

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

А. В. Уткин

МОИСЕЙ МАТВЕЕВИЧ
РУБИНШТЕЙН

(К 135-летию со дня рождения)

УДК 371.4
ББК 74.03(2)



15 июня 2013 года исполняется 135 лет со дня рождения Моисея Матвеевича Рубинштейна, русского (советского) психолога, педагога и философа, организатора образования. Его творчество обширно и многогранно — работы первых двух десятилетий XX века сделали имя молодого ученого широко известным, о нем заговорили как о наследнике П. Ф. Каптерева, связывая исследование с новизной и основательностью разрабатываемых М. Рубинштейном проблем, несомненной широкой эрудицией автора, его компетенцией в философских, психологических, социальных вопросах.

Ключевые слова: смысл жизни; природа человеческого существования; концепция человека; психологический мир личности.

A. V. Utkin
MOISEY MATVEYEVICH RUBINSTEIN
(on the occasion of his birth centenary)

June the 15th 2013 is the day of the 135 anniversary of Moisey Matveyevich Rubinstein, Russian and Soviet psychologist, pedagogue and philosopher and the founder of education in Russia. The scope of his scientific work is great and multisided — his findings of the first two decades of the XXth century made the name of the young scientist widely known and , he began to be considered the successor of P. F. Kaptere due to the novelty and thoroughness of the problems he focused at, his wide erudition and his competence in philosophical, psychological and social issues.

Key words: the meaning of life; nature of human existence; the concept of man; psychological world of human personality.

К числу ученых, психолого-педагогическое наследие которых до сих пор не оценено в должной мере, относятся М. М. Рубинштейн — создатель многочисленных научных и публицистических трудов, которые внесли значительный вклад в отечественное философское, педагогическое и психологическое знание. Моисей Матвеевич Рубинштейн (15 июня 1878, Москва — 3 апреля 1953, там же) — русский, советский психолог, педагог и философ, организатор, первый ректор Восточно-Сибирского университета (Иркутск 1918—1920 гг.) родился 15 июня 1878 г. в Забайкальской области в купеческой семье лютеранского вероисповедания. Его родители стремились дать детям хорошее образование и по окончании Иркутской губернской гимназии в 1899 г. обеспечили дальнейшее образование сына в Казанском университете, который на рубеже XIX–XX вв. был одним из крупных научно-образовательных центров Российской империи. Хорошее знание немецкого языка позволило М. М. Рубинштейну пройти двухлетнюю стажировку в Берлинском университете, откуда он переехал в г. Фрейбург (земля Баден-Баден), где продолжает обучение на естественно-научном отделении местного университета.

К этому (немецкому) периоду относится увлечение Рубинштейна идеями основателя баденской школы неокантианства Вильгельма Виндельбанда (1848 — 1915). Под влиянием личности философа и его взглядов Рубинштейн переходит на философский факультет Фрейбургского

университета и приступает к подготовке докторской диссертации, центральной проблемой которой выступает смысл жизни и природа человеческого существования. Как отмечает Д. В. Иванов, желая донести до русского читателя воззрения В. Виндельбанда, М.М. Рубинштейн осуществляет перевод ряда его основных трудов: «О свободе воли», «История древней философии», «Немецкие духовные движения XIX в.». Впоследствии В. Виндельбанд был избран почетным членом Российского психологического общества при Императорском Московском университете, и, вероятно, в немалой степени этому способствовали сделанные Рубинштейном переводы, открывшие для широкой научной общественности идеи немецкого философа [З. С. 399–404.].

Молодой ученый получает приглашение на преподавательскую работу в Берлинский, Дрезденский, Гейдельбергский университеты, активно публикует статьи в различных изданиях, в том числе отечественных журналах «Вопросы философии» и «Русская мысль». После возвращения в Россию в 1909 г. М. М. Рубинштейн начинает читать курс лекций по педагогике, истории педагогической психологии на Высших женских курсах В.А. Полторацкой и в том же году издает первую монографию «Идея личности как основа мировоззрения. Критическо-философский очерк». Как отмечает Г. Грузман, показательно здесь не только то, что Рубинштейн впервые заявил о себе на философской стезе, как мыслитель, но и в самое

