

Из книги «Психология и учитель»
ГЛАВА I.

Конфликтъ въ современной педагогикѣ

Въ качествѣ учителя я намеренъ говорить съ учителями о задачахъ, о работѣ и о назначеніи учителей и о техъ средствахъ,— въ особенности психологическихъ средствахъ,— которые служатъ для достиженія ихъ благородныхъ цѣлей. Вся сфера педагогическихъ задачъ лежитъ передъ нами, и нашъ обзоръ будетъ вестись въ различныхъ направленіяхъ. Намъ надо рассмотреть дитя и общество, спокойную домашнюю обстановку и водоворотъ жизни; мы должны обсудить программы занятий и школьные методы, ценность различныхъ учебныхъ предметовъ и пользу, которую можно извлечь изъ психологическихъ экспериментовъ; намъ надо подумать объ игрѣ и дисциплинѣ, о работѣ и утомленіи, о дѣтскомъ и юношескомъ возрастѣ, о разумѣ и характерѣ, о вниманіи и представленіяхъ, объ эмоціяхъ и волѣ у мальчиковъ и дѣвочекъ,— но центромъ всего для насъ останутся сами учителя.

Мы не должны забывать, что есть учителя разныхъ типовъ: учителя начальной школы и средней школы, молодые и старые, неопытные и обладающее слишкомъ большимъ опытомъ; полуобразованный вулканъ, которая занимается преподаваніемъ въ теченіе нѣсколькихъ зимъ только потому, что ей скучно дома, и человекъ съ университетскимъ образованіемъ, посвящающій свою жизнь учительской профессіи, какъ самому идеальному изъ всѣхъ призваній; учитель въ маленькой деревушкѣ, удаленной отъ городского шума, и учитель, находящейся въ столичной сутолкѣ; учитель-оптимистъ и учитель-пессимистъ— и все они дѣлаютъ одно и то же дѣло. Пожалуй, лучшее, что имъ надо знать, является общимъ для всѣхъ. Если существуетъ между ними действительное различіе, въ силу котораго они распадаются на два класса— на настоящихъ классныхъ пассажировъ корабля и простыхъ палубныхъ пассажировъ, — различіе это состоитъ только въ томъ, есть ли у нихъ выходящій идеалъ учительскихъ обязанностей, или они удовлетворяются низменнымъ идеаломъ; вѣрятъ ли они въ благородное призваніе учителя и служатъ ему съ гордостью вдохновенной души, или же они просто выполняютъ очередную работу и только „учатъ”, чтобы получать свое жалованье при возможно меньшей затратѣ труда, пока каникулы не внесутъ перерыва въ ихъ каторжную работу.

Кто говоритъ о работѣ учителя, тотъ долженъ говорить ясно и просто. Расплывчатость—вотъ обычный и все же непростительный недостатокъ педагогической литературы, а недостатокъ простоты слишкомъ часто прикрываетъ собою недостатокъ прямоты. Хорошо понятая здравая истина всегда бываетъ простою и ясною. Но просто — не значитъ пошло и банально; что-нибудь яснымъ не должно означать—дѣлать это более низкопробнымъ. Воспитаніе — серьезное дѣло и требуетъ серьезныхъ усилій со стороны всѣхъ, кто желаетъ овладѣть относящимися къ этой области проблемами. Говорить съ

учителями такимъ образомъ, чтобы они могли при этомъ оставаться пассивными слушателями, не затрачивающими со своей стороны никакихъ усилий мысли, значить, дѣйствительно, дѣлать болѣе низкопробною ихъ задачу и понижать ея уровень. Мы желаемъ быть ясны, но мы не хотимъ, чтобы учителя когда-нибудь забывали, что мы разсматриваемъ трудный и сложный вопросъ и что собою не стоитъ его разсматривать, если беда наша превращается въ монологъ; весь умъ читателя долженъ быть готовъ отвѣчать самостоятельно. Если бы учителя не забывали этого такъ легко, они не становились бы такъ часто жертвою педагогическихъ флюктуаций и выдумокъ, подкрѣпляемыхъ сегодня пустыми аргументами, а завтра уже забытыхъ съ неприличной быстротой.

Мы не собираемся защищать никакой новой истины и не намерены излагать никакой излюбленной теоріи. У насъ нѣтъ никакого патентованнаго средства противъ всехъ педагогическихъ заблужденій. Мы не ищемъ столкновенья съ „ревнивыми” психологами и не поклоняемся устарѣлымъ идоламъ „гербаріанцевъ”, — вообще у насъ нѣтъ никакихъ схемъ для „быстраго обогащенія” педагогической премудростью. Мы чувствуемъ только глубокую уверенность, что недостойно быть учителемъ ни одинъ человекъ, который не знаетъ, что миссія учителя священна. А чтобы посвятить свою жизнь великой миссии, исполненной трудностей и ответственности, — для этого требуется самое серьезное размышленіе. Здѣсь нельзя уклоняться ни отъ какихъ усилий, нельзя пренебречь никакими заніями, которыя, могутъ быть полезны, нельзя простить никакой небрежности. Общество въломъ инстинктивно почувствовало это. Оно не желаетъ болѣе терпѣть легкомысленнаго невежества случайныхъ учителей. Все громче и громче раздается крикъ: „Учитель долженъ понимать тотъ материалъ, надъ которымъ онъ работаетъ; онъ долженъ знать духовное и телесное состояніе учениковъ и тѣхъ социальныхъ условій, въ какихъ они живутъ; онъ долженъ быть знакомъ съ психологіей, социологіей и фізіологіей; онъ долженъ изучать дѣтство и юношескій возрастъ, — словомъ, онъ долженъ возможно тщательно изучать духовные и физическіе факты, ихъ дѣйствіе и ихъ законы”.

И все же... и все же рай не кажется болѣе близкимъ. Толстыя книги, посвященныя психологіи, ея основамъ и ея законамъ, стоятъ въ настоящее время на полкахъ у многихъ учителей; естественная исторія дѣтскаго и юношескаго возраста какъ-будто вполнѣ готова къ ихъ услугамъ, и все же все общество охвачено какимъ-то педагогическимъ безпокойствомъ. Количество интересныхъ фактовъ, накапливаемыхъ науками и поступающихъ въ распоряженіе учителя, становится все больше и больше, но учитель какъ будто глядитъ на нихъ съ все возрастающей безнадежностью. Онъ винитъ себя и дѣлаетъ постоянно новыя усилія, чтобы овладѣть фактами; и все же онъ не можетъ не чувствовать, что они не говорятъ ему, что онъ долженъ надѣлать.

Быть может, онъ чувствуетъ себя ~~бѣ~~ ученымъ, но онъ не чувствуетъ, что сталъ умнее. Онъ знаетъ такъ много вещей, которыя и не снились его собственнымъ учителямъ; и единственное, чего онъ не знаетъ, это — какъ можно воспользоваться всеми этими знаниями. Передъ нимъ вдругъ оказывается обширное открытое море, но онъ чувствуетъ, что плыветъ безъ компаса, и никто не сказалъ ему, въ какой ~~сторѣ~~ находится земля, или какъ можетъ быть достигнута ближайшая пристань.

