца или матери и всех окружающих, знающих о его поступке. А если и этот способ не подействует, вы должны прибегнуть к побоям, ибо после таких предупреждений умышленная ложь должна всегда рассматриваться как упорство и никогда не должна оставаться безнаказанной.

§ 132. Дети, боясь, чтобы их проступки не обнаружились во всей своей наготе, склонны, подобно всем остальным сыновам Адама, придумывать для себя оправдания. Это недостаток, который обычно граничит с ложью или приводит к ней и потому не должен быть терпим в них; но устранять его нужно скорее пристыжением, чем суворостью. Поэтому если ребенок, спрошенный о чем-нибудь, начинает с оправдания, то советуйте ему в серьезном тоне рассказать правду, если и после этого он упорно, продолжает хитрить и лгать, его следует наказать. Но если он сразу сознается, вы должны похвалить его за искренность и простить ему его проступок, каков бы он ни был, и простить так, чтобы никогда больше не попрекать им и не напоминать о нем... Откровенное признание с его стороны должно не только влечь за собой полную безнаказанность, но и поощряться какими-нибудь знаками одобрения. Если его оправдание в каком-либо случае таково, что вы никак не можете установить в нем какую-либо ложь, то пусть оно сойдет за правду. И вы ни в коем случае не должны выказывать какое-либо подозрение. Пусть он ценит свое доброе имя, которым пользуется в ваших глазах, возможно выше; ибо, если он однажды убедится, что его потерял, вы тем самым утратите сильное и лучшее средство влиять на него. Поэтому до тех пор, пока вы можете так поступать, не поощряя в нем лживости, не давайте ему думать, что вы считаете его лжецом. Из этого соображения можно на маленькие отступления от истины смотреть сквозь пальцы. Но после того как он был однажды наказан за ложь, вы уж никогда ни в коем случае не должны прощать ее, как только заметите, что он провинился в ней. <...>

§ 134. Я полагаю, что каждый джентльмен, сколько-нибудь заботящийся о воспитании своего сына, стремится к тому, чтобы сын его, помимо того состояния, которое он ему оставит, обла-

дал еще следующими четырьмя вещами: добродетелью, мудростью, благовоспитанностью и знанием. <...>

§ 136. В качестве основы добродетели в душе ребенка следует очень рано запечатлеть истинное понятие о Боге как о независимом высшем существе, Творце и Создателе всех вещей, от которого мы получаем все блага, который любит нас и дарует нам все. Поэтому вы должны поселить в ребенке любовь и почтение к этому высшему существу. Для начала этого достаточно, и в дальнейшие подробности этой темы входить не следует, ибо нужно опасаться, что если мы станем слишком рано рассказывать ребенку о духах и будем раньше времени пытаться сделать для него понятной непостижимую природу этого бесконечного существа, то мы только наполним голову ребенка ложными представлениями о Нем или собьем с толку непонятными идеями. Говорите ему только при случае, что Бог создал все вещи и управляет ими, что он все видит, и слышит, и делает всяческое добро тем, кто его любит и повинуется ему. Вы убедитесь, что, слыша о таком Боге, он довольно скоро додумается до других мыслей о нем, которые вам надлежит исправлять, как только вы обнаружите в них что-либо неправильное. И я думаю, что было бы лучше, если бы люди вообще оставались при такой идее о Боге и не стремились слишком развить свои представления о существе, которое все должны признать непостижимым. В этом своем стремлении многие люди, не обладающие достаточной силой и ясностью мысли, чтобы установить границу между тем, что они способны понять, и тем, чего они понять не в состоянии, впадают в суеверие или атеизм: или создают Бога по своему подобию, или (не будучи в состоянии представить себе что-либо другое) вовсе отрицают Его существование. И я склонен думать, что если заставлять детей постоянно, каждое утро и каждый

вечер, обращаться к Богу как своему Создателю, Хранителю и Благодетелю с простой и короткой молитвой, соответствующей их возрасту и пониманию, то от этого получится гораздо большая польза для них с точки зрения усвоения религии, знания и добродетели, чем если занимать их мысли мудреными исследованиями Его таинственной сущности и бытия.

§ 139. Если в ребенке уже заложены основания добродетели в виде истинного понятия о Боге (к которому мудро учит нас исповедание веры и которое усвоено ребенком в той мере, в какой позволяет ему возраст), а также

в виде привычки молиться этому Богу, то ближайшая задача заключается в том, чтобы приучить его говорить безусловную правду и всеми мыслимыми способами развить в нем добрый ха-

NB Наберусь окаянства и порекомендую задуматься над данной мыслью педагогам отдельных профессиональных школ, где внешняя форма зачастую превалирует над содержанием.

...Довольно для ученика, чтобы он был,
как учитель его,
и для слуги, чтобы он
был,
как господин его...
От Матфея 10, 25

рактер. Ребенок должен знать, что ему скорее простятся двадцать других проступков, чем один случай уклонения от истины с целью прикрыть вину каким-нибудь оправданием. Научить его своевременно любви и добруму отношению к другим людям — это значит уже с самого начала заложить истинную основу честного человека; ведь все несправедливости обыкновенно происходят из нашей преувеличенной любви к себе и недостаточной любви к другим людям. <...>

§ 140. Мудрость я понимаю в общепринятом смысле — как умелое и предусмотрительное ведение своих дел в этом мире. Она является продуктом сочетания хорошего природного характера, деятельного ума и опыта и в этом смысле недоступна детям. Самое большее, чего можно добиться в этом направлении, — это не дать им, насколько мы в силах, сделаться хитрецами; хитрость, это обезьянье подобие мудрости, как нельзя более далека от последней и так же уродлива, как уродлива сама обезьяна ввиду сходства, которое у нее имеется с человеком, и отсутствия того, что действительно создает человека. Хитрость есть только отсутствие разума: не будучи в состоянии достигнуть своих целей прямо, она пытается добиться их плутовскими и окольными путями; и беда заключается в том, что хитрость помогает только раз, а потом всегда лишь мешает... Самая лучшая подготовка ребенка к мудрости заключается в том, чтобы привить ему правильные понятия о вещах, не успокаиваясь раньше, чем он их усвоит, в том, чтобы возбудить его ум к высоким и достойным мыслям, чтобы держать его вдали от фальши и хитрости, всегда содержащей в себе большую примесь фальши. <...>

§ 141. Следующее хорошее качество, необходимое джентльмену, — благовоспитанность. Есть два вида неблаговоспитанности: первый заключается в робкой застенчивости, второй — в непристойной небрежности и непочтительности в обращении. И того и другого можно избегнуть соблюдением одного правила: не быть низкого мнения ни о себе, ни о других.

§ 142. <...> Мы не должны быть настолько высокого мнения о себе, чтобы переоценивать самих себя, и не должны приписывать себе превосходство над другими из-за какого-либо преимущества, будто бы свойственного нам. Мы должны лишь скромно принимать то, что нам приписывают как заслуженное. Но мы должны также иметь достаточно хорошее мнение о себе, чтобы быть в состоянии те действия, которые составляют нашу обязанность и которых ждут от нас, выполнять без смущения и растерянности в чьем бы то ни было присутствии, соблюшая при этом те почтение и сдержанность, которые подобают рангу или положению каждого. <...>

§ 145. ...Хотя и не следует донимать детей, пока они малы, правилами и церемониальной частью воспитания, однако есть один род невежливости, который может развиться вместе с ростом детей, если не помешать этому в ранние годы, — это страсть прерывать других во время речи, останавливать говорящего ка-

ким-нибудь возражением... Нет большей грубости, чем перебивать другого во время его речи; ибо если это не несносная глупость — отвечать другому, еще не зная, что он хочет сказать, то, во всяком случае, оно равнозначно недвусмысленному заявлению, что нам надоело слушать говорящего, что мы пренебрегаем его мнением и, считая его неинтересным для общества, желаем, чтобы он выслушал нас, имеющих сказать нечто достойное его внимания. Это свидетельствует о большом неуважении, которое не может не быть оскорбительным. Между тем такой результат

NB Грешат «перебиванием», на мой взгляд, не только школьники, но и учителя. Часто отвечающий ребенок из рта не успеет открыть, а мы уже останавливаем его, перебиваем, нам уже все ясно. Всегда ли мы на это имеем право? Не обижаем ли собеседника, класс, не показываем ли дурной пример?

ослабит силу их разума, не оставит в тени их способности и не придадст больший вес их высказываниям. <...>

§ 146. Сказанное выше относительно общества, если это хорошо продумать, откроет, быть может, перед нами более широкую перспективу и покажет, что влияние общества идет значительно дальше. Та печать, которую накладывает на человека общение с другими людьми, выражается не в одних только формах вежливости — влияние среды идет глубже этой внешней стороны; и если давать правильную оценку нравственности и религиям мира, мы, возможно, открыли бы, что подавляющее большинство человечества даже те взгляды и обряды, за которые оно готово положить свою жизнь, восприняло скорее из обычаях своих стран и из постоянной практики окружающих людей, чем из доводов своего разума. Я говорю это лишь с целью показать, какое большое значение имеет, по моему мнению, общество для вашего сына во всех сторонах его жизни и как тщательно поэтому следует взвешивать и учитывать этот фактор, оказывающий на него более сильное влияние, чем все другое, что вы в состоянии делать.

NB Эти строки я попросил выделить для «увлеченных» учителей-предметников, рептильных администраторов от образования, которые часто за графиками успеваемости перестают видеть в ученике формирующуюся личность.

почти всегда получается при перебивании.<...> Молодых людей нужно учить, чтобы они не вмешивались в разговор со своим мнением, если их не спрашивают и пока другие не высказались и не замолчали; но и в этом случае — чтобы высказывались, лишь ставя вопросы, а не поучая. Они должны избегать категорических утверждений и учительского тона и скромно, как ученики, задавать свои вопросы, пользуясь общей паузой.

Такая подобающая им скромность не оставит в тени их способности и не обеспечит им более благосклонное внимание и придадст больший вес их высказываниям. <...>

§ 147. Вы, может быть, удивитесь, что я ставлю учение на последнее место, особенно если я скажу вам, что придаю ему наименьшее значение. Это может показаться странным в ус-

такх книжного человека и тем более похожим на парадокс, что обычно главным образом вопрос об учении вызывает оживленнейшее обсуждение, когда речь идет о детях, и почти только этот вопрос и имеется в виду, когда люди говорят о воспитании. <...>

Читать и писать, обучать наукам — все это я признаю необходимым, но не главным делом. Я думаю, что вы считете совершенным глупцом того, кто добродетельного или мудрого человека не поставит бесконечно выше большого ученого. Я вовсе не отрицаю, что обучение наукам очень способствует развитию и добродетели и мудрости в людях с хорошими духовными задатками, но необходимо также согласиться с тем, что в других людях, не имеющих таких задатков, оно ведет лишь к тому, что они становятся еще более глупыми и дурными. ...Обучать мальчика нужно, но это должно быть на втором плане, только как вспомогательное средство для развития более важных качеств. <...>

§ 148. Когда ребенок умеет говорить, можно уже начать учить его читать... Но при этом, как я уже раньше говорил, никогда не следует возлагать на детей учение в виде какого-то задания или превращать это в предмет докуки. Чтобы научить детей азбуке в процессе игры, можно пользоваться костями и игрушками с надписанными на них буквами; можно придумать еще двадцать приемов применительно к особенностям характера каждого, чтобы обращать этот метод обучения в развлечение для ребенка.

§ 149. Так можно, незаметно для детей, ознакомить их с буквами и научить читать, пользуясь методом, при котором они находили бы в этом только развлечение и, играя, усваивали бы то, чему других детей учат с помощью розги. <...>

§ 150. Так я пришел к мысли, что, приспособляя для этой цели детские игрушки, которые обыкновенно ни к чему не служат, можно при помощи разных уловок обучать детей чтению таким образом, чтобы они думали, что только играют. Можно, например, сделать шар из слоновой кости вроде тех, которые применяются в лотерее королевского дуба¹⁵ и имеют 32 грани или, еще лучше, 24 или 25 граней, и на одних гранях приклепить *A*, на других — *B*, на третьих — *C*, на четвертых — *D*. Я бы предложил начинать только с этих четырех букв (а может быть, для начала достаточно и двух), с тем чтобы только после того, как ребенок вполне их усвоит, добавлять другие, продолжая так до тех пор, пока каждая грань не будет иметь по одной букве и на шаре не составит весь алфавит. Затем я предложил бы, чтобы эту игру вели другие в присутствии ребенка: эта игра, если делать ставку на то, кто первый выкинет букву *A* или *B*, не менее занимательна, чем игра в кости, в которой выигрывает выбрасывающий шестерку или семерку. Ведя эту игру между собой, не пытайтесь привлекать к ней ребенка, чтобы этим не превратить ее в обязательное занятие: пусть он думает, что это игра только для взрослых, и тогда, я не сомневаюсь, он сам захочет поиграть в нее. А для того чтобы у него было лишнее основание считать, что это

такая игра, к которой его допускают изредка из расположения к нему, прячьте по окончании игры шар в надежное и недоступное для него место; иначе он, получив возможность отдаваться этой игре в любое время, может потерять к ней вкус.

§ 151. ...После того как он ознакомится таким путем с азбукой, он сможет, комбинируя буквы в слоги, незаметно для себя и научиться читать, ни разу притом не подвергшись ни браны, ни другим неприятностям и не получая отвращения к книгам из-за сурового обращения и мучений, которым он мог бы из-за них подвергаться. <...>

§ 153. Буквы, наклеиваемые на сторонах игральных костей или многогранника, лучше всего брать того же размера, что в Библии *in folio*¹⁶, притом без прописных букв; коль скоро ребенок научится читать напечатанное этими буквами, он через недолгое время научится и прописным; вначале же не следует его путать разнообразием. С такими же костями вы можете также устроить игру, очень похожую на «королевский дуб», что явится новой вариацией, и играть на вишни, яблоки и т.д.

NB Педагогические приемы, которые описаны Локком, сегодня общеизвестны. Известно также, что игру как метод обучения с древних времен применяли в так называемой народной педагогике. Но прошу читателя обратить внимание: время этих рассуждений — XVII век. Можно только догадываться, какие мысли вызывали у «типичного» представителя авторитарной, объяснительно-иллюстративной английской педагогики принуждения подобные тексты гуманиста Локка. Да, впрочем, вызывают у некоторых и сейчас.

§ 154. Кроме упомянутых выше можно изобрести еще двадцать других игр, основанных на буквах; тот, кому нравится этот метод, без труда придумает их и пустит в ход. Но упомянутые выше игральные кости я считаю настолько простыми и полезными, что трудно найти что-нибудь лучшее; да и вряд ли в этом окажется надобность.

§ 156. Когда в результате — под влиянием этих мягких приемов — ребенок начнет читать, дайте ему в руки какую-нибудь легкую и занимательную книгу, доступную его пониманию, содержание которой могло бы увлечь его и вознаградить за труд, пограничный на чтение, но во всяком случае не такую, которая набила бы ему голову совершенно бесполезным хламом или заложила бы в нем начала порока и неблагородства. Для этой цели лучше всего могут, по моему мнению, служить басни Эзопа, так как эти рассказы, пригодные

для того, чтобы позабавить и заинтересовать ребенка, в то же время способны навести на полезные размышления даже взрослого человека; и если он запомнит их на всю жизнь, то не пожалеет, что они содерятся в его памяти рядом со зрелыми мыслями и серьезными вещами. Если его Эзоп снабжен картинками, он еще более его заинтересует и поощрит к чтению, расширяя вместе с тем его знания; ибо когда детям о предметах зрительного восприятия толь-

ко рассказывают, то это и бесполезно, и не удовлетворяет их, пока у них нет никакого представления об этих предметах; ибо эти представления создаются не звуками, а непосредственно самими предметами или их изображениями. Поэтому я считаю, что как только ребенок начнет читать по складам, нужно давать ему возможно больше картинок, изображающих животных, с напечатанными на них названиями: это будет одновременно побуждать его к чтению и давать ему материал, возбуждающий любознательность и обогащающий знанием. Другой книгой, которая, по моему мнению, может быть использована для той же цели, является «Рейнеке Лис»¹⁷. А если лица, окружающие ребенка, будут часто беседовать с ним о прочитанных им рассказах и выслушивать его пересказы, то помимо других положительных результатов это еще больше поощрит и приохотит его к чтению, поскольку он убедится, что оно приносит известную пользу и развлечение. <...>

§ 157. Молитву Господню, Символ веры и Десять заповедей ребенок должен твердо выучить наизусть, но, как мне думается, не путем самостоятельного чтения по молитвеннику, а со слов кого-либо другого, и даже до того, как он научился читать. Однако смешивать заучивание наизусть и обучение чтению, по моему мнению, не следует, чтобы одно не мешало другому. <...>

§ 158. Что касается Библии, которой обычно заставляют детей заниматься ради упражнения и усовершенствования их способности к чтению, то я думаю, что сплошное чтение ее — без разбора, подряд, глава за главой — настолько лишено какой бы то ни было пользы для детей и в смысле усовершенствования их в чтении, и в смысле утверждения в основах религии, что хуже этого, пожалуй, и не придумать. Ибо какое удовольствие или поощрение может ребенок получать, упражняясь в чтении тех частей книги, в которых он ничего не понимает? <...>

§ 159. ...Некоторые места Писания могут оказаться подходящими для того, чтобы приохотить ребенка к чтению. Таковы история Иосифа и его братьев, Давида и Голиафа, Давида и Ионафана и т.п., а также другие места, которые следовало бы давать ему читать ради поучения, например: «Как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними»¹⁸, а также другие подобные доступные и ясные моральные правила, которые, если их надлежащим образом выбрать, могут быть использованы и для чтения, и для наставления. Пусть он перечитывает их часто, пока они не запечатлеются крепко в памяти; впоследствии же, когда он станет старше и созреет для их понимания, можно будет в подходящих случаях напоминать ему о них как о твердых священных правилах жизни и поведения. <...>

§ 160. Когда ребенок уже умеет хорошо читать по-английски, пора приступить к обучению его письму. Для этого следует раньше всего научить его правильно держать перо; и только после того, как он полностью освоится с этим, можно позволить ему приложить перо к бумаге. Ибо не только детей, но и любого челове-

ка, желающего научиться делать что-либо хорошо, никогда не следует заставлять делать сразу слишком много или одновременно совершенствоваться в двух действиях, когда их можно разделить... Когда ребенок научится правильно держать перо, следует показать ему, как он должен класть перед собой бумагу и какое положение придать своей руке и телу. Когда он овладеет этими приемами, можно без больших затруднений научить его писать, доставив доску с вырезанными на ней буквами такой формы, какая вам больше всего нравится; но следует помнить, что буквы должны быть значительно крупнее тех, которыми он станет писать потом; ибо у каждого человека почерк естественно и постепенно становится мельче по сравнению с тем, с которого он начал, но никогда не становится крупнее. С такой выгравированной доски нужно сделать оттиски на нескольких листах хорошей бумаги красными чернилами, и обучающемуся остается только обводить буквы хорошим пером черными чернилами. Если предварительно показать ему, как надо начинать писать каждую букву и как обводить ее, его рука быстро освоится с формами этих букв. Когда он научится хорошо обводить буквы, он должен перейти к упражнениям на чистой бумаге. Таким приемом вы легко сможете научить его писать любым почерком по вашему желанию.