знаменательное для русской духовной философии время - момент выхода в свет сборника "Вехи" (1909 г.). Своим утверждением, что "...исходным пунктом для философии может и должна быть человеческая личность во всей её полноте", Рубинштейн не только «приобрёл пропуск в специфическую русскую духовную школу, основанную В.С. Соловьёвым, но и добыл себе место среди соавторов сугубо русской философской концепции человека как культа личности». Вслед за этим выходят его работы «К вопросам методологии и гносеологии Декарта», «Мир ценностей как объект философии», «К характеристике современной философии», «Философия и современная жизнь России». Выявляются самые сильные моменты постигающего познания Рубинштейна, - русская духовная философия, и тезис, который исполняет роль мировоззренческой категории, — это "...человек не в виде отвлечённого элемента, который постоянно пытаются вложить в "Я", а живая конкретная личность". Рубинштейн утверждал, что он получил "философию, рождённую из педагогики", но скорее, учёный произвёл педагогику из философии, ибо центральным принципом построения теории педагогики Рубинштейн определяет идею "целостной личности". На базе этого целокупного гоменоида в единый фундамент попадает весь комплекс психологических и педагогических наук, как акция человеческой культуры. [2]

В 1910 г. М. М. Рубинштейн получает приглашение возглавить педагогический факультет на

Московских педагогических курсах К. И. Тихомирова, а с 1912 г. становится приват-доцентом кафедры философии Московского университета, действительным членом Московского психологического общества. Приступив к исполнению обязанностей приват-доцента кафедры философии, Рубинштейн продолжает исследования в области педагогики, общей и педагогической психологии, истории педагогики и образования. Результатом становится подготовка обширного фундаментального труда, выдержавшего впоследствии четыре издания в московских издательствах — «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой», (1913, 1916, 1920, 1927 гг.), вышедшего в издательстве К.Н. Тихомирова в мае 1913 года. Эта работа сделала имя молодого ученого широко известным, о нем заговорили как о наследнике П.Ф. Каптерева, связывая исследование с новизной и основательностью разрабатываемых М. Рубинштейном проблем, несомненной широкой эрудицией автора, его компетенцией в философских, психологических, социальных вопросах, талантливым polemическим стилем изложения, высоким гуманизмом, не поддельным вниманием к личности ребенка, преданностью общечеловеческим ценностям [6].

Усиленно работая над проблемами смысла человеческой жизни, учёный публикует статьи по проблемам теории и психологии воспитания подрастающего поколения российских граждан. В результате М. М. Рубинштейн концентрирует свои взгляды на проблемах педагогики и вопросах психо-

логии и приходит к выводу, что эти отрасли науки недостаточно представлены в плане их проблематики и осмысления. В этот период времени молодой ученый знакомится с известным историком — востоковедом А. Е. Крымским, философом-психологом Г. Г. Шпетом, доктором русской словесности А. С. Орловым, историком А. А. Фортунатовым, редактором журнала «Вопросы философии и психологии» Л. М. Лопатиным и многими другими. С ними М. М. Рубинштейн связывал общий интерес к проблемам человека и человечества [3].

Вслед за философом И. Г. Фихте, М. М. Рубинштейн обосновывает необходимость наблюдения за прогрессом человечества, ядром которого является нравственность и добрая воля. В подтверждение этой мысли он пишет, что в идеале ученые должны быть непременно лучшими людьми, и чем больше отрицательных примеров дает действительность, тем более значимыми становятся личностная гуманистическая ориентация ученого, связь учености с воспитательным воздействием. В обсуждении философских, нравственно-этических, социально-педагогических проблем рождаются тезисы доклада «Жизнь в понимании К. Д. Ушинского» (декабрь 1914 г.), который интересен не только глубиной анализа научного творчества великого педагога, но и постановкой вопроса о понимании жизни вообще и философского мирозерцания в частности. В дореволюционном творческом наследии ученого привлекает внимание работа «История педагогических

идей в ее основных чертах» (1916). В эти годы М. М. Рубинштейн активно участвует в подготовке и проведении первых психолого-педагогических съездов в г. Москве, являясь членом их организационных комитетов, выступает на заседаниях Московского психологического общества.

В послеоктябрьский период признанный ученый-педагог М. М. Рубинштейн активно включается в работу по организации педагогического образования в стране. В 1920 г. ему поручается создание Восточно-Сибирского педагогического университета народного образования, который позднее был объединен с Иркутским университетом и преобразован в педагогический факультет, а в 1923 г. М. М. Рубинштейн переезжает в Москву, где продолжает интенсивно заниматься исследованием психолого-педагогической проблематики. Одна за другой выходят в свет такие его работы, как «Эстетическое воспитание», «Психология, педагогика и гигиена труда», сборники «Методы индивидуального труда», «На путях краеведения» и др.