Дѣйствительно, мы не должны обманывать самихъ себя. За однимъ лишь изученіемъ психологическихъ фактовъ, природы ребенка ~~юлѣ~~ ученика слишкомъ часто ~~сѣ~~довало печальное разочарованіе. Прежняя наивность исчезла; безспорно, это была наивность ~~нѣ~~знанія, и все же въ ней было болѣе ~~увѣ~~ренное чувство руководства, ~~нѣ~~мъ въ новомъ ~~званіи~~, которое представляется недостаточнымъ и обезкураживающимъ. Все ~~болѣе~~ болѣе обширные круги какъ въ ~~шкѣ~~ такъ и въ ~~ш~~колы, испытываютъ теперь такое чувство, какъ будто возникъ какой-то внутрѣйшій конфликтъ, уничтожающій единство работы и такимъ образомъ парализующіе самыя лучшія усилія; какъ будто должно быть что-то ложное въ новомъ ~~ученіи~~ которое говорить учителю, что новое воспитаніе обязано опредѣлить свою цель и устанавливать свои основныя приемы на основаніи изученія природы ребенка.

Такой конфликтъ существуетъ; ~~тѣ~~ есть, дѣйствительно, нечто ложное. И хотя не ~~сѣ~~дуетъ дѣлать ни одного шага назадъ, хотя ни одинъ фактъ не долженъ оставаться неизвѣстнымъ, и ни одно усиліе этого новаго движенія не должно быть парализовано,—все же истиннаго прогресса не получится до ~~тѣ~~хъ поръ, пока ложность не будетъ устранена, и пока лежащій въ основѣ конфликтъ не будетъ ясно понятъ всякимъ. Въ несколькихъ словахъ можно выразить сущность ~~тѣ~~да слѣдующимъ образомъ: прежніе эпохи, не обладавшія научнымъ ~~знаніемъ~~ фактовъ, подвигались поэтому къ осуществленію своихъ педагогическихъ ~~намереній~~ медленно и неловко; но, въ концѣ-концовъ, у нихъ было определенное ~~намереніе~~; у нихъ были ~~цѣ~~ли и идеалы, которые ставились передъ ними ихъ интересами и ихъ ~~традиціи~~, ихъ нравственными воззрѣніями и ихъ ~~вѣ~~рованіями. Въ новѣйшія времена люди овладѣли фактами и были бы блестяще подготовлены къ достиженію ~~намеряемыхъ~~ ~~цѣ~~лей, но они обманываютъ себя мыслью, будто можно устанавливать самыя ~~цѣ~~ли путемъ изученія фактовъ. Они не видятъ, что никакое въ ~~мірѣ~~ знаніе фактовъ не можетъ сказать намъ, что мы должны делать, и никакая наука не можетъ показать намъ, каковы должны быть наши ~~намеренія~~ и наши обязанности, наши ~~цѣ~~ли и наши идеалы. Мы хотимъ доверять только фактамъ и въ своей ~~тѣ~~лотѣ не видимъ основного факта, что факты имѣютъ ~~цѣ~~нность лишь тогда, когда служатъ для достиженія ~~какихъ-либо~~ конечныхъ ~~цѣ~~лей, которыя воля должна создать, и которыхъ никакое знаніе не даетъ. Миновало то доброе старое время, когда люди были ~~привы~~

съ своихъ бляхъ, но не знали средствъ для ихъ достиженія; теперь надъ нами — новый порядокъ, даюи намъ въ изобилии средства, но забываюи, что средства никогда не служатъ самою цѣли. Въ этомъ и заключается инстинктивно чувствуемый конфликтъ. Мы не желаемъ возвращаться къ прежней нечужденности, пренебрегавшей фактами, но мы не находимъ настоящаго руководства и въ новомъ знаніи такъ какъ оно при своей исключительной вѣрѣ въ факты никогда не можетъ идти къ какой-нибудь настоящей вѣли, не можетъ имѣть настоящихъ намереній.

Есть только одинъ путь для устраненія этого конфликта. Мы не можемъ ограничиться тѣмъ, что просто выскажемся въ пользу той или иной стороны. Вѣра въ цѣли безъ знанія необходимыхъ средствъ должна такъ же мало удовлетворять насъ, какъ одно лишь знаніе невозможныхъ средствъ безъ полной вѣры въ цѣнныя цѣли и идеалы, безъ яснаго пониманія послѣднихъ. Ни одно, ни другое не можетъ быть требованіемъ завтрашняго дня.

Здѣсь не можетъ быть рѣчи и о какомъ-нибудь дешевомъ компромиссѣ. Нельзя, конечно, рекомендовать набора нѣсколькихъ психологическихъ законовъ, къ которому просто присоединенъ перечень нравственныхъ требованій. Не лучше будетъ и подражать старымъ традиціоннымъ фразамъ объ идеалахъ воспитанія и начинать ихъ отрывочными данными социалогіи и педологіи. Требуется дѣйствительно органическое соединеніе цѣлей и средствъ, истинный синтезъ ихъ. Но никто не долженъ думать, что такое полное единство можетъ быть достигнуто съ помощью доводовъ, выдвигаемыхъ при популярномъ обсужденіи. Одинъ лишь здравый смыслъ не можетъ дѣйствительнымъ образомъ разрешить подобнаго рода споръ, ибо здравый смыслъ нынѣшняго дня является и всегда являлся лишь отголоскомъ философской мысли вчерашняго дня. До чего лучшіе мыслители одного поколѣнія доходили бѣною тяжелого труда, то будущему поколѣнію представляется взглядомъ, который просто диктуется здравымъ смысломъ и сразу можетъ быть приложенъ къ стоящимъ на очереди вопросамъ жизни. Но что думали предшествующія поколѣнія, то не можетъ помочь намъ въ затрудненіяхъ, которыя родились въстѣ съ нашимъ временемъ. Если мы желаемъ ясно видѣть и найти полную истину, мы не имѣемъ права ни уклоняться отъ своей задачи путемъ односторонняго предпочтенія поверхностнаго компромисса, ни разрѣшать ее съ помощью общихъ фразъ традиціоннаго здраваго смысла; мы должны серьезно размышлять за собственной счетъ; да, мы должны философствовать въ новомъ духе этого времени.

Философствовать! Кто чувствуетъ бичіе пульса жизни и страстно жаждетъ полезныхъ, основательныхъ, реальныхъ фактовъ, знаетъ, что дало бы возможность дѣйствовать, бороться и побѣждать, — тотъ не желаетъ философствовать. Слово ф и л о с о ф і я вызываетъ въ немъ чувство чего-то отталкивающе-мертвеннаго; оно напоминаетъ ему о туманныхъ, пустыхъ

обобщеніяхъ, о безжизненныхъ концепціяхъ, объ отжившихъ теоріяхъ—о паутинѣ, которая уже сметена наукою. Философствовать! Что пользы уноситься въ метафизическія области, если, въ концѣ концовъ, никто все же не можетъ знать послѣднихъ потустороннихъ тайнъ? Разве наша жизнь не удовлетворяется религіей? Наша мысль же и наука, по крайней мѣрѣ, должны относиться къ бесспорно реальному. Мы слышимъ все это тысячу разъ, и все же это — одинъ изъ самыхъ неслыханныхъ и самыхъ вредныхъ предразсудковъ, вызываемый полной неспособностью видѣть вѣчную юность философа. Никакое иное усиліе мысли не приближается ближе ея къ реальной жизни, никакое изученіе не стоитъ ближе къ непосредственному опыту, никакое знаніе не имѣетъ большей цѣнности въ нашихъ практическихъ стремленіяхъ. Именно тотъ, кто ищетъ жизни въ абстрактныхъ призракахъ, долженъ обратиться къ философу; и нравится ли намъ этотъ фактъ или нѣтъ,— фактомъ остается, что только философъ можетъ вести къ жизненнымъ проблемамъ, которыя лежатъ передъ нами и передъ всякимъ, отыскивающимъ цели и средства воспитанія. Философія — единственная входная дверь къ занятіямъ педагогикой.