§ 161. Когда ребенок научился писать хорошо и быстро, я считаю целесообразным не только продолжать его упражнения в письме, но и развивать эту практику письма дальше — в умении рисовать: это умение по многих случаях оказывается для джентльмена очень полезным, особенно если он путешествует; ибо оно часто помогает человеку несколькими удачно скомбинированными линиями выразить то, чего не передаст и не сделает понятным целый лист исписанной бумаги. Сколько зданий может увидеть человек, сколько машин и костюмов, образ которых можно воспроизвести и передать другим при небольшом умении рисовать! Между тем, передавая их словами, даже при самом точном описании, рискуешь вовсе утратить эти представления или, в лучшем случае, сохраняешь их в искаженном виде. Я не хочу сказать, что ваш сын должен быть настоящим живописцем; чтобы стать таковым хотя бы в сколько-нибудь приемлемой степени, от юного джентльмена потребовалось бы больше времени, чем он мог бы урвать от других, более важных занятий. Но ознакомиться с перспективой и искусством рисования настолько, чтобы сносно воспроизводить на бумаге любой предмет, который видишь, за исключением лиц, можно, мне думается, в короткое время, особенно если у него есть к этому способность. Но все, к чему у него нет способностей, за исключением вещей абсолютно необходимых, лучше спокойно оставить в стороне, чем бесполезно мучить его; в данном случае, как и во всех других случаях отсутствия безусловной необходимости, имеет силу правило: «Nil invita Minerva».¹⁹ <...>

§ 162. Как только мальчик научился говорить по-английски, пора ему начать учиться какому-либо другому языку; ни у кого

не возникает сомнений, когда в качестве такого языка предлагаются французский. Причина лежит в том, что все свыклись с правильным методом обучения этому языку: он заключается в усвоении детьми языка из постоянных разговоров, а не с помощью грамматических правил. Этим же методом было бы легко обучать и латинскому языку, если бы воспитатель, всегда находясь с учеником, обращался к нему только на этом языке и заставлял его всегда отвечать на нем же. Но так как французский язык — живой язык и больше употребляется в разговоре, то ему нужно учиться раньше, для того чтобы еще гибкие органы речи могли привыкнуть к правильному образованию его звуков и мальчик усвоил хорошее французское произношение; чем дальше откладывать обучение, тем оно становится труднее.

§ 163. Когда мальчик уже хорошо говорит и читает по-французски (что при указанном методе обучения достигается обычно в один или два года), он может перейти к латинскому языку; странно только то, что родители, имея перед собой опыт с французским языком, не считают нужным обучать детей латыни тем же методом разговора и чтения. Нужно только позаботиться о том, чтобы мальчик за то время, что он обучается этим иностранным языкам, читая и разговаривая с воспитателем только на этих языках, не забыл читать по-английски. Это может предотвратить его мать или кто-либо еще, заставляя его ежедневно читать вслух избранные мести из Библии или другую английскую книгу.

§ 165. Но при всей необходимости латыни для одних и убеждении в ее необходимости для других, которым она совершенно не нужна, я, во всяком случае, не могу, после некоторых размышлений, одобрить метод преподавания ее в грамматических школах. Доводы против этого метода настолько очевидны и убедительны, что побудили несколько благоразумных лиц отказаться от обычного пути и не без успеха применить другой метод — хотя и не совсем совпадающий с самым, как я считаю, легким, — который, коротко говоря, заключается в следующем: вовсе не мучить ребенка грамматикой, а учить его латыни, как учили его английскому языку, т.е. с помощью разговора и не докучая никакими правилами. Ведь если поразмыслить, то новорожденному ребенку английский язык так же незнаком, как латинский; между тем английскому он научается без учителя и без правил грамматики; если бы при нем находился человек, с которым он мог бы постоянно разговаривать на латинском языке, он мог бы тем же способом научиться и этому языку, как научился ему Туллий²⁰. <...>

§ 166. Итак, если бы вы могли найти человека, который, умея сам говорить по-латыни, постоянно находился бы при вашем сыне, всегда говорил бы с ним и разрешал бы ему говорить и читать только на этом языке, то это было бы верным и настоящим способом, который бы я рекомендовал как самый легкий и наилучший, ибо этим путем ребенок без труда и не подвергаясь брани усвоит язык, из-за которого других детей семь-восемь лет подряд секут в школах;

но помимо того, этот метод позволяет одновременно формировать ум и манеры ребенка и вдобавок сообщать ему сведения из различных областей знания, например значительную часть географии, астрономии, хронологии, анатомии, а также некоторые части истории и сведения из всех остальных отраслей знания о вещах, доступных внешним чувствам и требующих лишь немного большего, чем память. Ибо если идти правильным путем, то здесь именно и начинается наше знание, и фундамент нашего знания складывается из этих вещей, а не из отвлеченных понятий логики и метафизики, которые более способны доставлять забаву, чем обогащать наш разум сведениями с того момента, когда он впервые начинает их искать. <...> В число предметов, которым молодой джентльмен должен учиться при пользовании указанным методом, пока другие его сверстники целиком заняты латынью и другими языками, я бы включил также геометрию: я знаю одного молодого джентльмена, воспитанного приблизительно таким образом, который умел доказывать некоторые теоремы Евклида, не достигши еще тринацати лет.

§ 167. Но если вы не можете найти такого человека, который хорошо говорит по-латыни и, будучи вместе с тем способен просветить вашего сына в упомянутых областях знания, взялся бы выполнять эти задачи указанным методом, то наилучшей заменой последнего был бы следующий способ обучения, наиболее к нему близкий: выберите какую-нибудь легкую и занимательную книгу вроде басен Эзопа, выпишите английский перевод (возможно более буквальный) в одной строке, а все латинские слова, соответствующие английскими, — в точно соответствующем месте в верхней строке. Пусть учащийся каждый день многократно перечитывает их до тех пор, пока основательно не освоится с латинским текстом басни; потом пусть займется другой басней, также до полного ее усвоения, не оставляя, однако, ранее заученного, а время от времени просматривая его, чтобы закрепить в своей памяти. Когда же он перейдет к письму, пусть переписывает их, что, кроме упражнения в письме, также подвинет его в изучении латыни. Это менее

NB Если Вам приходилось принимать участие в профессиональной беседе преподавателей иностранного языка, то наверняка речь в их разговоре шла об умении учителя расположить к себе обучаемых. Дело в том, что при изучении иностранных языков учащийся в сущности не узнает ничего нового, он лишь иными по звучанию словами пытается пояснить уже давно ему известное.

совершенный метод, чем разговорный способ обучения латинскому языку, и для усвоения духа и характера этого языка, который изменяет значение глаголов и существительных не посредством префиксов, подобно современным языкам, а путем изменения последних слогов, необходимо будет основательно заучивать глагольные формы, а затем склонение существительных и местоимений. Большие познания в грамматике, я думаю, ребенку не нужны, до тех пор пока он не научится читать самостоятельно «Sanctii Minerva» с приложениями Сционния и Перизония²¹.

Следовательно, заинтересовать подростков на уроке должны сами темы бесед, а педагог может быть заинтересованным слушателем, мнение которого по тому или иному вопросу небезразлично учащимся.

Кроме того, я считаю необходимым при обучении детей соблюдать еще следующее правило: когда они становятся перед чем-либо в тупик, в большинстве случаев не следует усиливать их затруднения, заставляя их самих выпутываться из положения... Всякий раз, когда они останавливаются в затруднении и хотят из него выйти, помогайте им сейчас же преодолеть это затруднение, не делая ни выговора, ни упрека.<...>

Великое искусство учителя заключается в том, чтобы вызвать и удержать внимание своего ученика; если это ему удалось, он может уверенно подвигаться вперед настолько быстро, насколько позволяют способности учащегося; но при отсутствии этого условия все его шумные старания не приведут к цели. Чтобы добиться этого, он должен заставить ребенка понять (насколько это возможно) пользу того, чему он его учит, и доказать ему, что то, чему он научился, помогает ему делать то, чего раньше он не умел делать, а именно то, что дает ему некоторую власть и реальное преимущество перед другими, кто этих сведений не приобрел. С этим учителям должен сочетать еще мягкость во всех своих наставлениях, а также нежность в обращении, дабы дать ребенку почтствовать

что его любят и желают ему только добра, — это единственный способ приобрести любовь ребенка, которая заставит последнего внимательно слушать уроки учителя и находить удовольствие в том, чему тот его учит.

NB Известно, что мотивированная работа педагога связана чаще всего с мотивированным учением и наоборот. Только заинтересованность и учитель, и ученика в процессе совместной деятельности может дать положительный результат. Как же построить образовательное пространство так, чтобы повысить эффективность учения? Именно об этом размышляет здесь, на мой взгляд, автор.

§ 168. Когда указанным выше способом подстрочного чередования латинского и английского текстов мальчик приобрел известные познания в латинском языке, он может пойти немного дальше и перейти к чтению какой-либо другой легкой латинской книги, вроде, например, Юстина или Евтропия²², а для того чтобы сделать чтение и усвоение книги менее скучным и трудным для него, разрешите ему пользоваться, если он захочет, английским переводом. Возражение, что при таких условиях он будет только механически владеть языком, не должно никого пугать. Этот довод, если хорошо в нем разобраться, говорит не против, а в пользу такого способа изучения языка. Ибо языки должны изучаться только механически; и кто не говорит по-английски или по-латыни вполне механически, так, чтобы, лишь только у него появилась мысль, которую он желает высказать, его язык естественно, без всякой мысли о правилах или грам-

же, что при таких условиях он будет только механически владеть языком, не должно никого пугать. Этот довод, если хорошо в нем разобраться, говорит не против, а в пользу такого способа изучения языка. Ибо языки должны изучаться только механически; и кто не говорит по-английски или по-латыни вполне механически, так, чтобы, лишь только у него появилась мысль, которую он желает высказать, его язык естественно, без всякой мысли о правилах или грам-

матике, подыскивал бы подходящее выражение или специфический для данного языка оборот, тот не умеет говорить на этом языке и не владеет им. И я очень хотел бы, чтобы кто-нибудь назвал мне такой язык, который можно было бы изучить или на котором можно было бы говорить как следует при помощи грамматических правил. Языки создавались не правилами, не искусственно, а случайно и как продукт общей практики народа. И тот, кто говорит хорошо на каком-либо языке, руководствуется лишь одним правилом: не доверяться ничему, кроме своей памяти и привычки говорить по манере, усвоенной от людей, умеющих говорить правильно; а это — дружими словами — и значит говорить механически.<...>

Нет ничего очевиднее той истины, что языки, усвоенные механически, служат с достаточным успехом для обычных житейских дел и отношений. Мало того, пример тех знатных представительниц слабого пола, которые проводят время в благовоспитанном обществе, показывает нам, что этот простой и естественный метод, не предполагающий даже малейшего изучения или знания грамматики, способен сообщить их языку высокую степень изящества и утонченности: встречаются дамы, которые, не зная, что такое глаголы и причастия, наречия и предлоги, говорят так же чисто и правильно (если бы я сказал — как сельский учитель, они, пожалуй, приняли бы это за плохой комплимент), как большинство джентльменов, учившихся по обычному методу грамматических школ. Как видим, во многих случаях можно обойтись без грамматики. Возникает в таком случае вопрос: кого же следует учить ей и когда?<...>

№ Весьма любопытно, но в нашей стране до сих пор не так много преподавателей иностранных языков придерживаются в преподавании того разумного подхода, в пользу которого выступает Локк.

Может быть, именно поэтому мы все «читаем и переводим со словарем» и абсолютно не знаем изучаемого в течение многих лет иностранного языка.

Ответ на этот вопрос на основании вышесказанного должен, очевидно, быть следующий.

Если кому-либо и следует изучать грамматику, то лишь тому, кто уже умеет говорить на данном языке; иначе как он ее изучит? По крайней мере это очевидностью вытекает из практики мудрых и ученых наций древности. Они делали частью воспитания изучение своего родного языка, а не иностранных.<...>

Но если нужно точнее определить время, подходящее для грамматики, я не вижу, какой смысл изучать ее иначе как в качестве вступления в риторику. Когда находят, что мальчику пора заняться шлифовкой языка и научиться говорить лучше, чем необразованные люди, тогда и время учить его грамматическим правилам, но не раньше. Ибо грамматика не учит людей говорить, она учит говорить правильно, согласно точным правилам языка, что является одним из элементов утонченности; и тому, кто не нуждается в последней, мало нужна и пер-

вая; где нет надобности в риторике, там можно обойтись и без грамматики. <...>

§ 169. Для упражнения в письме заставляйте его иногда переводить с латинского языка на английский; но так как изучение латыни есть не что иное, чем заучивание слов, что является очень неприятным занятием как для молодого, так и для старого человека, то присоединяйте к этому возможно больше других позитивных знаний, начиная с того, что наиболее доступно нашим чувствам, например со знакомства с минералами, растениями и животными, в особенности с лесными, а в саду — с садовыми деревьями, с их строением и способами их разведения; таким способом вы можете научить ребенка многому такому, что будет для него небесполезно, когда он станет взрослым. Но главным образом имейте в виду географию, астрономию и анатомию. <...>

§ 170. Если же мальчику в конце концов суждено пойти в школу и там изучать латинский язык, то говорить с вами о методе, который я считал бы наилучшим для школы, бесполезно: вы должны будете подчиниться тому методу, который там принят, и не можете рассчитывать, что его изменят ради вашего сына; во всяком случае вам следует всеми средствами, какими вы располагаете, добиваться того, чтобы его не заставляли писать латинские сочинения и декламации, в особенности всякого рода стихи. Вы можете настаивать — если ваши доводы подействуют — на том, что вы не намерены сделать из своего сына латинского оратора или поэта, а желали бы только, чтобы он вполне свободно читал латинских авторов. <...>

§ 171. <...> Что касается сочинений, то они как будто бы рассчитаны на то, чтобы научить людей чему-то полезному, а именно красиво и хорошо говорить о любом предмете. ...Но я утверждаю, что писание сочинений, как это обычно делается в школах, ни в малейшей степени не способствует этому, ибо подумайте только: чем, собственно, юноша занимается при составлении сочинения? Он сочиняет речь на какую-либо латинскую поговорку, вроде «*Omnia vincit amor*» или «*Non licet in bello bis reccare*»²³ и т.д. И вот несчастный юноша, ничего не знающий о тех вещах, о которых ему нужно сказать и знание которых дается только временем и наблюдениями, вынужден подвергать пытке свою изобретательность, чтобы что-нибудь сказать о том, чего он не знает; это своего рода египетская тирания, заставлявшая делать кирпичи людей, не имевших для этого никаких материалов²⁴. Бедные дети обыкновенно в таких случаях обращаются к ученикам старших классов с просьбой одолжить им немного «смысла», и трудно сказать, чего здесь больше — разумного или смешного. Для того чтобы человек был способен говорить о каком-либо предмете, необходимо, чтобы он предварительно ознакомился с ним; при отсутствии этого условия требовать от него рассуждения об этом предмете столь же глупо, как требовать от слепого, чтобы он говорил о цветах, или от глухого, чтобы он говорил о музыке. Разве вы не считаете немного тронувшимся того, кто потребовал бы от человека, совершенно незнакомого с нашими закона-

ми, высказаться по какому-нибудь спорному юридическому вопросу? А что, скажите пожалуйста, школьники понимают в тех предметах, которые обычно предлагаются им в качестве тем для разработки в сочинениях с целью возбуждать и упражнять их фантазию? <...>

§ 174. Если столько соображений может быть высказано против писания детьми в школе латинских сочинений, то еще больше возражений, и притом более веских, я могу выдвинуть против писания ими стихов, стихов всякого рода; ибо если ребенок не обладает поэтическим талантом, то самая неразумная вещь на свете — мучить его и заставлять тратить время на то, в чем он никогда не может иметь успеха; если же у него есть поэтическая жилка, то мне представляется самой странной вещью на свете, когда отец склонен сам поощрять и развивать ее в нем или разрешает это делать другим. По-моему, родители должны стараться заглушить эту склонность, подавить ее, насколько возможно; я не знаю, из какого соображения отец может желать, чтобы сын его стал поэтом, если он не хочет, чтобы тот пренебрег всеми остальными профессиями и делами. Да это еще не самое худшее; если он окажется удачным стихотворцем и приобретет репутацию умника, то подумайте только, в какой компании и в каких местах он будет, по всей вероятности, растрачивать свое время и — даже более того — свое счастье; ибо разве мы видели, чтобы кто-либо открыл золотые или серебряные рудники на Парнасе²⁵? ... Но если кто-нибудь желает, чтобы его сын обладал качествами поэта, и думает, что изучение поэзии разовьет в нем фантазию и способности, то он должен согласиться, что для этой цели чтение превосходных греческих и римских поэтов гораздо полезнее, чем сочинительство плохих собственных стихов на чужом языке. А тот, кто желает отличиться в английской поэзии, навряд ли, я думаю, усмотрит путь к этому в том, чтобы первые свои опыты делать в форме латинских стихов.