Научные интересы М. М. Рубинштейна разнообразны — философия, история педагогики, психология личности, педагогическая и возрастная психология, педагогика. Разрабатывая проблемы возрастной и педагогической психологии, ученый исследует особенности мышления, социально-правовые представления, читательские интересы у детей, занимается вопросами общественного и семейного, эстетического и полового воспитания, проблемами содержания и методики

обучения в средней и высшей школе. Вопросы обучения и воспитания связываются с общими философскими определениями их целей, задач, принципов, однако, преобладающий круг интересов Рубинштейна — философия воспитания и образования личности. Эти проблемы рассматриваются им в глобальном контексте миро- и жизнепонимания. Центральная задача главного философского труда (О смысле жизни, ч. 1. Л., 1927; ч. 2. М., 1927) — поиск правдиво-жизненного мировоззрения, способного «осветить действительную жизнь и углубить ее». [1. С. 257].

По сути М. М. Рубинштейн был одним из первых в отечественной психологии, кто выдвинул проблему смысла жизни как основного вектора и определяющего психологического фактора развития психического мира личности. В развитии такого мировоззрения М. М. Рубинштейн отводит важную роль своей концепции «монистического идеал-реализма и творческого антропоцентризма», свободной от трансцендентных моментов. Книга, не вписавшаяся в формат официальной идеологии, подверглась ожесточенной критике, положившей конец публикации философских работ Рубинштейна. Не смотря на это, во всех работах М. М. Рубинштейна центральной проблемой является человек, а в человеке — его способность к творчеству. В понятии цельной личности ученый объединял черты «человека как телесно и духовно индивидуально развитой сильной жизнеспособной социальной культурно-нравственной силы», при этом исключительное внимание уделя-

ется направленности личности.

Пик публикаций М. М. Рубинштейна приходится на 1910-20-е гг., на период, когда ученым была разработана глубокая и многомерная концепция личности, в которой личность представляет собой единство 4 групп свойств: индивида, индивидуальности, члена общества и культуры («О смысле жизни», 1927). В работах разных лет М.М. Рубинштейн анализировал социально нормальные (напр., игра, семья, книги, университет) и аномальные (напр., война) влияния на формирование личности. В личности он, прежде всего, видел продукт культурного развития, а проблема методов воспитания и обучения была для него «вопросом о сохранении культуры и об увеличении ее дальнейших возможностей». Владение философскими, педагогическими, психологическими и социологическими методами позволило ему рассматривать интересовавшие его проблемы интегрированно, одновременно «научно» и «практично», без упрощенчества и авторитарной дидактичности.

Существенным вкладом в педагогическую психологию явились исследования юношеского возраста, в том числе юношеских переживаний, которые М.М. Рубинштейн изучал на основе анализа юношеских дневников и ретроспективных автобиографических записей многих респондентов (1926, 1928). Из анализа психологических особенностей личности и поведения периода юности таких, как стремление к самостоятельности, желание самоопределения, поиск смысла жизни, определение линии своего поведения,

желание иметь друга, получить социальную поддержку и др. он формулирует идею безоценочного принятия. Когда юноша говорит о своей потребности в понимании, последнее означает не «рассудочное» понимание его мыслей и взглядов, а в большей степени потребность в сочувствии, ласке, поддержке, признании того, что данный индивид «переживает в себе нечто, чему надо придать известное значение». (И. А. Мещерякова.) То, что, «объективно» переживания юности не вполне адекватны реальному положению вещей, по его глубокому убеждению, не ослабляет необходимость их научного исследования, а только усиливает.

В 30-е годы М. М. Рубинштейн преподает в МВТУ и МГПИ, в Центральном институте физической культуры. Во время Великой отечественной войны возглавляет кафедру педагогики в Красноярском педагогическом институте, а по возвращению из эвакуации в 1943 г. становится профессором кафедры психологии Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина, где работает до последних дней своей жизни.

