

ИНСОН ҲУҚУКЛАРИ БЎЙИЧА ЎЗБЕКИСТОН РЕСПУБЛИКАСИ
МИЛЛИЙ МАРКАЗИ

ФРИДРИХ ЭБЕРТ НОМИДАГИ ЖАМҒАРМАНИНГ
ЎЗБЕКИСТОНДАГИ ВАКОЛАТХОНАСИ

Иммануил КАНТ

ПЕДАГОГИКА ТЎҒРИСИДА

«MAJBURIY NUSXA»

ТОШКЕНТ – 2013

УЎК:371 -
КБК 74.03(3)
К 22

Педагогика

7-тет мамлакатларда халқ
маорифи

Нашр сотиш учун мўлжалланмаган ва бепул таркатилади.

Фридрих Эберт жамғармаси мазкур китобда муаллиф томонидан билдирилган фикр ва мулоҳазалар учун жавобгар эмас.

Кант И.

Педагогика тўғрисида / П. Тешендорф (сўз боши), А. Х. Саидов (кириш сўзи); Немис тилидан М. Акбаров таржимаси. – Тошкент: «Niso Poligraf», 2013. – 232 б.

Ушбу китоб улуғ немис мутафаккири Иммануил Кантнинг «Педагогика тўғрисида» номли асарининг ўзбек тилига қилинган биринчи таржимасидир. Унда файласуфнинг тарбия вазифалари ва усулларига доир ўз қарашлари баён этилган. «Педагогика тўғрисида» И. Кантнинг сўнгги асарларидан бири бўлиб, у 1803 йилда Кант шогирди Ф. Т. Ринк томонидан файласуфнинг ўз қўли билан битилган қайдлари ҳамда педагогика бўйича маърузаларига оид ёзувлари асосида нашрга тайёрланган. Асарга профессор А. Х. Саидов кириш сўзи ёзган, унда И. Кант педагогик илмий изланишларига қисқача характеристика берилди.

Китоб олий ўқув юртларида, халқ таълими тизимида меҳнат қилаётган мутахассислар, шунингдек, ўсиб келаётган ёш авлод тарбиясига бевосита ёки билвосита таъсул бўлган кенг китобхонлар оммасига мўлжалланган.

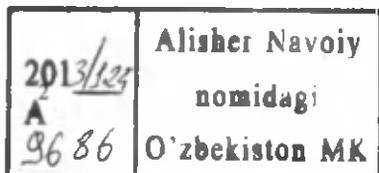
УЎК: 371

КБК 74.03(3)

ISBN 978-9943-4047-9-3

NI 31449
392

- © Инсон ҳуқуқлари бўйича Ўзбекистон Республикаси Миллий маркази, 2013
- © Фридрих Эберт номидаги жамғарманинг Ўзбекистондаги ваколатхонаси, 2013
- © «Niso Poligraf» нашриёти, 2013



МУНДАРИЖА

Тешендорф П. Суз боши	4
Саидов А. Иммануил Кант – буюк педагог ва маърифатпарвар	8
Кант И. Педагогика тўғрисида	27
Кириш	29
Трактат	43
Табиий тарбия тўғрисида	44
Амалий тарбия тўғрисида	57

СЎЗ БОШИ

Биздан 200 йил олдин яшаб ўтган Иммануил Кантдек педагогдан бугунги кунда нимани ҳам ўрганиш мумкин? Бугунги дунё Кант давридагидан тубдан фарқ қилади. Ўтган вақт мобайнида илм-фан бир неча барабар ўсди, ҳаёт янада мураккаблашди, эндиликда ҳар бир киши кўпроқ чакконлик, эпчиллик ва маҳорат намуналарини кўрсатишига тўғри келади. Энди биз шунчаки биргина касбни ўрганиб қўяқолмаймиз, балки бугунги кунда ҳаётда содир бўлаётган тез, илдам ўзгаришлар билан ҳамқадам бўла олмақ учун умр бўйи турли-туман таянч малакаларни ҳам эгаллаб, мунтазам равишда қўшиб олиб бормоғимиз керак бўлади.

Ҳамиша бир маромда ҳаёт кечирган, ўзининг Кёнигсбергидан ҳеч қачон ташқарига чиқмаган Кант тез суръатлар билан илгарилаб бораётган бугунги глобаллашган дунёда яшовчи бизларга яна тагин бирон нима ўргата олишга қодирмикин?

Кант таълимоти асосида ўз ақл-идрокидан фойдаланадиган инсон мужассамдир. Яъни, сўраб-суриштирадиган, танқидий кўз билан қарайдиган, фикр-мулоҳазалари наинки ўзи, балки бутун жамият учун ҳам ярай оладиган маънавий қадриятлар асосида таркиб топган билимли, ўқимишли, маърифатли инсон. Шунинг учун ҳам Кант педагогикасининг негизини ана шундай инсонни тарбиялаш масаласи ташкил этади. Тарбия деганда ҳамиша яна қандайдир мажбурият шакли ҳам тушуниладики, бунинг боиси болаларни хавф-хатарлардан ҳимоя қилиш лозимлиги ва уларни ҳар доим ҳам ўз ихтиёрларига қўйиб бўлмаслигидадир. Хўш, энди вақтинча мажбурият билан инсоннинг ўз эрк-иродасини намоеън этиш қобилиятини қандай қилиб бир-бири билан боғлаш, уйғунлаштириш, бирга қўшиб олиб бормоқ мумкин? Шубҳасиз, ушбу савол ҳозирги замон педагогларини ҳам ўйлантирадиган масалалардан ҳисобланади. Зеро, мазкур масала юзасидан Кант билдирган асосий фикр ва мулоҳазалар бугунги кунда ҳам долзарбдир.

Кантнинг уктиришича, ахлоқий тарбиядаги «қулларча мажбурият» одамни муте қилиб қўяди, у ҳамма нарсага унинг асл маъно ва мазмун-моҳиятини тушунмаган ҳолда механик тарзда бўйсунга бошлайди. Ҳар бир киши ўзи учун биргаликда бамаъни ҳаёт кечиришга олиб борадиган қонун-қоидаларни кашф этмоғи лозим. Бунинг учун у, тарбиянинг барча мажбуриятлари билан бирга доимо ўзи мустақил қарор қабул қила олиш эркинлигини ҳам ҳис этмоғи зарур. Ана шундагина ташқи мажбуриятга асосланган оддий интизомдан ҳақиқий ўз-ўзини англаш асосида қоидаларни қўллаш билиш ва мажбуриятларга амал қилиш қўникмаси ҳосил бўлади. Ана шундагина бола кейинчалик ўз эркинлигидан ижобий фойдаланишга, яъни ўзини ўраб турган жамиятга ва бошқаларнинг эркинлигига ҳурмат билан муносабат билдиришга қодир бўлади.

Билимларни маъносига тушуниб етмай, қурук ёдлаб олиш билангина болани ўқимишли инсон қилиб тарбиялаб бўлмаслиги ҳақида Кант билдирган фикр ҳам худди мана шу нарса билан боғлиқдир. Қурук ёдлаш орқали ақлли, чиройли сўзлаш ва худди билимли инсондек таассурот қолдириш мумкин дигар балки, лекин бундай йўл билан янги илм яратиш бўлмайди. Чунки унда ўрганилаётган соҳага чуқур кириб борилмайди, ҳақиқий ақл-идрок, зеҳн йўқолади. Бундай киши эса буюк ишлар қилишга қодир бўлолмайди. Айниқса, бугунгидек мураккаб замон шароитида. Жамият табақалашини туфайли ишлаб чиқариш даражаси бир неча баробар ортди, бу эса ҳар бир шахснинг ҳар қадамда мисли қўрилмаган муаммоларга дуч келишига сабаб бўлмоқда. У бу муаммоларни мустақил ва ижодий тарзда ҳал этмоғи, жасорат намуналарини кўрсатмоғи, керак бўлса, муваффақиятсизликларга ҳам тайёр турмоғи, баъзан эса синалмаган, қалтис йўллардан ҳам юриб бормоғи лозим бўлади. Айнан шу йўл билангина тараққиётни сақлаб қолиш мумкин.

Булар – бугун ҳар қачонгидан ҳам кўра кўпроқ эътибор бериш зарур бўлган энг муҳим фикрлардир. Билимларга нисбатан танкидий муносабатга қўмақлашиш, болалар шахсиятини камол топтириш, уларнинг ахлоқ асосидаги ақл-идрокини ўсишида қўллаб-қувватлаш, – бу уларни муттасил ўзгариб бораётган дунёга мослашишга қодир бўлган билимли инсонлар қилиб тарбиялашнинг ягона йўлидир. Муайян соҳанинг маъносини,

мазмун-моҳиятини чуқур тушуниб етган кишигина янгилик олдида эсанкираб қолмайди, аксинча, у бундан қандай фойдаланишни ўрганади. Замонавий дунё учун бу элементар (энг оддий) қобилият саналади. Наинки бетўхтов ўзгараётган илм-фан янгидан-янги талаб ва имкониятларни келтириб чиқараётган иқтисодиёт соҳасида, балки ижтимоий ҳаётда ҳам, чунки у ҳам мисли кўрилмаган тезлик билан ўзгариб бормокда. Демографик таркиб ўзгаришлари, миграция оқимлари, оила ва яхши ҳаёт тўғрисидаги тасаввурларнинг ўзгариб бориши – буларнинг барчаси шундай таассуротлар сирасига кирадики, уларга нисбатан одамлар ҳамиша ва ҳар доим ўзларини мослаб, созлаб боришларига ҳамда янгича мувозанат сақлашларига тўғри келади. Бунга эса, аввалги билимларига мос келмай қолгани учунгина янгиликдан кўз юмиш ўрнига, аксинча, уни маънавий қадриятларга таянган ҳолда ўрганиб, унга янгича баҳо бера оладиган кишигина муваффақ бўлади.

Булар – анча илгари айтилган, бироқ яқин вақтлардан буён жиддий қабул қилина бошлаган ҳулосалардир. Тобе қилиб тарбияланган фуқаролар воқеа-ҳодисаларни маънавий қадриятлар нуқтаи назаридан туриб англашдан бошқа қолган барча нарсаларга қодир эканлигини тушуниб етиш учун Германия иккинчи жаҳон урушини бошдан кечиришига тўғри келди. Ўшандан буён болаларни онгли фуқаролар қилиб тарбиялаш чора-тадбирлари кўрилмокда. Бунда услублар ўзгариши ва илмий тажрибаларнинг тегишли даражасига мослашиш мумкин бўлади. Бироқ ундаги асосий ғоя, Кант бундан 200 йилдан аввалроқ педагогикага доир ўз маърузасида таърифлаб берганидек, ўзгармас бўлиб қолаверади.

Яна бир фикр ҳам борки, у Кант яшаган давр учун фавқулодда замонавий бўлиб кўринади. У бир тарафдан ота-оналар болани ўзлари яшаётган дунёга, бу дунё қоидалари бузилганми-йўқми, бундан қатъи назар, тайёрлашни хоҳлаганликлари боис, етарлича бўлмаган таълим хавфини баён қилади. Князлар эса, аксинча, айни пайтдаги мавжуд давлатнинг фаровонлиги йўлида хизмат қилиши лозим бўлган тобе фуқароларни тарбиялаб етиштирадилар. Лекин униси ҳам, буниси ҳам ўзлари яшаётган давр зулмига дучор бўлади. Кант эса таълим келажак сари йўналтирилган бўлмоғи ва ўз олдига дунёда эзгулик ва мукамалликни мақсад

қилиб қўймоғи лозимлигини талаб қилади, чунки акс ҳолда жамият келгусида ривожланолмай қолган бўларди. Шунинг учун давлат таълими князлар ва наинки ота-оналар қўлида эмас, балки экспертлар қўлида бўлмоғи лозим. Бу билан ташқи зулмлардан халос бўлган ва мукаммал таълимни таъмин этишга қаратилган педагогик профессионаллаштириш масаласини кўтариб чиқади.

Бу ҳам ўз навбатида давлат ва оила тарбия соҳасида қанча имконият ҳамда қай даражада имтиёз бермоғи лозимлиги ҳақидаги долзарб масалани ўйлаб кўришга ундайди. Шу билан бир қаторда – нафақат ҳозир ва шу ернинг ўзида нималар борлигини қараб чиқиш, балки болаларни ўзгартириб бораётган келажакка тайёрлаб бориш юзасидан оғоҳлантириш ҳамдир. Бу дегани, мисол учун, бугунги дунёда наинки иқтисодий жиҳатдан муваффақият қозонишлари учун уларнинг қобилиятларини ўстириш ва бунинг учун уларга математика, тиллар ва информатика соҳасида зарур билимларни бериш эмас, балки болаларнинг ахлоқий-маънавий тарбияси амалга ошиши ҳамда улар ўзлари ҳақида ва атроф олам ҳақида фикр-мулоҳаза юритишни ўрганишлари учун «*бўш жой*» яратиш ҳам демакдир. Ҳаётнинг тобора кўпроқ соҳалари ёппасига «*иқтисодлашиб*» бораётган бугунги кунда, бу – хийла муҳим эслатиш, оғоҳлантиришдир.

Болаларни ахлоқий-маънавий ва танқидий тафаккурга ўргатиш борасидаги баён ҳамда тушунтиришлари билан кёнигсберглик педагог ва файласуф бизни бугун ҳам бу борада мушоҳада юритишга ундайди ва бу соҳада шундай бир меъёр, чегара, даража белгилайдики, бизлар унга яқинлашишимиз лозим ва керак.

ПЕЕР ТЕШЕНДОРФ,

Фридрих Эберт номидаги фонднинг
Марказий Осиёдаги ваколатхонаси раҳбари
Тошкент, 2013 йил, июнь

*«Маърифат – бу ўз ақлидан фойдаланиши
йўлидаги жасоратдир».*

Иммануил Кант

Иммануил Кант – буюк педагог ва маърифатпарвар

Немис классик фалсафасининг асосчиси Иммануил Кант 1724 йил 22 апрелда Кёнигсберг (ҳозирги Калининград) шаҳрида туғилган, – 1804 йил 12 февралда ўша ерда вафот этган. У Кёнигсберг университетини тамомлаганидан сўнг, 9 йил (1746–1755) шахсий муаллим бўлиб ишлаган, кейин 40 йил мобайнида (1755–1797, 1770 йилдан профессор сифатида) университетда дарс берган. И. Кант Берлин ва Сиена (Италия) Фанлар академиясининг аъзоси, шунингдек, (1794 йилдан) Петербург Фанлар академиясининг фахрий аъзоси бўлган.

И. Кантнинг бой фалсафий ижоди «**танкидгача бўлган**» (1770 йилгача) ва «**танкидий**» даврларга бўлинади. **Биринчи давр**, табиатшунослик фалсафаси масалаларига бўлган қизиқиш билан характерланади, бу масалаларга у деизм таълимотига хос қарашлар билан ёндашган. У ўзининг «**Умумий табиат тарихи ва осмон назарияси**» (1755) номли асарида Куёш тизимининг табиий келиб чиқиши тўғрисидаги космогоник гипотезани илгари суриб, материя ва ҳаракатнинг чамбарчас боғлиқлик ғоясига яқиндан ёндашган.

И. Кантнинг **иккинчи «танкидий» даврда** яратган асосий асарлари «**Соф идрок танқиди**» (1781; 1782), «**Амалий идрок танқиди**» (1788), «**Ақл-идрок танқиди**» (1790), «**Дин-имон соф ақл-идрок сарҳадлари ичра**» (1793) асарларидир. Умумий ва зарурий ҳақиқатлар табиатини тушунтириб беришга доир илгариги методологиянинг ярқисизлигини қайд этар экан, И. Кант **билим тажриба материяси билан шахс тафаккурининг априор шакллари ҳосиласидан иборат**, деган хулосага келган¹.

¹ И. Кантнинг ҳаёти ва ижоди ҳақида, қаранг: Саидов А.Х. Иммануил Кантнинг фалсафий-ҳуқуқий ыроси ва замонавий юриспруденция. Тошкент. 2012.

И.Кантнинг ахлоқ (этика) таълимоти ҳам ниҳоятда ўзига хосдир. У инсон иродасининг ўз-ўзини идора қилиш ҳуқуқи ва ахлоқий онг субъектига асосланган мутлақ меъёрларнинг мавжуд эканини тасдиқлайди. И.Кантнинг ахлоқ тўғрисидаги асосий қонуни («қатъий императив»)га биноан, инсон умумий қонунчилик асоси бўла оладиган тамойилларга амал қилиши ва ҳеч қачон бошқа бир инсонга ўз максадларига эришиш воситаси сифатида муносабатда бўлмаслиги лозим. Зотан, **И.Кант умумий ҳуқуқий тенглик талабини ахлоқий онг ўрнига қўчириб, шахс ҳақидаги масалани олий кадрият сифатида ўртага ташлаган.**

Шуни қайд этиш жоизки, **И.Кантнинг амалий педагогика бўйича университетда ўқиган маърузалар курси** (уни 1776 ва 1787 йиллар оралиғида камида тўрт марта ўқиган) **тўлиқ ва мустаҳкам ҳақиқий ҳамда амалий асосга эга бўлган.** Тингловчиларнинг ёзув-қайдлари асосида қайта тикланган мазкур маърузалар унинг шогирди **Ф.Т. Ринк** томонидан И.Кантнинг ҳаётлик давридаёқ, 1803 йилда «**I. Kant über Pädagogik. Königsberg**» («**И.Кант педагогика тўғрисида**») номи остида нашр этилган. Шу ўринда алоҳида таъкидлаш лозимки, **биринчидан, И.Кант** нашр қилиш учун тайёрланган матнни шахсан ўзи маъқуллаган; **иккинчидан, унинг педагогикага оид асосий ғоялари қатор асарларида ҳам ўз ифодасини топган бўлиб, унинг фалсафий қарашларига тўлиқ мос келади.**

И.Кант ўз маърузаларида **И.Б. Базедов ва И.Г. Кампе** каламига мансуб «**Педагогик суҳбатлар**» («**Pädagogische Unterhaltungen**») номли даврий нашрдан, шунингдек, **Ф.С. Блокнинг «Насроний мураббийлар ва бўлажак ёш ўқитувчилар учун тарбия санъати дарслиги**» («**Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für christliche Erzieher und künftige Jugendlehrer**», Königsberg, 1780) китобидан фойдаланган. Бироқ И.Кант компендиумлар¹ матнини асос қилиб олмаган, балки уларга муҳим ўзгартишлар киритиб, тингловчиларга тарбиянинг вазифа ҳамда методлари тўғрисида ўз қарашларини баён қилган.