Иначе и не можетъ быть. Иной скажетъ, пожалуй,— и именно такъ отвѣчаетъ всегда неужестово: нѣтъ, оставимъ всякія философскія изысканія и начнемъ сразу съ фактовъ! Но не должны ли мы сперва спросить: съ какихъ фактовъ? Почему желаете вы видѣть именно такіе-то факты? Почему они важны для васъ? Хорошо, они служатъ для опредѣленныхъ цѣлей и помогаютъ намъ осуществить опредѣленные намѣренія. Но почему вы стараетесь объ осуществленіи именно этихъ намѣреній и почему предпочитаете эти цѣли другимъ? Если же мы попытаемся выйти на подобнаго рода первые вопросы, если мы станемъ изслѣдовать конечную цѣнность и значеніе вещей,— мы уже находимся въ недрахъ философіи.

Поэтому, первая часть нашего изслѣдованія должна носить философскій характеръ. Часть философа, рассматривающая цѣли челоѣческихъ дѣйствій, это — этика; такимъ образомъ, первый обсуждаемый нами предметъ лежитъ въ области этики. Лишь когда мы уже знаемъ цѣли, въ которыхъ намъ надо стремиться, мы можемъ обратиться къ разсмотрѣнію путей, ведущихъ туда, и къ изученію специальныхъ психическихъ средствъ. Поэтому, второй частью нашего труда должна быть часть психологическая. Наконецъ, приложеніе средствъ для достиженія цѣлей приводитъ къ практическимъ вопросамъ дѣйствительной школьной жизни; отсюда — третья педагогическая часть. Теперь же обратимся къ этической проблемѣ.

ГЛАВА II. Факты и наѣренія въ воспитаніи.

Мы сказали, что нашей первой задачей должно быть яено видѣть разницу между средствами иѣціями, между фактами и наѣреніями. Мы должны сперва выяснить и устновить ѣли воспитанія, а затѣмъ уже мы будемъ въ состояніи воспользоваться для ихъ достиженіи психологическими фактами. Необходимость такого разграниченія станетъ, пожалуй, болѣе очевидною, если мы сперва прибѣгнемъ къ нѣсколькимъ приѣбрамъ. Они могутъ показать намъ на данныхъ повседневнаго опыта, какъ мало пригодны бываютъ факты того, чтобы изъ нихъ выводить заключенію наилучшихъ ѣдлхъ, какъ легко движенія, заслуживающія полного сѣувствія, могутъ дискредитировать свое ѣдо опдибочными аргументами, въ которыхъ ѣмиваются факты и наѣренія. Напримѣръ, человекъ, занимающійся изученіемъ дѣтства, знаетъ множество фактовъ изъ области подраженія. Никто не сомнѣвается, что подражаніе играетъ рѣшающую роль въ развитіи всякой дѣтской души, и потому оно по праву является одною изъ излюбленныхъ темъ у современныхъ психологовъ. Пслдніе пытаются анализировать процессъ подражанія и ищутъ его элементовъ и изѣдуютъ, отъ какихъ факторовъ подражаніе зависитъ, какъ его ѣдствіе можетъ быть улучшено усилено, или какъ его вѣаніе можетъ быть парализовано. Если сознательно использовать въ средства современной психологіи, мы можемъ, въ концѣ кобцовъ, почувствовать, что знаемъ всѣ факты, относящіяся къ подражанію; но войдетъ ли сюда также знаніе того, чему ребенокъ долженъ подражать? Можетъ ли какое бы то ни было изученіе подражанія въ качествѣ извѣстнаго психическаго процесса дать учителю хотя бы самый слабый намекъ на то, какабразцы для подражанія сѣдуетъ ставить передъ умомъ ученика? Чтмъ есть большую ценность — подражаніе герою, или ученому или мученику, или атлету, или промышленному королю? Бѣа ли цѣнно подражаніе беззастѣнчивому успѣху или смиренной скромности, жизни, полной самоотреченія или жизни, наполненной славою? Какой-нибудь образецъ, предлагаемый намъ для подражанія, долженъ существовать въ дѣлѣ всякаго учителя; и можетъ ли психологъ или фізіологъ, или соціологъ подражанія рѣшить, какой именно образецъ является правмльнымъ? Поставить этотъ вопросъ — значить уже ѣтвить на него отрицательно. Да и не по было бы ожидать этого; съ точно такимъ же ѣзхомъ мы могли бы ожидать, что фізіологъ нашихъ движеній, выполняемыхъ при ходѣбѣ укажетъ намъ, въ какомъ направленіи лучше всего совершать прогулку. Долженъ ли мальчикъ подражать и долженъ ли онъ при этомъ принять за образецъ кулачнаго бойца, или миллионера, или честнаго школьнаго учителя, — это должно ѣлряться соображеніями, не имѣющими ничего общаго съ изученіемъ законовъ подражанія. Множество дѣльных психологическихъ доводовъ слишкомъ часто приводится для

подкрепленія очень жалкихъ педагогическихъ идей, и это несомнѣнно остается незамѣченнымъ покуда психологическіе факты кажутся верными.

Болѣе сложно и къ болѣе вреднымъ послѣдствіямъ ведетъ снѣженіе фактовъ и цѣлей, когда дѣло касается функцій памяти. Во всякой школьной заучиваніе на память играетъ существенную роль, и потому ни одинъ учитель не можетъ оставлять безъ вниманія тотъ механизмъ ума ученика, который служитъ для удержанія памяти усвояемаго матеріала. Онъ не имѣетъ права ставить своимъ ученикамъ въ отношеніи заучиванія такія задачи, которыя выходятъ за пределы психическихъ возможностей ребенка. Поэтому развитіе памяти съ годами, индивидуальныя различія способности къ заучиванію, вся структура этого процесса — все это будетъ имѣть глубокий интересъ для интеллигентнаго учителя. Онъ будетъ охотно обращаться къ сочиненіямъ по психологіи, чтобы узнать, при какихъ условіяхъ ускоряется „заучиваніе наизусть”, или при какихъ условіяхъ болѣе правильно воспроизводится заученный матеріалъ. Онъ станетъ выяснять, какія дѣлаютъ память болѣе воспримчивою или время правильнаго припоминанія болѣе продолжительнымъ. Словомъ, онъ будетъ изучать факты, которые психологъ знаетъ не только благодаря тщательному наблюденію но и благодаря систематическимъ экспериментамъ, производимымъ въ психологической лабораторіи.