Теоретические взгляды и результаты эмпирических исследований М. М. Рубинштейна как представителя эссенциального течения («essentia» — сущность), которое рассматривало смысл жизни как духовно-нравственную проблему, обращалось к анализу глубинных душевных устремлений человека, к исследованию предельных структур человеческого сознания, соотношения различных психологических

качеств и свойств личности, потенциалов ее развития до сих пор не получили достойной оценки. Между тем многие идеи Рубинштейна созвучны принципам гуманистического личностно-ориентированного направления в человекознании, некоторые особенно актуальны в настоящее время (например, его энергичные выступления против тенденции «насаждать в юности и даже детстве трезвость и скороспелую практичность»). Гуманистическая суть педагогической концепции М. М. Рубинштейна состоит в прогрессивном развитии человеческой психики при наличии соответствующих условий и конструктивного удовлетворения потребности в самоутверждении посредством формирования нравственности.

Основные сочинения: Рубинштейн М. М. Идея личности как основа мировоззрения. — М., 1909; Рубинштейн М. М. Очерки педагогической психологии в связи с общей педагогикой. 4-е изд. — М., 1920; Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. 3-е изд. — Иркутск, 1922; Рубинштейн М. М. Проблема «Я», как исходный пункт философии // Сб. трудов профессоров и преподавателей Иркутского ун-та. — Иркутск, 1923. Вып. 5; Рубинштейн М. М. Половое воспитание с точки зрения интересов культуры. — М., 1926; Рубинштейн М. М. О смысле жизни. Ч. 1. — Л., 1927; Ч. 2. Философия человека. — Л., 1927; Рубинштейн М. М. Социализм и индивидуализм: Критически-философский очерк. — М., 1909; Рубинштейн М. М.

Семейное или общественное воспитание? — М., 1916; 2-е изд. — М., 1918; Рубинштейн М.М. Платон — учитель. — Иркутск, 1920;

Рубинштейн М.М. Юность: По дневникам и автобиографическим записям. — М., 1928 и др.

Список литературы

1. Алешин, А. И. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. / А. И. Алешин ; Под редакцией В. С. Стёпина. — М. : Мысль. — 2001. — Т. 3. — 536 с.

2. Грузман, Г. М. М. Рубинштейн [Электронный ресурс] / Г. Грузман. — Режим доступа: http://lit.lib.ru/g/gruzman_g/rubinstein.shtml

3. Иванов, Д. В. М. М. Рубинштейн: штрихи к портрету и основным психологическим идеям / Д. В. Иванов // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Матер. междунар. конф. по истории психологии «IV московские встречи», 26—29 июня 2006 г / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. — М.: Институт психологии РАН, 2006. — 498 с.

4. Иванов, Д. В. Становление педагогической концепции М.М.Рубинштейна в первой четверти XX в. : Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Д. В. Рубинштейн. — Иркутск, 1999. — 186 с. — режим доступа: <http://www.disscat.com/content/stanovlenie-pedagogicheskoi-kontseptsii-m-m-rubinshteina-v-pervoi-chetverti-khkh-v-ixzz2WTuoR3uF>

5. Рубинштейн, М. М. Проблема учителя : Учеб. пособие / М. М. Рубинштейн ; под ред. В. А. Сластёнина — М. : Академия. — 2004. — 176 с.

6. Человек. Культура. Общество: Век образования. 1912 год. М. М. Рубинштейн [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://biblio.narod.ru/gymal/vek/vek12/1912-l.htm>



М. М. Рубинштейн

История ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ЕЕ ОСНОВНЫХ ЧЕРТАХ

Обращение к истории педагогических идей диктуется всякому, кто интересуется современным положением вопросов воспитания и обучения, не только необходимостью знать то, что было раньше, — необходимостью исследовать тот фундамент, на котором мы строим дальше. Нам жизненно необходимо освободиться от предрассудка, что позади нас в прошлом только отжившее, умершее, то, что было и исчезло бесследно. Многие подходят к истории с мыслью, что там они встретят только описание событий, покрывшихся толстым, слоем исторической пыли, похоронившей когда-то кипевшую жизнь, что на них повеет из прошлого атмосферой могильного склепа. На самом же деле история, верно понятая, это не могила; она занимается не похоронами, а ее главная задача говорить о жизни и живом. **История учит** — вот та основная мысль, с которой следует подходить к ней и которую мы стремимся провести в нашем изложении. Из нее мы узнаем не только то, что было, но также получаем некоторое представление и поучение о том, чего требует от нас

жизнь в настоящем и что нужно для будущего. То, что **МЫ** называем прошлым, настоящим и будущим, это все крайне условные подразделения. В действительном потоке исторической жизни нет, в сущности, нигде резкой общей грани, где можно было бы сказать: вот здесь умерло старое, здесь народилось новое время и отсюда начинается новая жизнь.