И.Кант **таълим** деганда билим ва кўникмаларни шакллантиришни назарда тутган ва уни жисмоний кучлар ҳамда ақлий қобилиятлар ривожини ва тартиб-интизом шаклланишини ўз ичи-

¹ Компендиум – бирор илмий тадқиқотнинг қисқача басни.

га оладиган табиий тарбияга тааллуқли деб ҳисоблаган. **Маориф** эса одоб-ахлоқни шакллантиришга оид бўлиб, мактаб таълими ёки ўқитиш (махорат ҳосил қилиш) ва прагматик тарбия (акл-фаросатлиликка эришиш)дан фарқли ўларок, амалий тарбияга тааллуқлидир.

И. Кант таълим, тарбия ва мактаб масалаларига доир мулоҳазаларини, шунингдек, «1765–1766 йиллар кишки яримйилликка мўлжалланган маърузалар жадвали ҳақида билдириш»да ҳамда «**Маърифат надир? деган саволга жавоб**» номли мақоласида баён қилган. «**Антропология прагматик йўсинда**» (1798) номли асарида И. Кант ўз-ўзини тарбиялаш ва ижтимоий педагогика муаммоларини таҳлил қилган. У ўзининг қатор тадқиқотларида одоб-ахлоқ тарбияси масалаларини кўтариб чиққан.

И. Кант инсонни тарбиялаш мумкин, деган ғояни асос қилиб олган. Маърифат (Aufklärung) инсонни табиий ҳолатдан чиқариб, уни хушахлоқ мавжудотга айлантиради, ўз ақлидан фойдаланишга ўргатиб, озодликка эриштиради. **Таълим ва тарбия (Bildung und Erziehung)** – мана шу мақсадларни амалга оширишнинг асосий воситаларидир. Улар инсонни билим билан қуроллантириб, ҳаётга ва амалий фаолиятга тайёрлашлари лозим.

И. Кант фикрича, таълимнинг асосий вазибалари – ижтимоий тартиб-интизом тарбияси, кўникмалар ҳосил қилиш, маданиятга эриштириш, маънавий-ахлоқий тарбиядир. И. Кант шахснинг маънавий юксалишига алоҳида аҳамият берар экан, табиий тарбиянинг ҳам муҳим эканлигини уқдириб ўтади. У академик ва меҳнат таълимини бирга қўшиб олиб бориш зарурлиги тўғрисида фикр билдирган.

И. Кант мавжуд мактаб тизими ва амалиётини танқид қилиб, ўқитувчилар тайёрлаш ишини тубдан яхшилаш ҳамда ўқитиш ва тарбия методларини қайта кўриб чиқиш, таълим тизимини узил-кесил ўзгартириш хусусида ўз фикрларини баён қилган. Бундай қайта қуриш олдидан кенг микёсда тажрибавий иш олиб борилмоғи лозим. Бунда И. Кант И. Б. Базедов филантропиясини идеаллаштирмасдан, унга энг аввало, тажриба-ўқув муассасаси сифатида қараган.

И. Кант ғоялари XIX асрнинг биринчи ярмида таълим тизими ислохотларининг манбаларидан бирига айланиб, немис ва Европа педагогик назарияларига ниҳоятда катта таъсир кўрсатган.

И. Кантнинг педагогик қарашлари тўғрисида қисқача тўхталиб ўтамиз.

И. Кант таржимаи ҳоли билан танишиб чиққан киши унинг Кёнигсбергдан ташқарига деярли чиқмасдан ўша ернинг ўзида муқим кечган хайратланарли ҳаётига, теран эрудиция ва назарий жиҳатдан заковатига қойил қолмай иложи йўқ. Бу ҳолат унга мансуб фалсафанинг тарихий амалиёт билан боғлиқлик масалаларига ўзгача назар билан қарашни тақозо этади.

И. Кант илм-фан тараққиётини ҳамиша диққат билан кузатиб борган ва ижтимоий ҳаётда юз берган ҳар бир янги ҳодисага сезгирлик билан муносабат билдирган. Масалан, у **И.Б. Базедов** филантропиясининг – (хусусан, **Ж.Ж. Руссо** томонидан) ўртага ташланган янги илмий ғояларни амалга оширишга даъват этилган **Дессау** шаҳридаги ўзига хос мактаб-интернатнинг улкан ижтимоий аҳамиятини биринчи бўлиб кўрсатиб ўтган.

Германия таълим ва педагогик тафаккур тарихидаги ажойиб воқеа ҳисобланган **филантропизм И.Г. Кампе, Х.Г. Зальцманн, Э.Х. Трапп** (И.Б. Базедов ҳақида гапирмаса ҳам бўлади) сингари халқ маорифи арбобларининг таълим ва тарбиянинг илғор тамойилларига асосланган, бола шахсига иззат билан муносабатда бўлиш ва барқамол инсон тарбиясига қаратилган таълим муассасаларининг янги тизимини яратиш йўлидаги интилишлари билан характерланади. Юқорида зикр этилган филантропия тажрибаси тўла муваффақият қозонолмаган бўлса-да, И. Кант ундан муқим фалсафий-педагогик хулосалар чиқарган. Мазкур далил И. Кант ижодий таржимаи ҳолининг тадқиқотчилар томонидан эътибор берилмай келинаётган жиҳатининг ёритилишга хизмат қилади.

Ўзининг университетдаги 40 йилдан (1755–1797) кўпроқ педагогик фаолияти давомида **И. Кант нафақат фалсафий фанлар (метафизика, этика, мантик), балки, шунингдек, математика, физика, география, антропология ва педагогика фанлари бўйича ҳам маърузалар ўқиган¹.**

Дарвоқе, И. Кант педагогика соҳасида ўзини нафақат яхши назарийчи, балки бевосита амалиётчи деб ҳам ҳисоблаган. Кун-

¹ За годы работы в университете И. Кант прочитал 268 лекционных курсов; в том числе логику – 54 раза, метафизику – 49, физическую географию – 46, этику – 28, антропологию – 24, теоретическую физику – 20, математику – 16, право – 12, энциклопедию философских наук – 11, педагогику – 4, механику – 2, минералогию – 1, теологию – 1. См.: Гулыга А. Кант. – М.: «Молодая гвардия», 1997. С. 247.

лардан бир кун у ўзи хақида куйидагича фикр билдирган: «**Мен ўзимнинг педагогик қондаларимни ҳеч қачон амалда қўллай олмаганман**». Ушбу фикрни бутунлай буюк педагог И. Кантнинг камтарлигига йўйиш лозим. Мазкур фикрга лоақал на ота-оналар, на ўқувчи-шоғирдлар, ҳеч ким қўшилмаган, фақат ёлғиз И. Кантнинг ўзигина ўз педагогик фаолияти хақида шундай деган: «**Мендан кўра ёмонроқ гувернёрни тасаввур қилиш қийин**»¹.

И. Кантни яқиндан билган-таниган кишиларнинг фикрларига караганда, у ажойиб нотик бўлган. Немисча таомилга кўра, **И. Кант ўз чиқишларини оммавий** (*publice et gratis*, яъни бепул ўқилган), **хусусий ва ўта хусусий маърузаларга бўлган, ажратган**. Унинг маърузалари ниҳоятда хилма-хил мавзуларга бағишланган бўлиб, фортификациядан тортиб, то метафизикага қадар камраб олган. И. Кант маърузалари мазмунан фавқулодда ранг-баранглик касб этган. Умуман олганда, улар унинг фалсафа, этика, ҳуқуқ, педагогика ва бошқа соҳалар бўйича яратган асосий асарларида акс этган қарашларининг оммабоп баёни ҳамда шарҳлари бўлган.

И. Кантнинг баъзи бир профессорларга ўхшаб, маттни ёдлаб олиб ёки муфассал конспект (маърузанинг қисқача мазмуни) билан маъруза ўқиш одати бўлмаган. У талабаларга ўзи ҳавола этган дарсликларининг ҳошияларига битилган ёзув ва қайдлар – улар унга батафсил конспект ўрнини босган ёки бўлмасам қоғозчаларга қоралама қилинган мухтасар конспект бўйича ҳам маъруза ўқийверган.

И. Кантнинг хусусий чиқишлари орасида унинг мантиқ бўйича маърузалари нисбатан оммабоп саналган. У тингловчиларга хамиша уларни мантикка ўргатиш фикр-мақсадидан йирик эканини таъкидлаган. «**Мен сизларни услубий фикрлашга ўргатишга ҳаракат қиламан**», деган у доим. Талабаларга айниқса, таърифлар хақида гап кетганда, И. Кант қўллайдиган усул маъқул тушган. У маърузани шундай олиб борганки, гўё тингловчиларга ва унинг ўзига ҳам бир хилда номаълум бўлган ҳақиқатни излаётгандек таассурот қолдирган.

¹ См.: Кант – его жизнь и философская деятельность. Биографический очерк М.М. Филиппова // Сенска. Декарт, Спиноза. Кант. Гегель: Биографические повествования / Составитель, общая редакция и послесловие Н.Ф. Болдырева. – Челябинск: «Урал», 1996. С. 314.

И. Кант аввалига ўзини бирон-бир таъриф беришга уринаётгандек қилиб кўрсатар, натижада даставвал жўнгина ифода хосил бўлар, кейин эса уни изчил тузатишга киришиб кетар ва бу ҳолат ниҳоят, узил-кесил ва қатъий илмий таъриф яратилмагунга қадар давом этаган. Ҳеч бир муболағасиз айтиш мумкинки, **И. Кант шу тариқа талабаларни ўзининг фалсафий-педагогик «устахонаси»га олиб киришга тиришган ва уларга чин ҳақиқатни қай тарзда излаш лозимлигини амалда кўрсата билган.**

Барчанинг эътироф этишича, И. Кант фавқулодда ўткир, кучли хотира соҳиби бўлган. Лекин шак-шубҳасиз, И. Кантда тушунчаларни таҳлил этиш ва тизимлаштириш қобилияти энг кучли даражада тараққий этган. И. Кантга мансуб фалсафий таҳлил пишиқ-пухталиги ва теранлиги бўйича янги чиққан файласуфлар орасида тенгсиздир. У қадимги файласуфлардан **Арасту (Аристотел)** билан бахслаша олган. Қурилиш қобилияти, яъни «архитектоникаси»га кўра, И. Кант **Афлотун (Платон)**дан қолишмаган.

И. Кантнинг нотик сифатидаги ягона камчилиги унинг паст овози бўлган, холос. Буни билган тингловчилар унинг маърузаларида қимирламасдан ўтиришган, ҳатто маърузага кимдир кечикиб келган тақдирда ҳам, овоз чиқармасликка ёки (немисларнинг ғалати одатига кўра) оёқларини бир-бирига урмасликка тиришганлар. Аслида, И. Кант маърузаларига кеч қоладиганлар деярли бўлмаган.

И. Кант ҳеч қачон арзон шухрат қозониш йўлидан бормаган ва ўз маърузасини бўяб-бежаб, ноўрин ҳазиллар қўшиб гапиришни ёқтирмаган. Аммо у табиатан зийрак, зукко, ҳозиржавоб одам бўлган. Унинг ҳазилини чакмоққа қиёслашган, бу бежиз эмасди, чунки «йилт» этган учкунни ҳам беғараз кулги уйғотиб, одоб юзасидан ҳукм сураётган одатий сукунатни бузиб юборарди.

И. Кант ўз маърузаларига деярли олдиндан махсус тайёрланмаган. Бироқ бир жойга жамланган диққат-этиборини чалғитадиган нарсага тоқат ҳам қилолмаган. Вазият, шароитнинг салгина ўзгаришидан ҳам аччиғи чиққан ва бу кўпинча унинг маърузалари сифатига ҳам салбий таъсир кўрсатмай қолмаган. Маъруза ўқиётган пайтида у ўз нигоҳини олдинги қаторда ўтирган талабалардан бирига қаратиб олишга одатланган.

И.Кант ўз тингловчиларида катта хурмат уйғотган. «Олдиндан оққан сувнинг қадри йўқ», деган мақолни унга нисбатан қўллаш ножоиздир. Талабалар И.Кантни ҳаддан ортиқ яхши кўришган ва имкон туғилди дегунча буни очиқ-ойдин изҳор этишга ҳаракат қилганлар. И.Кант маърузаларини уч йил мобайнида тинглаб келган машхур И.Г. Ҳердер¹ ўз таасуротлари ҳақида шундай деб ёзган эди: «Мен ўз устозим деб билган файласуф билан яқиндан танишини бахтига муяссар бўлганман. Ёшлик чоғларида у қувноқ йиғит бўлган ва бу қувноқлик то умрининг охирига қадар сақланиб қолган. Унинг тафаккур учун яратилган кенг пешонасидан самимий қувонч ва шодлик ёғилиб турар, нутқи фикрларга бой, ўзи ҳазил-мутойибага чечан, ҳозиржавоб, ибратли маърузалари эса энг қизиқарли суҳбат мақомига эга бўларди. У Лайбниц, Вольф, Баумгартен, Крузиус, Юм тизимларини тадқиқ этишда, Ньютон, Кеплер ва бошқа физиклар яратган қонунларни изоҳлаб, тушунтиришда қанчалик теран ақл соҳиби эканини намоён этган бўлса, Руссонинг ўша даврда яратилган «Эмил» ва «Элоиза» сингари асарларини ҳам худди шундай пухталиқ билан таҳлил қилар, табиатшунослик соҳасидаги ҳар бир янги кашфиёт ҳақида гапираркан, табиатни ҳақиқий, чуқур билиш ва инсоннинг ахлоқий фазилатлари масалаларига ҳам тўхталиб ўтарди. Инсон, халқлар ва Табиат тарихи, табиатшунослик ҳамда тажрибалар унинг суҳбатини қиздирадиган манбалар ҳисобланарди; билишга арзирли нимаики нарса бўлса, унга лоқайд бўлолмасди; ҳеч бир хийла-найранг, ҳеч қандай секта (мазҳаб), бидъат-хурофот ёки шухратпарастлик уни заррача қизиқтирмас, чин ҳақиқатни тушунтириш ва кенг ёйишдан қайтара олмас эди. У мустақил фикр, тафаккурни руҳлантирар ва рағбатлантирарди; унинг табиатига зулм, истибдод ёт эди».

И.Кант олиб борган педагогик илмий изланишларнинг ўзига хос хусусияти шундаки, улар якка, автоном характерга эга бўлмаган. Албатта, И.Кант мукаммал педагогик тизим

¹ Иоганн Готфрид Гердер (1744–1803) – немецкий историк культуры, создатель исторического понимания культуры, считавший своей задачей все рассматривать с точки зрения духа своего времени, критик, поэт. Он выпускник богословского факультета Кёнигсбергского университета.

яратмаган ва ўз илмий қарашларини мустақил назарий фан деб ҳисобламаган. **И. Кантнинг педагогик ғоялари унинг фалсафий дунёқараши билан, айниқса, инсон табиатини англаш ва унинг эркинлиги муаммосини ҳал этиш билан узвий боғлиқдир.** Улар унинг этик-социологик таълимотининг ўзига хос ифодаси сифатида Кант фалсафасининг қатор кучли томонларини ўзида аниқ акс эттирган.

И. Кант ғояларининг жаҳон педагогик тафаккурига кўрсатган таъсири кўптомонламадир.

Биринчидан, бу мантикий-гносеологик, фалсафий-этик ва сиёсий-ҳуқуқий муаммоларнинг Кантча талқинининг илмий назария ва амалиётга (мактаб ва университетда) бўлган таъсиридир. Маълумки, И. Кант таълим ва тарбиянинг назарий масалаларига ҳам алоҳида эътибор берган. Унинг педагогик тажрибаси университетдаги иш фаолияти билангина чекланиб қолмаган: Кант тўққиз йил (1746–1755) давомида оилавий муаллим бўлиб ишлаган ва Европа мактаб амалиётини ҳамда педагогик адабиётларни диққат билан кузатиб борган.

Ж. Ж. Руссонинг «Эмил» (1762) асари¹ И. Кантда улкан таъассурот қолдирган. И. Кантнинг ўзи эътироф этишича, айнан Ж. Ж. Руссо туфайли у ҳар бир инсон шахсиятини кадрлашни ўрганган. И. Кантнинг дессаулик филантроп И. Б. Базедовга нисбатан эътибори ҳам Ж. Ж. Руссонинг инсонпарварлик ғояси билан суғорилган педагогикасига бўлган жонли қизиқиш билан боғлиқлиги эҳтимолдан холи эмас. И. Кант филантропга бағишлаб, иккита мақола эълон қилган: **«Дессау. 1776» (1776) ва «Умум бахт-саодатини кўзлаб» (1777).** У филантропизм етакчилари **И. Б. Базедов, Вольке ва И. Г. Кампе** билан мустаҳкам алоқада бўлган.

И. Б. Базедовнинг педагогика соҳасидаги янгиликларига бўлган Кантча хайрихоҳлик замирида ўша даврнинг илғор педагогик тафаккурига хос бўлган ғоя мужассам бўлган, бу ғоя мактабнинг нафақат табиат, балки амалий ҳаёт билан бўлган алоқасига ҳам

¹ Насколько И. Кант увлекался чтением Ж.-Ж. Руссо, видно из того, что ради произведения женеваского философа он нарушал порядок своей жизни. Когда появился «Эмиль» Руссо, Кант забыл свое распределение времени и читал запоем до поздней ночи. И. Кант знал главные сочинения Ж.-Ж. Руссо почти наизусть и часто цитировал их в устном преподавании. Парижский парламент приговорил к сожжению «Эмиля» за религиозное вольнодумство и несприличия, а автора его – к заключению.