§ 175. ... Языки нужно изучать только путем чтения и письма, а не заучиванием наизусть отрывков из сочинений писателей; человек, начинивший этим свою голову, вооружается всем, что нужно, чтобы стать педантом: это верный путь к педантству, который менее всего приличествует джентльмену. <...>

§ 176. Говорят, что детей нужно заставлять заучивать наизусть с целью упражнения и усовершенствования памяти. К сожалению, это суждение отличается не столько разумной убедительностью, сколько скороспелой уверенностью, и соответствующая практика не столько подсказана серьезными наблюдениями, сколько основана на старинном обычье. Ибо очевидно, что сила памяти обусловливается счастливой конституцией, а не систематическим улучшением, осуществляемым путем упражнения. <...>

Я не хочу этим сказать, что детскую память никак не следует упражнять. Я думаю, что ей нужно давать работу, но не в виде механического заучивания целых страниц из книг, которые, после того как урок отучен и задание выполнено, опять предаются забвению и никогда больше не вспоминаются. Это не улучша-

ет ни памяти, ни ума. Я уже указывал выше, что именно дети должны заучивать наизусть из сочинений писателей; и если вы однажды загрузили их память этими мудрыми и полезными изречениями, то не допускайте, чтобы они забывались, и часто проверяйте это; независимо от той пользы, которую эти изречения могут им принести в течение всей дальнейшей жизни благодаря тем разумным правилам и мыслям, которые в таком изобилии в них содержатся, это будет приучать их часто размышлять и задумываться над тем, о чем им следует помнить; и это есть единственное средство делать их память живой и плодотворной. Привычка к частым размышлению будет удерживать их мысли от пассивности и разброда и возвращать их из бесполезных блужданий, мешающих сосредоточенности.<...>

NB Далее идут весьма любопытные рассуждения, которые сегодня мы бы назвали концепцией учебного плана школы для джентльмена (общеобразовательной по существу).

§ 178. Одновременно с обучением французскому и латинскому языкам можно... начать вводить мальчика также в арифметику, географию, хронологию, историю и геометрию. Ибо если учить его этим предметам на французском или латинском, когда он начинает понимать какой-либо из этих языков, то он будет одновременно приобретать знания в этих предметах и в придачу усваивать самий язык.

Начать, мне думается, нужно с географии: ибо, поскольку изучение фигуры земного шара, положения и границ четырех частей света²⁶ и отдельных королевств и стран является только упражнением глаз и памяти, ребенок будет этому учиться с удовольствием и запоминать эти вещи. <...> Конечно, этими вещами, которые ребенок по указанному методу усвоит при помощи зрения и запомнит механически, еще не исчерпывается все, что он должен изучить на глобусе. Однако это значительный шаг и хорошая подготовка к дальнейшему и весьма облегчит усвоение всего остального впоследствии, когда его способность рассуждать достаточно созреет для этого; кроме того, он выигрывает этим много времени, а удовольствие, которое он испытывает, узнавая о разных вещах, будет незаметно способствовать усвоению им языка.

§ 179. Когда в памяти мальчика хорошо запечатлеются естественные подразделения земного шара, будет своевременно перейти к арифметике. Под естественными подразделениями земного шара я подразумеваю различные положения частей суши и моря в связи с различными названиями и подразделениями стран, не касаясь еще тех искусственных и воображаемых линий, которые условны и придуманы в целях усовершенствования этой науки.

§ 180. Арифметика — это легчайшая форма отвлеченного мышления; и поэтому она обыкновенно раньше других оказывается доступной уму, и с нею он раньше всего свыкается; притом она настолько общеупотребительна при всех обстоятельствах обычной и деловой жизни, что навряд ли можно что-либо делать, не

NB *Математика как учебный предмет состояла во времена Локка из практической арифметики и геометрии. Этот предмет не претендовал на то место универсального языка познания, которое он впоследствии занял в классических гимназиях. Остается только поражаться прозорливости британца, предсказавшего почти за сто лет направления тех перемен в содержании, структуре, задачах курса математики, которые произошли в конце XVIII века под влиянием школы французских математиков (С.Лякруа, А.Лежандр и др.), создавших принципиально новые учебные пособия по арифметике, геометрии и алгебре.*

прибегая к ее помощи. Относительно нее, бесспорно, никогда нельзя сказать, что человек знает ее слишком много и слишком хорошо. Поэтому упражнения в счете следует начинать возможно раньше, лишь только ребенок становится способен к ним; и заниматься этим следует понемногу каждый день, пока он не овладеет вполне искусством счета. Когда он освоится со сложением и вычитанием, его можно повести дальше в географии; и после того как он ознакомится с полюсами, поясами, параллельными кругами и меридианами, нужно объяснить ему, что такое долгота и широта, научить его пользоваться с их помощью картой и по числам, поставленным по ее бокам, определять относительное положение стран и, обратно, отыскивать последние на земном глобусе.

Научившись легко с этим спрашливаться, он может перейти к небесному глобусу и снова рассмотреть все круги, познакомиться более подробно с эклиптикой и зодиаком, чтобы с полной ясностью и отчетливостью запечатлеть их в своем уме, а затем усвоить фигуры и положение некоторых созвездий, которые можно сначала показать ему на глобусе, а затем уже на небе.

После того как все это усвоено и мальчик достаточно хорошо ознакомился с созвездиями, можно сообщить ему некоторые сведения о нашем планетном мире; для этой цели неплохо сделать ему чертеж системы Коперника и по этому чертежу объяснить положение планет, их относительные расстояния от Солнца, центра их вращения. Это наиболее легкий и естественный путь для подготовки его к пониманию движения и теории планет... В данном случае, как и во всех других частях обучения детей, нужно тщательно стараться начинать с ясного и простого, нужно сообщать детям возможно меньше сведений, одновременно и хорошенко укреплять эти сведения в их головах, раньше чем идти дальше и сообщать что-либо новое из этой науки. Дайте им сначала одну простую идею и проследите, чтобы они ее правильно поняли и вполне усвоили раньше, чем перейти к следующей, а затем присоедините следующую по вашему плану и по цели, которую вы себе ставите, и так, подвигаясь легкими и незаметными шагами, не запутываясь и не смущаясь, детские умы развернутся и их умственный кругозор расширится значительно дальше, чем вы, может быть, ожидаете. Когда же мальчик сам научился чему-либо, то нет

лучшего способа закрепить это в памяти и поощрить его к продолжению учения, чем заставив его учить тому же других.

§ 181. После того как он ознакомился с глобусом в объеме, указанном мною выше, полезно попытаться обучить его немного геометрии. Я думаю, что ему достаточно усвоить первые шесть книг Евклида; ибо я все-таки сомневаюсь, чтобы деловому человеку было необходимо и полезно знать больше. Во всяком случае если у него есть талант и влечение к этой науке, то, пройдя ее в указанном объеме под руководством своего воспитателя, он будет в состоянии продолжать ее изучение самостоятельно, без помощи преподавателя. <...>

§ 182. Рука об руку с географией должна идти хронология. Я имею в виду общую ее часть, чтобы мальчик получил представление об общем ходе событий во времени и о некоторых важных эпохах, которые принято рассматривать в истории. Без них, т.е. без географии и хронологии, история, эта великая учительница благородства и гражданственности, наука, совершенно необходимая для джентльмена и делового человека, очень плохо удерживается в памяти и приносит очень мало пользы, представляя собою лишь груду фактов, смешанных в кучу и лишенных порядка и поучительности. Только благодаря этим двум наукам дела человечества располагаются по соответствующим отрезкам времени и странам и при этом не только легче удерживаются в памяти, но единственно в таком естественном порядке и способны наводить на размышления, которые делают человека, читающего о них, лучше и способнее.

§ 184. Нет ничего более поучительного и в то же время занимательного, чем история. Первое из этих качеств делает ее достойной изучения для взрослых людей, второе же делает ее, по моему мнению, весьма подходящей для молодого юноши; последнему, как только он освоился с хронологией и ознакомился с теми несколькими эпохами, которые приняты в нашей части света, и научился приводить их к юлианскому периоду, следует дать в руки какую-нибудь латинскую историю. Выбор должен определяться в зависимости от легкости стиля, ибо, с чего бы он ни начал, хронология предохранит его от путаницы; а поскольку занимательность предмета будет поощрять к чтению, он незаметно усвоит язык, не испытывая тех жестоких мук и неприятностей, которые выпадают на долю детей, когда их заставляют читать книги, превышающие уровень их понимания; таково, например, чтение римских ораторов и поэтов ради изучения латинского языка. <...>

§ 185. Познание добродетели с самого начала и на всяких примерах, смысл которых он способен понять, внушается мальчику больше практикой, чем правилами, и предпочтение доброй репутации удовлетворению своих влечений становится, таким образом, для него привычкой. <...>

§ 187. Странно было бы думать, что английский джентльмен может быть незнаком с законами своей страны. Это знание на-

столько ему необходимо независимо от занимаемого им положения, что я не знаю должности — от мирового судьи до министра, — которую он мог бы с успехом выполнять без этих знаний. Я здесь не имею в виду крючкотворство или кляузную софистическую сторону права: джентльмен, задача которого заключается в том, чтобы искать правильные критерии права и не права, а не в том, чтобы овладеть искусством обходить первое и без опаски делать второе, должен быть так же далек от указанного метода изучения права, как и обязан проявлять интерес к изучению того, в чем он может быть полезен своей стране. Поэтому для джентльмена, который не предполагает делать право своей профессией, правильный метод изучения права заключается, по моему мнению, в том, чтобы ознакомиться с основами нашей английской конституции и управления по старым книгам об обычном праве²⁷ и по сочинениям некоторых более современных писателей, которые на основе указанных источников дали анализ нашего управления. Получив правильное понятие об этом предмете, он должен перейти к чтению нашей истории, соединяя с этим изучение законов, которые издавались в каждое данное царствование. Это сделает для него понятным смысл статутов, осветит ту подлинную основу, на которой они возникли, и укажет, каким весом они должны пользоваться.

NB Вспомним, что в начале 90-х годов (период ухода российской системы образования от единобразия) в учебных планах лицеев, гимназий и т.д. появляются как учебные предметы логика и риторика. За дело взялись энтузиасты. Пишутся учебники, идет активный обмен опытом. Проходит чуть более пяти лет, и эти предметы постепенно переходят в разряд курсов по выбору, оставаясь в обязательной части учебного плана лишь в лингвистических школах.

§ 188. По общепринятым методу обучения изучение таких искусств, как риторика и логика, обыкновенно следует непосредственно за грамматикой²⁸, и потому, пожалуй, покажется странным, что я так мало говорил о них. К этому побуждает меня то соображение, что молодые люди получают от них мало пользы: я редко, вернее, никогда не видел, чтобы кто-нибудь приобрел искусство хорошо рассуждать или красиво говорить путем изучения правил, претендующих научить этому искусству. Поэтому я желал бы, чтобы молодые джентльмены знакомились с этими двумя предметами по самым кратким руководствам, какие только могут быть найдены, не задерживаясь надолго на рассмотрении и изучении этих формальных знаний. <...>

§ 189. Если польза и цель правильного рассуждения заключаются в том, чтобы иметь правильные понятия и суждения о вещах, отличать истину от лжи, правду от неправды и соответственно поступать, то ни в коем случае не допускайте, чтобы ваши сыны пристрастились к искусству формальных диспутов, сам ли практикуясь в нем или восхищаясь им в других, если только вы не хотите, чтобы из него вышел не способный человек, а ничтожный казуист, упор-

ствующий в споре и гордящийся тем, что он противоречит другим, или, что еще хуже, все оспаривающий и считающий, что в споре нужно добиваться не истины, а только победы. <...>

...Было бы целесообразно заставлять детей часто пересказывать какую-нибудь известную им историю, в первый раз исправляя лишь одну, самую важную ошибку, сделанную ими при изложении. Когда они избавятся от этой ошибки, нужно указать им вторую и так продолжать до тех пор, пока одна за другой не будут исправлены все остальные или по меньшей мере крупные ошибки. После того как они научились достаточно хорошо передавать содержание рассказа, нужно заставлять их излагать это письменно. Басни Эзопа (почти единственная, насколько мне известно, книга, подходящая для детей) могут дать им материал для письменных упражнений в английском языке, а также для чтения и перевода при первоначальном ознакомлении с латинским языком. Когда они перестали делать грамматические ошибки и умеют соединять в последовательном и связном изложении отдельные части рассказа, не слишком прибегая при переводе к бесцветным и некрасивым оборотам, как это обычно бывает, то при желании перейти от этой первой подготовки их к умению хорошо говорить, не требуя никакой изобретательности, можно обратиться к Туллию. Прилагая на практике правила, даваемые этим мастером красноречия в его первой книге «*De inventione*» (§ 20)²⁹, можно показать им, в чем заключается искусство и прелесть изящного рассказа в соответствии с различием темы и цели. На каждое из этих правил можно подобрать подходящие примеры и на них показывать детям, как применялись эти правила другими. <...>

После того как они научились писать по-английски связно, правильно и последовательно и усвоили достаточно хороший повествовательный стиль, можно заставить их перейти к написанию писем. При этом не следует требовать от них остроумия или светской любезности, а нужно учить их выражать лишь свои собственные простые и естественные мысли, избегая только бессвязности, путаницы и грубости. <...>

...Какими бы иностранными языками ни занимался молодой человек (а чем больше он их знает, тем лучше), тем языком, который он должен изучить теоретически и которым он должен овладеть настолько, чтобы выражаться легко, ясно и изящно, должен быть его родной язык; а для достижения этой цели он должен заниматься им ежедневно.

§ 190. ...Натуральная философия, которая есть познание начал, свойств и действий вещей, каковы они сами по себе, распадается, как я себе представляю, на две части: одна из них занимается духами, их природой и свойствами, другая — телами. Первую относят обыкновенно к метафизике; но под каким бы заголовком ни рассматривать духов, я думаю, что такое рассмотрение должно предшествовать изучению материи и тел — не в качестве науки, которая может быть на основе определенного метода све-

дена в систему и трактоваться на основании принципов знания, а в качестве некоторого расширения и дополнения нашего знания о мире духов, к которому нас одинаково ведут разум и откровение. И так как самые ясные и обширные сведения, которые мы имеем о других духах, кроме Бога, и о наших собственных душах, сообщены нам небом через откровение, то я думаю, что по крайней мере молодые люди должны почерпать свои знания о них из этого откровения. Для достижения этой цели, я думаю, надо было бы составить хорошую библейскую историю для чтения молодежи; если бы в этой истории все, что должно бы в нее войти, было изложено в надлежащей временной последовательности и были бы выпущены некоторые вещи, которые подходят лишь для более зрелого возраста, то этим можно было бы избежать той путаницы, которая обычно создается чтением всего Писания без разбора... Кроме того, был бы достигнут и другой полезный результат: постоянное чтение этой истории поселило бы в детских душах представление и веру в духов, которые играют такую важную роль во всех событиях этой истории; а это в свою очередь явилось бы хорошей подготовкой к изучению тел.

§ 192. Причина, по которой я желал бы, чтобы указанное предшествовало изучению тел и чтобы Писание основательно усваивалось молодыми людьми раньше, чем они начинают заниматься натуральной философией, заключается в том, что материя, будучи вещью, с которой наши чувства имеют дело постоянно, способна до такой степени овладевать душой и исключать всякие другие виды сущего, что предрассудок, основанный на подобных принципах, часто не оставляет места для допущения духов или каких-либо нематериальных существ в природе вещей, в то время как очевидно, что ни одно из великих явлений природы не может быть объяснено при помощи лишь материи и движения. <...>

§ 193. <...> Я... считаю, что системы натуральной философии, которые утвердились в нашей части света, нужно читать скорее ради знакомства с гипотезами и для понимания терминов и способов выражения различных школ, чем с расчетом получить ясное, научное и удовлетворительное знание о творениях природы. <...>

Но я не хочу отклонять кого бы то ни было от изучения природы из-за того, что не все знание, которое мы имеем или можем иметь о ней, может быть возведено на степень науки. Здесь содержится очень много такого, что полезно и необходимо знать джентльмену, и еще многое другое, что очень вознаградит любознательного человека за его труд удовольствием и пользой. Но это, я думаю, можно найти скорее у таких писателей, которые занимались рациональными опытами и наблюдениями, чем у составителей чисто спекулятивных систем. Поэтому джентльмену, немного ознакомившемуся с некоторыми модными системами натуральной философии, могут быть полезны многие сочинения м-ра Бойля³⁰ и других авторов, писавших по сельскому хозяйству, растениеводству и садоводству и т.п.