Но ему придется быть очень осторожнымъ, если онъ действительно желаетъ отдѣлять факты отъ оцѣнокъ. Здѣсь ему слишкомъ легко переходить невольно отъ однихъ къ другимъ. Самъ того не замѣчая, онъ будетъ незаконно вводить сужденія о цѣли въ свои описанія, а какъ только этимъ сужденіемъ будетъ отведено хотя бы самое маленькое мѣсто, онъ уже будетъ неспособенъ противостоять всякимъ предвзятымъ взглядамъ. Разберемъ, если бы мы говорили: „Законы памяти состоятъ въ томъ-то и то-то, и потому ученикъ долженъ заучивать поэмы Лонгфелло, а не поэмы Уитъера”, или: „Условія быстраго и точнаго заучиванія наизусть заключаются въ томъ-то и то-то, и потому классъ долженъ учить хронологическія американской, а не англійской исторіи”, — всякій видѣлъ бы сразу нелепость этихъ утвержденій. Всякій возразилъ бы, что структура памяти такъ же мало можетъ предписывать, для чего ею надо пользоваться, какъ вѣрнаго, какимъ образомъ дѣйствуетъ пишущая машина, можетъ сказать намъ, что мы должны писать ею. Но все это поражаетъ насъ своей нелепостью только потому, что ошибся знакъ груба. Когда тотъ же принципъ прилагается болѣе тонко, онъ остается незамѣченнымъ. Мы не должны забывать, что находимся въ сферѣ ошибокъ, даже когда говоримъ объ исправленіи памяти, какъ о чисто-психологическомъ вопросѣ. Психологъ, какъ таковой, не можетъ знать никакого улучшенія умственныхъ способностей, ибо такого рода выраженіе подразумеваетъ, конечно, что одинъ видъ дѣятельности ума является лучшимъ и болѣе цѣннымъ, чѣмъ другой; а именно это никогда не можетъ быть признано за фактъ.

Вы можете заметить на это, что, по общему признанію, блестящій умъ гения

лучше, чѣмъ умъ глупаго челоѣка, или что умъ, способный связывать много мыслей, болѣе цѣненъ, нежели умъ, который можетъ удерживать лишь небольшое число ихъ. Вы можете сказать, что память, способная воспроизводить заученный матеріалъ спустя много времени, предпочтительнѣе такой, которая быстро забывается, и что, такимъ образомъ, мы имѣемъ право считать все это установленнымъ и говорить объ улучшеніи. Пусть такъ; быть можетъ, все это и вѣрно въ данномъ случаѣ, но суть дѣла заключается въ томъ, что мы должны ясно видѣть, что такого рода сужденіе здесь дѣйствительно имѣетъ мѣсто, какъ бы общепризнано и безспорно оно ни было. Если мы не видимъ самого принципа, если мы легкомысленно принимаемъ за что установленное, будто предпочтеніе само по себѣ определяется фактами, у насъ не будетъ силы сопротивляться, когда слѣдующее сужденіе, которое проскользнетъ незамѣтно, окажется не самымъ общепризнаннымъ и, быть можетъ, чрезвычайно спорнымъ. А въ дѣйствительности начинается и кончается общее признаніе, которое мы можемъ считать установленнымъ? Что блестящій умъ гени предпостительнѣе, нежели умъ глупаго челоѣка,— это, безспорно, общепризнаніе, но если мы болѣе внимательно рассмотримъ эту претензію, намъ станетъ ясно, что въ ней содержится логическій недостатокъ, известный подъ именемъ *petitio principii* („предположеніе основанія”) — Блескъ, глупость, гай — это, въ дѣйствительности, не только описательные термины; въ нихъ уже указывается опредѣленное отношеніе — предпочтеніе или нерасположеніе. Съ точки зрѣнія фактовъ, мы знаемъ известный недостатокъ представлений, или медленность ассоціацій, или неспособность связывать мысли и т.д., но какъ только мы обозначили это словомъ „глупость”, мы уже вышли за предѣлы фактовъ и утверждаемъ, что данное сочетаніе умственныхъ качествъ должно быть отвергнуто въ качествѣ менѣе желательнаго. Мы, быть можетъ, имѣемъ право поступать такъ, но мы не можемъ не видѣть, что уже разрѣшили вопросъ о предпочтеніи, назвавъ одинъ умъ глупымъ, а другой—блестящимъ. И если, въ концѣ-концовъ, въ разговоръ вѣшается какой-нибудь скептикъ, который станетъ утверждать, что глупые люди часто бываютъ болѣе честны и болѣе религіозны, чѣмъ люди съ блестящимъ умомъ, и что съ той точки зрѣнія, съ которой онъ смотритъ на жизнь, скромный умъ представляется предпочтительнѣе сверкающаго,— мы снова видимъ, что возвращаемся въ сферу сужденій, предпочтеній, убѣжденій, идеаловъ, и что все это находится въ сторонѣ отъ вопросовъ о фактахъ.

Еще болѣе неосновательна ссылка на общее признаніе, когда мы говоримъ, что умъ, удерживающій много мыслей, лучше того, въ которомъ ихъ удерживается немного, или что память, сохраняющая на долгое время, лучше быстро забывающей. Такое предпочтеніе можетъ вполнѣ оправдываться въ томъ случаѣ, если мы имѣемъ передъ собою опредѣленную задачу; но у насъ съ такимъ же правомъ могутъ быть иныя цѣли, и тогда мы придемъ къ иной точкѣ зрѣнія. Для достиженія некоторыхъ цѣлей можетъ-быть лучше, если челоѣкъ обладаетъ такимъ умомъ, который

сосредоточивается на немногих представл~~е~~^ле~~н~~^ниях, не претендуя и не будучи въ силахъ овла~~д~~^дать большимъ числомъ представл~~е~~^ле~~н~~^ний узкой и сосредоточенный умъ со своей восторженной односторонностью можетъ быть ~~б~~^бопродуктивн~~ы~~^ш при достижен~~и~~^и изв~~ѣ~~^ѣстныхъ ~~д~~^дѣл~~е~~^лей, ч~~ѣ~~^ѣмъ непостоянный умъ съ его развлекающимъ богатствомъ; а память, перегруженная мертвымъ ма~~т~~^териаломъ просто потому, что она обладаетъ большой силой воспроизв~~е~~^де~~н~~^ния можетъ быть для изв~~ѣ~~^ѣстныхъ ~~д~~^дѣл~~е~~^лей и задачъ въ жизни гораздо м~~ѣ~~^ѣн~~ѣ~~^ѣе желательною, ~~ѣ~~^ѣмъ память, не удерживающая того, что не им~~ѣ~~^ѣетъ знач~~е~~^ен~~и~~^ия, а постоянно фильтрующая свой ма~~т~~^териалъ и удерживающая только то, что ~~ѣ~~^ѣйствительно важно.