тааллукли бўлган. Назариянинг теранлиги учун курашган ва практицизмга қарши бўлган И. Кант ҳамиша академик таълимга дунёни билишда илм-фан ва санъатга амалий маъно ва мазмун бахш этадиган дастлабки босқич сифатида қараб келган, бунинг натижасида улар (илм-фан ва санъат) нафақат мактаб учун, балки ҳаёт учун ҳам яроқли бўлади ва ўқувчи ўз вазифаси майдонига... бутунлай тайёр ҳолда қадам қўяди»¹.

Иккинчидан, И. Кант педагогикасининг асосий қоидаларидан бири – инсонни умуман тарбиялай олиш мумкинлигига бўлган қатъий ишончдир. Одамлар туғилишдан на ёмон, на яхши – улар «одоб-ахлоқдан ташқарида» бўлади. Интеллект ривожига таянадиган хушахлоқликнинг шаклланиб бориши И. Кант баён қилган эркинликка, яъни инсоннинг балоғат сари ҳаракатига мос келади. «**Маърифат – инсоннинг ўзи сабабчи бўлган норастиаликдан ҳалос бўлишидир. Норастиалик ўз ақл-идроқидан бошқа биронинг бошчилигисиз фойдаланолмасликка сабаб бўладиган лаёқатсизликдир...**»² – деб ёзган эди И. Кант ўзининг «**Маърифат надир? деган саволга жавоб**» номли асарига.

«**Маърифат**» (*Aufklärung*) атамаси бу ерда кенг маънода – инсоннинг бутун ижтимоий-маданий муҳит таъсири остида маънавий камолотга етиши сифатида қўлланилган. **Таълим ва тарбия** (*Bildung und Erziehung*) маърифатнинг энг муҳим омили сифатида намоён бўлади ва унинг таъсирчанлик фаолияти бевосита инсон табиати талабларига қай даражада жавоб бера олишига боғлиқдир. «**Биз ҳайвонот оламига мансубмиз ва фақат тарбия орқалигина одамларга айланамиз. Худди шунинг учун ҳам айнан табиатнинг ўзидан келиб чиқадиган тарбиянинг ўша доно усули умумтарзда қўлланилгандагина биз қисқа вақт ичида теварак-атрофимизда бутунлай бошқа кишиларни кўра олган булардик...**»³

Учинчидан, ўз фалсафий тамойилларига содиқ бўлган И. Кант педагог ва тарбияланувчи учун таълим соҳасида ҳам энг асосий рағбатлантирувчи нарса қандайдир моддий ютук эмас, балки ахлоқий идеаллар билан ўзаро боғланган ва инсон табиатини камолга етказишни кўзлаган юксакроқ мақсад бўлмоғи лозим, деб

¹ Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 2. М., 1964. С. 462.

² Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 6. М., 1966. С. 27.

³ Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 2. М., 1964. С. 467.

ҳисоблаган. «...Тарбия замирида инсон табиатини такомиллаштиришдек буюк сир-синоат мужассам...Тарбия туфайли инсон табиати бора-бора янада яхшироқ тараққий этиб бориши ва унга одамийлик идеалига мос келадиган шундай бир шакл бахш этмоқ мумкинлигини тасаввур қилиш нақадар мароқли»¹. Бундай мақсадни амалга ошириш инсонни тарбиялаш орқали ижтимоий роҳат-фароғат ишига хизмат қиладиган педагогик фаолиятнинг асосий вазифаси ҳисобланади.

И.Кантнинг «табиатга мос» тарбиялаш талаби шунчаки зоҳиран **Ж.Ж. Руссо** йўл-йўриғини ёдга солади. Ундаги инсонпарварлик ғоясини англаб етган И.Кант зинҳор унинг концепциясини ўзлаштирмаган. «Табиатга» риоя этиш дегани, энг аввало, бола иродасини кўпол равишда синдириш мумкин эмаслигини англатади – бу фақат қулларча фикр юритиш тарзининг шаклланишига олиб келиши мумкин. Яна бошқа бир жиҳати ҳам борки, (Ж.Ж.Руссога ўхшаб) тарбиячи фақат табиий салоҳиятларнинг «ўз-ўзидан амалга ошиши»да тўсикларни бартараф этади, холос, деб ўйламаслик керак, – у холда ваҳший одамларда фақат ёввойилик тараққий этган бўларди. **И. Кант таълимни ҳаққоний равишда фаол ижтимоий жараён деб билган.** Бола фақат йўналтирилган тарбия орқалигина одам бўлади, унинг қобилият нишонлари ўз-ўзидан очилаваермайди, зеро «**ҳар қандай тарбия – санъатдир**»².

Шундай қилиб, **И.Кант таълимнинг асосий йўналишлари ва вазифаларини қуйидагилардан иборат деб билган:**

биринчидан, инсонни ундаги ёввойиликни енгиш воситаси сифатида тартиб-интизомга ўргатиш (энг эрта ёшдан бошланмоғи лозим);

иккинчидан, маданиятни сингдириш (И.Кантга кўра, «малакалар воситаси»);

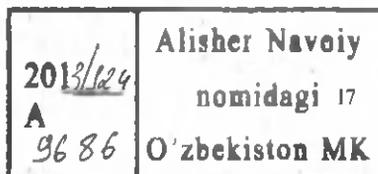
учинчидан, ақл-идрокни ўстириш ва тарбиялаш йўли билан маданиятга эриштириш;

тўртинчидан, одоб-ахлоқ тарбияси.

Педагогик фаолиятнинг кўзга кўринарли мақсади ва айни пайтда унинг самарадорлик белгиси шахсни ҳар тарафлама камол топтиришдир. И.Кант мазкур тушунча остида инсоннинг табиий ва ижтимоий асослари, билим ва тарбияси, айниқса,

¹ Кант И. О педагогике. М., 1907. С. 21.

² Там же С. 25.



маънавий ва табиий тарбиясининг ўзаро мутаносиб равишда уйғунлигини тушунган.

И.Кантнинг тўғри, оқилона турмуш тарзи ҳаттоки мақолга айланиб кетган. Шу муносабат билан айтиш мумкинки, тарихшунослар И.Кантни «каттиқ одам» ва салкам мизантроп (одамови) деб аташганда, ноҳақ бўлганлар. И.Кант ҳақидаги афсонага айланган майдакашлик ва пухталиқ, ўта аниқлик унга ҳаётни севишда, савъатни қадрлашда, улфатчиликда ва ҳозиржавоб зукколикда ҳеч қандай монелиқ қилмаган. У инсонпарварлик тўғрисидаги ўз тасаввурига тўғри келмайдиган мунофиқлик ва таркидунёчиликни каттиқ танқид қилган. «Жамият бахтсаодати, фаровонлиги учун ҳеч қандай наф келтирмайдиган беҳаё пуризм ва таркидунёчининг ўз танасини ўлдириши, – булар хайр-саховатнинг нотўғри, бузук шакллари бўлиб, унга (жамиятга) сираям қизиғи йўқ; улар гўзалликдан мосуво, инсонпарварликка даъво қила олмайдилар»¹.

И.Кантнинг тўлақонли ҳаёт тўғрисидаги ўз тасаввури тарбиянинг ноакадемик омилларини жиддий ҳисоб-китоб қилиш талаби билан кўшилиб кетган. У, айниқса, табиий тарбия масалаларига катта эътибор қаратган ва у (одоб-ахлоқ тарбияси ҳамда интеллектуал ўсиш билан биргаликда) бешиқдан бошланиши лозимлигини таъкидлаган. И.Кантнинг педагогик тавсиялари баъзан болалар шифокорининг маслаҳатларини эслатади, бу эсанинг чуқур илм, назарий теран онг-билим даражаси ҳамда педагогик кузатувчанлигидан далолат беради. Шунини таъкидлаш лозимки, унинг ўз оиласи бўлмаган.

И.Кант ота-оналар диққат-эътиборини болаларни ёшлигидан бошлаб чиниқтириб боришга қаратган: уларни ўта иссиқ сақламаслик лозим, совуққа кўникиш организмни мустаҳкамлайди. Ёши каттароқлар учун эса каттиқ ўрин-жой ва совуқ ванналар фойдалидир. И.Кант, шунингдек, болаларни таранг, қисиб йўргаклашни (бу болалар эмас, катталар учун қулай) ва тебратиб ухлатиш (боланинг миясини гангитиш)ни маъқулламаган. Боланинг ҳар қандай бақиришига жавоб беравермаслик керак – у инжиқликка ўрганиб қолиши мумкин. Болаларни оқилона кун тартибига ўргатиш жуда муҳим. И.Кант бекорчи-

¹ Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 6. М., 1966. С. 530.

ликни тарбия учун салбий омил деб ҳисоблаган ва шунинг учун меҳнатнинг тарбиявий ролига тан берган, зотан, унда инсонни бошқа мавжудотлардан ажратиб турувчи ўзига хос хусусиятни кўра олган. «**Инсон – меҳнат қилиши лозим бўлган ягона мавжудотдир**».

И.Кантнинг болалар табиий тарбиясига доир амалий тавсиялари ўз-ўзидан нафақат шунчаки муҳим ва кадрли, балки унинг аҳамияти шундаки, «руҳ тарбияси» табиий тарбияга карама-қарши қўйилган даврда у махсус жисмоний машқлар (югуриш, сакраш, ирғитиш), турли хил ўйинлар ва кўнгилочар тадбирларни ҳам педагогик жараёнга фаол тарзда қўшиш муҳим эканлигини кўрсатиб берган. Болани ўқитиш ҳам мактабдаги, ҳам мактабдан ташқари машғулотларни ўз ичига олади. Лекин агар мактабда ўқитиш – иш бўладиган бўлса, мактабдан ташқаридагиси энди ўйин ҳисобланади.

Табиий тарбия, И.Кант фикрича, одамни нафақат кучли, чаккон қилибгина қолмай, балки унинг маънавий ўсишига ҳам ёрдам беради, ишлаб чиқариш унсурлари билан биргаликда эса этик тарбия шарти сифатида намоён бўлади, файласуф бунга биринчи даражали вазифа деб қараган. Албатта, табиий ва маънавий ўсиш уйғунлиги бири иккинчиси билан генетик боғлиқ, деган маънони англамайди.

И.Кант фикрича, одоб-ахлоқ автоном(муस्ताқил)дир, уйғун, мутаносиб табиий ўсиш эса кучли, шиддатли ҳиссий унсурлар муस्ताқил маънавий қобилият нишонларини тўсмаслигига кафолат бермоғи лозим. **Инсоннинг ҳартарафлама камол топиши тарафдори бўлган И.Кант табиий ва амалий (маънавий) тарбияни бир-биридан қатъий равишда фарқлаган.**

«Соф» этиканинг идеал ва тамойиллари бўлиши лозимлик, муқаррарлик тўғрисидаги таълимотлар сифатида И.Кант томонидан унинг фалсафий назарияси доирасида ишлаб чиқилган. Мазкур тамойилларни амалга ошириш муаммолари «**Антропология прагматик йўсинда**» ва бошқа айрим педагогик ҳамда ижтимоий-сиёсий асарларида ўз ифодасини топган. Шундай қилиб, маълум маънода **И.Кантнинг педагогик назарияси амалий идрок тўғрисидаги таълимотнинг амалий кўриниши сифатида намоён бўлади.** Агар тартиб-интизом тарбияси ҳайвоний, яъни ахлоқ қоидаларига хилоф асосларни чеклаш ва бартараф

этинда салбий роль ўйнайдиган бўлса, маънавий-ахлоқий тарбия орқали бутун инсон хулқ, хатти-ҳаракатида ақл-идрок тамойилларининг ижобий, регулятив роли қарор топади.

Кантча этиканинг абстракт идеаллари маънавий-ахлоқий тарбия масалалари талқинида янада салмоқли, яққол ва равшан характер касб этади. Ўзининг муҳим аҳамиятига қарамасдан ўқув тартиб-интизоми ёлғиз мақсад эмас ва у боланинг эркинлиги ҳамда иродасини чеклаб, тарбияни (хайвон) ўргатишга айлантириб қўймаслиги лозим. **«Ғапга тегадиган, иродани синдиришни кўзлаган қулларча тартиб-интизомдан кўра зарарлироқ нарса йўқ».** Зеро, И. Кант инсонпарварлиги болага нисбатан нафақат иззат-хурмат, балки фавқулодда ғамхўрликка сазовор шахс сингари муносабатда бўлиш талабидек ҳеч қаерда ўзининг шу қадар яққол ифодасини топмаган бўлса керак.

И. Кант ахлоқ-одобли шахснинг шаклланиш жараёнини чуқур диалектик тарзда тушунишини намойиш этади ва тарбияланувчининг вояга етмаганлигини ҳам қатъий равишда инobatга олишни талаб қилади. Шундай қилиб, И. Кант тарбиянинг дастлабки босқичида болага «уят!» деб таъна қилишни қоралаган: **«Бола хали уят ва одоб ҳақида тушунчага эга эмас, у уялаган ҳеч нарса қилгани йўқ...»** И. Кант ўз этикасига қатъий мос равишда болани рағбатлантиришларга берилиб кетишга эътироз билдирган. Энг яхшиси маънавий рағбатлантиришдир, – деган у, – чунки у тама учун ёлғондакам тиришқокликни келтириб чиқармайди. Бир вақтнинг ўзиде у жазони, айниқса, жисмоний жазо беришни қоралаган, ўқувчиларни камситадиган бундай чоралар одоб-ахлоқ тарбиясига ёрдам беролмайди, деб ҳисоблаган.

И. Кант учун диний таълим муаммоси мураккаб бўлиб туялган. У дин эркинлигини дадил туриб ҳимоя қилган. И. Кант болаларнинг динни эрта ўрганишларига эътироз билдирган. Унинг фикрича, Тангри ҳақидаги ғоя табиат қонуниятларини ўрганилгандан сўнг ва улар асосидагина мақсадга мувофиқлик касб этади.

Дин-имон масалаларида вояга етиш кечроқ рўй беради, шунинг учун И. Кант диний таълимот одоб-ахлоқ (бинобарин, фуқаролик) тарбияси учун асос бўла олмайди, деб ҳисоблаган. Хулқ, хатти-ҳаракат, энг аввало, одоб-ахлоқ қоидаларига асосланади... **«...Болаларни ёшлигидан худо таъқиқлагани сабабли-**

гина эмас, балки ўз-ўзидан нафратланарли эканлиги боис иллатдан нафратланишга ўргатиб бориш ниҳоятда муҳимдир!»

И. Кантнинг педагогик қарашларида маънавий-ахлоқий ва диний тарбия муаммоларининг ҳал этилиши инсонни эркинликка эриштириш зарурияти билан боғлиқ, деган ғоя илгари сурилган. Амалий тарздаги эркинлик амалий иш фаолиятида ўз ақлига таяниб иш кўриш имконияти ва қобилияти сифатида намоён бўлади. Бу қобилиятни ўстириш воситаси – **хар бир кишининг ҳеч ким дахл қилмайдиган ҳуқуқи ҳисобланган маърифатдир.**

«...Маърифатдан шахсан ўзи учун ва айниқса, келажак авлодлар учун воз кечиш муқаддас инсон ҳуқуқларини бузмок ва поймол қилмок демақдир»¹.

Шунга кўра, ақлдан фойдаланишни таъқиқловчи ижтимоий амалиёт инсон (шахс) ҳуқуқларига батамом зид эканлиги аён бўлади. Чунончи, зобит шундай талаб қилади: муҳокама қилманг, машқ қилинг! Солиқчи: тортишманг, ундан кўра тўланг! Рухоний эса: маҳмаданагарчилик қилманг, имон келтиринг! Ва ҳоказо.

И. Кант фикр эркинлигини яна шунинг учун ҳам кадрлайдики, у туфайли «халқ эркин ҳаракат қилишга тобора лаёқатли бўлиб боради»².

И. Кантнинг бутун ҳаётини «Соф идрок танқиди» асарида баён этилган фалсафий тамойилларининг амалий тадбиқи, дейиш мумкин. **И. Кантчилик сўзи билан иши бир-бирига шу қадар мос бўлган бошқа бир файласуфни топиш амри маҳол.** Уни қадимги дунё файласуфларидан Сукрот билан ёнма-ён кўйиш мумкин.

И. Кант амалий ишдан йироқ бўлган, ҳаётдан узилиб қолган, кабинетда ўтириб ишлайдиган мутафаккир эмас, балки том маънодаги донишманд бўлган. Унда гигиенадан тортиб, то одоб-ахлоқ масалаларигача, барчаси ақл-идрок тамойиллари билан чамбарчас боғланган. Худди шунинг учун ҳам **И. Кантда фалсафа ва ҳаёт бўлинмас бир бутунликни ташкил этади.**

И. Кант ҳиссий хузур-халоватни ҳаётнинг асосий мақсади, деб ҳисоблайдиган одамлар тоифасидан бўлмаган. Бироқ у жисмоний саломатликни руҳ тетиклигининг зарур шарти сифатида юксак қадрлаган.

¹ Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 6. М., 1966. С. 32.

² Там же. С. 35.

И. Кантнинг дидактик талаблари ўқувчиларнинг ёш хусусиятларини қатъий равишда инобатга олиш ва Германия таълим тизимида ҳукмрон бўлган маъносини тушунмай, ёдлаб олиш, обрў-эътибор, вербализм методларини узил-кесил тан олмаслик билан характерланади. «1765–1766 йиллар кишки ярим йилликка мўлжалланган маърузалар жадвали тўғрисида билдириш»даёқ И. Кант ёшларни тажриба ўрнини босадиган ҳақиқий билимни эгалламай туриб, «билимдонлик» қилишга интилиш¹ хавфи тўғрисида огоҳлантирган. У худди шу муаммони педагогика бўйича ўз маърузаларида ўқувчиларга мос равишда хийла кескинроқ тарзда ўртага ташлаган.