На самом деле зародыши нового появляются часто тогда, когда старое еще находится в полном расцвете, на вершине своей исторической мощи; еле заметная искра нового, питаемая своей жизнеспособностью и окружающими старыми условиями, понемногу разгорается все больше, часто на протяжении многих веков. Когда на поле жизни окончательно начинает брать перевес новое, старое далеко еще не умерло и не устранилось от влияния, и часто очень значительного — на текущую жизнь. Отголоски его еще долгие годы слышатся в настоящем и даже доносятся до более или менее отдаленного будущего. Вместе с тем легко понять, что то, что мы называем настоящим, также сплетается из того,

* Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах : Издание второе. Иркутск, 1922. 310 с.

что было, и того, что будет, чего мы ждем, — это слиток из прошлого и будущего: стоит нам остаться в прошлом без наследства, которое мы могли бы ценить, и в особенности стоит нам утратить будущее, утратить то, на что можно надеяться, чего желать и к чему стремиться, как настоящее обрастает в мертвую точку, лишенную всякого содержания и смысла.

Таким образом, то, что было, и то, что будет, неразрывно связаны с тем, что есть, и, вглядываясь вдумчиво в современные педагогические задачи, мы должны отдать себе ясный отчет, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, они выношены и мотивированы далеким, часто очень далеким прошлым, и тот, кто ищет их жизненного правдивого решения, должен попытаться заглянуть в прошлое, стремясь отчетливо уяснить себе, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были испробованы и т. д. Иначе он неминуемо впадет в ложь неисторичности; он будет решать вопрос с ложною мыслью, что его рассудочные выкладки одни ложатся на чашки весов, а затем в действительности обнаружится, что на сцену немедленно выступают неучтенные им исторические силы и направят ход событий по совсем иной колее, чем он предполагал. Как часто мы разумом приходим к известным выводам, но итог наших действий далеко не совпадает с ними. Невольно вспоминаются слова Г. Лебона из его «Психологии народов»: «Судьбой народа в гораздо большей степени руководят умершие поколения, чем живущие... Столетия за сто-

летиями они творили идеи и чувства и, следовательно, все побудительные причины нашего поведения. Умершие поколения передают нам не только физическую организацию, они внушают нам также свои мысли... Мы несем тяжесть их ошибок, мы получаем награду за их добродетели» (Лебон Г. Психология народов и масс. СПб. : Изд. В.В. Павленкова, 1896).

Это преувеличение, но в нем кроется глубокая правда. За нами тянется большой исторический хвост традиций и фактов, как огромная реальная сила, принимающая самое непосредственное участие в решении вопросов современности. Это решение в действительности дается не только нашим сознательным усилием, но в еще большей степени, на чашки весов ложится огромный удельный вес того, что создалось исторически. **Прошлое** вне всякого сомнения **обязывает** и его игнорировать нельзя.

Такое положение истории приводит нас к выводу, что за нею должна быть последовательно признана огромная роль большого оздоровляющего фактора: она является хорошим противоядием против немотивированного легкомысленного новаторства и, с другой стороны, против нежизненного консерватизма. Эта оздоровляющая роль истории должна быть особенно ценна в наше переходное время, когда новое и старое ведут в педагогике горячую борьбу друг с другом. В этой атмосфере старое усиленно использует свое положение, освященное традициями, и будет всячески задерживать живые педагогические стремления идти вровень с продвигающейся впе-

ред жизнью. Утрата соприкосновения с живой действительностью опасна везде, она особенно опасна в области педагогики, этой истинной служанки жизни. Но соприкосновение с жизнью может быть утрачено и на почве новаторства, когда последнее исходит из отрешенной от жизни, абсолютно отвлеченно построенной цели; над всем становится губительный наивный принцип, что все новое хорошо, все старое тем самым осуждено на изгнание, и в результате получают безнадежные попытки направить русло жизни в свою сторону, в результате — крах и разочарование многих и многих педагогических чаяний и тяжёлая оплата их массой неприспособленных человеческих жизней.