Но если бы даже и было согл~~ас~~^{ас}ие въ вопро~~с~~^се о такихъ предпочт~~е~~^ен~~и~~^ияхъ, все же спрашивается, гд~~ѣ~~^ѣ демаркац~~и~~^ионная лин~~и~~^ия между ~~ѣ~~^ѣмъ, что принимается за установленное, и ~~ѣ~~^ѣмъ, что требуетъ особаго изв~~ѣ~~^ѣдован~~и~~^ия? Будетъ ли хорошая память на печатныя слова лучше, ~~ѣ~~^ѣмъ хорошая память на пережив~~а~~^ан~~и~~^ия практической жизни, и должны ли мы развивать первую за счетъ второй? Зд~~ѣ~~^ѣ возможно не малое разл~~и~~^ич~~и~~^ие мн~~ѣ~~^ѣн~~и~~^ий, и въ такомъ вопро~~с~~^се психолог~~и~~^ия нич~~ѣ~~^ѣмъ не можетъ помочь. И только инымъ оборотомъ той же мысли будетъ, если мы скажемъ, что такъ какъ опред~~ѣ~~^ѣленные методы облегчаютъ ув~~ѣ~~^ѣрен~~и~~^ие то мы и должны пользоваться такими методами, или, что такъ какъ о~~п~~^пред~~ѣ~~^ѣленный ма~~т~~^териалъ быстро заучивается, то этого рода ма~~т~~^териалъ и является особенно пригоднымъ для ученика. Кто сказалъ намъ, что легкое усво~~е~~^ен~~и~~^ие должно быть нашей ~~ц~~^цѣл~~ь~~^ью? Есть ли у насъ прирожденное зн~~а~~^ан~~и~~^ие, что мы предназначены къ тому, чтобы усваивать безъ особыхъ усилий? Ув~~ѣ~~^ѣрены ли мы, что наша мис~~с~~^си~~я~~^я — овла~~д~~^дывать съ помощью памяти возможно большимъ количествомъ ма~~т~~^териала, и что самый быстрый методъ накопления является идеаломъ? Иной скажетъ, пожалуй, что, наоборотъ, одно лишь количество заучиваемаго не ~~ѣ~~^ѣм~~ѣ~~^ѣтъ никакого знач~~е~~^ен~~и~~^ия; что если таскать на плечахъ большой, а не мален~~ь~~^ьк~~и~~^ий м~~ѣ~~^ѣшокъ мертваго ма~~т~~^териала памяти, — отъ этого не становишься бо~~л~~^лѣе д~~ѣ~~^ѣльнымъ чело~~в~~^чекомъ. Все зависитъ отъ способности управлять взаимодей~~с~~^ств~~и~~^иемъ представл~~е~~^ле~~н~~^ний, а для этого можетъ быть б~~о~~^ое важно воспитаться на усво~~е~~^ен~~и~~^ии труднаго ма~~т~~^териала. Быть-можетъ, это — ложный взглядъ на наши обязанности, но, во всякомъ слу~~ч~~^чае мы должны разр~~ѣ~~^ѣшать подобнаго рода вопросы и не можемъ молчаливо принимать за установленное по~~л~~^ло~~ж~~^же~~н~~^не только одинъ единственный методъ является правильнымъ. На~~и~~^ибо~~л~~^ле~~е~~^ее быстрый способъ изуч~~е~~^ен~~и~~^ия французскаго языка можетъ быть самымъ убогимъ и, въ воспитательномъ отношен~~и~~^ии, наим~~ѣ~~^ѣн~~ѣ~~^ѣе цен~~н~~^нымъ для жизненныхъ ~~ц~~^цѣл~~ь~~^ьей вообще, какъ бы ни было очевидно, что быстрое и легкое усво~~е~~^ен~~и~~^ие желательно.

Еще бо~~л~~^лѣе обычнымъ и еще бо~~л~~^лѣе вреднымъ, ~~ѣ~~^ѣмъ въ вопро~~с~~^се о памяти, является см~~ѣ~~^ѣшен~~и~~^ие понят~~и~~^ий „есть” и „должно быть” въ вопро~~с~~^се вниман~~и~~^ии. Ни о какомъ подбор~~ѣ~~^ѣ психологическихъ фактовъ педагоги не старались ~~ѣ~~^ѣм~~ѣ~~^ѣоусердно. Къ вниман~~и~~^ию въ широкомъ смыс~~л~~^лѣ относится все, по~~л~~^ло~~ж~~^жаемое подъ ярлыкомъ „апа~~е~~^ерцеп~~и~~^ии”, о которой намъ приходится такъ много слышать и ~~ѣ~~^ѣм~~ѣ~~^ѣвид~~ѣ~~^ѣсь нимъ

же связана вся группа вопросов, которые имеют отношение к „интересу”. Если не знать всех побочных возражений, основной ход мыслей представляется в следующем виде: психология показывает, что интересные вещи легче всего пробуждают и удерживают наше внимание; внимание необходимо для работы ученика; поэтому мы должны всеми средствами оказывать предпочтение интересным вещам. И все же это — не разсуждение логической мысли, а фокус логического притвора. Сотни звучных аргументов могут прикрывать собою эту явную подтасовку, но она остается подтасовкою, которая принесла здоровому воспитанию больше вреда, чем какая бы то ни была иная педагогическая фантазия.

Разумеется, психология может с достоверностью показать, что интересные вещи удерживают наше внимание, или, вернее, ей нет нужды показывать то, что содержится уже в самом определении; интересным мы называем именно то, что является объектом нашего произвольного внимания. Все, что привлекает к себе внимание без особого усилия воли, — все это интересно для нас, начиная с шумного и блестящего театра на низшей ступени и кончая восхитительным произведением искусства на высшей, начиная с возбуждения наших чувств и кончая возбуждением самых богатых наших эмоций. Чтобы успокоить детей как маленьких, так и больших, для этого действительно, более простого средства, чем занять их такими вещами, которые по своей природе привлекательны и интересны: останавливают плач младенца и сильное безпокойство масс. Но возможность, ведущая от этих очевидных фактов к смелому утверждению, что в воспитании надо отдавать предпочтение привлекательному и отбрасывать все неинтересное? Кто имеет право решить, что ребенок должен испытывать именно то, что щекочет его чувства, и привлекает его воображение? Возможно составить такое расписание школьных занятий на восемь лет, или такую профессиональную программу на двадцать лет, или такой план жизни на пятьдесят лет, где все было бы согласовано с естественными интересами, и где не требовалось бы никакого усиления для возбуждения внимания. Но является ли это, действительно, идеалом, из-за которого надо бороться? Не может ли быть важнейшею целью воспитания именно способность преодолевать искушения чисто личных интересов, способность служить таким целям, которые требуют усилия воли и дисциплинированного внимания.

Быть может, такая сомнительная неразумность, быть может, такая система представляется устаревшею, — но, во всяком случае, подобного рода возражения возможны, и они показывают, что среди различных противных взглядов необходимо разобраться. Было бы непозволительно легко и просто принять какое-нибудь из возможных заключений окончательно установленное и без всякого обсуждения заявить, что ребенок должен заниматься изучением таких вещей, которые сами по себе всего легче привлекают его внимание. Если мы

оставимъ такого рода взглядъ безъ возраженъ мы не должны удивляться, когда увидимъ, что методы, принимаемые въ дѣтскихъ садахъ и въ школахъ умѣстные, распространяются на всю школу, давая тае результаты, истинность которыхъ совсѣмъ не можетъ считаться безспорной. Иные, безъ сомнѣнъ, станутъ восхищаться непосредственно получаемыми результатами. Вся трудная работа отнынѣ устранена въ школѣ, для любимцевъ теперь наступаетъ чудесное время; вся ихъ природа можетъ развиваться сообразно ихъ собственнымъ инстинктамъ, жизнь снова стала наслаждѣнъ, и всякій можетъ безъ труда овладѣть цѣлой кучей занимательныхъ вещей, чтобы разговаривать о нихъ. Но есть люди, которые держатся и совершенно иного взгляда.