§ 194. Хотя известные мне системы физики внушают мало надежды найти достоверное или научное знание в каком-либо трактате, претендующем вывести систему натуральной философии из первых принципов тел вообще, однако несравненный мистер Ньютон показал, насколько математика, примененная к известным частям природы, может, опираясь на принципы, оправдываемые фактами, подвинуть нас в познании некоторых, если можно так выразиться, провинций непостижимой вселенной. И если бы другие могли дать нам столь же хорошее и ясное описание других частей природы, какое он дает в своей удивительной книге «*Philosophiae naturalis principia mathematica*»³¹ относительно нашего планетного мира и важнейших явлений, наблюдавшихся в нем, то мы могли бы надеяться со временем получить более правильные и более достоверные знания о различных частях этой изумительной машины, чем имели оснований ожидать до сих пор. <...>

§ 195. Таковы вкратце мои мысли относительно учебных занятий молодого джентльмена. <...>

В заключение этой части... напомню еще раз воспитателю, что его назначение заключается не столько в том, чтобы сообщить воспитаннику всевозможные

знания, сколько в том, чтобы возбудить в нем любовь и уважение к знанию и поставить его на правильный путь к приобретению знаний и к самосовершенствованию, когда у него будет к тому охота. <...>

Порядок и выдержка, говорят, создают существенное различие между одним человеком и другим. Я уверен, что ничто не расчищает в такой степени

путь учащемуся, ничто не помогает ему

в такой мере продвигаться вперед, не облегчает и не обеспечивает ему столь больших достижений в любом исследовании, как хороший метод. Воспитатель должен взять на себя труд заставить своего воспитанника уяснить себе это; он должен приучить его к порядку и научить методичности во всякой умственной работе, показать ему, в чем метод заключается и в чем его преимущество, ознакомить его с различными методами — с переходом от общего к частному и от частного к более общему, упражнять его в применении того и другого метода и показывать ему, в каких случаях каждый из них наиболее подходит и каким целям лучше всего служит. <...>

§ 196. Помимо того, что может приобретаться учением и из книг, джентльмену необходимо обладать некоторыми другими, внешними талантами; они приобретаются упражнением и поэтому требуют времени и помощи учителя.

Танцы сообщают детям на всю жизнь изящество движений и — что важнее всего — осанку и приличную уверенность в себе; поэтому я считаю, что учить их танцам никогда не рано, ес-

№ 3 Еще и еще раз возвращается автор к высшим целям истинного образования: это не приобретение определенной конечной суммы знаний, а создание таких учебных ситуаций, при которых воспитанники начинают ощущать неукротимое желание учиться.

ли только они достаточно выросли и окрепли, чтобы быть способными к этому занятию. <...>

§ 197. Считают, что музыка имеет нечто родственное с танцами, и умение хорошо играть на некоторых инструментах многими высоко ценится. Но молодому человеку нужно затратить так много времени, чтобы достичь хотя бы посредственного искусства в музыке, и, кроме того, она часто вовлекает в столь дурную компанию, что, по мнению многих, гораздо лучше обойтись без нее... Нашей короткой жизни не может хватить на то, чтобы овладеть всем; да и душа не может быть вечно занята приобретением знаний. Слабость нашей конституции, как духовной, так и физической, требует, чтобы мы часто получали передышку; и поэтому человек, желающий часть своей жизни провести с пользой, должен значительную ее часть отдавать отдыху и развлечениям. <...>

§ 198. ...Верховая езда сообщает человеку твердую и грациозную посадку в седле и умение дрессировать своего коня, заставлять его разом останавливаться, быстро поворачиваться и становиться на дыбы; поэтому она полезна для джентльмена как в мирное, так и в военное время. Но достаточно ли она важна, чтобы обращать ее в серьезное дело, и заслуживает ли она того, чтобы отнимать у джентльмена большие времена, чем следовало бы тратить его на этот тяжелый спорт, если исходить исключительно из интересов здоровья, — все это я предоставляю решать родителям и воспитателям. <...>

§ 199. Что касается фехтования, то оно кажется хорошим упражнением для здоровья, но опасным для жизни. Уверенность в своем искусстве может поощрять к спорам тех, которые считают, что они умеют владеть шпагой. Эта самонадеянность часто делает их более чувствительными, чем нужно, в вопросах чести при малейшем поводе и даже при полном отсутствии его. Молодые люди, с их горячей кровью, склонны думать, что они напрасно учились фехтованию, если никогда не покажут своего искусства на дуэли; и это соображение, видимо, резонно. Но о том, сколько оно породило трагедий, могут свидетельствовать слезы многих матерей. <...>

§ 200. Таковы мои мысли относительно обучения и внешних талантов джентльмена. Самая великая вещь — это добродетель и мудрость. *Nullum numen abest si sit prudentia*³². <...>

§ 201. Я намерен остановиться еще на одном предмете, при первом упоминании которого я рискую навлечь на себя подозрение в том, что я забыл о своей теме и о том, что я писал выше относительно воспитания, во всем приоритетного к призванию джентльмена, с которым как будто бы ремесло никак не совместимо. Тем не менее я не могу не сказать, что я желал бы, чтобы он учился ремеслу, ручному труду, и даже более того — не одному, а двум или трем, причем какому-нибудь одному более основательно.

§ 202. Поскольку наклонность детей к деятельности всегда должна направляться на что-нибудь полезное для них, следует учитывать два рода выгод, которых можно ожидать от их занятий:

1. Искусство, усвоенное путем упражнения, само по себе заслуживает того, чтобы его усвоить. Таковы не только знание языков и наук, но также живопись, токарное и кузнечное дело, садоводство и все другие полезные искусства, заслуживающие усвоения.

<...> Из ручных ремесел, для усвоения которых, равно как и для упражнения в них, требуется физический труд, многие благодаря этому упражнению не только увеличивают нашу ловкость и искусство, но и укрепляют также наше здоровье, особенно если ими заниматься на открытом воздухе. В них, следовательно, можно сочетать усовершенствование с улучшением здоровья; из них следует выбрать подходящие в качестве развлечения для тех, чье главное занятие связано с книгами и учением. При этом выборе нужно сообразовываться с возрастом и наклонностями данного человека и, привлекая его к делу, избегать принуждения. <...>

§ 204. Для сельского джентльмена я предложил бы одно из следующих двух занятий или, еще лучше, и то и другое: садоводство или вообще сельское хозяйство и работы по дереву, например плотницкие, столярные, токарные, ибо для кабинетного или делового человека они являются полезным и здоровым развлечением. Душа не выдерживает постоянного занятия одним и тем же предметом или одним и тем же приемом работы, и люди, ведущие сидячую или кабинетную жизнь, должны иметь какое-нибудь упражнение, которое бы могло в одно и то же время развлекать их душу и занять тело; и я не знаю в этом отношении ничего лучше указанных двух занятий — когда погода или время года не позволяет ему заняться одним, он может делать другое. <...>

§ 205. Великие люди древности очень хорошо умели сочетать ручной труд с государственными делами и не считали умалением своего достоинства заниматься подобным трудом в виде отдыха от своих основных дел. Фактически наиболее распространенным среди них занятием и развлечением в часы досуга, видимо, было земледелие. <...>

§ 206. Не думайте также, что я опибаюсь, когда называю подобные упражнения и ручные ремесла развлечениями или отдыхом; отдых заключается не в безделье (как может убедиться каждый), а только в облегчении утомленного органа переменой занятий. <...>

§ 208. Я не хочу этим сказать, что, по моему мнению, молодой джентльмен ни в коем случае не должен приоравливаться к тем невинным развлечениям, которые приняты среди молодых людей его возраста и положения... Но если даже допускать праздное и веселое времяпрепровождение и всякие приличные модные забавы, я все-таки утверждаю, что у молодого человека будет оставаться достаточно времени от его серьезных и главных занятий, чтобы научиться почти любому ремеслу. То, что люди бывают искусны только в одном деле, нужно приписывать недостатку прилежания, а не отсутствию лишнего времени. <...>

§ 209. К вышеупомянутым ремеслам можно прибавить еще изготовление духов³³, лакирование, гравирование и некоторые

виды работ по железу, меди и серебру. Если же молодой джентльмен... проводит значительную часть своего времени в большом городе, то он может там научиться ограничивать и оправлять драгоценные камни, шлифовать и полировать оптические стекла. При большом разнообразии затейливых ремесленных работ невозможно, чтобы не оказалось ни одной, которая бы привлекла ему по душе и по вкусу, если только он не ленивый и не испорченный человек, о чем нельзя предположить, если он был правильно воспитан. <...>

§ 210. ...Знание счетоводства не поможет джентльмену нажить состояние; однако нет, пожалуй, более полезного и действенного способа сохранить ему то состояние, которым он обладает, чем счетоводство. Редко приходится наблюдать, чтобы допустил свои дела до полного расстройства тот, кто ведет счет своим доходам и расходам и, таким образом, постоянно имеет перед глазами движение своих хозяйственных дел; и я не сомневаюсь, что многие впадают в долги, не замечая этого, или еще дальше расстраивают свои дела, однажды допустив это, только потому, что не заботятся о ведении учета или не умеют это делать. <...>

§ 211. Коль скоро мой юный барчук научился вести счета (дело скорее соображения, чем арифметики), будет нeliшне, если отец будет впредь требовать от него вести все свои личные счета... вовсе не с тем, чтобы таким путем вмешивались в его расходы (ибо отец должен предоставить ему полную свободу в распоряжении теми средствами, которые ему выдает), но исключительно для того, чтобы с ранних лет приучить его и сделать для него легким и привычным то, что ему будет столь полезно и необходимо неуклонно практиковать в течение всей жизни. <...>

§ 212. Последней частью воспитания обыкновенно является путешествие, в котором обычно видят завершение дела — то, что заканчивает формирование джентльмена. Я согласен, что путешествие в чужие страны дает большие преимущества; но молодых людей обычно отправляют за границу, по моему мнению, как раз тогда, когда они менее, чем в любое другое время, способны извлечь отсюда выгоды. Главнейшие из этих выгод следующие две: первое — это усвоение языка, второе — повышение умственного развития и обогащение практическим опытом благодаря наблюдению и общению с людьми, нравы, обычай и образ жизни которых отличны между собой и особенно от тех, которые молодой человек наблюдал в своем приходе и по соседству. Но в возрасте между шестнадцатью и двадцатью одним годом, обычно избираемым для путешествия, люди менее всего способны совершенствоватьсь в этих направлениях. Наиболее подходящим временем для усвоения иностранных языков и приспособления органа речи к правильному произношению я считал бы возраст от семи до четырнадцати или шестнадцати лет; но тогда полезно и необходимо, чтобы с мальчиком был воспитатель, который учил бы его кроме языков и другим вещам. <...>

§ 216. Хотя я подошел к концу моих заметок о воспитании, внушенных наблюдениями, я бы не хотел, однако, чтобы подумали, что я смотрю на них как на настоящий трактат об этом предмете. Есть тысячи других вещей, которые бы требовали рассмотрения, особенно если принять во внимание разнообразные темпераменты, различные наклонности и специальные недостатки, которые можно встретить у детей и которые требуют специальных мер исправления. Разнообразие так велико, что потребовался бы целый том; да и его бы не хватило. Душа каждого человека, так же как и его лицо, имеет известные особенности, отличающие его от остальных людей, и вряд ли найдутся двое детей, в воспитании которых можно было бы применить совершенно одинаковый метод. Кроме того, я думаю, что принц, дворянин и сын обыкновенного джентльмена должны воспитываться различным образом. Но я имел в виду высказаться здесь лишь о некоторых общих вопросах относительно главной задачи и цели воспитания, к тому же применительно к сыну одного джентльмена, тогда еще совсем маленькому, которого я рассматривал как чистый лист бумаги или воск, из которого можно вылепить и сформировать все что угодно. Поэтому я несколько вышел за пределы тех общих правил, которые, по моему мнению, должны применяться при воспитании юного джентльмена; и я публикую теперь мои случайные мысли — хотя они далеко не представляют полного трактата об этом предмете или такого, в котором каждый мог бы найти то, что полностью подойдет для его ребенка, — надеясь, что они все же могут кое-что осветить для тех, кого забота о своих дорогих крошках делает столь необычайно смелыми, что они решаются, не полагаясь всецело на старый обычай, советоваться в деле воспитания своих детей и с собственным разумом.

NB Заметки прочитаны. К кому они обращены? К учителям — да, но и к родителям, конечно. Будут ли ее читать? Трудно сказать. Впрочем, во второй половине ХХ века у россиян всегда были авторы, чьи мысли о воспитании считались общепринятыми.

В послевоенные годы для нескольких поколений настольной была «Книга для родителей» А.С. Макаренко; в 70—80-е молодые мамы, прогуливаясь с колясками, обсуждали произведения доктора Спока, передавали их друг другу, зачитывали до дыр. Сегодня среди редких книг, украшающих европеизированные квартиры бездетных молодых семей, можно увидеть хорошо изданный томик Зигмунда Фрейда...

Что бы изменилось, если бы представители всех этих поколений, не считаясь с трудностями, прочли незатейливые на первый взгляд «Мысли о воспитании» Локка? Думаю, многое, так как размышлять на самые, казалось бы, очевидные темы берутся или неучи, или незадурядные мыслители. К последним, я думаю, Вы согласитесь, относится и Джон Локк.

ОБ УЧЕНИИ

NB В наше время термины «обучение» и «учение» стали практически тождественны. Мы порой и не задумываемся над тем, что два этих акта осуществляются различными субъектами образовательного процесса. Относительно ученика обучение является насильственным действием, учение — активным. Для меня очень важно, что автор останавливается на анализе именно процесса учения. Только такой подход может поставить ученика в центр образовательного пространства, сделав процесс учения — обучения гуманным, школу — личностно ориентированной.

Цель учения — знание, а цель знания — практика или передача знания другим. Правда, всякое усовершенствование в знании обычно сопровождается чувством удовольствия; но когда это чувство является единственной целью учения, последнее должно рассматриваться скорее как развлечение, чем серьезное дело: в этом случае оно должно быть отнесено к числу наших развлечений.

Сфера знания или познаваемых вещей так обширна, наша земная жизнь так коротка, а дверь, через которую знание вещей проникает в наш разум, так узка, что время всей нашей жизни должно быть признано слишком коротким, чтобы его моглохватить на ознакомление со всем тем, что, — я не скажу, мы в состоянии знать, — но что нам не только подобает, но и весьма полезно знать. Я имею в виду необходимые вычеты на детский и старческий возраст, которые неспособны к большим достижениям, на физический отдых и неизбежные побочные дела, а для большинства случаев — также и на обычные занятия своей профессией, которыми человек не может пренебречь, ибо иначе ему не на что было бы существовать.

NB Интересно, что, при свойственной Локку традиционной английской консервативности, понимание автором целей учения далеко от узкого практицизма. Но, увы, обсуждая сегодня проблему общего среднего образования, мы говорим не о культурообразности его содержания, а о том, какая сумма знаний позволяет ему решать определенные (чаще всего неразрешимые) задачи.

Локк отделяет учение от занятий своей профессией. Для него поле учения шире, значимее.

что наши успехи в делах могут лишь немного опережать наши успехи в знании и без знания, по меньшей мере, ведут к незначительным результатам; ибо деятельность неосмысленная обыкновенно в лучшем случае является лишь потерянным трудом.

Поэтому нам следует упорядочить свое время и усовершенствовать свои способности в этом направлении насколько возможно лучше: так как нам предстоит отправиться в долгое путешествие, а дни столь коротки, — нужно пойти самым прямым путем. Ввиду этой цели, может быть, будет полезно отбросить некоторые вещи, которые могут нас запугать или, по меньшей мере, лежат в стороне от нашего пути.

1. Отбросить нужно, например, весь *лабиринт слов и фраз*, которые изобретались и применялись с единственной целью научить людей искусству *диспутирования* и забавляться им и, если всмотреться глубже, не содержат никакого смысла или содержат его очень мало; такого рода материалом, по мнению некоторых, слишком переполнены школьные логика, физика, этика, метафизика и богословие. Я убежден, что когда мы сохраняем различие терминов, не открывая различия и вещах; когда мы создаем словесное разнообразие или воображаем, что обогатили себя аргументацией в то время, как нисколько не подвинулись в реальном познании вещей, — то мы лишь наполняем свои головы пустыми звуками, которые, хотя люди и относят их к сфере науки и знания, однако так же мало могут способствовать усовершенствованию нашего разума и укреплять наш ум, как мало шум, производимый щукой, может наполнить наши желудки и укрепить наше тело; а искусство жонглировать так называемыми «тонкими терминами» не полезнее уменья ловко завязывать и развязывать узлы в паутине. Слова представляют ценность и приносят пользу лишь в том случае, если они являются знаками вещей; когда нет ничего, что бы соответствовало им в действительности, они — не больше как нули; ибо вместо того, чтобы увеличивать ценность вещей, с которыми они сочетаются, они ее только уменьшают и приближают ее к нулю; когда слова не имеют ясного и отчетливо-го значения, они уподобляются бесполезным или плохо сделанным фигурам, лишь путающим нашу мысль.