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

Человек отличается от животного именно тем, что он не дрессируется, как животное, которое научается разбираться с данными конкретными

условиями и совершенно теряется при малейшем их видоизменении, но он учится и научается в более широком смысле слова: он на изучении данных условий приобретает умение приравниваться и к иным условиям, хоть сколько-нибудь аналогичным данным. Так нас учит и история, если мы умеем вдумчиво прислушаться к ее голосу и к ее выводам.

Обращаясь к истории педагогических идей с такими ожиданиями, мы этим самым намечаем границы той сферы, которая должна быть рассмотрена нами. Эти границы намечаются, кроме того, понятием педагогики. Под педагогикой мы понимаем учение о целях и средствах воспитания и обучения человека. Это определение требует от нас, чтобы мы сознали широкую связь задач педагогики с задачами жизни, с широкими общественными и духовными течениями. Эта связь должна особенно рельефно выделиться в истории педагогики; она должна показать нам, что смена определенных педагогических взглядов и роста известных идей совершается не только по воле сменяющихся отдельных творческих личностей, но что огромную роль в этих сменах играют сложные общественные, политические и экономические условия. Как история вообще, так и история педагогических идей, в частности должны рассматриваться, как своего рода подведение итогов того, что получено в наследство от прошлого,—итогов, созданных равнодействующей из действия внешних условий, объективных факторов и свободных человеческой воли, стремлений и помыслов. Вот по-

чему историю педагогики необходимо освещать, где возможно, наряду с изложением теорий, созданных отдельными личностями, указаниями и на соответствующие сложные объективные условия. Только приняв во внимание не только творческую силу авторов отдельных педагогических течений, но и широкие общественно-социальные условия, мы можем понять, как возникла современная педагогика, чем и как обоснованы ее задачи и в каком направлении мы должны искать их решения.

Таким образом, мы в истории возьмем прямое направление на современность, на ее жгучие интересы. От угрожающей нам в этом случае некоторой односторонности нас должна оградить сама история. Наша история педагогических идей не совпадает с историей педагогики. Мы не только не будем стремиться к тому, чтобы охватить все наше педагогическое прошлое, — это и вообще совершенно невыполнимая задача, — но мы сознательно ограничим свою задачу обзором тех идейных итогов, которые лежат, в основном русле развития педагогики. Только при установлении направления на современность, только в отношении настоящего времени есть прошлое. Безотносительно нельзя говорить о том, что **было**: вопрос о том, что было, навевается тем, что есть. Если мы откажемся от этой мысли, то мы безнадежно потеряемся в безбрежном океане всяких событий, оставшихся позади человечества.

Среди них найдется бесконечное множество фактов, ничтожных, обычных, безразличных для истории

данного вопроса. Единственная возможность отыскать исторически значительные элементы повелительно диктует взяться за отбор фактов и идей в этом прошлом на основе определенного основного критерия. Вот таким критерием отбора для нас и должна служить связь с жизнью и широкими общественно-социальными условиями и направление на современность, на которые мы указали раньше. Наше право на это и даже обязанность идти этим путем обосновывается тем, что как воспитание, так и обучение мыслимы только на почве общества. Даже при индивидуальном воспитании должно существовать по меньшей мере сообщество учителя и ученика. Многое и многое в нашем прошлом принадлежало своей эпохе и ушло со сцены вместе со своим временем и его преходящими условиями. Но когда отпало временное, преходящее, тогда обнаруживаются настоящие исторические элементы, способные войти в непреходящий инвентарь истории и оказавшие определенное влияние на рост педагогических идей и теорий. Их-то, главным образом, и должна выявить в кратких общих чертах наша история педагогических идей.

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

этого вопроса будем касаться только постольку, поскольку это необходимо для выявления общего идейного содержания истории воспитания и обучения.

В истории утвердилось подразделение ее на древний период, средние века и новое время, причем границы между ними намечаются условными событиями: падение Западно-Римской империи (476 г.) обозначает конец древнего времени и начало средних веков, открытие Америки (1492 г.) принято считать за начало нового времени. Мы уже раньше указали, как условно надо понимать все такие подразделения, как две идущие друг за другом эпохи переплетаются друг с другом, и в новом времени еще долгое время живут отголоски старого. Переход от одной эпохи к другой совершается на протяжении иногда целых веков.