Они говорятъ — и мы не задаемся въ вопросомъ о томъ, правы ли они или слишкомъ мелочны и близоруки, — они говорятъ: недостатокъ дисциплины въ самомъ началѣ духовнаго роста — это педагогическѣе крѣ. Школьные методы, пользующіеся постоянно естественными желаніями и произвольнымъ вниманіемъ и интересомъ, — такіе методы не учатъ ученика преодѣлывать свои желанія и управлять своимъ вниманіемъ; они просятъ вѣсто того, чтобы приказывать; они учатъ челоѣка идти по пути наименьшаго сопротивленія, а не по пути долга и идеала. Въ результатѣ получается дряблость и неспособность, небрежная неопредѣленность и неточность, знакомство со множествомъ вещей и отсутствіе настоящаго обладанія хотя бы одною. Общественная жизнь должна платиться за это; если члены общины не подвергались дома и въ школьной духовной дисциплинѣ, такая община должна всегда оставаться игрушкою своихъ низшихъ инстинктовъ. Такая община будетъ всегда безъ задержки поддаваться своимъ необузданнымъ влеченіямъ; она будетъ отдавать предпочтеніе газетамъ низкаго пошиба съ кричащими заголовками передъми газетами, которыя обращаются къ трезвой мысли, она будетъ какъ въ театрѣ такъ и въ жизни отдавать предпочтеніе вульгарному водевилю и дешевой мелодрамѣ передъ утонченной и благородной игрою; на нее будетъ производить впечатленіе блестящій внѣшній успѣхъ, бросающаяся въ глаза величина, количество, а не качество дѣятельности; она будетъ увлечена всякой страстью толпы, будетъ рукоплескать посредственностямъ, восторгаться всякимъ, кто отстаиваетъ некритическое отношеніе къ вещамъ; она будетъ легко становиться жертвою всякихъ пустяковъ и выдумокъ, не желая затруднять себя тѣмъ, чтобы сопротивляться общественному развращенію и ослабленію законовъ. А между тѣмъ, можетъ ли подлежать сомнѣнію, что именно политическая демократія нуждается въ охранѣ противъ такого внутренняго врага?

Люди, отзывающіеся такъ безъ всякаго уваженія о нынѣшнихъ педагогическихъ тѣреніяхъ, могутъ быть близоруки, они могутъ ошибаться, — но въ такомъ случаѣ ихъ надо опровергать. Нельзя просто считать, что права другая сторона, и зѣсь опять-таки одна лишь факты не могутъ намъ помочь. Психическѣе факты не могутъ опредѣлять, должны ли мы пользоваться психическими способностями для удовольствія или для усилія; должны ли мы следовать за

интересами или развивать духъ долга; должны ли мы выбирать то, на что устремляется наше вниманіе, или мы должны устремлять свое вниманіе на то, что выбрали. Здѣсь мы видимъ опять все то же: факты никогда не могутъ дать намъ никакого „должно“.

Мы выделили психологію подражанія, памяти, вниманія, интереса; но то же самое можно сказать относительно всякой иной психической функціи, что факты сами по себѣ могутъ указывать на какую-нибудь, часто основывалась точно также на психологическіе эмоции, воли, инстинкта, воображенія, сужденія, и въ результатѣ всегда получалась педагогическая необходимость и тревога. Именно это смѣшеніе лежитъ въ корнѣ большинства споровъ о педагогическихъ методахъ. Очевидно, что должно существовать разное мнѣніе въ вопросе о средствахъ, покуда не установлено, въ чемъ должны состоять эти средства, или, вернѣе, покуда мы оставляемъ безъ вниманія вопросъ о томъ, какъ вопросъ самостоятельный, имѣющій право на первенство. Приведешь одинъ типичный случай изъ множества встречающихся въ повседневной жизни. Въ одномъ большомъ городѣ возникло разногласіе между директоромъ средней школы и высшимъ чиновникомъ, наблюдающимъ за школами; послѣдній считалъ, что выставляемые въ школѣ баллы слишкомъ низки, первый же возставалъ противъ этихъ высокихъ балловъ. Съ стороны старались убѣдить общество ссылками на психологическіе законы. Сторонникъ одного взгляда говорилъ: „Хорошо и такъ тотъ фактъ, что низкіе баллы обезкураживаютъ мальчиковъ; если средній мальчикъ чувствуетъ, что не можетъ получать самыхъ высокихъ балловъ, онъ отказывается отъ борьбы и становится небрежнымъ“. Сторонникъ другого взгляда говорилъ: „Хорошо и такъ тотъ психологическій фактъ, что высокими баллами стираются различія; если всякій можетъ получить высшую награду, этимъ уничтожается чувство разницы, въ честныхъ и добрыхъ разрушается“.

Такъ какъ обѣ стороны, исходя изъ этихъ психологическихъ принциповъ, приходили къ двумъ противоположнымъ требованіямъ, то казалось, что одно изъ двухъ психологическихъ наблюденій должно быть ошибочно; но это совсемъ не такъ. Оба принципа верны и сама по себѣ нисколько другъ другу не противостоятъ; они не могутъ вызывать и не вызываютъ никакого спора. Путаница возникаетъ только вслѣдствіе ошибочнаго взгляда, будто изъ подобныхъ принциповъ могутъ вытекать для насъ какіе-либо практическіе правила. Таковы наблюденія полезны постольку, какъ мы установили, въ чемъ должна заключаться наша задача, но они не могутъ намъ сказать относительно того, какъ поступить. Спорящія стороны, очевидно, руководствовались противоположными идеями. Одна считала, что путь къ достиженію которой надо всего сильнѣе стремиться, состоитъ въ возможно болѣе развитіи лучшихъ учениковъ; другая сторона предпочитала ставить себѣ целью удовлетворительно развитіе возможно большаго числа учениковъ. У каждой изъ этихъ идей есть, разумеется, свои характерныя преимущества. Какъ только мы

остановимся на одной из этих ~~ц~~ей, мы должны воспользоваться ~~ими~~ психическими фактами, которые помогают ей достиг~~и~~менно факты не могут помочь намъ произвести выборъ ~~и~~и. Должны ли мы ~~д~~ействовать въ интересахъ лучшаго или въ ии интересахъ многихъ, — это никогда не можетъ быть вопросомъ существующихъ фактовъ. Никакой фактъ не можетъ помочь намъ ~~р~~азр~~е~~шить столь жизненный для общества вопросъ, и правильный выходъ безъ нужды затемняется мнимымъ столкнов~~е~~ниемъ психологическихъ наблю~~де~~ний. Кто будетъ такъ неразуменъ, чтобы обращаться къ расписан~~и~~ю ~~и~~здовъ для р~~е~~шенія вопроса о томъ, ~~д~~елать ли на югъ или на ~~з~~верь? Вс~~е~~ мы сперва р~~е~~шаемъ, какой ~~ц~~ели мы хотимъ достигнуть, а зат~~е~~мъ ищемъ средствъ, съ помощью которыхъ эта ~~ц~~ель можетъ быть всего скор~~е~~е и всего ~~б~~р~~е~~н~~н~~е достигнута. И воспита~~и~~е также должно знать свои ~~ц~~ели, на~~м~~р~~е~~н~~и~~я и идеалы, прежде~~м~~ъ оно будетъ въ состояши извлечь пользу изъ изученія научныхъ фактовъ въ психической и ~~с~~о~~л~~ьной жизни. Воспита~~и~~е также должно быть у~~з~~р~~е~~но въ своихъ ~~д~~еляхъ, прежде ~~т~~ѣмъ окажется въ состоя~~и~~и выбирать факты, которые могутъ быть для него полезны.