2. Второй пример: *стремление и желание знать, каковы были мнения других людей*. Истина не нуждается в рекомендации, равно как и заблуждение не исправляется ею; в наших поисках знания нам в такой же мере не важно знать, что думали другие люди, как человеку, собирающемуся отправиться из Оксфорда в Лондон, не важно знать: какие школьники медленно передвигались пешком, разыскивая дорогу и осматривая по дороге местность; кто ездил в почтовой карете, положившись на проводника и не обращая внимания на дорогу, которой он едет; кто все время проехал в дилижансе в обществе других; где такой-то доктор пропал, сбившись с пути, или где другой доктор увяз в трясине. Если путник знает правильную дорогу, лишенную всякого значения то обстоятельство, зна-

ет ли он бесконечные изгибы дороги, проселочные дороги и повороты, где другие сбивались с пути, — знание правильного пути предохранит его от ошибок, а в этом и заключается его главная задача... Я говорю это не с тем, чтобы недооценивать тот свет, который мы получаем от других, и я не думаю отрицать, что от некоторых людей мы в своих поисках знания получаем сильную помощь: без книг мы, пожалуй, были бы так же невежественны, как индейцы, у которых души так же плохо одеты, как и их тела. Я только считаю праздным и бесполезным делом обязывать кого-либо изучать мысли других людей о вещах, в которых лишь разум может быть судью, и с тою лишь целью, чтобы, собрав у себя запас чужих мыслей, иметь возможность цитировать их при всяком случае. <...>

NB В последнее десятилетие стало очень модно делать в обучении акцент на изучении иностранных языков, причем часто в ущерб своему родному. Появившиеся в конце 80-х гимназии копировали учебные планы своих дореволюционных прародителей: обязательное изучение латыни и греческого, английского и французского. Спору нет, знание языков и живых, и мертвых дает человеку объемность взгляда, помогает добывать информацию.

Господа! Но мир-то изменился. Библию перевели с греческого, ученые трактаты не принято больше писать на латыни. Появляются новые языки: информационные технологии, язык общения человека с самим собой.

Хочу, чтобы вы поняли меня правильно. Изучать языки обязательно надо, но какие, с какой целью, в каком объеме? На мой взгляд, от ответа на этот вопрос во многом зависит направление трансформации содержания образования как в России, так и во всем мире.

3. Чистота, отшлифованный стиль, точное и критическое знание иностранного языка (здесь, я думаю, нужно упомянуть о греческом и латинском языках, как и о французском и итальянским) и затраты большого количества времени на их изучение — все это может послужить к тому, чтобы выделить человека в обществе и доставить ему репутацию ученого. Но если этим все исчерпывается, это значит, по моему мнению, трудиться только ради внешности; в лучшем случае это означает заниматься изготовлением красивой одежды для облачения истины или лжи и сделать тех, кто тратит на это свое время, фешенебельными джентльменами, а не разумными и дальными людьми.

Напротив, уменье хорошо говорить на своем родном языке дает много преимуществ, и на овладение этим искусством, при любой профессии, стоит затратить известные усилия; но хотя человек, использующий свое хорошее знание родного языка для честной жизни и превращающий это знание в орудие добродетели, и оказывается вдвое приспособленным к тому, чтобы делать добро другим людям, тем не менее это искусство не должно в наших занятиях стоять на первом плане.

<...> Я делаю исключение для всякого изучения языков и критического углубления, которое могло бы помочь нам в понимании Священных писа-

ний: Священные писания, исходящие непосредственно от источника истины, являются вечной основой истины, и все, что помогает нам понять их истинный смысл, вполне достойно наших трудов и нашего изучения.

4. Третья исключаемая мною область знания — это древность и история, если они предназначаются только для того, чтобы дать нам запас исторических рассказов и легенд. Ибо, пока речь идет только о том, чтобы научиться искусству правильной жизни и обогатить себя примерами мудрости и благородства, мы не должны отдавать ни малейшего предпочтения рассказам о Цезаре или Александре¹ перед историей Робина Гуда² или Семи мудрых учителей³. Я не отрицаю большой пользы и поучительности истории для человеческой жизни; но если изучать ее только с целью приобрести репутацию историка, то это весьма пустое дело; и тот, кто в состоянии рассказать все подробности, вычитанные из Геродота, Плутарха⁴, Курциуса⁵ и Ливия⁶, не находя для этого никакого другого применения, может остаться невежественным человеком, который, обладая хорошей памятью, в результате всех своих усилий только и набил свою голову рождественскими сказками. Но вот что еще хуже: пока значительнейшая часть истории составлена из рассказов о войнах и завоеваниях и манера повествования, особенно римской истории, такова, что выдвигает военную доблесть в качестве главной, если не единственной человеческой добродетели, мы рискуем тем, что общее направление и содержание истории увлечет нас с правильного пути; что мы начнем смотреть на Александра и Цезаря и на подобных им героев как на высшие примеры человеческого величия только потому, что каждый из них, опустошив значительную часть земли и перебив жителей ради того, чтобы самому владеть их странами, уничтожил сотни тысяч людей и еще большую массу подверг разорению; мы рискуем тем, что в резне и грабеже мы готовы будем видеть главные признаки и истинную сущность человеческого величия. И если гражданская история главным образом этим занимается и поэтому для множества читателей бесполезна, то еще меньше пользы в некоторых любопытных и трудных вопросах, касающихся древности, вроде следующих: каковы были точные размеры Колосса⁷? Какова была внешняя форма Капитолия⁸? Каковы были церемонии греческой и римской свадьбы? Кто первый стал чеканить монеты? ... Я допускаю, что знание этих вопросов выделяет человека в обществе и особенно в среде ученого мира, но очень мало может подвинуть человека на его настоящем пути.

NB При посещении уроков истории я всегда удивлялся тому обилию дат, которые помнят или, скорее, должны помнить ученики. Учительский же опыт помогал мне увидеть у педагога шпаргалку, помогавшую ему создать иллюзию владения этим нагромождением цифр. «Зачем они это делают?» — задавал я себе вопрос. Если для общей эрудиции, то дат этих

явно многовато; для тренировки памяти — почему в такой иезуитской форме? Не уходят ли педагоги за этим потоком цифр, дат и фактов от обсуждения логики развития исторических процессов, обединяя тем самым богатейший образовательный потенциал, который заложен в любом историческом материале?

5. Далее я исключаю всякого рода тонкости, далекие от жизни, и бесполезные умозрительные суждения, вроде: где находился земной рай? Какой плод был запрещен? Где пребывала душа Лазаря, когда его тело было мертвое? Какие тела будут у нас при воскресении из мертвых? И т.д. и т.д.

Если бы мне пришлось расположить в порядке отдельные элементы знания, закрепить за каждым из них его место и преимущество и, таким образом, направить чьи-либо занятия, то я считал бы, что естественный порядок должен быть следующий.

1. Ввиду большого значения и интереса, который представляется для нас небо, в такой же мере, конечно, важна и интересна для нас наука, могущая нас ориентировать в нем, и изучение ее должно занять, без сомнения, первое и главное место в нашем плане: но в чем именно заключается эта наука, на какие части она распадается, каковы методы и применения ее — все это заслуживает специального рассмотрения.

2. Следующая вещь, способствующая нашему счастью в другом мире, заключается в спокойном и успешном прохождении через этот земной мир; а это требует от нас разумного поведения и управления собою при различных обстоятельствах жизни. Поэтому наука о мудрости, как мне кажется, заслуживает того, чтобы занять второе место в наших планах и учебных занятиях. Можно, пожалуй, быть хорошим человеком (т.е. жить в вере и чистосердечии перед Богом), обладая и небольшой мерой мудрости; но вовсе не имея ее, человек никогда не может быть ни внутренне очень счастливым, ни полезным для других; между тем и то и другое составляет задачу каждого человека.

3. Если тем, кому предки оставили большое состояние, позволительно не иметь специальной профессии для поддержания своей жизни, то в то же время верно и то, что, следя Божьему закону, они обязаны что-либо делать; на этом вопросе, который разумно и талантливо трактовался другими авторами, я не стану останавливаться, а перейду к тем, которые науку избрали своим

NB *Только на третье! Очень хочется обратить на этот факт внимание руководителей и педагогов лингвистических, экономических, математических и прочих профильных средних общеобразовательных школ.*

Раз этот порядок установлен, то каждому нетрудно будет самому определить, какие языки, какие отделы истории и в каком именно объеме он

должен изучить, сообразуясь со своим общим призванием и специальной профессией.<...>

Я склонен думать, что знание, которое мы приобретаем в этом мире, не выходит за пределы этой жизни. Спасительное прозрение в иную жизнь не нуждается в помощи этих тусклых сумерек; но, как бы то ни было, я уверен, что главная цель, ради которой мы должны приобретать знание здесь, заключается в использовании его ради благоденствия нашего и благоденствия других в здешнем мире. Если же, приобретая это знание, мы расстраиваем свое здоровье, мы трудимся ради вещи, которая бесполезна, когда мы ее достигнем; если, изнуряя свое тело (хотя и с намерением сделать себя более дальными людьми), мы теряем способность и возможность делать то хорошее дело, на которое мы способны при меньшем таланте, отпущенном нам Богом, отказавшим нам в силе для такого усовершенствования этого таланта, которое доступно людям с более крепкой конституцией, то мы в значительной мере уменьшаем свое служение Богу и лишаем своих близких всей той помощи, которую мы в здоровом состоянии, хотя бы с умеренными знаниями, способны были бы им оказать. Кто, перегружая свой корабль, хотя бы даже золотом, серебром и драгоценными камнями, пускает его ко дну, тот представит его хозяину плохой отчет о своем путешествии.

NB Этот параграф настоятельно рекомендую перечитать еще раз директорам школ, где ученикам предлагаются освоить учебный план в 40 и более часов в неделю, а также учителям — любителям послеурочных зачетов, нулевых уроков, обязательных для посещения всеми факультативов.

Мы, несомненно, должны считаться со своей природной телесной конституцией и силой, сообразуя интенсивность наших знаний с мерой нашего здоровья; и главный секрет здесь заключается в том, что эта пропорция должна быть сообразована не только с природной конституцией и силами каждого данного человека, но также следовать за изменениями конституции и сил, обстоятельств и здоровья каждого человека, принаравливаться к различным колебаниям здоровья или болезненного состояния тела, которые могут вызываться любой вещью, с которой наше тело вступает во взаимодействие. Поэтому трудно сказать, сколько часов в день человек должен регулярно отдавать занятиям, так же как трудно сказать, сколько он должен есть каждый день мяса: об этом может судить только его собственное благоразумие, сообразующееся с данными условиями.

Необходимо весьма заботиться о том, чтобы учебные занятия не мешали сну: я убежден, что сон — великий бальзам жизни и данное природой средство восстановления сил; люди кабинетного умственного труда больше нуждаются в нем, чем прилежные работники физического труда, ибо профессиональная деятельность и физический труд последних, хотя и истощают их жизненные силы, однако одновременно вызывают испарину и способствуют удалению экскрементов, которые являются источником болезней; кабинетный же

работник умственного труда, вовлекая в работу свои жизненные силы, растрачивает их в той же или еще большей мере, чем другие, но он не знает благодетельной испаринки и допускает, чтобы болезнестворный субстрат накапливался в теле. Когда мы чувствуем какое-либо недомогание в голове или желудке, мы должны отложить свои книги и размышления в сторону, ибо занятия при таком состоянии причиняют большой вред телу и мало пользы приносят душе. <...>

Когда выбран предмет и душа, как и тело, расположены к учению, то что же остается, как не приняться за него? Это, конечно, хорошая подготовка, но если не сделать еще кое-что, то мы, возможно, не получим всей пользы, которая могла бы получиться.

1. Наш долг перед Богом, как источником и Творцом истины, который сам есть истина, наш долг перед самими собою, если мы хотим быть искренними и чистосердечными по отношению к нашей собственной душе, — поддерживать душу всегда настроенной к общению и восприятию истины, где бы мы ни столкнулись с последней и в каком бы виде она ни явилась перед нами — в ясном ли и привычном или чуждом и новом, а может быть, даже неприятном виде. Истина есть подлинный объект для души, подлинное ее богатство и комфорт, и в зависимости от размера этого богатства один человек отличается от другого, один человек ценнее другого. Тот, кто наполняет свою голову пустыми понятиями и ложными мнениями, может обладать напыщенным и по внешнему впечатлению широким умом; в действительности же его ум узок и пуст, так как все, что он охватывает, все, чем он наполнен, сводится к нулю или к отрицательной величине: ибо ложь ниже невежества и хуже, чем ничто.

Поэтому наша первая и главная обязанность заключается в том, чтобы подойти к учению и к поискам знания с душою, жаждой к истине, с душой, которая стремится только к истине и беспристрастно ее принимает, какою бы презираемой и непрезентабельной она ни казалась. Это то, к чему все люди, занятые наукой, как они заявляют, стремятся, но что, как я думаю, весьма многим не удается.

Найдется ли человек, у которого не было бы мнений, которые когда-то были внущены ему воспитанием и благодаря этому сделались для него чем-то вроде муниципальных законов, которые не могут подвергаться сомнению, а должны почтительно рассматриваться как критерии правого и неправого, истины и лжи, в то время как эти столь неприкосновенные взгляды, может быть, были только оракулами детской комнаты или традиционными тяжеловесными наставлениями людей, которые претендуют на то, чтобы просвещать ваших детей, в то время как сами восприняли эти взгляды от традиции, ни разу не исследовав их. Они являются уделом нашего детского возраста и, будучи заложены в нас с ранних лет, с течением времени крепнут и как бы превращаются в подлинную конституцию души, которая впоследствии с трудом воспринимает другую окраску.

Когда мы становимся взрослыми, мы находим мир разделенным на союзы и кружки, которые группируются не только вокруг

различных направлениях политики и управления, но объединяются также на почве одних только взглядов и в этом отношении, особенно в вопросах религии, будучи крепко между собою связанны и отмежевываясь от других. Если рождение или случай не привели молодого человека к какому-либо из этих союзов и кружков — что, впрочем, нередко имеет место, — то, выросши, он попадает в тот или другой из них, конечно, по собственному выбору: он вступает в него часто вследствие убеждения, что данная партия права, иногда же руководствуясь тем соображением, что оставаться изолированным небезопасно и что поэтому нужно куда-либо приткнуться. И вот, каждая из этих партий обладает известной суммой взглядов, воспринятых и усвоенных в качестве учений и доктринаций данного объединения, исповеданию и практике которых должен отдаваться всякий, кто принадлежит к этому объединению; в противном случае он вряд ли будет рассматриваться как член группы или, в лучшем случае, будет на счету не слишком преданного сочленена или человека, рискующего впасть в ересь.

Ввиду большого различия и противоположности взглядов этих партий совершенно очевидно, что взгляды большинства из них полны лжи и заблуждений. В самом начале одни заставили поддержать эти взгляды хитрость, других — невежество; однако слепая вера или боязнь потерять вместе с партией также репутацию или выгоду (каждый из этих моментов играет роль сам по себе) редко позволяет человеку подвергнуть сомнению доктрины своей партии: он получает и воспринимает их в некоторой системе, исповедует без всякой критики и, закосневая в них, ими морит всякие иные взгляды. Мирские интересы также внушают людям те или другие взгляды, которые, соответствствуя их временной выгоде, охотно ими принимаются и с течением времени так прочно оседают в их уме, что их нелегко оттуда изгнать. Таким путем, а может быть и другими в человеческих умах оседают и закрепляются взгляды, которые, правильны они или неправильны, остаются там на счету основных и существенных истин и поэтому редко подвергаются теми, кто исповедует их, сомнению или анализу; когда же они оказываются ложными, как это необходимо и должно быть у большинства людей, они совершенно сбивают человека с пути на всем протяжении его образовательных занятий. Правда, занимаясь чтением и исследованиями, они тешат себя мыслью, что их желание — просветить свой разум реальным знанием истины; на деле же они только и стремятся и достигают того, что укрепляют свои ранее полученные взгляды: ибо все, что они встречают в сочинениях и открытиях других людей, они принимают или отвергают в той мере, в какой это согласуется с теми взглядами, которые раньше овладели их умом.

2. Наряду с этим основным пороком нашего изучения есть и другой порок, менее важный, в который, однако, весьма легко впасть книжному человеку; он заключается в весьма внимательном и старательном чтении авторов с целью запомнить аргументы

за и против, которыми те пользуются, и в стремлении крепко удержать эти аргументы в своей памяти с тем, чтобы использовать их при случае. Если это и приводит к желанной цели (а удается оно только при очень хорошей памяти и, конечно, скорее является делом памяти, а не силы мышления), то выдвигает человека в глазах света как очень знающего и ученого человека, но при проверке он не оказывается таковым; в самом деле, это может создать ловкого говоруна и спорщика, но не дальновидного человека. <...>

6. Для того чтобы сократить наши труды и предохранить себя от неисцелимого сомнения, от путаницы мысли и бесконечной погони за большей достоверностью по сравнению с той, которую мы можем иметь, весьма полезно в различных вопросах, которые предстоит познать и изучить, сообразить, какие доказательства может дать материал, которым мы уже располагаем, и не дожидаться иного рода доказательств, чем те, которые дает природа вещи.

7. Мы получим большое подспорье для памяти и средство избежать путаницы в наших мыслях, если составим и будем часто иметь перед собою схему наук, которыми мы занимаемся — так сказать, карту постижимого мира (*mundus intelligibilis*). Ее, пожалуй, лучше всего каждому составить самому для личного пользования, так как в этом случае она будет наиболее понятна для него, хотя чем ближе такая схема будет подходить к природе и порядку вещей, тем будет лучше. <...>

8. Вообще же не мешает, в интересах наших учебных занятий, изредка изучать самих себя, т.е. свои способности и дефекты. Почти каждому человеку присущи свои духовные дарования и природные способности, как и свои дефекты и слабости. Если мы обратим на них внимание и изучим их, нам не только легче будет найти средство для исправления своих слабостей, но мы будем также лучше знать, как обратиться к тем вещам, для которых мы лучше всего подходим, и так приспособляться в ходе наших занятий, чтобы мы могли извлечь из них наибольшую пользу. <...>

Я хочу еще только сказать, что книжные занятия не играют, по моему мнению, основной роли в учении, хотя от них оно получило свое название. К ним следует присоединить еще два способа, из которых каждый играет известную роль в усовершенствовании нашего знания, а именно — размышление и беседу. Чтение, по моему мнению, является лишь собиранием сырого материала, значительная часть которого должна быть отброшена в сторону, как бесполезная. Размышление — это, так сказать, отбор к приспособлению материала: обработка дерева, обделка и укладка камней и возведение здания, а беседа с другом (спор в форме диспута — мало полезная вещь) является, так сказать, осмотром здания, обходом комнат, проверкой симметрии и согласованности частей, оценкой солидности и недостатков работы и наилучшим способом вскрыть недостатки и исправить их; кроме того, беседа часто в такой же мере, как и любой из двух других методов, помогает открывать истину и фиксировать ее в нашем уме.