Ўқитиш жараёнида албатта, ёшни эътиборга олиш лозим. Болаларнинг ўзларини худди «катталардек» тутишларига ва шундай оҳангда гапиришларига йўл қўйиб бўлмайди – бу уларни ақлий ўсишга олиб бормади, балки тақлидчиликка ва механик тарзда ёдлаб олишга ўргатади. Машғулотларнинг самаралилигини таъминлаш шarti болаларнинг ўқишга бўлган ҳиссий-руҳий интилишидан иборат бўлмоғи лозим.

И. Кант болаларнинг чехраси куёшдек кулиб туришини, уларга ўқиш жараёни ҳам ёқимли бўлишини орзу қилган. Бунинг учун мавзу жозибадор ва тушунарли бўлмоғи зарур, бунга эса уни шунчаки мохирона танлай билиш билан эмас, балки ўқитиш усул ва воситаларининг оқилона уйғунлиги орқали эришилади. Умумий билим асосларини бола бирданига эмас, балки муайян бир изчиллик туфайли ўзлаштиради. Шунинг учун дастлаб материалнинг кўرғазмаллиги ва аниқ далилларга асосланганлигига алоҳида аҳамият бериб, сўнгра умумий қоидаларни тушунтириш керак. Баён ва тасвир болани ўз устида мустақил ишлашга рағбатлантирмоғи лозим.

И. Кант ёдлашнинг аҳамиятини инкор этмаган ҳолда хотирани механик тарзда ўстириш, ҳатто тил ўқитишда ҳам мазмунан узилиб қолмаслиги керак, деб ҳисоблаган. Масалан, табиатшуносликда худди шу мақсадда расм солиш ва моделлар тайёрлашни амалда қўллай билиш лозим. «Эрта ёшдан бошлаб, – деб ёзган И. Кант, – хотирани ва у билан барабар бир вақтнинг ўзида ақл-идрок, зехнини ўстириб бориш керак»². Қоидаларни

¹ Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 2. М., 1964. С. 287.

² Там же. С. 60.

ўрганишда тушуниш, англиш айниқса муҳим: уларни изчил, тизимли тарзда ва фақат қўллаш жараёнидагина таништириб бормоқ лозим. Ақл-идрокнинг ўсиши фикр-мулоҳаза кила билиш лаёқатига олиб боради, ўқувчи энди нарсалар моҳиятини чуқурроқ англайдиган, ўрганилаётган ходисаларнинг сабаб ва оқибатларини асослаб бера оладиган бўлади.

Билимларни амалий ҳаракатлар билан мустаҳкамлаб бориш, масалан, ёд олинган грамматик қоидаларни бир талай машқлар орқали амалда қўллаш билиш керак. Тушунтириш (тасвир, баён) ва текшириш билан бир каторда И. Кант диалогик («Сукротга хос») методни ҳам мақсадга мувофиқ, деб ҳисоблаган. Унингча, бундай усул ўқитувчига ўқувчини билим асосларини мустақил равишда очишга ўргатишда қўл келади. И. Кант чин ҳақиқатлар моҳиятини очишнинг ўзини таълим жараёнининг масъулиятли жиҳати ҳамда ўқитувчининг энг муҳим вазифаси деб билган: «... фикрларни эмас, фикрлашга ўргатмоқ лозим, тингловчини, агар унинг келажакда мустақил юра олишини хоҳласалар, қўлидан етаклаш эмас, балки унга йўл-йўрик кўрсатмоқ керак»¹.

Гарчи И. Кант ўқув режаси масалалари билан мунтазам шуғулланмаган бўлса ҳам, унинг мактаб таълимининг тузилиши ва мазмуни тўғрисидаги айрим ғоялари тиллар, тарих, филология фанлари, табиат тарихи (табиатшунослик), география ва айниқса, ўзи кадрлаган математикани «камраб оладиган» замонавий билим даражасини кенг асосда яратишга бўлган интилишни акс эттиради (у фалсафа худди математикага ўхшаб, аниқ фанга айланадиган замонлар келишини орзу қилган). Назарий фанларни жорий этиш изчиллиги тасодифий ёки ихтиёрий бўлмаслиги лозим. Масалан, умумий малакалар ва дастлабки табиий-илмий билимларни ўз ичига оладиган тайёрлов давридан сўнг, очиғи, илмий фанларни ўқитиш керак, И. Кант бу хусусда географиядан бошлашни тавсия қилган, бунда табиий география сиёсий географиядан олдинда юрмоғи лозим. Буларнинг барчаси табиат ва фуқаролик тарихини ўрганишга ўтиш учун яхши асос бўла олади.

И. Кантнинг демократик ақл йўналишлари унинг мактабшунослик ғояларида ўзининг яққол ифодасини топган. Мавжуд

¹ Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 2. М., 1964. С. 280.

мактаблар ва ўқитувчилар, деган эди у, жамият эҳтиёжларига жавоб бермайди, бутунлай янги типдаги ўқув муассасалари зарур. И. Кант социологик эксперимент (тажриба) тўғрисидаги, ўша давр учун дадил фикрни ёқлаб чиққан: «**Оддий мактабларни тузишдан олдин экспериментал (тажриба) мактабларини таъсис этиш лозим**»¹. Жумладан, унинг дессаулик филантроп И.Б. Базедовга қизиқиши маълум даражада шу билан изоҳланардики, гарчи у И.Б. Базедовнинг педагогик ғоялари ва амалиётини идеаллаштириш фикридан бутунлай йироқ бўлса-да, ушбу мактабга энг аввало, тажриба муассасаси сифатида қараган.

И. Кант фикрича, халқ таълими ишини яхшилаш кескин чоралар кўришни талаб этади. «Буни имиллаган ислохот эмас, фақат шиддатли инқилоб амалга оширишга қодир»². Ягона типдаги миллий мактабни жорий этиш айниқса муҳим. И. Кант «**тез орада бутун мамлакатни соз мактаблар тармоғи билан қамраб оладиган, яхши тайёргарликка эга бўлган кўплаб ўқитувчилар**»³ этиштиб чиқадиган замонлар келишини орзу қилган. И. Кантнинг некбинлиги бирқадар асоссиз бўлгани билан унинг ўй-фикрлари, орзу-умидларининг юксак ижтимоий аҳамияти асло қамаймайди.

И. Кант шундай мутафаккирлар тоифасига мансубки, улар профессионал педагог ёки ўқитувчилар бўлишмаса ҳам, таълим назарияси ва амалиётига сезиларли таъсир кўрсатганлар (**Локк, Гельвеций, Руссо**). Тўғри, И. Кантнинг таъсирини аниқ педагогик коида, низомлар атамаси билан баҳолаш қийин. Унинг оқилона ва илғор ғоялари, гарчи бундай ҳолларда маълум бир кишининг муаллифлигини ёки кўрсатган хизматини аниқлаш мушкул бўлса-да, кейинги педагогик анъаналар томонидан «ўзлаштирилган» деб айтиш мумкин.

XVIII асрнинг сўнгги чорагидан бошлаб, янги педагогик таълимийларга асосланган ва эски таълим тизимининг мутаассиб элитизмига сезиларли зарба берган дарсликлар ҳамда болалар ва ёшлар учун адабиётларнинг оммавий ададда нашр этиш даври бошланганини И. Кантнинг (Руссо – Базедов ғояларининг жамоатчилик ҳиссига кўрсатган таъсири билан биргаликда) муайян хизмати, деб аташ мумкин. Бирок **И. Кантнинг таълим ва тарбия**

¹ Кант И. О педагогике. М., 1907. С. 30.

² Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 2. М., 1964. С. 468.

³ Там же.

масалаларига оид фикр ва мулоҳазалари XVIII–XIX асрлар немис ва Европа педагогик тафаккурининг шаклланишида кўплаб омиллардан бири бўлган эди, дейиш тўғрирок бўларди. Чунончи, Кант, Фихте, Хегел ғоялари миллий тарбия деб аталадиган ҳаракат тарафдорларига рағбат бағишлаганлиги шубҳасиз.

И.Кант мактаб амалиётига ўзининг университетдаги фаолияти билан анча самарали таъсир кўрсатган бўлса ҳам ажаб эмас. Чунки И.Кант ҳаётлик даврида (унинг ғоялари ва фаолияти билан боғлиқ ҳолда) Германия университетларида чуқур сифат ўзгаришлари рўй берган. Илоҳиётшунослик куллийетлари ўзларининг етакчилик мавқеидан маҳрум бўлган. И.Кант таъбири билан айтганда, қачонлардир илоҳиёт фанининг этагини кўтариб юрган, эндиликда тиббиёт ва юриспруденция (яъни, тиббиёт ва ижтимоий-сиёсий тафаккур) йўлини ёритаётган фалсафанинг аҳамияти ўсган.

Университетларда ақл-идрок устуворлигининг қарор топиши Лайбниц – Кант тутган йўл тантанасини шунчаки ифодалабгина қолмай, балки гимназия таълими сифатига ҳам ўз таъсирини кўрсатган: И.Кантдан сўнг тез орада фалсафа факультетлари ўрта мактаблар учун ҳам ўқитувчилар тайёрлайдиган бўлган. Ўрта таълим тизими янги турмуш тартибининг ташкил топишида фаол омиллардан бирига айлана борган. И.Кантнинг таълим назарияси ва амалиётига қўшган муҳим ҳиссаси педагогика ва дунёвий фалсафа иттифоқи заруриятини исботлаш билан боғлиқ бўлиб, шахс концепцияси, билиш назарияси ва этика педагогика фанининг уч «саркорлари» эканлигининг яққол намойишига айланган.

И.Кантнинг фалсафий, ҳуқуқий, ахлоқий ва педагогик қарашларида мужассам бўлган диалектика ва инсонпарварлик ғоялари – инсон олий қадрият ҳисобланадиган жамиятни барпо этиш дастурини биринчи бўлиб илмий жиҳатдан асослаб берган янги илмий назариянинг вужудга келишида омил ва манба бўлиб хизмат қилган. Замонавий педагогика фани ҳар томонлама етук, баркамол шахс идеалларини илгари сурган Уйғониш ҳамда фалсафа ва фан тараккиёт даврларининг инсонпарварлик ғояларининг ҳақиқий вориси ҳисобланади.

И.Кант ҳақида, Сукрот тўғрисида бўлганидек, шуни айтиш мумкинки, у оддий қилиб айтганда нафақат файласуф-педагог, балки дунёда ва дунё учун яшаб ўтган донишманд ҳам бўлган.

У икки нарса қалбимизни ҳаминша янги ва янада кучлироқ хайрат ҳамда ортиқ даражада иззат-эҳтиром туйғуси билан тўлдириб бораверади, бу – тепамиздаги юлдузли само ва вуждимиздаги ахлоқ конунидир деб, ўзининг бутун фаолиятини ўзи мустақил белгиллаган. И. Кант қуйидаги тамойилни тантанали суратда эълон қилган: одоб-ахлоқли, маънавий ҳаёт – фақат угина Тангрига ҳақиқий хизмат қилишдир!

Юқорида баён эилган фикрлар И. Кант педагогик ғояларининг ҳозирги замон талабларига ҳам мос келишини яққол тасдиқлайди. Улар мустақил Ўзбекистонда таълим соҳасида олиб борилаётган ислохотларнинг мазмун-моҳияти ва амалиётига ҳамоҳангдир. Шунинг учун ҳам мазкур нашр ҳар томонлама етук шахс – комил инсонни тарбиялаш йўлида меҳнат қилаётган Ўзбекистондаги кўпмингкишилиқ педагоглар жамоасига муҳим қўлланма сифатида хизмат қилади, деб умид қиламиз.

Фурсатдан фойдаланиб, буюк Иммануил Кантнинг ушбу асарини чоп этиш ғоясини қўллаб-қувватлаганликлари учун Германия собиқ федерал адлия вазири, профессор Ҳерта Дойблер-Гмелин хонимга, Фридрих Эберт номидаги жамғарманинг Марказий Осиёдаги минтақавий ваколатхонаси раҳбари Пеер Тешендорфга ва жамғарманинг Ўзбекистондаги ваколатхонаси раҳбари Наиля Резяповага ўз самимий миннатдорчилигимни изҳор этаман.

А.Х. САИДОВ,
профессор

Иммануил КАНТ

ПЕДАГОГИКА ТЎҒРИСИДА

Масъул муҳаррир сўзбошиси

Кёнигсберг университетиди эски фармойишга биноан мунтазам равишда ва ҳар гал навбати билан фалсафа профессорлари томонидан талабаларга педагогика фани бўйича маърузалар ўқиб бориларди. Шу тариқа навбати келганда баъзан жаноб профессор Кант ҳам маъруза ўқиб турарди. У ўз маърузасига собиқ ҳамкасби, консистория¹ маслаҳатчиси Д.Бокк таҳрири остида чиққан тарбия санъати дарслигини асос қилиб олган бўлса-да, аслида унда баён қилинган фикр ва қарашлар билангина кифояланиб қолмас эди.

Айнан мана шу ҳолат педагогика ҳақида қуйидаги фикр ва мулоҳазаларнинг юзага келишига сабаб бўлганлиги турган гап. Агар ўша пайтларда маърузалар учун ажратиладиган вақт шу қадар тифиз бўлмаганда эди, эҳтимол Кант ушбу мавзу (фан) бўйича янада кенгроқ ва батафсилроқ маълумот бериш учун имкон топган ва унинг фикр-мулоҳазалари янаям қизиқарлироқ ва баъзи бир жиҳатдан олганда муфассалроқ бўлган бўларди.

Педагогика кейинги пайтларда кўплаб шунга муносиб кишилар, хусусан, Песталоцци ва Оливьер саъй-ҳаракатлари туфайли қизиқарли соҳага айланиб бормокдаки, биз айрим эътирозларга, чунончи, иккови ўзларини вазминроқ тутиш ўрнига гоҳ ўта билимдон, гоҳ эса ўта олижаноб қилиб кўрсатишларига қарамасдан, келажак авлодлар ҳаққи уларга омад тилаймиз. Албатта, Кант ўша даврга хос янги ғояларни яхши билган, улар хусусида ўз за-

¹ Консистория – Инжилга асосланган диний маъзабга мансуб черковнинг маъмурий органи (шу ва бошқа барча изоҳлар таржимонники – М. А.).

мондошларига караганда кенгроқ фикр юритган, буни мазкур мулоҳазалардан ҳам илғаб олиш қийин эмас.

Йўл-йўлакай билдирган мулоҳазаларимга батафсил тўхталиб ўтирмайман; улар тушунарли бўлса керак, деб ўйлайман.

Кант табиий географиясини напир эттирганимдан сўнг, китоб-фуруш Фолмернинг менга қарши қилган пасткашона хужумлари энди бундай кўлёмаларни чоп эттириш ишини бас қилишимга олиб келди. Бусиз ҳам ўз фаолият ва таъсир доирамда тинчгина, фаол ва мамнун ишлаб, яшай олсам, нима қиламан ўзимни ўзим бебош талаблар ва ноўрин ўй-фикрлар олдида беобрў қилиб? Яхшиси, мен ўз бўш вақтимни билимдон ва мутахассислар олқиши остида фойдали хизмат кўрсатолганим ва яна кўрсатаолишим мумкин бўлган ўша тадқиқот ва трактатларга бағишлайман.

Бизнинг Ватанимиз адабиёти илмий соҳани истисно қилганда, айтарли мактагудек эмас, қолаверса, ҳамма жойларда кўзга ташланаётган гуруҳбозликлар, улар билан боғлиқ бўлган аччиқ ички низо, адоватлар ҳамда барбод бўлаётган баҳс, мунозара, масала таллашишлар ва уларга баъзан ақлли кишиларимизнинг ҳам аралашиб қолишлари, буларнинг барчаси ҳавас қиладиган ишлар эмас. Пешонани уриб, ғурра қилиб, сўнг рақибларга фоизи билан қайтариш ва шу тарика муайян учоёк¹ ҳуқуқини қўлга кири-тиб, унинг зўрма-зўраки найранглари остида адабий диктатура сари кўтарилиш орзу-ҳавасини, бундайин лаззатни бажонидил бошқаларга раво кўраман. Қуриб кетмайдими бунақанги қурук савлат! Лекин... бу нарсалар қачон ўзгараркин, қачон жой-жойига тушаркин?

Пасхадан кейинги учинчи
якшанба, 1803 йил, Ринк.

¹ Учоск – таглик; бу срд: хушомадгўйлик, лаганбардорлик, ялтоқлик.

Кириш

Одам – тарбияга муҳтож бўлган ягона хилқатдир. Тарбия деганда биз таълим билан бир қаторда парвариш қилиш (қараш, боқиш), тартиб-интизом (бўйсунуш, итоат этиш) ва насихат қилиш, йўл-йўриқ кўрсатишни тушунамиз. Шунга кўра, инсон гўдак – тарбияланувчи – ва ўқувчи, шогирд, талаба ҳисобланади.

Ҳайвонлар ўз кучларидан мунтазам равишда, яъни, ўз-ўзларига зиён-захмат етказмасдан фойдаланади. Бунга чинданам койил қолиш керак, мисол учун, қалдирғоч полапонларини олиб кўрадиган бўлсак, улар тухумдан чикиб-чиқмай, хали кўзлари юмук бўлишига қарамасдан, ахлатини инидан чиқариб ташлашни билишади. Шу боис, ҳайвонларга тарбия керак эмас, уларга, жуда бўлмай қолса, овқат, илиқ-иссиқ жой, қаров ва маълум даражада химоя зарур, холос. Кўпгина ҳайвонларни боқиш лозим бўлади, лекин улар тарбияга муҳтож эмас. Тарбия, парвариш деганда болалар ўз куч-қувватларини зарарли нарсаларга сарф этмасликларини таъминлашга қаратилган ота-оналар эҳтиёткорлиги, жонкуярлиги тушунилади. Масалан, бирор жонивор туғилиши билан болаларга ўхшаб, қийқирадиган бўлса, бўри ёки шунга ўхшаш бошқа йиртқич ҳайвонларга ем бўлиши турган гап.