ГЛАВА III.

Исканіе ~~ц~~елей.

Теперь мы знаемъ, съ чего намъ надо начинать. Прежде всего намъ необходимъ отвѣтъ на основной вопросъ. Въ чемъ заключаются ~~ц~~ели воспитанія? Чего должны учащіе достигать у мальчиковъ и дѣвочекъ, ввѣренныхъ ихъ вліянію? Ради чего долженъ ребенокъ ходить въ школу? Все то, чего учитель долженъ достигать, — все должно быть, очевидно, подчинено эти~~к~~и~~и~~амъ. Такимъ образомъ, необходимо внести ясность въ вопросы о педагогическ~~и~~хъ ~~и~~хъ.

Систематическое разсм~~о~~тр~~е~~ніе этихъ ~~ц~~елей относится къ педагогик~~и~~ Но эта часть педагогики не можетъ быть обособлена. Это — частъ ~~б~~о~~о~~бширнаго изсл~~ѣ~~дованія. Педагогика задается только вопросомъ: ради чего надо посылать ребенка въ школу? Но какъ можемъ мы понимать это частно~~с~~р~~е~~женіе, отд~~ѣ~~ливъ его отъ бо~~л~~е широкаго вопроса: каково назнач~~е~~н~~и~~е человеческой жизни? Каковы ~~ц~~ели всякаго чело~~в~~еческаго существа? Какъ ~~ц~~ели стоятъ того, чтобы къ нимъ стремиться? Никто не сом~~н~~ивается, что вос~~п~~ита~~и~~е служить только подготовкою къ жизни. Какъ бы ни были ~~и~~жны школьные годы, ихъ настоя~~и~~т~~с~~мысль, очевидно, заключается въ подгото~~в~~к~~ѣ~~ жизни въ ~~ц~~еломъ. Поэтому для поним~~и~~я ~~ц~~елей воспитанія необходимо сперва уяснить себ~~ѣ~~ ~~ц~~ѣл~~н~~ныя ~~ц~~ели жизни вообще. Изсл~~ѣ~~дованіе того, что такое ~~ж~~из~~н~~ная ~~ц~~ель жизни, это — этика. И, ~~в~~идя это въ виду,

мы утверждали, что не можем идти къ рѣшенію вопроса о назначеніи воспитанія никакимъ инымъ путемъ, какъ только обратившись къ этикамъ педагогика оказывается, такимъ образомъ, частью этического изслѣдованія. Мы должны знать, что дѣлаетъ жизнь ценною, чтобы выяснитъ, къ чему мы должны вести ребенка, желая подготовить его къ будущей жизни.

Никакой случайный предразсудокъ, никакая традиція вѣра, никакія партійныя убѣжденія, ни даже здравый смыслъ не могутъ дать намъ окончательнаго отвѣта. Но мы шли еще дальше и утверждали, что никакое изреченіе лишь фактовъ, наприимѣръ, фактовъ педологіи или психологіи, не можетъ дать намъ основа на нашъ этический вопросъ. Чтобы пояснить смыслъ этого утверждаема мы привели нѣсколько иллюстрацій практическаго характера, но побѣдныя сами по себѣ, разумѣется, не доказываютъ, что утвержденіе правильно. Такое утвержденіе должно быть тщательно прѣвѣрено. Оно можетъ быть произвольно; мы не имѣемъ права принимать его безъ критики. Впередъ вести должно насъ наше собственное ясное мышленіе. И потому надо тщательно изслѣдовать, можетъ ли изреченіе какихъ-либо фактовъ сказать намъ, что человѣкъ долженъ ставить себѣ целью, и, следовательно, къ чему надо вести ребенка.

Обычный взглядъ состоитъ въ томъ, что цѣль и назначеніе ценной жизни, а затѣмъ также вѣли и назначеніе воспитанія мы можемъ отыскать, изучая факты, касающіеся природы, души, общества, ботаники, психологіи и соціологіи какъ будто доставляютъ нѣ данныя, изъ которыхъ мы можемъ вывести истинныя цѣли воспитанія. Съ другой стороны, мы утверждали, что никакая наука о фактахъ не можетъ показать намъ какихъ-либо цѣлей или какого-либо назначенія никакая наука о фактахъ не можетъ сказать намъ, что мы должны дѣлать. Вначалѣ это звучитъ нелѣпо. Развѣ мы не занимаемся непрестанно изученіемъ фактовъ, и въ при этомъ въ виду свои практическія намѣренія? Инженеръ изучаетъ факты физики и химіи цѣлью выяснитъ, какъ должны быть устроены фабричная и заводской промышленности. Кто смѣетъ обезкураживать учителя, который знаетъ такимъ же образомъ изучать факты, относящіеся къ развитію ребенка и окружающей его обстановкѣ, чтобы установить, какъ слѣдуетъ обращаться съ ребенкомъ?

Не будемъ, однако, смѣшивать различныхъ вещей. Дѣйствительно ли инженеръ узнаетъ изъ фактовъ естественной исторіи, какаія цѣли ему надо преслѣдовать? Нисколько! Науки говорятъ ему только одно: если ты желаешь достигнуть такой-то цѣли, ты долженъ считаться съ такими-то и сходными фактами, съ такими-то и сходными законами,— но стремишься ли ты дѣйствительно, къ этой цели или къ прямо противоположной, это твое дело и его тебѣ надо рѣшить заранее. Рѣшить же его надо на основаніи соображеній, для которыхъ нѣтъ мѣста въ системѣ такъ называемыхъ фактовъ.

Строитель мостовъ, наприимѣръ, изучалъ физику и потому знаетъ законы, съ которыми надо считаться при вычисленіи структуры моста, если пожелаетъ

долженъ соединить оба берега ~~ри~~ въ такомъ-то данномъ ~~мѣстѣ~~. Но никакой физическій законъ не можетъ сказать ему, что мостъ черезъ ~~кур~~ необходимо построить именно въ этомъ ~~мѣстѣ~~. Онъ зааетъ, что мостъ на быкахъ или вѣйч является правильной структурой, если выбрано данн~~е~~~~ет~~~~и~~, но при выбо~~рѣ~~ ~~мѣ~~ста рѣшающее значе~~и~~~~е~~ должно принадлежать экономическимъ сообра~~ж~~~~ан~~. Быть можетъ, мостъ надо построить около ~~опредѣ~~ннаго города или поблизости отъ определенной же~~лѣ~~зно дорожной стан~~и~~ въ интересахъ промышленности и торговли, но это — не вопросъ физики. Точно также геологи на осно~~в~~~~а~~хъ своихъ позн~~а~~й могутъ показывать, что туннель между А~~н~~гл~~и~~ и Фран~~ц~~ей возможно построить, а инженеры могутъ разработать самые точные проекты,— и все же факты природы не могутъ н~~и~~мъ помочь при решен~~и~~и вопроса, благоразумно ли было бы для Ан~~г~~л~~и~~ отказаться отъ своей гордой изолированности и допустить, чтобы туннель пр~~е~~б~~р~~залъ естественную ограду острова. В~~ѣ~~йствительности, науки никогда не говорятъ инженеру, что онъ долже~~н~~~~н~~~~а~~тъ, т.е. къ какимъ ~~н~~д~~и~~ямъ онъ долженъ стремиться; ~~н~~нговорятъ ему только о томъ, ~~к~~ак~~а~~средства пригодны для определенныхъ целей. Экономика, а не физика ~~н~~ааетъ вопросъ о мост~~ѣ~~, политика, а не геоло~~г~~я рѣшаетъ вооросъ о туннел~~ѣ~~ и этика, а не психоло~~г~~я должна рѣшать вопросъ о ~~н~~хъ ~~н~~ц~~л~~яхъ, къ которымъ воспит~~а~~н~~и~~е должно вести ребенка,— хотя бы поверхностные воспитатели часто и считали, что въ ихъ области выбо~~р~~~~ѣ~~ ~~н~~— что само собою разумеющееся и не требующее никакого предварительнаго изсл~~ѣ~~дован~~и~~я.