...» заключение я хочу лишь сказать еще следующее. Историю я в самом начале исключил из предметов нашего изучения как нечто бесполезное, что, собственно говоря, правильно, если речь идет о том, чтобы читать ее как сказку. Теперь же я всякому, кто хорошо укрепил свою душу в принципах морали и знает, как нужно судить о человеческих поступках, буду рекомендовать ее как одну из наиболее полезных наук, какими только он может заняться. В истории он увидит картину мира и природу человеческого рода и, таким образом, научится мыслить о людях, каковы они суть в действительности. Здесь он увидит, как зарождались те или другие мнения, и убедится, какие ничтожные, а иногда и постыдные обстоятельства их порождали, хотя впоследствии они приобретали большой авторитет, становились для людей почти священными и вытесняли все те мнения, которые существовали прежде. В истории каждый может получить великие и полезные наставления мудрости, и она же предупредит его о плутнях и мошенничестве людей и, кроме того, принесет ему еще много других выгод, которых я не буду здесь перечислять.

МЫСЛИ О ТОМ, ЧТО ЧИТАТЬ И ИЗУЧАТЬ ДЖЕНТЛЬМЕНУ

NB *Думаю, не надо доказывать, что набор школьных предметов и их содержание — концентрированное выражение политики государства в сфере образования. Круг полученных учениками знаний и умений будет той своеобразной рамкой, которая определит «поле идей». Именно поэтому сегодня ведется такая жаркая дискуссия вокруг разнообразных проектов базисного учебного плана, образовательного стандарта.*

В предложенной работе Дж. Локк попытался представить свое видение образовательного инварианта, который должен был освоить английской джентльмен XVII века. Общефилософский подход к анализу ситуации позволил автору причислить к числу обязательных предметов чтение и риторику (языки), историю, географию. Отдельно автор рассуждает о роли и месте справочной литературы, переведенных и оригинальных изданий (неадаптированных), которые могут быть использованы в учебном процессе.

Задумайтесь, разве не те же проблемы обсуждаем сегодня и мы с вами, коллеги?

Чтение служит совершенствованию разума. Совершенствование же разума нужно для двух целей: во-первых, для расширения наших собственных знаний, во-вторых, для того, чтобы мы могли передавать эти знания и делать их понятными для окружающих. <...>

Круг наших знаний не может быть шире круга наших идей. Следовательно, тот, кто желает быть сведущим во всем, должен познакомиться с объектами всех наук. Но для джентльмена, чье призвание — в служении отечеству, это необязательно, ему более всего подобает заниматься вопросами нравственными и политическими. Итак, к его призванию самым непосредственным обра-

зом относятся науки о добродетелях и пороках, о гражданском обществе и видах правления, а также право и история.

Джентльмену достаточно воспринять идеи, относящиеся к его призванию; он найдет их в книгах на вышеупомянутые темы. Следующим шагом в совершенствовании его разума должно стать усмотрение связи этих идей в утверждениях, которые выдвигаются и преподаются в книгах в качестве истин. До того как человек сможет судить, истины это или нет, его разум едва-едва усовершенствуется, и он будет думать и говорить лишь в соответствии с книгами, которые прочитал, не имея помимо этого никаких знаний. Потому начитанные люди могут быть весьма учены и, однако, малознающи.

Поэтому третий и последний шаг в совершенствовании разума состоит в выяснении того, на чем основано выдвинутое утверждение, и в усмотрении связей промежуточных идей, соединяющих его с тем основанием, на котором оно воздвигнуто, или с тем принципом, из которого оно выведено. Коротко говоря, это есть способность правильно рассуждать; только на этом пути можно с помощью чтения и занятий достичь истинного знания.

Когда человек с помощью упражнения приобрел эту способность усматривать ход рассуждения и связь прочитанного и судить о них, а также доказывать то, чему его пытались научить, — тогда, но не раньше, чем ему это удалось, он станет на верный путь к усовершенствованию своего разума и расширению своих знаний посредством чтения. Но это (как я уже сказал) еще не все, к чему следует стремиться читающему джентльмену; он должен, кроме того, иметь желание совершенствоваться также в искусстве речи, настолько, чтобы быть в состоянии наилучшим образом применить свои знания.

Искусство хорошей речи заключается главным образом в двух вещах — в ясности и в правильном рассуждении. Ясность достигается употреблением надлежащих терминов для идей или мыслей, которые говорящий хочет передать из своего сознания в сознание другого. Именно ясность делает их легкодоступными, и люди с удовольствием внимаюят тем, кого они легко понимают; все, что сказано невразумительно, умирает сразу по произнесении и обычно не только пропадает даром, но и порождает в слушателях предубеждение против говорящего, который, как им кажется, либо не знает, о чем говорит, либо боится сказать это понятно. Чтобы достичь ясной речи, следует читать книги, которые признаются написанными самым ясным и правильным языком, каким только пользуются люди. Непревзойденным в этом отношении автором, наряду с некоторыми другими, является доктор Тиллотсон, покойный епископ Кентерберийский¹; все им опубликованное — тому свидетельство... Если же кто-нибудь захочет обратиться к учителям искусства письма и речи, он может найти у Туллия в «De Orator» и в другом его трактате «Orator», в «Institutions» Квинтилиана и в трактате Буало «Du Sublime»² указания о разнообразных составляющих хорошей речи.

Ясность должна быть дополнена правильным рассуждением, без чего она лишь скомпрометирует говорящего. Чтобы достичь

умения правильно рассуждать, я бы посоветовал постоянно читать Чиллингворта³, сочинения которого научат и ясности, и умению правильно рассуждать лучше, чем любая другая известная мне книга; поэтому его нужно читать и перечитывать, обращая особое внимание на его способы доказательства. Кроме этих английских книг для формирования вкуса и склонности к правильной речи и письму можно читать Туллия<...>, Теренция<...>, Вергилия<...>, Ливия<...> и «Записки» Цезаря⁴.<...>

Как я уже говорил выше, джентльмену подобает изучать мораль — не просто как человеку, но ради его обязанностей джентльмена. Книг о морали, написанных древними и новыми философами, достаточно, но евангельская мораль настолько превосходит все сказанное в них, что для полного познания истинной морали я направляю его только к Новому завету. Если же он захочет узнать о степени развития этой науки в языческом мире и об основаниях языческой этики, он с удовольствием и пользой прочтет трактат Туллия «De officiis⁵.

Политика состоит из двух весьма различных частей: первая касается возникновения общества, происхождения и пределов политической власти, вторая — искусства управления людьми в обществе. Первая настолько обсуждалась нами за последние шестьдесят лет, что в соответствующих книгах нет недостатка. Из английских, я думаю, более всего в ходу первая книга «Церковной политики» м-ра Гукера и книга о государственном правлении м-ра Алджернона Сиднея⁶; последнюю я не читал. К этому можно добавить «Два трактата о правлении», напечатанные в 1690 г., и трактат «Гражданская политика»⁷, напечатанный в этом году. Сюда же относятся «De officio hominis et civis» и «De jure naturali et gentium» Пуффендорфа⁸; последнюю из этих книг можно назвать лучшей в своем роде.

Что касается второй части политики — искусства управления, здесь, я думаю, лучшие учителя — опыт и история, преимущественно история отечественная. И поэтому, я полагаю, английский джентльмен должен быть сведущ в истории Англии, начиная с самых ранних из сохранившихся свидетельств, присовокупляя к этому законы, сложившиеся в различные эпохи ее истории, изучая их в моменты государственных перемен и как они создавались. В «Истории Англии» м-ра Тиррела⁹ он найдет ссылки на всех авторов, которые занимались нашими делами и к которым он сможет обратиться по любому вопросу, порожденному его любознательностью или рассудительностью.

Помимо историков ему бы также хорошо почитать юристов прошлого<...> откуда он почертнет сведения о старинном государственном устройстве Англии. Есть также два тома «Государственных трактатов»¹⁰, напечатанные после революции, в которых содержится многое о государственном управлении Англии.

Для знакомства с общей историей ему необходимо прочитать сэра Уолтера Рэли и д-ра Хоузэлла¹¹. Если же он отважится пуститься в этот океан и далее, пусть обратится к последнему изданию

«Methodus legendi historias» Уира¹², эта книга отшлет его к другим авторам, которых надо прочесть, и укажет метод изучения их трудов.

Чтение по истории нужно обязательно дополнить знакомством с хронологией и географией. География на английском представлена двумя основными книгами: Хейлина и Моля¹³. ...Эти две книги посвящены общей географии; сочтет ли английский джентльмен, что его время позволяет уделить много сил этому предмету, или нет — без этого он не сможет хорошо понимать газет; без сомнения, он не сможет обойтись и без «Brittannia» Кэмдена¹⁴. Необходимо также и хорошее собрание карт.

Что касается географии, то можно добавить книги о путешествиях.

Чтобы уметь управлять собой, будь то в частной жизни или на государственном поприще, ничто так не поможет джентльмену, как знание людей. Хотя это последнее приобретается прежде всего из опыта, а затем и из здравого понимания истории, есть еще и книги, помогающие проникнуть в человеческую природу. Таковы книги о страстиах и о том, что вызывает их, например небольшое по объему, но достойное восхищения повествование Аристотеля во второй книге «Риторики»... Великолепный образец являются нам также «Характеры» Лабрюйера¹⁵; эта книга, кажется, существует в английском переводе. Сатирические сочинения, например Ювенала, Персия и прежде всего Горация¹⁶, также учат нас познавать человеческую природу, хотя и рисуют пороки людей.

Существует и еще одна польза от чтения — развлечение и удовольствие. Этому служит поэзия, особенно драматическая, если она свободна от нечестивостей, непристойностей — словом, всего, что портит хорошие нравы: литературы с таким уклоном следует избегать. Из всей художественной прозы я не знаю книги, равной «Истории Дон-Кихота» Сервантеса по полезности, остроумию и неизменному следованию чувства приличного. И в самом деле, приятны только те произведения, в основе которых лежит Природа и которые являются нам срисованную с нее копией.

Я чуть было не забыл о книгах еще одного рода, которые служат джентльмену поддержкой в его занятиях, — о всевозможных словарях.<...>

РАБОЧИЕ ШКОЛЫ

Дети рабочего люда обыкновенно ложатся бременем на приход и проводят время в праздности, так что их труд, до достижения имя двенадцати- или четырнадцатилетнего возраста, также пропадает для общества.

Наиболее действенное средство против этого, какое только мы можем придумать и поэтому смиренно предлагаем, заключалось бы в том, чтобы законом, который предстоит утвердить, было еще предусмотрено учреждение в каждом приходе рабочих школ, посещать которые были бы обязаны дети всех лиц, обра-

щающихся за вспомоществованием в приход, в возрасте старше трех лет и моложе четырнадцати, пока они живут дома при родителях и если они не заняты, с разрешения инспекторов по делам бедных, каким-либо другим трудом для поддержания жизни.

Таким путем мать разгрузится от значительной части забот по домашнему присмотру и уходу за детьми и получит большую возможность работать; дети же будут содержаться в большем порядке, будут лучше обеспечены и приучатся с детства к труду; а это будет иметь тот немаловажный результат, что сделает их на всю дальнейшую жизнь благоразумными и трудолюбивыми. Приход также избавится от этого бремени, и по меньшей мере будут устранныны злоупотребления в деле помощи бедным. Дело в том, что наличие большого количества детей дает бедному человеку основание для получения пособия от прихода, причем это пособие выдается отцу в денежной форме один раз в неделю или в месяц; последний же нередко тратит их на себя в пивной, в то время как дети, для которых он получил пособие, обрекаются на лишения или погибают, не получая самого необходимого, если только им не помогут сострадательные соседи.

Мы смиренно полагаем, что здоровые муж с женой в состоянии обычным трудом поддерживать собственное существование и содержать двоих детей. Чтобы в одной семье одновременно было больше чем двое детей в возрасте ниже трех лет, случается редко. Если, поэтому, изъять из попечения родителей всех детей старше трех лет, то родители, при которых останется не так уже много детей, не будут нуждаться в пособиях для них, пока они сами сохранили свое здоровье.

Мы не думаем, чтобы дети трехлетнего возраста способны были оправдать свое пропитание в рабочей школе; но мы уверены, что сумма, которая потребовалась бы в качестве пособия на них, будет более эффективно использована, если выдавать ее в этой школе в виде хлеба, чем если выдавать ее на руки их отцам деньгами. Дома они редко получают от своих родителей большее, чем хлеб и воду; а многие из них и это получают в весьма скучном количестве. Поэтому, если позаботиться о том, чтобы каждый ребенок получал ежедневно в школе досыта хлеба, детям не будет угрожать опасность голода; напротив, они будут здоровее и сильнее тех, которые воспитываются иным образом. Такая практика не будет также причинять никаких затруднений инспекторам, так как можно договориться с пекарем, чтобы тот снабжал и ежедневно доставлял в школу необходимое хлебное

довольствие на всех находящихся там детей. В холодное время, если это будет признано нужным, можно без всяких затруднений добавлять к этому немного теплой жидкой кашицы; ибо для того, чтобы сварить горшок этой кашицы, можно использовать огонь, которым согревается помещение.

NB За время перманентной реформы образования постсоветского периода неоднократно поднимался вопрос о ваучеризации образования, нормировании средств, выделяемых государством на ученика.

И каждый раз, когда возникал проект, который предусматривал «следование денег за учеником», возникали опасения по поводу их нецелевого использования семьей. Из текста видно, что эта проблема характерна не только для России. Кем будут распределяться средства, из какого бюджета они будут браться (государственного или муниципального) — все эти вопросы весьма спорны. Важно при этом понимать, что носят они не узко ведомственный характер.

При таком порядке дети не только будут иметь указанную выгоду при значительно меньших затруднениях для прихода по сравнению с тем, что сейчас для них делается, но это послужит также большим стимулом для них, чтобы посещать школу и заниматься работой, так как иначе они не будут иметь пропитания. К тому же польза от этого будет со дня на день возрастать как для них, так и для прихода: ибо, поскольку заработка от их труда в школе будет с каждым днем возрастать, то, подсчитав весь

NB Думаю, эта мысль философа утопична. Практика показала, что все попытки (начиная с И.Г.Песталоцци и заканчивая хрущевской школьной реформой) перевесом образования на самоокупаемость не увенчались успехом.

Правда, необходимо обсудить вопрос о том, что мы понимаем под рентабельностью образования. Не слишком ли утилитарно, pragmatically вел расчеты автор данного очерка?

между тем в настоящее время, когда они воспитываются в праздности и без дисциплины, религия и мораль им так же чужда, как и приложение.

Далее, чтобы эта работа проводилась с более полезным эффектом для нашего государства, мы смиренно предлагаем, чтобы эти школы, как правило, предназначались для каких-либо других процессов шерстяной мануфактуры, за исключением тех случаев, когда данная местность (т.е. округ) доставляет другие материалы, более подходящие для занятия этих бедных детей; в этих местностях выбор материалов для их занятий можно предоставить благородству и распоряжению инспекторов по делам бедных данной сотни. Вознаграждение учителям этих школ должно выплачиваться из местного бюджета по вспомоществованию бедным.

Хотя первоначальная организация этого дела может потребовать от прихода некоторых затрат, однако мы смиренно думаем, что дело быстро окупит свои издержки с избытком (так как заработка детей будет снижать расходы по их содержанию и от каждого будет требоваться столько работы, сколько он, по разумному соображению, способен выполнить).

В тех случаях, когда количество бедных детей в каком-либо приходе слишком велико, чтобы они могли заниматься в одной школе, они должны быть распределены по двум школам, а если это будет признано полезным, мальчики и девочки могут обучаться и работать отдельно.

Ремесленных мастеров каждой сотни следует обязать принимать каждого второго ученика соответствующей профессии без вознаграждения из числа мальчиков какой-нибудь из школ данной сотни; они могут брать мальчиков какого угодно возраста с тем, чтобы последние оставались у них в учениках до двадцати трехлетнего возраста, и, таким образом, за счет продолжительности этого периода они получат с избытком то вознаграждение, которое уплачивается мастерам за таких учеников.

Также и тем лицам, которые в пределах данной сотни владеют собственной землей с годовой доходностью в 25 фунтов и выше или уплачивают ренту в 50 фунтов в год и выше, должно быть предоставлено выбирать из школ, находящихся в этой сотне, мальчика, какого каждый из них пожелает, с тем, чтобы иметь его в качестве ученика в своем хозяйстве на тех же условиях.

Те мальчики, которые до достижения четырнадцати лет не были таким порядком отданы в обучение, должны ежегодными пасхальными собраниями инспекторов каждой сотни передаваться в обучение тем джентльменам, именем или фермерам, проживающим в границах данной сотни, которые располагают наибольшим количеством акров земли и которых следует обязать или принимать этих мальчиков в качестве учеников к себе на срок до достижения ими двадцати трехлетнего возраста, или же отдавать их за свой счет в обучение ремесленным мастерам, при том постоянном условии, чтобы такие джентльмены, имена или фермеры не были обязаны иметь одновременно двух таких учеников.