Тартиб-интизом ёки итоат қилиш натижасида ҳайвонийлик одамийлик билан алмашинади. Ҳайвон ўз инстинкти билан ҳайвондир; бегона ақл-идрок унинг ғамини ейишига тўғри келади. Инсон эса ўз ақл-идрокига суянади. Унда инстинкт йўқ ва у ўз хулқ ва хатти-ҳаракати учун ўзи режа қилишига тўғри келади. Дунёга келган чоғида у бунга қодир эмаслиги боис унинг учун бу ишни бошқалар қилиши лозим бўлади.

Одамзод ўзининг бутун табиий, туғма инсонийлик қобилиятига ўз саъй-ҳаракати билан аста-секин эришиши лозим. Бир авлод бошқа бир авлодни тарбиялаб боради. Бу борадаги илк ҳаракатни гўдакликдан ёки бўлмасам мукаммал, ўқимишли

холатдан бошлаш ҳам мумкин. Агар айтган охириги холатимиз олдин бўлиб ўтган деб фараз қилинадиган бўлса, у холда одам маълум бир вақт ўтгач, яна кўполлашиб, дағаллашиб, ёввойи холатга қайтиши мумкин.

Тартиб-интизом кишини ўзининг ҳайвоний майл, истаклари билан ўз инсонийлик тақдир-қисматидан воз кечишдан сақлайди. У, яъни интизом одамни мисол учун, ёввойилашиб кетиб, ўйламай-нетмай, эҳтиётсизлик қилиб, хавф-хатар домига тушиб қолмаслиги учун чеклаб, чегаралаб туради. Итоат қилиш, бўйсунуш салбий, чунончи, инсонни ёввойилашишдан сақлайдиган ҳаракатдир, насихат қилиш, йўл-йўриқ кўрсатиш эса, аксинча, тарбиянинг ижобий қисми ҳисобланади.

Ёввойилик, ёввойилашиш – қонунларга боғлиқ бўлмасликдир. Тартиб- зарурий, мажбурий ва муқаррар эканлигини ҳис қилишга ундайди. Бирок бу нарсани анча эрта бошлаш керак бўлади. Шунинг учун болаларни мактабга юборишади, бундан кўзланган мақсад уларнинг у ерда бир нима ўрганишлари эмас, балки жим ўтиришга, айtilган топшириқни бажаришга ва келгусида кўнглига келган ҳар қандай ишни қилавермасликка кўникишларидан иборат.

Инсон табиатан ниҳоятда эркинликка мойил, башарти бунга узоқ вақт кўникиб қолгудек бўлса, ҳамма нарсани қурбон бериб юбориши ҳам мумкин.

Худди шу боис ҳам, юкорида айтиб ўтилганидек, тартиб-интизомга жуда эрта ўргатиш зарур, акс холда одамнинг кейинчалик ўзгариши жуда ҳам мушкул, у ҳар қандай қайфиятга берилувчан бўлиб қолади. Буни ёввойи халқлар мисолида ҳам кузатиш мумкин. Улар европаликларга узоқ вақт хизмат қилган бўлсалар ҳам, уларнинг турмуш тарзига сира кўника олмайдилар. Руссо ва бошқаларнинг фикрига кўра, бу – озодликка бўлган олижаноб интилиш эмас, балки маълум бир даражадаги кўполлик, терслик, ёввойилик бўлиб, ҳайвоннинг ҳали инсон сифатида шаклланмаганини кўрсатади. Шунинг учун ҳам одам ёшлиқдан ақл-идрок амрига бўйсунушга ўрганиши керак. Агар унга ёшлигида кўнглига қараб, айтганини бажо қилиб, эътироз билдирилмаган бўлса, унинг табиатида муайян ёввойилик бир умрга сақланиб қолади. Она болани ёшлигида раҳмдиллик қилиб, папалаган бўлса, бунинг ҳеч қандай фойдаси йўқ, чунки бундай бо-

лалар улғайгач, дунёнинг ишлари олдида ҳар томондан кўплаб тўсиқ ва зарбаларга дуч келадилар.

Болаларнинг айтгани айтган, дегани деган бўлиб, ёшликда ҳеч қандай қаршиликка учрамасликлари, қийинчилик кўрмай улғайишлари, бу – катталарнинг тарбияда йўл қўйиб бўлмас хатосидир. Инсоннинг эркинликка бўлган интилиши боис ундаги ёввойилик, дағалликни силликлаш, текислаш зарур; хайвонлар эса инстинкт туфайли бунга муҳтож эмас.

Инсон таълим ва тарбияга муҳтож. Таълим деганда тартиб-интизом, насихат қилиш ва йўл-йўриқ кўрсатиш тушунилади. Бу хайвонларга тааллуқли эмас. Чунки уларнинг ҳеч қайси бири қушларнинг сайрашни ўрганишларига ўхшаб, кексаларидан бирон нима ўрганишга қодир эмас. Бу худди мактабда кекса муаллима болаларга бор овози билан куйлаб, қўшиқ ўргатаётгандек ва болалар бор овозлари билан худди шу товушларни талаффуз қилаётгандек, ниҳоятда таъсирлидир. Қушлар инстинкт туфайли сайрамасликлари, балки буни ҳақиқатан ҳам ўрганишларига ишонч ҳосил қилиш учун тажриба ўтказиш мумкин. Канарейка¹ тухумларининг ярмисини олиб қўйиб, ўрнига чумчук тухумларини қўйиб ёки ёш чумчукчаларни унинг полапонлари билан алмаштириб, ичкарига олиб кирилса, улар канарейканинг сайрашини эшитиб, сайроки чумчуқларга айланишади. Ҳар бир қуш турининг бутун бир авлодида маълум бир қўшиқнинг ўзигина сақланиб қолиши ҳақиқатан ҳам ҳайратланарлидир (Қантнинг юкорида айтган чумчуқлар тўғрисидаги фикрларини маълум даражада хайвонларга нисбатан ҳам билдириш мумкин. Масалан, жуда ёш тутиб олинган шерлар кексароқ ёки кейинчалик озодликдан маҳрум этилган шерларга ўхшаб ўкира олмайдилар. Бунда номукаммал ташкилот ёки номукаммал бўлган хайвонга нисбатан таъсир ўтказмай қўймайдиган ўзгарган турмуш тарзидан қанчалик сақланиб қолаётганлигини билиб олиш муҳимдир. Юкорида чумчуқлар хусусида айтилган фикр замирида ҳам маълум даражада чеклов мавжуд. Ҳақиқатан ҳам улар ўз қўшигини канарейканики деб қабул қилишга ҳеч қандай қодир эмас. Чатишма, дурагай, курама ва бошқа қуш турларининг ўзида ҳам табиий

¹ Канарейка – саънага ўхшаш сайрайдиган сарик қуш.

равишда сезиларли тафовутлар учраб туради. С. Гиртаннер, 341 б. Мас. мух.).

Инсон фақат тарбия туфайлигина одам бўлади. Тарбиясиз у ҳеч ким эмас. Шуни кайд этиш керакки, инсонни фақат тарбия кўрган кишиларгина тарбиялай оладилар. Шунинг учун баъзи бир одамларда интизом ва йўл-йўрик кўрсатиш малакасининг етишмаслиги шогирдларининг ёмон тарбиясига сабаб бўлади. Агар бизнинг тарбиямиз билан бамаъни, баодоб кишилар шуғуллансалар, бунинг қандай самара беришини кўриш мумкин бўлади. Тарбия одамларга қисман баъзи бир нарсаларни ўргатса, қисман ундаги баъзи бир нарсаларни ривожлантиради ҳам; шу боис ундаги табиий, туғма қобилиятлар қай даражада бўлишини олдиндан билиб бўлмайди. Катталар билан, кўпчиликлашиб бу борада тажриба ўтказилса: одамнинг нимага қодир эканлигини тушунтириб бериш мумкин бўларди. Бирок спекулятив мия учун яна бир нохуш кайд ҳам борки, кўпинча катталар фақат ўзларини ўйлаб, тарбия учун шу қадар муҳим бўлган ушбу синовда иштирок этмайдилар, акс ҳолда улар табиатнинг такомил сари бир қадам олға силжишига ҳисса қўшган бўлардилар.

Кимки агар ёшлигида қаровсиз қолиб, балоғат ёшида бунинг оқибатини чуқур англамаган бўлса, ўзининг тарбиясида айнан қаерда, интизомдами ёки маданият (йўл-йўрик кўрсатишни шундай аташ ҳам мумкин) соҳасидами, қаерда хатога йўл қўйилганини мушоҳада қилиб кўрмаган бўлса, у ҳеч ким эмас. Кимки маданиятсиз бўлса, у кўполдир, кимдаки тартиб-интизом бўлмаса, у ёввойидир. Интизомсизлик маданиятсизликка караганда каттароқ иллатдир, чунки маданиятнинг ўрнини кейинроқ тўлдирса бўлади; аммо ёввойиликдан асло қутулиб бўлмайди, интизом борасида қўйилган хато, камчиликнинг ўрнини ҳеч қачон тўлдириб бўлмайди. Балки тарбия ҳали келажакда янада такомиллашиб, ҳар бир янги авлод инсоният камолоти сари бир қадам олға босар, эҳтимол; чунки тарбия замирида Инсон табиати такомилнинг улкан сир-асрори мужассамдир. Бу нарса ҳозирданок рўй бера бошлаши ҳам мумкин. Инчунун, яхши тарбия нима ўзи ва у нималардан иборат бўлмоғи лозим, шу каби саволлар хусусида мана энди-энди тўғри ва оқилона фикр юритилаётир. Инсон табиати тарбия орқали янада яхшироқ ривож топиб, шаклланиб боришини тасаввур қилишнинг ўзи нақадар

ажойиб. Бу эса бизга инсониятнинг янада бахтлироқ келажаги сари янгидан-янги истикболлар очади.

Тарбиянинг назарий лойиҳаси ажойиб идеал ҳисобланадики, агар биз уни дарҳол амалга ошира олмасак ҳам, ҳеч қандай зиёни йўқ. Фақат уни амалга оширишда дуч келадиган тўсиқ ва қийинчиликлардан чўчиб, рўёбга чиқмайдиган, хаёлий, беҳуда, бўлмағур ғоя ёки ажойиб, гўзал туш дея ёмонлаб, қораламасак бўлгани.

Зеро, ғоя ҳали тажрибада мавжуд бўлмаган мукамаллик тушунчасидан бошқа нарса эмас. Масалан, адолат қонун-қоидалари асосида бошқариладиган мукамал республика ғояси! Шундай бўлиши мумкин эмасми? Энг аввало, ғоя тўғри бўлмоғи лозим, ана ундан кейин уни амалга оширишда юзага келадиган барча тўсиқ ва қийинчиликларни енгиб ўтмасликнинг иложи йўқ. Мисол учун, айтайлик, ҳар ким ёлғон гапириб, алдайвергани учун энди ростгўй одам анақа, ростгўйлик эса тентаклик бўлиб қолаверадими? Инсоннинг табиий, туғма қобилиятларини ривожлантирадиган тарбия ғояси ҳар ҳолда ҳақиқий, ҳаққоний ва бор гап.

Ҳозирги тарбия жараёнида одам ҳар доим ҳам ўз мақсадига эришавермайди. Негаки, одамлар ҳар хил, яшаш тарзи ҳам хилма-хил! Улар бир хил тамойил асосида ҳаракат қилган тақдирдагина бир-бирларига ўхшашликка, бир хилликка эришган ва бу тамойил улар учун иккинчи табиатга айланган бўлар эди. Биз мақсадга мувофиқ тарбия режаси устида иш олиб боришимиз ва ушбу дастур-қўлланмани ўз навбатида аста-секин амалга оширишлари учун келажак авлодларга ҳам етказишимиз мумкин. Бу шундайки, масалан, аврикулани¹ илдизи билан суғуриб оладиган бўлсак, у бир хил рангда бўлади; агар аксинча, уруғини эксак: улар энди бутунлай бошқача ва турлича рангда жилоланади. Демак, табиат унга ибтидо ато этган, эндиги гап уни (уруғни) муносиб тарзда экишда ва унган ниҳолни яхшилаб кўчириб ўтқазиш ёки кўчат қилишда қолган. Одамзод ҳам худди шундай!

Инсоният ҳам ибтидо куртакларига эга ва бизнинг ишимиз – инсон ўз ният, мақсадларига эришиши учун унинг пуштини ўстира бориб, табиий, туғма қобилиятларини пропор-

¹ Аврикула – Наврўзгулга ўхшаш баҳор чечаги.

ционал равишда ривожлантиришдир. Ҳайвонлар бунга ўзлари билмаган ҳолда бажараверадилар. Одамзод эса бунга эришиш учун интилноғи керак, бироқ агар у ўз орзу, мақсадлари тўғрисида бирон-бир тушунчага эга бўлмаса, унга эришолмаслиги ҳам мумкин. Индивидуум(айрим, алоҳида шахс)нинг ўз орзу, мақсадларига эришиши ҳам бутунлай иложсиз. Биз агар илк ҳақиқий билимли кишилар жуфтлигини олиб, фарзандларига қандай тарбия бераётганини кузатадиган бўлсак, болалар ота-онадан ибрат олиб, уларга тақлид қилади ва шу тариқа уларнинг табиий қобилиятлари ривожланиб боради. Лекин ҳамма ҳам ана шундай тарзда ўқиб, ўрганавермайди, чунки болаларнинг кўзи тушадиган мисоллар кўпинча тасодифий, қутилмаган ҳолатлардан иборат бўлади. Дастлаб одамлар инсон табиати эриша оладиган комиллик тўғрисида ҳеч қандай тушунчага эга бўлмаган. Қолаверса, ўзимиз ҳам ҳали мазкур тушунчани тузук-куруқ англай олганимизча йўқ. Лекин бир нарса аниқки, айрим, алоҳида бўлмаган шахслар болаларини ўқитиб, илмли қилиб, уларнинг ўз ният, мақсадларига етишишларига эриша олишлари мумкин. Айрим, алоҳида бўлмаган кишилар эмас, балки инсоният бунга эришиши лозим (Айрим, алоҳида шахс ўз камчилик, нуқсонларидан ҳеч қачон бутунлай халос бўла олмайди, хатола-рига батамом барҳам беролмайди, бироқ унинг ва айниқса, инсониятнинг аҳволи тобора яхшиланиб бориш мумкин. Одамларнинг гўёки ёмонлашиб, тубанлашиб бораётгани хусусидаги одатий шикоят, хасратларнинг ўзиёқ инсониятнинг ўз ҳуқуқий ва жиддий-ахлоқий тамойиллари натижаси бўлмиш эзгулик сари илгарилаб бораётганидан далолат беради. Мас. мух.).

Тарбия шундай санъатки, унинг ижроси кўплаб авлодлар томонидан такомиллаштириб борилмоғи лозим. Ҳар қайси авлод ўзидан олдин ўтган авлод билими билан қуролланиб, шундай бир тарбияни вужудга келтира олиши мумкинки, токи у инсоннинг барча табиий қобилиятларини пропорционал тарзда ва мақсадга мувофиқ равишда ривожлантира бориб, бутун инсониятни ўз орзу, мақсадлари сари етаклай олсин. – Тангри инсонни фақат эзгулик учун яратган: «Оламга бок, – яратган Эгам инсонга шундай дейди! Мен сенга барча эзгулик амалларини бериб қўйибман. Сен уларни бажаришинг лозим, бахтли ёки бахтсиз бўлишинг фақат ўзингга боғлиқ.»

Инсон ўз қобилият, истёздодини аввало эзгулик йўлида тараккий эттириши лозим; Тангри уларни тап-тайёр қилиб қўймаган; улар шунчаки куруқ имкониятлар бўлиб, хулқ ва ахлоқдан деярли фарқи йўқ. Одам ўзини ўзи такомиллаштириши, маданиятли бўлиши ва жаҳли чикқанда одоб сақлай билиши лозим. Бундок олиб қаралганда, булар ниҳоятда қийин кўринади. Шунинг учун ҳам тарбия энг катта муаммога айланган ва инсон зиммасидаги энг қийин вазифалардан ҳисобланади. Негаки, тушуниш, онг тарбияга боғлиқ ва тарбия ўз навбатида тушуниш ва онгга боғлиқдир. Шу боис ҳам маълум бир авлод ўз билим ва тажрибаларини кейинги авлодга етказса, у ҳам уни давом эттириб, келаси авлодга оширса, ана шундагина тарбия аста-секин олға қадам босади, тарбия тури тўғрисида ҳақиқий тушунча пайдо бўлади. Қайси улуғ маданият ва тажриба учун бу тушунча шарт бўлмас экан? Шунга кўра, у кеч юзага келиши мумкин эди, биз ўзимиз ҳам ҳали уни тўла-тўқис аниқлаб, ойдинлаштиролганимиз йўқ. Алоҳида олиб қаралганда, тарбия умуман инсониятнинг билим даражасига турли авлодлар орқали таклид қилиши ҳам лозим эмасмикин?

Инсонларнинг икки ихтироси энг оғир ҳисобланади: чунончи, бошқариш ва тарбия санъати, бироқ шундай бўлишига қарамасдан ушбу фикр ҳамон баҳсталаб саналади.