Иначе и не можетъ быть; самое простое размыш~~л~~~~е~~ние можетъ уб~~ѣ~~дить насъ, что наука наносила бы ущербъ самой ~~н~~ебесли бы заявляла ~~з~~д~~ѣ~~хъ какия-либо неправильныя притяз~~ан~~я. Высказаться въ пользу какой-лаб~~ѣ~~л~~и~~, какого-либо назначен~~и~~я или на~~м~~ѣрен~~и~~я — значить, заявить, что эт~~а~~~~н~~~~д~~ лучше другой цели, что это назначе~~н~~~~и~~е бол~~ѣ~~е достойно, ~~н~~мъ другое, что это на~~м~~ѣрен~~и~~е бол~~ѣ~~е ~~н~~нно, ~~н~~мъ другое. Но если есть что-нибудь входящее въ по~~н~~ят~~и~~е самой науки, такъ это — неуклонное призван~~и~~~~е~~, что въ м~~и~~р~~ѣ~~ научныхъ фактовъ ничто не является хорошимъ или дурнымъ, ~~н~~ннымъ или не ~~н~~б~~л~~ющимъ ценности, достойнымъ или недостойнымъ; о научномъ ф~~а~~к~~т~~мы можемъ сказать только, что онъ есть.

Безспорно, небрежное словоупотребл~~е~~~~н~~~~и~~е въ научныхъ работахъ часто позволяетъ намъ забывать, что это такъ. В~~с~~я~~к~~ученый будетъ безъ колеб~~ѣ~~н~~и~~ говорить, вапри~~н~~~~и~~рь, о развит~~и~~~~и~~; развит~~и~~~~е~~ земли, развит~~и~~~~е~~, м~~и~~ра животныхъ и растений или развит~~и~~~~е~~ отд~~ѣ~~льнаго индивидуума стоитъ въ самомъ ~~н~~н~~т~~ре научныхъ фактовъ. И все же—илл~~ю~~~~з~~ будто ученый, ~~н~~ѣйствительно, находитъ развит~~и~~~~е~~ среди своихъ естественно-научныхъ фактовъ, какъ таковыхъ Употребляя это слово, оно скор~~ѣ~~е вводитъ контрабанднымъ способомъ въ свою область такое ~~п~~он~~я~~т~~и~~е, которое, безспорно, удобно для него, но которое, въ конечномъ ~~н~~е~~с~~ч~~и~~с~~л~~имствовано изъ другихъ областей. Разв~~и~~~~т~~ и прогрессъ даны въ ~~н~~хъ случаяхъ, когда что-нибудь худшее превращается въ лучшее. Но кто даетъ геологу право говорить, что земля въ

расплавленномъ видѣ была хуже, чѣмъ земля съ твердой застывшей корою? И кто даетъ болѣе право утверждать, что безпозвоночныя хуже позвоночныхъ, или что взрослый организмъ лучше зародыша?

Въ действительности естествоиспытатель находитъ только, что простое состояніе переходитъ въ болѣе сложное состояніе, или что слабо соединенный матеріалъ превращается въ организованную систему. Естествоиспытатель покидаетъ свою настоящую почву, когда утверждаетъ, что сложное лучше простого. Конечно, естествоиспытатель скажетъ вамъ, что всякому понятно, что онъ подъ этимъ разумѣетъ; онъ желаетъ сказать, что измѣненіе, которое онъ называетъ развитіемъ или прогрессомъ, это — такое измѣненіе, благодаря которому земля становится убежищемъ жизни, благодаря которому совершается переходъ отъ первыхъ живыхъ существъ къ человѣку, благодаря которому человѣкъ начинаетъ все болѣе успешно дѣйствовать и становится культурнымъ. Да, мы это прекрасно понимаемъ, но продолжаемъ утверждать, что все это — уже не наука о фактахъ. Съ точки зрѣнія фактовъ, съ точки зрѣнія научнаго описанія и объясненія, живое и не живое — это двѣ различныхъ группы веществъ, причемъ одна нисколько не лучше другой, какъ собака не лучше медузы, а медуза не лучше инфузоріи. Садоводъ любитъ свои тюльпаны и ненавидитъ сорную траву; ботаникъ же, описывая и объясняя, ничего не любитъ и не ненавидитъ и, съ своей точки зрѣнія, не можетъ ничего любить или ненавидѣть; для него сорная трава — такое же настоящее растеніе, следовательно, такое же важное, какъ самый красивый цвѣтъ.

Если только мы рѣшимъ разсматривать самихъ себя и свою культуру, какъ цѣль и назначеніе вселенной, — тогда, разумеется, все сразу мѣняется. Тогда культурная жизнь представляется болѣе ценною, чѣмъ жизнь дикарей, человѣкъ — болѣе ценнымъ, чѣмъ низшія животныя, живыя существа — болѣе ценными, чѣмъ безжизненные молекулы, космосъ — болѣе ценнымъ, чѣмъ хаосъ.

А если одно болѣе ценно, нежели другое, тогда, конечно, вполне правильно называть прогрессомъ переходъ отъ худшаго къ лучшему. Но такое сужденіе остается въ своей основѣ свободнымъ рѣшеніемъ, предпочтеніемъ, актомъ нашей воли. Мы можемъ не сомнѣваться въ томъ, что должны предпочитать челоуку животному, жизнь — хаосу, но это предпочтеніе рѣшительно не зависитъ собственно отъ изученія природы, которое даетъ намъ только холодные факты, — что животныя и человѣкъ существуютъ, что безжизненная земля предшествовала появленію жизни и т.д. Перейти отъ установленія безразличныхъ фактовъ къ рѣшенію въ пользу одной какой-нибудь вещи, которую мы называемъ болѣе ценною, нежели другую, — это значитъ совершенно измѣнить точку зрѣнія. Въ одномъ случаѣ мы имѣемъ дѣло съ описательной наукою, въ другомъ — съ выраженіемъ воли и желанія; первая сообщаетъ о томъ, что есть, второе заявляетъ, что, по нашему мнѣнію, должно быть. Только послѣдняя точка зрѣнія указываетъ намъ пути; первая же даетъ намъ одни лишь факты, которые могутъ быть полезны для достиженія цели, развѣ нѣтъ уже

избрана.