Также и взрослым людям (чтобы отвести их ссылки на отсутствие работы) следует предоставить возможность посещать названные школы для обучения, и соответственно этому для них должна быть обеспечена там работа.

Материалы, которые должны потреблять эти школы, а также другие бедные люди данного прихода, должны доставляться из общественного фонда каждой сотни, который должен быть образован за счет обязательно отчисляемой определенной доли бюджета помочи бедным данного прихода, каковой фонд, как мы смиренно полагаем, придется образовать лишь один раз; ибо если правильно вести дело, он будет увеличиваться.

КОММЕНТАРИИ

К стр. 29

Опыт о человеческом разумении (AN ESSAY CONCERNING HUMAN UNDERSTANDING)

Данная работа представляет собой главное философское сочинение Джона Локка, работа над которым заняла 15 лет (с 1671 по 1686 г.). В этом трактате Локк поставил и попытался дать ответы на вопросы бытия и познания; сам автор считал его «исследованием истины». Без знакомства с «Опытом» невозможно адекватное понимание его политических и педагогических сочинений (о связи этого произведения с последующими см. вступительную статью).

При жизни автора «Опыт» издавался четырежды (1690, 1694, 1695, 1700). В каждое издание Локк вносил изменения, поправки и дополнения. После его смерти были обнаружены три черновых наброска «Опыта», которые публиковались в 1980 г. Для настоящего издания взят перевод А.Н.Савина для московского издания 1898 г., затем публиковавшийся в «Избранных философских сочинениях» Локка (том 1, М., 1960) и «Сочинениях» Локка в трех томах (тома 1—2, М., 1985). В последнем из них Е.С.Лагутиным проведена сверка перевода с оксфордским изданием 1975 г. Примечания к нему, которые мы используем, составлены И.С.Нарским и А.Л.Субботиным.

1. Здесь Локк использует холастический оборот «быть в душе (уме) объективно» (*esse obiective in anima*).

2. «Общие достоинства (понятия) ума» (древнегреч.).

3. Речь идет об интуитивном познании.

4. Данная глава появилась в четвертом издании «Опыта». Сам термин «*association of ideas*» введен в обращение Локком. Д.Юм и Д.Гартли заимствовали принцип ассоциирования идей у Локка, но превратили его в универсальный способ объяснения мыслительных процессов.

5. Локк воспроизводит здесь мысль Декарта об условных рефлексах, давая таким образом материалистическое объяснение ассоциативным процессам.

6. Изречение одного из «отцов церкви» — Тертуллиана. — *Tertullianus. De carne Christi* (О страстих Господних) V.

К стр. 54

О воспитании разума (OF THE CONDUCT OF THE UNDERSTANDING)

Это неоконченное сочинение Локка было задумано им как дополнительная глава к IV книге «Опыта о человеческом разумении» и представляет собой как бы звено, связующее «Опыт» с психолого-педагогическими исследованиями мыслителя. О намерении написать такую работу Локк сообщал в письме к У.Молинё от 10 апреля 1669 г. Однако завершить главу Локк не успел, и оставшийся ее набросок был опубликован в 1706 г. в лондонском собрании «Посмертных работ г-на Локка» под указанным выше заголовком.

Впервые на русском языке эта работа опубликована в книге: Локк Д. Педагогические сочинения. М., 1939, под заголовком «О воспитании разума». В настоящем

издании использован перевод Ю.М.Давидсона, сверенный Е.С.Лагутинным по лондонскому изданию сочинений Локка 1854 г., опубликованный в книге: *Локк Д. Сочинения в трех томах*. М., 1988, т. 2, с. 202—279. Использованы примечания Ю.М.Давидсона к изданию 1939 г. и А.А.Макаровского и И.С.Нарского к изданию 1988 г.

1. «Что может быть более безрассудным и недостойным авторитета и звания мудреца, чем принятие ложных воззрений или слишком поспешная защита того, что не было достаточно познано или надлежащим образом понято?» (лат.) — *Цицерон. О природе богов*, I, 1, 1.

2. Положение о зависимости воли от разума подробно рассматривается Локком в «*Опыте...*», кн. II, гл. XXI, § 29.

3. Об определенных идеях см. «*Опыт...*», «*Письмо к читателю*» и кн. II, гл. XXIX, с 13.

4. Ср.: «*Опыт...*», кн. IV, гл. III, § 27, где Локк отказывается говорить что-либо определенное о том, существуют ли ангелы и другие «высшие духи».

5. Речь идет о местности Гесем, в которой, согласно Ветхому завету, поселился Иаков со своим родом, когда пришел в Египет. См. Быт. 46, 28.

6. *Квартальные сессии* — съезды мировых судей в Англии XVII в.

7. *Уайтхолл* — название улицы в Лондоне, в районе Вестминстера, на которой расположены здания правительственные учреждений.

8. См. § 12.

9. «Дела не хотят, чтоб управляли ими плохо... вешь не желает исполняться» (лат.) — *Гораций. О поэтическом искусстве* (Послания Пизонам).

10. Имеются в виду «*Послания*» Горация.

11. «Глас народа — глас Божий» (лат.).

12. См. Откр. 13, 18.

13. По мнению А.А.Макаровского и И.С.Нарского, заголовок параграфа не соответствует его содержанию. Речь в нем идет о «поспешном суждении».

14. Букв. перевод «Что могут вынести плечи и что не желают нести» (лат.) — *(Гораций. О поэтическом искусстве*, 39.) Поэтический перевод М.Дмитриева: «Долго рассматривай, пробуй, как ношу поднимут ли плечи».

15. См. об этом «*Опыт...*», кн. IV, гл. X.

16. «Множатся силы в движенье» (лат.) — *Вергилий. Энеида*, IV, 175.

17. «Они побеждали, пока думали, что побеждают» (лат.) — *Тит Ливий. Римская история от основания города*, II, 64.

18. Речь идет о главе XXXIII.

19. См.: «*Опыт...*», кн. II, гл. IX, § 8—10.

К стр. 79

Элементы натуральной философии (ELEMENTS OF NATURAL PHILOSOPHY)

В настоящем издании публикуется двенадцатая глава популярного очерка, составленного около 1698 г., вероятно, для сына лорда Мэшэма, и впервые изданного в 1720 г. Русский перевод выполнен А.А.Френкиным и сверен Е.С.Лагутинным. Текст печатается по книге: *Локк Д. Сочинения в трех томах*, том 2, с. 518—519.

К стр. 81

Опыты о законе природы (ESSAYS ON THE LAW OF NATURE)

Название дано В. фон Лейденом, издавшим в 1954 г. на английском языке восемь очерков о законе природы, оставшихся в записных книжках философа. Ори-

гиналы набросков, использовавшихся Локком при чтении лекций в колледже Церкви Христа, написаны на латинском языке в начале 1660-х годов. Очерки касаются основ моральной философии, опирающейся, по мнению Локка, на нравственный закон, выражющий Божественную волю, воспринимаемый разумом и обязательный для исполнения людьми. Закон природы регулирует человеческое поведение, консолидирует людей в общество, служит предпосылкой создания и исполнения гражданских законов. Либеральная доктрина Локка не может быть оценена во всей ее полноте без анализа его этической теории. В настоящем издании воспроизводятся фрагменты перевода и примечаний из Сочинений, том 3, с. 3—53.

1. Здесь Локк еще придерживается геоцентрической теории. Ср.: «Опыт...», где он уже пишет: «...движение Солнца или (если быть точным) Земли» (кн. II, гл. XIV, § 21).

2. Ср.: Ювенал. Сатиры тринадцатая, 1—3:

Всякий дурной пример всегда не бывает по сердцу
Даже виновнику: он наказание сразу же терпит,
Сам осуждая себя, оправданья не видит...

(Римская сатира. М., 1957)

3. Аквинат — Фома Аквинский (1225—1274), знаменитый схоласт. Цитата взята, вероятно, из книги: *Hooker R. Laws of Ecclesiastical Polity* (I, 3, § 1).

4. Цитата из Гиппократа (ок. 460—ок. 370 гг. до н.э.), знаменитого древнегреческого врача, видимо, также заимствована из книги Гукера (*Ibid.*, § 4).

5. Инскрипция — это врожденное знание; традиция — знание, полученное от других лиц.

6. Быт. I, 3 и далее.

7. Сатурналиями именовался веселый праздник в честь бога Сатурна в Древнем Риме; служил символом возвращения золотого века и отличался изменением многих общепринятых норм поведения (раб выступал в роли господина, господин — в роли раба и т.п.).

К стр. 90

Так я мыслю (THUS I THINK)

Данный набросок сохранился в архиве Локка и, подобно другим, был опубликован лордом Кингом под общим заголовком «Miscellaneous Papers» в книге: *The Life and Letters of John Locke with extracts from His Journals and Common-Place Books*. N.Y., 1972 (первое изд. — 1884), pp. 306—307. Эта короткая работа интересна тем, что в сжатой, почти тезисной форме, в целом нехарактерной для Локка, он предлагает читателю практические нравственные предписания, с выполнением которых связывает обретение истинного счастья. Перевод выполнен составителем специально для настоящего издания.

К стр. 92

Общее рассуждение об этике (OF ETHICS IN GENERAL)

Публикуемую работу можно рассматривать как своеобразный эскиз к отдельным главам «Оыта о человеческом разумении» и особенно к «Опыту о законе природы». Представляют интерес размышления Локка о важности практического следования нравственному закону в противоположность вербальному морализированию, не потерявшие актуальности и через триста лет. Как и предыдущий опус, данный набросок опубликован лордом Кингом; перевод выполнен составителем с упоминавшегося уже издания: *The Life and Letters of John Locke*, pp. 308—313. — Прим. сост.

1. *Аристотель* (384—322 гг. до н.э.) — древнегреческий философ и энциклопедический ученый, основоположник науки логики и ряда отраслей специального знания. Основал в Афинах собственную школу (Ликей).

2. *Анахарсис* (Anacharsis) — скиф из царского рода, посетил Афины во времена Солона (VI в. до н.э.), по возвращении был убит скифским царем за попытки ввести греческие религиозные мистерии. Приписываемые ему письма относятся к более позднему времени.

3. *Конфуций* (551—479 гг. до н.э.) — китайский философ, основоположник одного из ведущих идеальных и философских течений в древнем Китае.

К стр. 97

Предсмертная речь цензора. 1664

(ORATIO CENCORIA FUNEBRIS)

В 1664 г. Локк был цензором моральной философии в колледже Церкви Христа, где он в то время преподавал. В обязанности цензора входило, в частности, наблюдение за дисциплиной студентов, и уход с этой должности по традиции сопровождался шутливой церемонией «похорон цензора». Фрагменты речи Локка, произнесенной на латинском языке, в настоящем издании печатаются по тексту Сочинений в трех томах (том 3, с. 54—65) в переводе с латинского Н.А.Федорова. На английском языке речь впервые опубликована В. фон Лейденом в 1954 г.

1. С древнеримским богом Сатурном (аналогом древнегреческого бога Кроны) в античной мифологии были связаны представления о золотом веке — эпохе всеобщего равенства и изобилия, а также предание о боге, пожирающем своих детей.

2. Античная мифология с властью Юпитера связывала наступление серебряного века и последовавшие за ним медный и железный века. В системе же алхимической символики с планетой Юпитер связывали олово, которое на латинском языке именовалось «белым свинцом». Вердимо, поэтому Локк, интересовавшийся алхимией, и употребил такой эпитет для века Юпитера.

3. *Квint Гораций Флакк*. Наука поэзии, 173—174. — Сочинения. М., 1970.

4. Слово «злоречивого» в тексте приводится на древнегреческом языке.

5. *Терсит* — греческий воин, пререкавшийся с Агамемноном и другими вождями во время собрания воинов у Трои. Его имя стало нарицательным для всякого болтливого, злоречивого человека. *Уллес* (римск.) — Одиссей, мифический царь острова Итака, герой гомеровских поэм «Илиада» и «Одиссея». *Пелид* — Ахилл, сын Пелея и Фетиды, мифический греческий герой, один из главных персонажей «Илиады».

6. Мифический царь Пилосса Нестор дожил до глубокой старости и ко времени Троянской войны, участником которой он был, царствовал уже над третьим поколением людей.

7. Этот образ, по-видимому, навеян наставительным тоном посланий апостола Павла к Тимофею.

8. Начиная со слов «А если бы кто захотел...» до этого места текст в рукописи подчеркнут.

К стр. 99

Опыт о веротерпимости

(AN ESSAY CONCERNING TOLERATION)

«Опыт о веротерпимости» написан Локком в 1667 г. — в период, когда правительство Стюартов, нарушив Бредскую декларацию о религиозной свободе, усилило преследования религиозных диссидентов. Акты, изданные с 1662 по

1665 г., лишали лиц, не принадлежавших к англиканской церкви, гражданских прав, что прямо противоречило принципу свободы вероисповедания. Обращаясь к королю, Локк обосновывает необходимость веротерпимости и обеспечения свободы совести, исходя из своего понимания природы человеческого общества, характера человеческих свобод и назначения государственной власти.

«Опыт о веротерпимости» не публиковался ни при жизни Локка, ни в посмертных собраниях сочинений. Он дошел до нас в четырех рукописных вариантах. Один из них, представляющий окончательный текст, хранится в Бодлианской библиотеке в Оксфорде. Другой, найденный в бумагах графа Шефтсбери, опубликован в 1876 г. Фокс-Борном в его книге «Жизнь Джона Локка». Два остальных находятся в Америке: в Хантингтонской библиотеке в Калифорнии и в частной коллекции Хаутона. В настоящем издании помещен перевод А.Э.Яврумяна, сделанный с публикации Фокс-Борна, сверенный с оригиналом А.Л.Субботиным. Полный вариант публикуется в Сочинениях в трех томах (М., 1988, т. 3, с. 66—90).

1. Различные христианские церкви и секты по-разному определяют свои обряды. Так, пуритане отвергали коленопреклонение во время причащения, крестное знамение, ношение стихаря.

2. Имеется в виду обряд вторичного крещения, на котором настаивали ана뱁тисты (представители радикальной протестантской секты, возникшей в Германии в эпоху Реформации), указывая, что святость крещения требует, чтобы человек принимал его сознательно.

3. Имеется в виду история, изложенная в Ветхом завете: Ахав возжелал виноградника Науфея подле дворца в Изрееле; жена Ахава Иезавель с помощью лжеевидтелей добилась смерти Науфея; Господь послал Илию, чтобы объявити Ахаву и Иезавели суд Божий. Ахав раскаялся и был помилован, однако не полностью: «Я не наведу бед в его дни; во дни сына его наведу беды на дом его» (3 Цар. 21).

4. Таким образом, Локк выводит вопросы религиозной свободы из-под юрисдикции государства; нравственные проступки подсудны лишь суду Божьему.

К стр. 101 Два трактата о правлении (TWO TREATISES OF GOVERNMENT)

Данные трактаты представляют собой главное сочинение Локка по социально-политической философии, в котором автор, дискутируя с сэром Робертом Филмером (автором книги «Patriarcha», в ней он защищал идею неограниченной монархии), сформулировал либеральную концепцию государственного управления на основе частной собственности и общественного договора власти с народом. Локк работал над трактатами в последний период пребывания у власти в Англии династии Стюартов, а завершение второго трактата совпало со «Славной революцией». За первым, анонимным, изданием (1690 г.) последовали второе, исправленное (1694 г.) и третье (1698 г.), а также французский перевод, опубликованный в Амстердаме (1691 г.). На русском языке оба трактата были опубликованы в 1988 г. в третьем томе Сочинений Локка (с. 135—405), откуда и взяты публикуемые в настоящем издании фрагменты и некоторые примечания.

1. Локк приводит слова сэра Роберта Филмера, с книгой которого «Patriarcha» спорит в данном произведении.

2. Матф. 19, 5.

Это сочинение, содержащее целостную педагогическую концепцию, выросло из частных писем Локка 1684—1691 гг. к Эдварду Кларку и его жене, друзьям ученика, и сохранило их непринужденный стиль (подробнее см. Предисловие к настоящему изданию). При жизни Локка вышли первое и второе (оба — в 1693 г.), третье (1695 г.), четвертое (1699 г.) издания. Пятое (1705 г.) вышло уже после смерти автора, однако он успел внести в него добавления. Первый русский перевод появился в 1759 г.; он был сделан учеником Ломоносова Н.Поповским. В 1890 г. появился перевод П.Вейнберга, в 1896 г. — А.Басистова, в 1913 г. — М.Энгельгарта. В «Педагогических сочинениях» (М., 1939) и Сочинениях в трех томах (М., 1988) публиковался перевод Ю.М.Давидсона, который и воспроизводится в настоящем издании. Как и составители указанных изданий, мы используем примечания редакторов и переводчиков предыдущих английских и русских изданий.

1. Уже в те времена в Англии слово *gentleman* относилось не только к дворянам, но и вообще к людям, принадлежащим к состоятельным слоям населения. В XVII в. в Англии фермер — крестьянин, производивший товарную продукцию, по преимуществу на арендованной земле, йомен — наследственный мелкий земельный собственник.

2. Ср.: *Элиан*. Пестрые рассказы. М.—Л., 1963. Кн. VII, 6.

3. Имеется в виду *brown bread* — хлеб из непросеянной муки.

4. Локк, вероятно, имеет в виду те испытания, которые обрушились на многие английские семьи в годы революции, гражданской войны, Протектората и Реставрации. Его собственный отец наследовал гораздо большее состояние, чем передал сыну.