Инсон қобилиятларини ривожлантиришни қаердан ва қачондан бошлаганимиз маъқул? Бошиданми ёки маълумотли пайтиданми? Аввалбошданок ривожланиш ҳақида гапириш қийин (шу боисдан ҳам илк инсон тушунчаси оғир), чунки бундай ҳолатда яна ортга қайтиб, сўнг яна ҳаммаси қайтадан бошланган. Энг маданиятли халқларнинг бизга ёзиб қолдирган дастлабки хабарларидан ҳам – қанча-қанча тамаддунлар ёзувсиз қолиб кетганикин? демак, маданийлашган халқларга қараб туриб, ёзув санъатининг бошланишини дунёнинг бошланиши деб аташ мумкин – ёввойиликнинг кучли аломатларини пайқаб олишимиз мумкин.

Одамнинг табиий, туғма қобилиятларининг ривожи ўз-ўзидан бўлавермаслиги учун ҳам тарбия, бу – санъатдир. Табиат бунинг учун ҳеч қандай тайёр инстинкт ҳозирлаб қўймаган. Мазкур санъатнинг ибтидоси ҳам, давоми ҳам ё механик, яъни маълум шарт-шароитлар асосида режа ишлаб чиқилмаган, ё мантиқийдир. Тарбия санъати механик тарзда фақатгина кутилмаган тасоди-

фийлик ҳолатларида намоён бўлади, бунда биз инсон учун нима фойдали-ю, нима зарарли эканини билиб оламиз. Механик тарздаги тарбия санъати жуда кўплаб хато ва камчиликлардан иборат, чунки унинг асосида режа бўлмайди. Тарбия санъати ёки педагогиканинг мақсади инсон табиатини ривож топдирмоқ экан, демак, у аввало мантиқий бўлмоғи лозим. Тарбия кўрган ота-оналар болалар учун ибрат манбаи бўлиб хизмат қилади. Лекин уларнинг янада такомиллашуви учун педагогика илм, ўқиш, машғулотга айланмоғи керак, акс ҳолда ундан фойда йўқ, чунки тарбияси бузук одам бошқаларга ҳам худди шундай тарбия беради, холос. Тарбия санъати механизми илм-фанга айланмоғи лозим, йўқса, ўзаро боғланган, бир-бирига мувофиқ интилиш юзага келмайди, оқибат эса аён: бир авлод тузади, бошқаси уни бузади.

Тарбия санъатининг бирдан-бир тамойили шуки, буни айниқса, тарбиявий режа тузадиган кишилар доимо эсда тутмоқлари зарур: болалар инсониятнинг нафақат ҳозирги, балки келажакдаги мумкин бўлган бахтиёр, фаровон турмуши, бу эса: башарият ва унинг бутун орзу, мақсадлари ғоясига мувофиқ равишда тарбияланмоқлари лозим. Мазкур тамойил ўз-ўзидан муҳим аҳамият касб этади. Одатда ота-оналар болаларини шундай тарбиялайдиларки, улар қандай ва нима қилиб бўлса ҳам ҳозирги замонга мослашиб олсалар бўлгани. Умуман бу борада иккита тўсикқа дуч келамиз: 1) Чунончи, ота-оналарнинг бутун ташвиши фақат шундангина иборат бўладикки, болалари нима қилиб бўлсаям бу дунёда яхши ҳаёт кечирса бўлгани, ва 2) Ҳоқиму ҳукмдорлар эса фуқароларга ўз мақсадларига эришиш йўлида қурол сифатида қарайдилар.

Ота-оналар уйим, рўзгорим деса, пошшолар давлатни ўйлайди. Бирок икковларида ҳам инсоният орзу, мақсадларига арзигулик на комиллик бор, на дунёвий бахт-саодат. Тарбиявий режа тузиш учун авваламбор, космополитик лаёқат бўлиши даркор. Хўш, унда дунёвий бахт-саодат деганимиз шахсий бахт-саодатимиз учун зарарли ғоя ҳисобланадими? Ҳеч қачон! Модомики, улар ўхшаш кўринаётган экан, демак, бир нимани қурбон беришга тўғри келади: шунга қарамасдан ҳозирги ҳолат ҳам рағбатлантирилади ва бу қандай ажойиб натижаларга олиб келишини айтсангиз! Демак, яхши тарбия шуки, ундан дунёдаги барча яхшилик, эзгуликлар келиб чиқади. Инсондаги ибтидо куртаклари тобора кенг авж

олдирилмоғи лозим. Чунки инсоннинг табиий қобилиятлари замирида ҳеч қандай ёмонлик, ёвузлик йўқ, унда фақат эзгулик, яхшилик уруғлари мужассам. Ёвузликка сабаб – Табиатнинг қоида (одат) сифатида устувор эмаслигида (қуйида Кант, Ёмон тамойилнинг яхши тамойил билан ёнма-ён яшаши ёки инсон ақл-идрок, онгидаги, соф идрок сарҳадлари ичра динидаги радикал иллат, 3 б. в. к. Мас. мух.).

Хўш, дунёга яхши ҳаёт қаяқдан келади? Уни ҳукмдорлар олиб келадими ёки фуқаролар? Улар ўзлари аввал тузалиб, поклангач, сўнг яхши ҳукуматга ярим йўлда дуч келишадими? Агар ҳукмдорлар бўлса: аввало, шахзоданинг тарбиясини яхшиламоқ керак, негаки ёшлигида унинг айтгани айтган, дегани деган бўлган. Даладаги ёлғиз дарахт қийшиқ ўсади ва табиийки, шохлари тарвақайлаб кетади; ўрмон ўртасидаги дарахт эса, бунинг акси, чунки атрофидаги дарахтлар унга қаршилиқ кўрсатади, шунинг учун у тўғри ўсади, қуёш ва ҳавога интилади. Ҳукмдорлар ҳам баайни шундай. Лекин уларга ўзларига ўхшаган ҳокимлар эмас, балки фуқаролар орасидан биронтаси тарбия бергани яхшироқ: Демак, биз юқоридан қачон эзгулик кутамиз, қачонки у ерда тарбия зўр бўлган тақдирдагина! Шу боис, бу борада гап Базедов ва бошқалар айтганидек, ҳукмдорларнинг аралашувида эмас, асосан, шахсий саъй-ҳаракатларда қолган; чунки тажрибадан маълумки, улар (ҳукмдорлар) энг аввало, дунёвий бахт-саодатни эмас, балки ўз мақсадларига эришишни кўзлайдилар. Лекин пул берадиган ҳам улар: режани қандай чизишни уларга ҳавола қилмоқ керак. Умуман олганда, инсоннинг билим даражаси ва уни кенгайтириш, билиш, онг масалалари, асосан, шулардан иборат. Уларга ҳокимият ёки пул билан эришиб бўлмайди. Эришиш мумкин, қачонки мамлакат иктисодиёти давлат ғазнасига фоишларни олдиндан ҳисобламаса. Академиялар ҳам ҳозиргача бу ишни қилмаган, лекин яна шундай йўл тутишадими-йўқми, ҳозирча бир нима деб бўлмайди.

Шунга кўра, мактабларнинг ташкил этилиши ҳам энг маърифатли, хур фикрли билимдон кишиларнинг мулоҳазаларига мувофиқ бўлиши лозим. Бутун маданият айрим шахсдан бошланади ва шундан тарқала бошлайди. Дунёвий бахт-саодат ва келажакдаги фаровон ҳаёт ғоясига интилиб яшайдиган кенг лаёқатли шахсларнинг саъй-ҳаракатлари туфайлигина инсон табиатининг ўз

мақсадлари томон аста-секин яқинлашиши мумкин бўлади. Баъзи бир улуғ кишилар ўз халқига табиатнинг бир бўлаги сифатида қараб, унинг кенг тарқалишига эътибор берадилар. Бунинг учун албатта, эпчиллик ва маҳорат талаб қилинади, бироқ бу кўпинча фуқаролардан ўз мақсадларига эришишда восита сифатида фойдаланишга хизмат қилади. Айрим кишилар, албатта, энг аввало, табиий мақсадларни кўзда тутмоқлари керак ва айниқса, инсоният таракқиётига, одамларнинг нафақат билимли, ўқимишли, балки маданиятли бўлишига ҳам эътибор қаратмоқлари лозим, бунда энг катта қийинчилик келажак авлодларнинг фаровон ҳаёт кечирिशларини таъминлашга интилишдир.

Демак, инсон тарбияси қуйидагилардан иборат бўлмоғи лозим:

1) Тартиб-интизомли бўлиш. Интизомли бўлиш хайвонийликнинг айрим шахс ва жамиятнинг одамийлигига зиён етказишнинг олдини олишга интилиш демакдир. Шундай қилиб, тартиб-интизом – ёввойиликни жиловлашдир;

2) Инсон маданиятли бўлмоғи лозим. Маданият деганда панд-насихат, ўғит, сабоқ, танбех, йўл-йўриқ ва маслаҳат бериш тушунилади. У билим, эпчиллик ва маҳорат кўникмасига эга бўлишдир. Бу шундай бир бойликка эга бўлишки, у ҳар қандай мақсадларга эришиш учун етарлидир. У мақсадларни белгиламайди, балки буни ўз навбатида тегишли вазият, ҳолат ва шарт-шароитларга ҳавола этади. Билим, маҳорат барча ҳолларда, масалан, ўқиш, ёзиш ёки мусикада кўл келади. Эҳтиёжларнинг бениҳоя кўплиги сабабли билим, эпчиллик, маҳорат ҳам маълум даражада ортиб боради;

3) Одамнинг ақлли, севимли, кишилик жамиятига муносиб ва таъсир кўрсата оладиган бўлишига эътибор бермоқ керак. Бунга маданийлашиш деб аталадиган маданиятнинг муайян тури ҳам тааллуқлидир. Бундан ташқари, яна муомала, ҳаракат, иш услуби, одоб-ахлоқ, ҳулқ, феъл-атвор, хушмуомалалик, қобил, мўминлик, назокат, илтифот, марҳамат ҳамда маълум даражада ақллилик ҳам талаб этилади. Булар инсонга ўз мақсадларига эришишда, кишилар билан муомала қилишда бақор келади ва ҳар қайси даврга қараб ўзгариб туради. Масалан, бундан бир неча ўн йиллар муқаддам муомалада тақаллуф урф эди;

4) Насихатгўйликка ҳам эътибор қаратмоқ лозим. Одам нафақат турфа хил мақсад, эҳтиёжлари учун уддабурро, балки унда эзгу ниятларга эш имон-эътикод, маслак ҳам мужассам бўлмоғи керак. Эзгу ниятлар, бу авваламбор ҳар қайси одам ҳар вақт маъқуллай ва айни пайтда ўзи ҳам тилай оладиган истаклардир.

Одамни хайвон сингари, масалан, итлар ва отларни ўргатгандек, бирон нимага ўргатиш, юзаки, нари-бери ўргатиш, механик тарзда йўл-йўрик кўрсатиш ёки ҳақиқий билимли, ўқимишли, маърифатли қилиб ўқитиш ҳам мумкин. («Dressieren» сўзи, яъни «ўргатмоқ» (кўпроқ хайвонларга нисбатан қўлланилади – тарж.) инглизча «to dress» (кийинтирмоқ) сўзидан олинган. Воиз, хатиблар ечиниб, кийим алмаштирадиган жой ҳам «Dresskammer» деб аталади, «Trostkammer» эмас.

Бирок курук ўргатган билан ҳамма нарса ўзгариб, изига тушиб кетавермайди, асосий гап – болаларнинг фикрлашга ўрганишида қолган. Бу асосан, тамойилларга боғлиқ бўлиб, улардан муайян ҳаракатлар келиб чиқади. Кўриниб турибдики, ҳақиқий, чинакам тарбия бериш учун жуда кўп иш қилишга тўғри келади. Одатда хусусий тарбияда тўртинчи, яъни энг муҳим нарса камдан-кам тадбиқ этилади, чунки болалар тарбиясида насихатгўйлик қилиш одатда воиз, хатиблар зиммасига юкланади. Бирок болаларни ёшлиқдан иллатларга қарши, улар тангри томонидан тақиқлангани учун эмас, балки ўз-ўзидан нафратланишга лойиқ эканлиги боис нафрат кўзи билан қарашга ўргатиш нақадар муҳим! Акс ҳолда, улар тангри тақиқламаган тақдирда ҳам, истисно қилган бўлиши мумкин-ку, демак, мумкин экан, деган нотўғри, енгилтак хаёлга бориб қоладилар. Тангри муқаддас, У биздан фақат эзгулик истайди, ботиний қадрият – яхшилик қилишимизни сўрайди.

Биз насихатгўйлик эмас, балки тартиб-интизомга ўргатиш, маданият ва маданийлашиш даврида яшамоқдамиз. Кишиларнинг ҳозирги ҳолатидан келиб чиқиб айтиш мумкинки, давлатлар одамларнинг бахтсизлиги ҳисобига гуллаб, яшнаб бормоқда. Яна бир масала. Ҳамонки, маданиятга эришаолмаётган эканмиз, ҳозиргидан кўра ўша ёввойилик пайтларимизда кўпроқ бахтли бўла олмасмидик? Ахир, одамлар хушахлоқ ва доно бўлмай туриб, уларни қандай бахтиёр қилиш мумкин? Бунинг устига, ёмонлик, ёвузлик ҳам сон жиҳатидан камаймаётган бўлса.

Таълим-тарбия соҳасида нормал (оддий) мактаблардан олдин тажриба мактабларини ташкил этиш мақсадга мувофиқ. Тарбия ва насихат қилиш, йўл-йўриқ кўрсатиш фақатгина механик тарзда эмас, балки тамойилларга асосланган бўлиши керак. Шу билан бирга, нафақат мулоҳаза, андиша, балки айтиш пайтда муайян тарзда механизм ҳам бўлиши лозим. Австрияда режага асосан кўпинча нормал (оддий) мактаблар ташкил этилган бўлиб, хусусан, улардаги кўр-кўрона механизм қораланган. Айтиш ана шу нормал (оддий) мактаблардан бошқалар ҳам андаза олишган, ҳатто бундай мактабларда ўқимаганлар рағбатлантирилмаган. Бунақанги йўл-йўриқлар ҳукумат бу иш билан қанчалик каттик шуғулланганини, шу билан бирга, бу ҳилдаги босим ўз-ўзидан ҳеч қандай яхши натижа бермаслигини кўрсатиб турибди.

Умуман, экспериментлар тарбия учун зарур эмас, дейдиганлар ҳам топилади, лекин нима яхши, нима ёмонлигини чуқур мулоҳаза қилиб кўриш пайти келганга ўхшайди. Кўплаб тажрибаларимиз шуни кўрсатадики, кўпинча қутилган натижалар ўрнига бутунлай қарама-қарши ҳулосалар келиб чиқади. Кўриниб турибдики, мукамал тарбиявий режа тузиш учун одамнинг умри етмайди, бас, шундай экан, тажрибаларга мурожаат этмоқ керак. Бу борада маълум маънода биринчи йўл очиб берган ягона экспериментал мактаб, бу – Дессау институти эди. Йўл қўйилган кўплаб хатоларга қарамасдан, чунончи, ўтказилган тажрибаларнинг деярли барча ҳулосаларида қайта янгидан-янги синовлар ўтказиш лозимлиги қайд этилган бўлса-да, мазкур муассаса фаолияти мақтовга лойиқ. Чунки муаллимлари ўз режа ва метод (услуг)лари бўйича эркин ишлаш имкониятига эга бўлган, Германиядаги барча илмий муассасалар олимлари билан ўзаро ҳамкорлик алоқаларини ўрнатган ягона мактаб эди.

Тарбия таъминот ва таълимни ўз ичига олади. 1) Фақатгина хатолардан сақлаб қоладиган тартиб-интизом салбийдир. 2) Насихат қилиш, йўл-йўриқ кўрсатиш ва раҳбарлик қилиш ижобий бўлиб, маданиятга тааллуқлидир. Раҳбарлик ўргатилган нарсаларни амалга оширишда бошчилик қилиш. Ундан мураббий, яъни муаллим билан гувернёр¹, яъни йўлбошчи ўртасидаги фарқ келиб

¹ Гувернёр – оилада еш болаларни ўқитиш учун одатда чет элдан чакирилган тарбиячи.

чиқади. Униси фақат мактаб учун тарбия берса, буниси ҳаёт учун тарбиялайди.

Шогирдликнинг биринчи даврида ўқувчи бўйсунуш ва сустиоткорликни намоён этиши керак; келгусида эса, қонун доирасида фикр, мулоҳаза юритиш ва эркинликка йўл қўйилади. Биринчи даврда механик, иккинчисида эса маънавий мажбурият юзага келади.

Тарбия ё хусусий, ё оммавий бўлади. Кейингиси фақатгина ахборотга тааллуқли бўлиб, у ҳар доим оммавий тусда бўлади. Йўл-йўриқларни бажариш биринчисига ҳавола этилади. Тўлиқ оммавий тарбия йўл-йўриқ кўрсатиш ва ахлоқий таълимни бири-бири билан бирлаштиради. Унинг мақсади: хусусий тарбиянинг самарали бўлишига кўмаклашиш. Шундай мақсад амалга ошириладиган мактаб тарбия муассасаси деб юритилади. Бундай муассасалар ва улардаги тарбияланувчилар сони унча кўп бўлмайди, чунки улар жуда қиммат бўлиб, таъминоти ниҳоятда катта маблағ талаб қилади. Такқослаш учун биргина мискинлар уйи билан касалхонани олиб кўрадиган бўлсак, бинолар ижараси ва директорлар, назоратчилар ҳамда хизматчилар учун тўланадиган иш ҳақиға шу мақсадлар учун ажратилган маблағнинг тенг ярми сарф бўлади. Ундан кўра, шунча пул камбағалларнинг ўзларига тарқатилса, улар яхшироқ овқатланиш имконига эга бўларди. Шундан кўриниб турибдики, юқорида тилга олинган муассасада фақат бой одамларнинг болалари ўқий олишлари мумкин.