Так было с древним временем, для которого год падения Западно-Римской империи был скорее только внешней условной границей. Наиболее же крупным фактом, — хотя и не исключительным, не единственным, — было появление и распространение христианства. Такой же переходный период лежит между средними веками и новым временем: это, так называемая, эпоха Возрождения. Истоки этой эпохи надо искать также в глубине средних веков; она близка не только новому времени, но в ранний свой период во многом и многом дышит средневековьем. Открытие Америки внешне дополнило то, что задолго совершалось и подготавливалось в умах и сердцах людей во вторую по-

ловину средних веков и в различных условиях их жизни. С педагогической точки зрения было бы целесообразно отметить период Руссо и Песталоцци, совпавший с эпохой французской революции (конец 18-го, начало 19-го века), как своего рода рубеж между новой и новейшей педагогикой. Но и здесь было бы ошибкой резко отделять их друг от друга. Как Руссо, так и Песталоцци оба лежат на непрерывном течении основного русла развития истории педагогических идей. Все эти подразделения с их условным характером должны яснее обрисоваться в самом изложении нашей темы.

Где начинается история педагогических идей? В общей истории педагогики постоянно делаются попытки видеть начало ее в мире животных. С такого обзора начинает свою книгу, например, Ш. Летурно, часто дающий, кстати сказать, мало вероятные сообщения из жизни животных. Нет сомнений, что у целого ряда представителей животного царства мы встречаем часто не только заботливую охрану своих детенышей, но родители — большую частью самка — стремятся привить им некоторые необходимые для данных животных приемы борьбы за существование, — прежде всего, конечно, приемы самозащиты и добывания пищи. Эти факты знакомы нам отчасти уже из жизни наших домашних животных: так, кошка учит котят ловить мышей, ласточки понуждают своих подросших птенчиков решиться самостоятельно попробовать силу своих крылышек и т. д. Но эти ссылки, как они ни интересны сами по себе, с исторической точки зрения

не оправдываются в области истории педагогики. В наше время, правда, нельзя уже отрицать того, что и у животных есть своя элементарная психическая жизнь, но там нет элемента самосознания, вся жизнь протекает в формах, неподвижно установленных природой.

В их жизни, как и в их воспитании, нет основного элемента, который давал бы право включить их жизнь и их воздействие на своих детенышей в историю: у них нет накопления и **развития** в широком смысле от поколения к поколению. Медведица, или какая-нибудь порода гаги, о которой говорит Летурно, десяток тысяч лет тому назад поступала, руководясь природным инстинктом, точно так же, как она вскармливает своих детенышей теперь и будет выращивать их десять тысяч лет спустя. Только свег человеческого духа озаряет путь его жизни настолько далеко, что он сдвигается с места и вступает на путь исторического развития. Тем менее оснований у нас включать то вскармливание, с которым мы встречаемся у животных, в историю педагогических **идей**.

Но вдумываясь глубже в смысл понятия истории и неразрывно связанного с ней понятия развития, мы должны пойти дальше. И в прошедшем, и в настоящем нам встречаются народы, которые вышли уже из периода животного состояния и прибегают к некоторым приемам воспитания своих детей, но и они остаются в стороне от истории педагогических идей, как о них не упоминает и политическая история: они живут от поколения к поколению, из века в век, повторяя

путь, по которому шли их отцы и деды, не внося ничего нового в общую сокровищницу человечества, не оказывая никакого влияния на общий ход развития человечества, пока их, наконец, какая-нибудь мощная сила не вовлечет в общий водоворот истории.

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

Больше оснований уделить внимание, как первоначальному этапу, жизни тех народов Востока, судьба которых тесно связана с общим развитием человечества и на которые нам указывает общая история. Мы подразумеваем в данном случае египтян, ассирийцев, вавилонян, финикийцев, евреев и т.д., тем более, что мы встречаем там целый ряд очень ценных и поучительных данных. Но и здесь мы сократим наш путь, стремясь дать только общий обзор истории основных педагогических идей. Так наиболее важный

этап основной колен непрерывного развития начинается насколько позволяют судить об этом современные исторические знания, только там, где следует вообще видеть настоящую колыбель всей нашей культуры, а именно в Греции. Мы добавим к этому: все заставляет нас предполагать, что как вообще, так и в частности в истории педагогики греческий мир не является последним этапом на пути нашего

углубления в прошлое время, и исторической науке остается еще очень много сделать в этом отношении. Но для истории идей бесспорную отправную точку мы находим только здесь, потому что до греков мы встречаем мало теоретически осознанного материала, специально обработанного в педагогических интересах, — материала, который подошел бы под понятие идей.