5. Возможно, такое предостережение объясняется неполным созреванием всех этих плодов в климатических условиях Англии.

6. Имеется в виду вред от тех испарений, которыми вынуждены были дышать люди при тогдашней технологии изготовления конфет.

7. Фрэнсис Бэкон (1561—1626) приписывает эти слова не афинскому мудрецу и законодателю Солону, а философу Платону (см. A collection of Apophthegms, new and old, 224).

8. Это иносказательное выражение, означающее положение, когда опасность угрожает и с той и с другой стороны, восходит к древнегреческому мифу о двух чудовищах — Сцилле и Харибде, которые обитали по обеим сторонам Мессинского пролива и пожирали мореплавателей.

9. *Grammar School* — государственная или частная классическая школа, в которой учились дети преимущественно из средних слоев общества.

10. Имеется в виду крупное поражение, которое потерпел английский флот от французов в сражении при Биче Хед в 1690 г.

11. «Мальчику нужно вниманье великое» (лат.). См.: *Ювенал*. Сатира четырнадцатая, 47. — В кн.: Римская сатира. М., 1957.

12. *Scotch-hopper* (англ.) — игра, в которой ребенок, прыгая на одной ноге по вычерченным на земле клеткам, одновременно подталкивает ногой камешек; в России подобную игру называют «классики».

13. «В чем по природе себе человеку отказывать тяжко» (лат., пер. А.Фета). См.: *Квинт Гораций Флакк*. Сатиры. Кн. I.1, 75.

14. Имеется в виду игра наподобие бадминтона.

15. Имеется в виду лотерея времен Карла II, названная в память того дуба в Боскобельском лесу, в густых ветвях которого Карлу II пришлось скрываться от солдат парламентской армии после поражения в битве при Вустере в 1651 г.

16. *in folio* (лат.) — в пол-листа.

17. Средневековый эпос, представляющий собой аллегорическую сатиру на феодальное общество. На английском языке «Рейнеке-Лис» (в переводе Уильяма Кэкстона) появился в 1481 г.

18. Матф. 7, 12.

19. «Ничего без внушения Минервы» (лат.). Минерва — в древнеримской мифологии богиня-покровительница всех полезных искусств и ремесел, в частности музыки и поэзии.

20. *Марк Туллий Цицерон* (106—43 гг. до н.э.) — знаменитый римский оратор, философ и политический деятель. См. также прим. 17 к «Опытам о законе природы».

21. Имеется в виду грамматика латинского языка «Minerva, seu de causis linguae Latinac Commentarius» (1587) профессора университета в Саламанке Франсиско Санчеса (1523—1601). С дополнениями и примечаниями она впоследствии неоднократно переиздавалась. Среди ее издателей и комментаторов были немецкий филолог Гаспар Сциоппий (1576—1649) и голландский филолог и историк Якоб Перизоний (1651—1715).

22. *Марк Юниан Юстин* (II—III вв.) — римский историк, сделавший извлечения из не дошедшего до нас исторического труда Помпея Трога «Historiae Philippicae» в 44 книгах. *Флавий Евтропий* (IV в.) — римский историк, написавший краткую историю Рима со времени его основания до 364 г. «Breviarium historiae Romanae».

23. «Любовь все побеждает» или «На войне нельзя ошибаться дважды» (лат.).

24. Согласно Ветхому завету, на евреев, находившихся в египетском плена и занимавшихся изготовлением кирпичей, было наложено наказание: им приказали продолжать делать кирпичи, но отказали в материале для их изготовления (Исх. 5).

25. Согласно мифам, Парнас — горный массив в греческой области Фокида — был местом обитания божеств познания и искусства: Аполлона и Муз.

26. В то время еще не были открыты ни Австралия, ни Антарктида.

27. Обычное, или общее, право (*common law*) в системе английского права существует наряду со статутным правом (*statute law*). Оно основывается на традициях, освященных судебной практикой, и является старейшей частью права.

28. Логика, риторика и грамматика составляли известный средневековый «тривиум» дисциплин, преподававшихся в европейских университетах вплоть до XVIII века.

29. «О нахождении» — самый ранний из риторических трактатов Цицерона (написан между 91 и 84 гг. до н.э.); посвящен проблеме нахождения, или подбора материала для речей и характеристике родов красноречия.

30. *Роберт Бойль* (1627—1691) — известный английский физик и химик, был близким другом Локка, придерживался корпускулярной теории строения материи.

31. «Математические начала натуральной философии» (1687).

32. Не совсем точная цитата из Ювенала, у которого сказано: «Nullum numen habes si sit prudentia» — «Нет богов у тебя, коль есть разум». — *Ювенал*. Сатира десятая, 365, и четырнадцатая, 315 (Римская сатира. М., 1957).

33. В то время в среде английской знати было модно заниматься химическими и физическими опытами; в некоторых домах заводили перегонные кубы для изготовления духов.

Под заголовком «Об учении» лорд Кинг свел в один очерк разбросанные заметки из записной книжки Локка, относящиеся ко времени его пребывания во Франции (1675—1679 г.). Настоящий перевод, взятый нами из книги: *Локк Дж.* Педагогические сочинения. М., 1939, с. 286—299, сделан Ю.М.Давидсоном с лондонского издания «Мыслей о воспитании» 1887 г., в котором очерк публиковался в виде приложения.

1. Имеется в виду Александр Великий, царь Македонии (356—323 гг. до н.э.), уничтоживший политическую самостоятельность Афин, Спарты и других южно-греческих государств, а затем совершивший победоносные походы, результатами которых стали создание огромной империи, охватившей часть Северной Африки, Балканы, Малую и Центральную Азию и Западную Индию, и распространение эллинистической культуры.

2. Робин Гуд — герой английского эпоса XIII века, лесной разбойник, отнимавший имущество у богачей и передававший его бедному люду.

3. Вероятно, Локк здесь имеет в виду Биаса, Хилона, Клеовула, Периандра, Питтака, Солона и Фалеса, которым, согласно преданию, были присущи высокая житейская мудрость и нравственность; кроме того, каждый запомнился мудрыми изречениями.

4. *Геродот и Плутарх* — греческие историки и писатели, исследования которых служат цennыми источниками по истории античности.

5. Имеется в виду Квент Курций Руф — римский историк I в. н.э., автор истории Александра Македонского.

6. *Тит Ливий* — римский историк (59 г. до н.э. — 17 г. н.э.), современник Октавиана Августа, автор фундаментальной истории римского государства.

7. *Колосс* — нарицательное имя огромных статуй. В древности наиболее известен был Коллосс Родосский — статуя Гелиоса (бога Солнца) при входе в гавань острова Родос в Эгейском море; его высота достигала 140 метров.

8. *Капитолий* — внутренняя крепость с храмом Юпитера в Древнем Риме, расположенная на одноименном высоком холме.

Это небольшое произведение, написанное в первой половине 1703 г. по инициативе священника Сэмюэля Болда — знакомого Локка, представляет собой своеобразное биографическое дополнение к «Мыслям о воспитании». Первоначально оно было предназначено одному из прихожан Болда — Роджеру Клэвилю; впервые очерк был опубликован в 1720 г. Пьером Демезо. На русском языке впервые опубликовано в переводе О.А.Гулыги в Сочинениях в трех томах (том 3, с. 609—614), который и публикуется в настоящем издании. Сверка перевода с оригиналом произведена А.Л.Субботиным. При составлении примечаний использованы комментарии, содержащиеся в указанных Сочинениях, часть которых заимствована в цитировавшемся нами ранее издании «The educational writings of John Locke».

1. *Джон Тиллотсон* (1630—1694) — с 1691 г. архиепископ Кентерберийский (глава англиканской церкви), отличался широкими взглядами; был близким другом Локка.

2. «Об ораторе» и «Оратор» — трактаты Марка Туллия Цицерона. Марк Фабий Квинтилиан (35—96 гг.) был римским ритором и теоретиком ораторского искусства; имеется в виду его трактат «Institutio oratoria» («Образование оратора»). Далее указан французский перевод античного эстетического трактата «О воззвании» известного французского писателя и критика Буало (1636—1711), опубликованный в 1675 г.

3. Уильям Чиллингворт (1602—1644) — английский религиозный мыслитель, был одним из любимых писателей Локка. Его произведение «The Religion of Protestants» («Религия протестантов», 1638), в котором он отстаивал концепцию англиканской церкви, было выполнено в форме свободного и рационального исследования и отличалось логически строгими рассуждениями.

4. Публий Теренций (ок. 195—159 гг. до н.э.) — римский комедиограф, которого высоко ценила риторическая школа за изящество и чистоту языка и искусное ведение диалога. Публий Вергилий Марон (70—19 гг. до н.э.) — великий римский поэт. Тит Ливий — см. прим. 6 к «Об учении». Гай Юлий Цезарь (100—44 гг. до н.э.) — римский политический деятель и полководец, действия которого подорвали политическую систему Римской республики; кроме того, он был превосходным стилистом и оратором; сохранились его «Записки о Галльской войне» и «Записки о гражданской войне».

5. Имеется в виду трактат Цицерона «Об обязанностях» («De officiis»).

6. Алджернон Сидней (1622—1683) был активным участником гражданской войны на стороне парламента, а в период Реставрации — одним из лидеров вигов; привлечен к суду и казнен якобы за участие в заговоре герцога Монмута. Локк имеет в виду его работу «Discourses on Government» («Рассуждения о правлении»), опубликованную в 1698 г., а до того известную в списках. В этой работе Сидней критиковал абсолютистскую концепцию сэра Роберта Фильмера, отстаивал теорию договорного происхождения государственной власти и народного суверенитета, считая наиболее приемлемой форму смешанного правления — конституционную монархию, где король имеет только те права, которые ему предоставлены с согласия народа парламентом.

7. Локк указывает собственное сочинение, изданное анонимно, а также трактат «Civil Polity, a Treatise concerning the Nature of Government» («Гражданская политика, трактат о природе правления», 1703), автором которого был доктор медицины Питер Пэкстон (ум. 1711).

8. Замюэль Пуффендорф (1632—1694) — известный немецкий правовед, историк и политический философ.

9. Джеймс Тиррел (1642—1718) — давний и близкий друг Локка. С 1696 по 1704 г. вышли в свет три тома его труда «General History of England, both Ecclesiastical and Civil» («Общая история Англии, церковная и гражданская»), который писался с позиций идеологии вигов.

10. Упоминаемое «Collections of State Tracts» («Собрание государственных трактатов»), содержащее ряд трактатов о государственном правлении, относящихся к периоду 1600—1689 гг., было издано в двух томах в 1689 и 1692 гг.

11. Уолтер Рэли (1552—1618) — известный английский мореплаватель, организатор колонизаторских рейдов в Северную и Южную Америку, поэт, философ и ученый, просидел почти 13 лет в Тауэрсе, где занимался научными исследованиями, в частности написал объемистый том «History of the World» («Всемирная история» — до 130 г. до н.э.), опубликованный в 1614 г. Уильям Хоуэлл (1638—

1683) был членом совета колледжа Магдалины в Кембридже, автором «An Institution of General History» («Введение во всемирную историю», 1661).

12. *Дигори Уир* (1573—1647) — профессор истории в Оксфорде; имеется в виду его книга «*Relectiones Nyemales, De Ratione et Methodo Legendi*» (1623).

13. *Питер Хейлин* (1599—1662) — церковный писатель, автор «*Geography*» («География», 1621). *Герман Моль* (ум. 1732) — голландский географ, приехал в Лондон в 1698 г., где издал свои географические работы и карты различных частей света. Имеется в виду его «*System of Geographie*» («Географическая система», 1701).

14. *Уильям Кэмден* (1551—1623) — английский историк и антиквар, написал солидный труд на латинском языке, посвященный британской предыстории и истории — «*Britannia*» (1586), который был опубликован на английском языке в 1610 г. и с тех пор неоднократно переиздавался в новых переводах и с дополнениями.

15. *Жан де Лабрюйер* (1645—1696) — французский писатель-моралист. Упоминаемая Локком книга впервые издана в Париже в 1688 г., Русское издание: *Лабрюйер Ж. де. Характеры, или Нравы нынешнего века*. М.—Л., 1964.

16. Локк перечисляет знаменитых римских поэтов Децима Юния Ювенала (ок. 60 — после 127), Авла Персия Флакка (34—62), Квinta Горация Флакка (65—8 гг. до н.э.).

К стр. 210 Рабочие школы

Данная записка составляет часть проекта реформы законодательства о бедных, который был разработан Комиссией по делам промышленности и колоний, учрежденной в 1696 г. Основная задача комиссии (в работе ее активно участвовал Локк) заключалась в изучении нужд отечественной промышленности и заокеанских колоний и в разработке соответствующих мероприятий. Но, помимо того, на комиссию была возложена разработка положения о привлечении бедных королевства к общественно полезному труду. Эта же комиссия составила проект нового закона о бедных, в котором предлагалось усилить карательные меры против людей, занимающихся нищенством и бродяжничеством. Например, шестинедельные принудительные работы в исправительном доме — в том случае, если девочка или мальчик в возрасте до 14 лет вторично пойманы на нищенстве далее пяти миль от места их постоянного проживания.

Как правило, для этих детей устраиваются школы, назначение и характер которых обрисованы в предлагаемой записке. Впервые она была опубликована в 1876 г. Фокс-Борном в его книге «*Жизнь Джона Локка*». Перевод, публикуемый в настоящем издании, выполнен Ю.М.Давидсоном для «*Педагогических сочинений*» Локка (М., 1939, с. 300—302), откуда он и перепечатывается.

ЛИТЕРАТУРА

Труды Джона Локка

1. The works of John Locke. Vol.1—3. — London, 1714
2. The works of John Locke. Vol.1—3. — London — Oxford, 1823.
3. The educational writings of John Locke: a critical edition with introduction and notes by James L. Axtell. — Cambridge, 1968.
4. The correspondence of John Locke. Ed. by E.S. de Beer — in 9 volumes. — London, 1976.
5. The Life and Letters of John Locke with extracts from His Journals and Common-Place Books. — N.Y., 1972 (первое изд. — 1884).
6. *Локк Дж. О воспитании детей.* — М.: Императорский Московский университет, 1759.
7. *Локк Дж. Мысли о воспитании.* — М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1913.
8. *Локк Дж. Педагогические сочинения.* — М.: Учпедгиз, 1939.
9. *Локк Дж. Избранные философские произведения. Т. 1—2.* — М.: Мысль, 1960.
10. *Локк Дж. Сочинения. Т. 1—3.* — М.: Мысль, 1985.

Литература о Джоне Локке

1. Cranston M. John Locke. A Biography. — London, 1959.
2. Cranston M. Locke on Politics, Religion, and Education. — N. Y.: Collier Books, 1965.
3. Foster D. Taming the father: John Locke's critique of patriarchal fatherhood. — Review of politics. — Notre Dame(Ind.), 1994. — Vol. 56, № 4. — P. 641—670.
4. Серебренников В.С. Учение Локка о прирожденных началах знания и деятельности. — СПб.: Типография А.Катанского и К., 1892.
5. Ермилов В.Е. Реформаторы воспитания. — М.: Издательство И.Д. Сытина, 1905.
6. Нарский Г.А. Философия Джона Локка. — М.: Мысль, 1960.
7. Заиченко Г.А. Джон Локк. — М.: Мысль, 1988.
8. Юровская Э.П. Проблема женского образования в России XVIII в. и педагогические идеи Дж. Локка. — Русская культура и мир. — Ниж. Новгород, 1993. — С. 134—136.
9. Авдеева К.Д. Джон Локк о физическом и нравственном воспитании. — Традиции образования и воспитания в Европе XI—XVII веков. — Иваново, 1995. — С. 68—85.
10. Олдридж Р. Джон Локк (1632—1704). — Перспективы. — Париж, 1995. — № 1/2. — С. 59—74.

СОДЕРЖАНИЕ

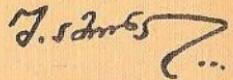
Жизнь и творчество Джона Локка <i>М.Я.Шнейдер</i>	5
I. Теория познания Джона Локка 29	
Из трактата «Опыт о человеческом разумении»	29
О воспитании разума (фрагменты)	54
Из трактата «Элементы натуральной философии»	79
II. Этические воззрения Джона Локка 81	
Из трактата «Опыты о законе природы»	81
Из бумаг Джона Локка	90
Так я мыслю	90
Общее рассуждение об этике	92
Предсмертная речь цензора. 1664	97
Из «Опыта о веротерпимости»	99
III. Джон Локк о правовом положении ребенка в семье и обществе 101	
Два трактата о правлении (фрагменты)	101
IV. Педагогическая теория Джона Локка 110	
Мысли о воспитании (фрагменты)	110
Об учении	197
Мысли о том, что читать и изучать джентльмену	206
Рабочие школы	210
Комментарии	213
Литература	223

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В “Антологии” используется ранее не применявшаяся в практике Российского учебного книгоиздания прием фокусирования на страницах книги не всегда совпадающих позиций — **автора** классического наследия; **составителя тома**, ученого, излагающего свои взгляды во вступительной статье и комментариях, и **первого читателя**, учителя, сегодня смотрящего в глаза своим ученикам, призванного сегодня реализовывать идеи гуманной педагогики.

В своих искренних поисках путей к «счастливой и разумной жизни» Джон Локк блистательно обосновал значение «человеческого разума». Но «здравый смысл», увы, невольно закрыл перед ним могущество человеческого духа.

А что если богатейший педагогический рационализм мыслителя дополнить в нашей практике не менее глубоким педагогическим иррационализмом...



Шалва Амонашвили