Бундай оммавий муассасаларнинг мақсади: уйдаги, яъни оилавий тарбияни такомиллаштиришдир. Борди-ю, агар фақат ота-оналар ёки бошқалар, яъни тарбиячиларнинг ўзларигина тарбияли бўлсалар, оммавий муассасаларга сарфланган харажатлар йўққа чиқди деяверинг. Чунки улар аввало субъект (онг ва ирода эгаси бўлган шахс)ларни тарбиялаб етиштириш устида иш олиб бормоғи ва бу дурустгина оилавий тарбияни келтириб чиқармоғи лозим.

Хусусий тарбияни ота-оналар, башарти уларнинг вақти, қобилияти ёки қизиқиши бўлмаса, бошқа шахслар, яъни маош олиб ишлайдиган тарбиячилар олиб боради. Бундай тарбия жараёнида ота-оналар билан тарбиячилар ўртасида муаммолар юзага келиши ҳам мумкин. Чунки бола мактабда тарбиячининг йўл-йўриғига юрса, уйда уни ота-онанинг эркалашлари кутади.

Бундай вазиятда ота-оналар ҳурмат-эътибор масаласида тарбиячига бутунлай ён беришлари лозим ва зарур.

Хусусий тарбия оммавий тарбия олдида ёки буниси унисига нисбатан қай даражада афзаллик ва устунликларга эга бўла оларкин? Умуман олганда, билим, маҳорат тарафидан эмас, балки фуқаролар характери жиҳатидан оммавий тарбия оилавий тарбияга қараганда фойдалироқ кўринади. Чунки иккинчиси нафақат оилавий хато ва камчиликларни келтириб чиқаради, балки уларни давом эттиради ҳам.

Хўш, тарбия ўзи қанча давом этиши лозим? Инсон ўзини ўзи табиий равишда бошқаришга тайёр бўлгунига қадар; чунки унда жинс инстинкти ўсиб етилади, у ота бўлиши мумкин ва энди ўзи тарбиялаши лозим бўлади: тахминан, ўн олти ёшгача. Шундан сўнг маданий ёрдамчи воситалардан фойдаланиш ва зимдан тартиб-интизомга риоя қилиш мумкин, лекин доимий тарбияга деярли эҳтиёж қолмайди.

Тарбияланувчининг итоаткорлиги ё ижобий, яъни у ай-тилганни бажаради, чунки ўзи фикрлай олмайди ва унда соф тақлидчилик қобилияти давом этади, ё салбий бўлиши мумкин, яъни у бошқалар нимани истаса, уларга яхши кўриниш, ёкиш учун шуни қилади. Биринчиси жазога лойиқ бўлса, иккинчиси, гарчи у фикрлай олса-да, ўзи истаганини қила олмайди, лаззатдан бебаҳра ва бошқаларга қарамдир.

Тарбиянинг энг катта муаммоларидан бири: қонуний мажбурият остидаги итоаткорликни ўз эркинлигидан фойдаланиш қобилияти билан қандай боғлаш мумкин? Негаки, мажбурият керак ва зарур! Мажбурият остидаги эркинликни қандай қилиб ёя оламан? Мен шогирдимни ўз эркинлигига босим ўтказилишига чидашга ўргатишим ва бир вақтнинг ўзида ўз эркинлигидан оқилона фойдалана олиши учун йўл-йўриқ кўрсатишим ҳам лозим. Бусиз барчаси қуруқ механизм бўлиб қолади ва тарбиядан озод бўлган одам ўз эркинлигидан қандай фойдаланишни биллолмайди. У мустақил бўлиш учун ўзини ўзи боқиш, саклаш, йўқотиш ва топа олишни ўрганиши, жамиятнинг муқаррар қаршилигини эрта ҳис қила олиши керак.

Бу борада қуйидагиларга риоя қилиш лозим: 1) Болани гўдақлигиданоқ эркин қўйиш (зарарли ҳолатлар бундан мустасно, мас., очиқ турган пичокка кўл чўзиш ва хоказо), агар

бошқаларга халакит бермаса, мас., бақириб ёки қаттик овоз билан шўхлик килиб, бировларга малол келмаса. 2) Унга ўз мақсадига бошқаларнинг ўз мақсадларига эришишларига йўл қўйганидан бошқача тарзда эриша олмаслигини кўрсатиш керак, мас., агар китоб ўқи деганда ўқимаса, унинг айтганларини қилмаслик ва хоказо. 3) Унга ўз эркинлигидан фойдаланишга имкон берувчи мажбурият юкланаётганини, яъни у қачонлардир эркин бўла олиши, демак бошқаларга қарам бўлмаслигини ҳам исботлаб бериш керак. Бу энг охиргиси. Негаки, болаларда мушоҳада кечроқ, мас., ўз тирикчилигини ўзи юргизишига тўғри келган пайтларда пайдо бўлади. Кўпинча улар доим шундай кетаверади, ота-онамнинг уйида еб, ичиб юравераман, деб ўйлашади. Ҳолбуки, муҳокама ва тушунтиришсиз улар, айниқса, бой ота-оналар ва катталарнинг болалари, худди Отахайте (жой номи – тарж.) аҳолисиги ўхшаб, бир умр бола бўлиб қолаверадилар. Бу жиҳатдан оммавий тарбия яққол афзалликларга эга, чунки унда ҳар ким ўз кучини синаб кўриши, ўзгалар ҳуқуқи сабаб чекловларни ўрганиши мумкин. Унда ҳеч кимга имтиёз берилмайди, аксинча, ҳаммаёқда қаршиликка дуч келинади, кўрсатган хизматлар туфайлигина кўзга ташланиш, эътиборни жалб қилиш мумкин бўлади. Бу бўлажак фуқаро учун энг яхши ибратдир. Лекин бу ерда яна бир қийинчиликни унутмаслик керак, чунончи, содир этилиши мумкин бўлган иллатлардан сақланиш учун балоғат даврини олдиндан пайқай олиш лозим. Бу хусусда куйида батафсил тўхталиб ўтаимиз.

Трактат

Педагогика ёхуд тарбия тўғрисидаги таълимот ё табиий ё амалий бўлади. Табиий тарбия ёки овқатланиш, яъни парвариш одам билан ҳайвонларда деярли бир хил, умумий. Амалий ёки маънавий-ахлоқий тарбия шуки, у орқали одам эркин ҳаракат қиладиган жонзот сифатида яшай олиш учун ўқийди, ўрганади. (Эркинликка тааллуқли бўлган барча нарсалар амалий деб аталади). У ўз-ўзини боқиб, сақлай оладиган, жамият аъзоси сифатида ўз-ўзидан дохилий кадр-қимматга эга бўлган шахс, эркин ҳаракат қиладиган жонзот тарбиясидир.

Шундай қилиб, у 1) билим ва маҳоратни ҳисобга олган ҳолда схоластик-механик таълимдан иборат, яъни дидактик (муаллим),

- 2) Ақллилик(гувернёр)ни эътиборга олган ҳолда прагматик, ва
- 3) Одоб-ахлоқни назарда тутган ҳолда, маънавий-ахлоқийдир.

Инсон ўзининг барча мақсадларига эришиш йўлида эпчил, мохир, билимли бўлиш учун схоластик таълим ёки йўл-йўриққа эҳтиёж сезади. У индивидуум сифатида кадр-қимматга эга бўлади. Таълим туфайли у фуқаро бўлиб етишади ва ижтимоий кадр-қимматга ноил бўлади. У ҳам фуқаролик жамиятини ўз мақсадларига жалб этишни, ҳам ўзи фуқаролик жамиятига итоат қилишни ўрганади. Ахлоқий таълим туфайли у ниҳоят, бутун кишилик жамияти, бутун инсоният назарида ўз кадр-қимматига эришади.

Схоластик таълим энг дастлабки ва биринчи таълим ҳисобланади. Зеро, бутун ақллилик шарти эпчиллик, билим ва маҳоратдир. Ақллилик – мулк, бойлик, у туфайли ўз билим ва маҳоратининг рўёбга чиқара оласан. Инсон ўзи тушуниб, англай олиши лозим бўлган тамойилларга асосланган ахлоқий таълим энг охиргидир; модомики, у инсон ақл-идрокига асосланган экан, табиий тарбияда ҳам унга бошиданок риоя этилиши лозим, акс ҳолда, хато, камчиликлар юзага келиб, сўнг бутун тарбия санъати ўз аҳамиятини йўқотиши мумкин. Барча ишлар билим, маҳорат ва ақллиликни ҳисобга олган ҳолда йиллар давомида олиб борилиши керак.

Табиий тарбия тўғрисида

Болалар тарбиясини ўз зиммасига олган гувернёр (тарбиячи) табиий тарбия учун ҳам масъул бўла оладими: бунда тарбиянинг бошланишидан то охирига қадар ҳамма нарсани кузатиб бориш ва уларга амал қилиш ниҳоятда муҳим. Тарбиячи болалар билан шуғулланаётган даврда ўша хонадонда янги чақалоқлар дунёга келиши мумкин ва у шу тариқа ота-онанинг ишончли ва яқин кишисига, табиий тарбияда уларнинг маслаҳатгўйига айланиши турган гап. Шунинг учун у (тарбиячи)нинг билимли бўлиши ниҳоятда муҳим ва зарур. Табиий тарбия аслида овқатланиш, парвариш демакдир. У одатда ё ота-оналар ёки энагалар томонидан олиб борилади. Бола учун табиат томонидан мўлжалланган озука, бу – она сутидир. Она сути билан кирган, деган ибора кулоққа тез-тез чалиниб туриши ҳам эҳтимол, шундандир. Аммо ишонч, эътикод ҳам она сути билан қиради, деган гап ғирт нотўғри фикр.

Болани онанинг ўзи эмизиши бола учун ҳам, она учун ҳам бирдек фойдали. Бирок маълум сабабларга кўра бу борада айрим истисноли ҳолатлар ҳам учраб туради. Азалдан, она туккандан сўнг унинг биринчи сути зардобли бўлади ва бундай сут бола учун зарарли, она болани эмизишидан аввал сутнинг олдини олиб ташлаши керак, деган гаплар бор. Лекин Руссо шифокорлар эътиборини онанинг биринчи сути болага фойдали эканига қаратиб, табиатнинг бу неъматини бежиз эмаслигини таъкидлаган. Чиндан ҳам бундай сут янги туғилган гўдакларда учрайдиган, дўхтирлар микониум деб атайдиган ахлатни бартараф этиши, шунинг учун ҳам болаларга ниҳоятда фойдали эканлиги аниқланган. Шу ўринда табиий савол туғилади: болани хайвон сути билан ҳам озиқлантириш мумкинми? Одам сути билан хайвонники ўртасида жуда катта фарқ бор. Ўт, ўсимликлар билан озиқланадиган хайвонларнинг сути, агар уларга бир оз нордон, аччиқ таъм қўшилса, тезда қуюлиб қолади. Инсон сути эса умуман қуюлмайди. Агар оналар ёки эна, энагалар бир неча кун ўсимлик, сабзавотли таомлар билан овқатлансалар, уларнинг сути ҳам сугир сутига ўхшаб қуюлиб қолади. Агар улар энди маълум муддат гўшт есалар, сутлари яна илгаригидек яхши бўлиб қолади. Бундан шундай хулоса келиб чиқадики, агар оналар ва энагалар болани эмизиш даврида гўшт истеъмол қилиб турсалар, болага фойдаси ниҳоятда катта бўлар экан. Бирок бошқа миллатлар ва элатлар мисолида ўзгача манзарага дуч келамиз. Масалан, валдтонгус(қабилани номи – тарж.)лар деярли гўшздан бошқа нарса истеъмол қилмас экан, – улар кучли ва соғлом одамлар ҳисобланади. Лекин ана шу халқлар ҳам узоқ яшамаскан. Шведлар аксинча, Ҳиндистондаги аксарият халқлар ҳам деярли умуман гўшт емайдилар ва улар соғлом бўлиб ўсадилар.

Яна савол туғилади: она сути тўхтаб қолгач, болани нима билан боқиш мумкин? Маълумки, шу пайтгача ҳар хил хамир овқат(каша)лар, суюк бўтқа, аталадан фойдаланиб келинган. Бирок болага бошидан бундай овқатларни бериб бўлмайди. Уларга айниқса, нордон, ўткир, аччиқ нарсаларни бериш умуман мумкин эмас. Лекин шуниси ҳам борки, болалар аксига олиб шунақа нарсаларга ниҳоятда ўч бўлишади! Бунга сабаб шуки, бу хилдаги нарсалар болаларнинг заиф, ўтмас, хира сезги қобилятларини «уйғотиб», жонлантириб юборади, бу эса

уларга ниҳоятда ёкимлидир. Россиялик болалар ҳам арокни кўп истеъмол қиладиган оналарининг сути орқали ана шундай ҳолатни бошдан кечирадилар, одатда руслар ҳам соғлом, кучли бўлиб ўсадилар. Қолаверса, улар қадди-қомати келишган, хушбичим ҳам бўлишади. Бироқ афсуски, улар орасида кўплаб ўлим ҳолатлари ҳам учраб туради. Чунки асабларни бу қадар эрта кўзғаш организмда талайгина зиддиятларни келтириб чиқаради (жаноб Шлёцер Россияда арокнинг хаддан ортиқ истеъмол қилиниши даҳшатли оқибатларга олиб келишини аллақачон батафсил изохлаб берган. Мас. мух.). Болаларни ўта иссиқ овқат ва ичимликлардан ҳам эҳтиёт қилиш керак, чунки улар бола организмнинг заиф, кучсиз бўлишига сабаб бўлади.

Яна шуни ҳам қайд этиш керакки, болаларни ўта иссиқ сақламаслик керак, чунки уларнинг қони катталарникига караганда анча илиқроқ. Болалардаги қон ҳарорати Фаренҳайт термометри бўйича 110 даражани, катталарники эса атиги 96 даражани ташкил этади. Катта ёшдаги кишилар ўзларини яхши ҳис қиладиган ҳароратда болалар бўғила бошлайди. Умуман салқин, совуқ ҳавога кўникиш одамни соғлом қилади. Катта ёшдагилар учун ҳам ўта иссиқ кийиниш, ўраниб, бурканиб олиш ва ўта иссиқ ичимликлар истеъмол қилиш ярамайди. Бола учун ўриннинг каттик, ётоқ жойнинг эса салқин бўлгани яхши. Совуқ ванналар ҳам фойдали, албатта.

Болани йўргаклаш одати ёввойи халқларда умуман учрамайди. Масалан, Америкада яшовчи ёввойи қабилалар ёш болалар учун ердан чуқур қавлаб, унга чириган дарахтларнинг чанг, куқунларини сепиб чиқишаркан, боланинг сийдик ва ахлати унга шимилиб, ўзи курук ётавераркан, устини эса барглари билан ёпиб қўйишаркан. Боланинг қўл-оёқлари табиий равишда бўш қўйилади. Биз нима қиламиз, болани худди мўмиёлагандек, ўраб, чирмаб ташлаймиз. Ҳолбуки, боланинг эгилиб, букилиб қолмаслигига эътибор беришимиз лозим эмасми. Кўпинча бундай ҳолат болани йўргаклаганда рўй беради. Албатта, болани маҳкам ўраб, чирмаб қўйсангиз, у қўл-оёқларини қимирлатолмай қўрқиб, руҳи тушиб кетади, кейин бақириб, йиғлай бошлайди. Ўзингиз бир тасаввур қилиб кўринг, катта одамни ҳам ўраб, чирмаб қўйилса, умидсизлик ва кўрқувдан бақир-чақир қилмайди, деб ким айтади.

Умуман, илк тарбиянинг салбий кечишини эсдан чиқармаслик лозим, бу дегани, табиатнинг ғамхўрлигига тан бериш керак ва унга халақит бермаслик лозим. Тарбияда килиниши лозим бўлган иш, бу фақат тоблаш, чиниктириш. Шунинг учун ҳам болани йўргаклашни хаёлдан чиқариш керак. Бунинг ўрнига энг мақсадга мувофиқ нарса – кути, кутича ё саватчага ўхшаш идиш, устидан тасма тортиб қўйилади. Италиянлар ҳам ана шунақанги нарсадан фойдаланишади, уни агсуссио деб аташади. Бола доим шу кутича (саватча)да бўлади, эмизиш чоғида ҳам. Бу билан, башарти она тунда боласини эмизаётиб, кўзи илиниб ухлаб қолса, болани босиб олишининг ҳам олди олинади (Агар янглишмасам, Фаустнинг саломатлик тўғрисидаги катехизисида, айниқса, унинг охирги нашри деярли ҳар бир хонадонда бўлса керак, шундай тағлик (идиш)нинг расми ҳам берилган эди. Мас. мух.). Бизда кўплаб болалар, афсуски, ана шу тарзда нобуд бўлмоқда. Бу усул, демак, йўргаклашга қараганда яхшироқ, чунки бунда бола кўпроқ эркин бўлади, унинг фавқулодда эгилиб, букилиб ё қийшайиб қолишининг олди олинади.

Илк тарбия давридаги яна бир одат – болани бешик ё беланчакка солиш. Унинг энг оддий тури, арқонни тўсиннинг икки тарафига тортиб, беланчак қилинади-да, болани унга ётқизиб, озгина туртилса, у ўз-ўзидан тебранаверади. Тебраниш ё тебратиш мутлақо ярамайди, чунки у ёқдан бу ёқка чайқалиш бола учун зарарли. Ҳаттоки, катта одамлар ҳам тебранган пайтда боши айланиб, қайт қилгиси келиб кетади. Бу иш бола йиғламасин учун атай қилинади, унинг бошини айлантириб, гаранг қилиб кўядилар. Лекин бакириб, йиғлаш болалар учун фойдали, чунки улар она корнидалик пайтида ҳаво етишмаслиги сабабли димикқан, дунёга келгач, илк тоза ҳаводан нафас олиб, томирларида қон юриши ўзгаргач, бу ҳолат уларда оғрикли ҳиссиёт туғдириши табиий. Бола қанчалик бакириб йиғласа, унинг ички аъзолари ва танадаги томир (йўл)лари шунча очилиб, кенгаяди, ривожланади. Бола йиғлаганда энага югуриб келади ва уни аллай бошлайди; бу жуда ҳам зарарли. Одатда бу боланинг илк бузилиши, яъни у қарасаки, ҳамма чопиб келаяпти, бунга кўриб, у яна баттар йиғлай бошлайди.

Ҳақиқатнинг юзига қараб гапирганда, оддий одамларнинг болалари катталарнинг болаларига қараганда эрқарок ўсган бўлади.

Оддий одамлар боласи йиғлаши билан югуриб бориб, уни эркалайди, бола эса яна йиғлайверади. Агар йиғлаганига эътибор бермасангиз, боланинг ўзи йиғини бас қилади. Агар ёшлигидан кўнглига қарайверсангиз, бу билан унинг тарбиясини бузган бўласиз. Хатони тузатиш эса жуда қимматга тушади. Болалар дастлабки 3 ой ичида яхши кўра олмайди. Улар албатта, чирок нурини сезади, лекин нарсаларни бир-биридан яхши фарқлай олмайди. (Болаларда эшитиш қобилияти кўришга нисбатан кучлироқ бўлади, чамамда. Ҳис-туйғулардан оқилона фойдаланишнинг ўзи ҳам муайян бир маданиятни талаб қилади, эҳтимол, шу боисдан ҳам кўплаб катта ёшдаги кишиларнинг кўзлари бўлса-да, бироқ кўра олмайди, кулоклари бор, лекин эшитмайди ва ҳоказо. Бунинг сабаби диққат-эътиборнинг, хушёрлик, сезгирлик ва огоҳликнинг етишмаслигидадир. Ва бу камчилик қанча катта бўлса, маданият даражаси ҳам шунчалик камайиб бораверади. Бу албатта, бутун бир мавзуни ташкил этади ва унга алоҳида тўхталиб ўтишга тўғри келади, ҳозир эса бунинг имкони йўқ. Мас. мух.). Кўра олиш орқали кулиш ва йиғлаш имконияти ҳам юзага келади. Бола бунга қанчалик қодир бўлса, у рефлексия (нурларнинг аксланиши – тарж.) ёрдамида йиғлай бошлайди. Буни кўриб, унга бир нима бўлдимикин, деб ўйлайсиз.

Руссо бу хусусда, жумладан, шундай дейди: Агар тахминан олти ойга тўлган боланинг кўлига урсангиз, у худди кўли чўкка тегиб кетгандек, бақириб юборади. Нега? Чунки у ўзида озор, ранж, алам, хафалик тушунчасини намоён қилмоқда. Одатда ота-оналар болалар иродасини синдириш ҳақида кўп гапирадилар. Болалар иродасини, агар унга олдинроқ путур етказилмаган бўлса, синдириш мумкин эмас. Бу дегани, болалар бақириб, йиғлаш билан ҳамма нарсага эришмоқчи бўлган пайтда уларга ён берилмаган бўлса бўлгани. Башарти бунга йўл қўйилган бўлса, хатони тузатиш жуда қийин кечади. (Таққосл. Ҳорстиг, Болаларни бақиртириш лозимми? Гота, 1798).

Болани жим ўтиришга мажбур қилиш мумкин, лекин унинг ички руҳий кечинмаларига ҳам кулок солиш лозим. Баъзан шундай ота-оналар ҳам учраб турадики, боласини аввал хипчин, новда ёки гаврон билан уришга уради-да, сўнг ундан қўлларини ўпишни талаб қилади. Чиндан ҳам бу ғалати одат, чунки бу билан бола айёрлик, муғомбирлик, мунофиқлик ва сохталикка

ўрганади. Бола «совға»ни олгач, яна қандай юрак билан шу қўлни ўпади, ўзингиз бир тасаввур килинг.

Ёш болани юришга ўргатишда одатда аравача ҳамда икки елкадан шимга тортиб қўйиладиган тасмадан фойдаланилади. Ана шундай тасмалар бола учун ниҳоятда зарарли. Бир ёзувчи кўкраги ичига ботганини, тор кўкракли бўлиб ўсганини ана шунақа тасмалардан кўриб, ёзғирган экан. Чунки тасма боланинг кўкрагини доим кисиб туради, бола ҳали навнихол, бу ҳолат унинг кўкрагига шаклан таъсир кўрсатмай қолмайди. Энг яхшиси, болалар юришга эмаклаб ўргангани маъқул. Эҳтиёт юзасидан хоналарни юмшоқ тўшамалар билан қопланса, мабодо бола йиқилганда ҳам лат емайди.

Болани бошидан турли воситалар ёрдамида мустақил фикрлашга, ўқишга, ёзишга ва расм солишга ўргатилса, нур устига аъло нур бўлар эди. Мисол учун, боланинг қорни очиб, нон сўраса, унга: қани, уни чизиб кўрсата оласанми? дейилса, у шубҳасиз, ноннинг думалок расмини ва ҳатто «н» ҳарфини ҳам чизиб кўрсата олиши мумкин. Шу тариқа бола ёзиш, расм чизишга ўрганиб, аста-секин ўз «алифбе»сини ҳам яратади. (Шу ўринда мен Песталоцци билан Оливьердан ҳам аввал Кантни тилга олиб ўтмоқчиман. Кант бу билан ҳар бир бола ўз алифбосини ўйлаб топиши, ихтиро қилиши, яратиши лозим демоқчи эмас, асло, балки ўқиш ва ёзишга ўргангани каби уни шунга йўналтириш ҳам фойдадан ҳоли эмаслигини уқтирмакда, холос. Мас. муҳ.).

Бола тарбиясида унинг бўшанг, суст, ланж, эрка ва тантик бўлишига йўл қўймаслик лозим. Бунинг учун болани тоблаш, чиниктириш зарур. Одамда нокерак одатлар қанчалик кўп бўлса, у эркинлик ва мустақилликдан шунчалик маҳрум бўлади. Одамзод ҳам бошқа барча мавжудотлар сингари бошидан бир одатга ўргандими, ундан қайтиши, тийилиши жуда қийин. Бу масалада ҳам болаларга нисбатан ниҳоятда ҳушёр бўлиш талаб этилади.

Кўпгина ота-оналар болаларини деярли барча нарсаларга ўргатишни, одатлантиришни хошлашади. Бу ярамайди. Негаки, нафақат айрим шахслар, балки умуман инсон табиати барча нарсаларни ўрганишга қодир эмас. Табиатда ҳам маълум даражада даврийлик мавжуд эканини кузатамиз. Жумладан, ҳайвонлар ҳам муайян бир вақтда ухлашга одатланган. Одам ҳам маълум бир

белгиланган вақтга ўрганиши лозим, шунда унинг тана ва организм функцияси бузилмайди.

Овқатланишга келганда, болаларнинг ҳар доим овқат ейишга мойиллигини ҳайвонлар билан таққослаб бўлмайди. Негаки, барча ўтхўр ҳайвонларнинг озуқаси тўйимли эмас, шунинг учун ҳам доимий ўтлаш одат тусига кирган. Лекин инсон учун маълум бир белгиланган пайтда овқатланиш фойдалидир.

Руҳий-маънавий тарбияга келсак, тартиб-интизом масаласида болага нисбатан кулларча муносабатда бўлмаслик лозим, аксинча, бола ҳамиша ўз эркинлигини ҳис қилиб туриши зарур. Айрим ота-оналар боланинг барча илтимосларини рад қилиб, бу билан уни гўё сабр-тоқат қилишга ўргатмоқчи бўлишади. Лекин бу нақ зулмининг ўзгинаси. Аммо бир нарсага эътибор бериш керакки, бола агар бақириб, йиғлаб бир нима талаб қилса, унга ён бермаслик керак, мабодо самимий сўрагудек бўлса, илтимосини бажариш мақсадга мувофиқдир.

Кўпинча болаларга қараб айтилаётган: вой, сени қара-ю, уялмайсанми, бу нима қилик! деган гапларни эшитиб қоламиз. Илк тарбия жараёнида бунақанги таъна-дашномларга сира ҳам йўл қўйиб бўлмайди. Чунки бола ҳали уят ва уялиш тушунчаларини англамайди: бунақа муомалада у тортинчоқ бўлиб қолади, бошқаларни кўрганда хомуш тортиб, одамлардан кочадиган бўлади. Шу билан бирга болани ортикча суйиб, эркалаш ҳам ярамайди. Бу уни қайсар қилиб қўяди. Аксинча, йиғлаб, бақириб, ҳеч нарсага эриша олмаса, тортинчоқликни йиғиштириб, дадил, эркин ва камтар бўлишга интилади.

Одамнинг заиф, ожизлиги, хато ва камчиликлари унга ҳеч нарса ўргатилмаганида эмас, балки унда нотўғри таассуротлар уйғотилганидадир. Масалан, энагалар болаларга ўргимчак, чўлбақа ва ҳоказоларни кўрсатиб, уларни кўрқитади. Болалар эса, бошқа кўпгина нарсалар сингари, ўргимчакларни ҳам қўли билан ушлаб кўргиси келади, бироқ энагалар ўргимчак ҳақида бошқача таассурот уйғотгани сабабли, уларнинг муносабати ўзгаради. Кўпгина болаларда мана шу хилдаги муносабат бир умрга сақланиб қолади. Аслида ўргимчаклар пашшалар учун хавфли, холос, чунки уларни тутиб ейди, лекин одам учун хатарли эмас. Ёки чўлбақа ё қурбақаларни оладиган бўлсак, улар ҳам худди шундай беозор жониворлардир.

Табиий тарбиянинг ижобий қисми, бу – маданиятдир. Шу жиҳатдан одам ҳайвонлардан бутунлай фарқ қилади. Бу асосан, ундаги рухий куч-қувватни машқ қилдириш билан боғлиқ. Бунинг учун ота-оналар болани турли хил асбоб-ускуналардан иложи бориचा узоқроқ сақлаб, уларга табиий шароитлар яратиб беришлари зарур. Масалан, юқорида айтилганидек, юришни ўрганишда аравача ва тасмадан фойдаланиш ўрнига, боланинг табиий равишда эмаклашини таъминлаш ва ҳоказо. Чиндан ҳам асбоб-ускуналар боланинг табиий малакасига путур етказди. Одатда, бирор масофани ўлчаш учун шнур (ип, чилвир ва ҳоказо) керак бўлади, аслида буни чамалаб ҳам билиш мумкин. Соат ўрнига куёшнинг жойлашиш ҳолатига қараб, ўрмонда эса компас ўрнига кундузи куёшнинг, тунда эса юлдузларнинг жойлашиш ҳолатларига қараб, вазиятдан чиқса бўлади. Сувда қайиқ билан сайр қилиш ўрнига сузиш ниҳоятда фойдалидир, чунки бола оёқ, қўллар билан ишланга ҳам ўрганади. Ўз даврида машхур Франклин ҳар бир киши нима учун шундай ёқимли ва фойдали машғулот – сузишни ўрганишга ҳафсала қилмаслигидан ниҳоятда таажжубланган экан.

Табиий тарбияда кўпроқ боланинг ўзи ўзига ёрдамга келади: масалан, эпчиллик, чаққонлик, илдамлик, тезлик ва ҳоказо кўникмалар билан. Айниқса, югуриш жуда ҳам фойдали ҳаракат тури бўлиб, танани мустаҳкамлашга хизмат қилади. Бундан ташқари, сакраш, кўтариш, отиш, ирғитиш, кураш, беллашув ва ҳоказо машқ ҳамда бошқа ўйин турлари ҳам бола тарбиясида муҳим роль ўйнайди. Коптоқ ўйнаш болаларнинг энг севимли ўйин турларидан ҳисобланади. Умуман, болаларнинг ўйин турлари кенг тарқалган бўлиб, уларни Германияда, Францияда ва Англияда ҳам учратиш мумкин. Кўз бойлаш ўйини греклардаёқ маълум бўлган ва кенг тарқалган. Пилдиروق ўзига хос ўйин бўлиб, ҳатто энг муҳим асар ва ихтироларнинг яратилишга ҳам сабаб бўлган экан. Масалан, Зегнер пилдиروق ўйини ҳақида баҳс-мунозарага мавзу бўлган асар ёзган. Инглиз кема капитанларидан бирига пилдиروق кўзгу ихтиро қилиши учун туртки берган. У ушбу кўзгудан кемада юлдузларнинг баландлигини ўлчашда фойдаланган.

Болалар шовқин ҳосил қиладиган асбоблар, масалан, карнай, барабан ва ҳоказолардан узоқроқ юргани маъқул. Бунинг ўрнига, камишдан най ясаб, чалишни ўргансалар, яхшироқ бўлади.

Арғимчок, хайинчак учишлар ҳам жуда фойдали, буни ҳатто катта ёшдаги кишиларга ҳам тавсия қилиш мумкин. Болалар арғимчок учганда хавфсизлик юзасидан катта ёшдагилар назоратида бўлиши мақсадга мувофиқ. Варрак учириш ҳам яхши ўйин, у болада маҳоратни ўстиришга хизмат қилади.

Биз энди қалб маданияти деган тушунчага келамиз, уни табиий тарбиянинг маълум бир қисми деб аташ ҳам мумкин. Аввало, табиат билан эркинлик ўртасидаги тафовутни билиб олишимиз лозим. Қолаверса, табиий тарбияни биз иккига – эркин ва схоластик тарбияга бўламиз. Эркин тарбия, бу ўйиннинг ўзи бўлса, схоластик тарбия аксинча, машғулотдан иборатдир. Эркин тарбияда тарбияланувчини доимо кузатиб туриш керак бўлса, схоластик тарбияга мажбурият сифатида қаралади. Ўйин чоғида ҳам банд бўлиш мумкин, буни бўш вақтдаги бандлик дейилади; мажбурият остидаги бандлик эса иш ёки ишлаш деб аталади. Бола учун схоластик таълим иш, эркинлик эса ўйиндан иборат бўлмоғи лозим.

Бола албатта, ўйнаши керак, лекин шу билан бирга меҳнат қилишга ҳам ўрганиши лозим. Иш пайтидаги бандлик маълум бир мақсадга йўналтирилган бўлади, ўйин чоғидаги бандлик эса муайян мақсадларни кўзламаса-да, ўз-ўзидан ёқимли машғулот ҳисобланади. Сайрга чиққанимизда, сайр қилиш биз учун мақсад, йўл юриш эса, қанчалик узоқ бўлмасин, шунчалик ёқимли машғулотдир. Агар биз бирон бир юмуш билан бирор ёққа бормоқчи бўлсак, ҳамиша энг қисқа йўлни танлаймиз.

Болаларнинг ишлашга ўргатиш ниҳоятда муҳим. Чунки инсон меҳнат қилиши керак бўлган ягона мавжудотдир. Савол: агар тангри биз учун ҳамма нарсани тап-тайёр қилиб қўйган тақдирда, ишламасак ҳам бўлаверармиди? Йўк! Чунки инсонга иш, машғулот, бандлик ниҳоятда зарур, ҳатто муайян мажбурият остида бўлса ҳам. Одам Ато ва Момо Ҳаво жаннатда қўл қовуштириб ўтирган, деган тасаввур ғирт нотўғри. Башарти шундай бўлганида, улар ҳам бошқа одамларга ўхшаб, бекорчиликдан зерикиб, қийналиб кетган бўлишарди. Демак, болани ёшлигидан меҳнат қилишга ўргатиш зарур. Унда меҳнатга иштиёқ уйғотиш учун мактабдан кўра яхшироқ, қулайроқ жой топилмаса керак? Мактаб – ўз-ўзидан мажбурий тарздаги тарбия масканидир. Лекин бола ҳамма нарсага ўйин деб қарамаслиги керак, бу – ниҳоятда зарарлидир. Дам олишнинг ҳам, ҳазил-хузулнинг ҳам, меҳнат

қилишнинг ҳам ўз вақт-соати бўлиши лозим. Дарвоқе, ҳазил-хузул, агар ақл-идрок аралашмаса, турган-битгани беъманиликдан иборат бўлиб қолади. Ақл – борлиқни билишдир, у борлиқни айрим, алоҳида нарсаларга нисбатан идрок этади. Фаҳм-фаросат эса умумийлик(борлиқ)ни алоҳидалик билан боғлай олиш қобилиятидир. Мана шу табиий тарбия болалиқдан то тарбияга эҳтиёж қолмайдиган йигитлик даврига қадар давом этади.

Барча нарсалар шундайки, ақл-идрок ҳиссий таассуротларга эргашади, хотира эса уларни ёдда сақлаб қолиши керак. Хотирани мустаҳкамлаш учун биз уни шундай нарсалар билан банд қилишимиз лозимки, уларни эслаб қолишимиз осон ва улар ҳақиқий ҳаёт билан боғлиқ бўлсин. Масалан, романлар мутолааси хотирани заифлаштиради. Қандайдир роман мазмунини эслаб қолиш ва уни бошқаларга гапириб бериш чиндан ҳам қулгили, шу боис ҳар қандай ромanni болалар қўлидан олиб қўйиш керак, роман мутолаа қилиш бола учун энг зарарли машғулотдир, чунки бундай мутолаа уни фикрсизликка олиб келиши мумкин. Бола ҳеч қачон фикрсизликка, паришонхотирликка одатланмаслиги керак, айниқса мактабда, акс ҳолда у барча айтилган гапларни ярим-ёрти эшитади, саволларга ҳам телба-тескари жавоб қайтаради, нимани ўқиётганини, нимани гапираётганини ўзи ҳам яхши билмайди ва ҳоказо. Хотира 1) Ҳикояларда учраган номларни эслаб қолиш; 2) Ўқиш ва ёзиш; 3) Ҳамда тилларни ўрганиш орқали мустаҳкамланиб боради. Дарс пайтида боланинг билими билан маҳоратини узвий равишда боғлай билиш лозим. Шунингдек, билим ва гапириш (оғзаки нутқ), гапга чечанлик ҳам бири-бирига мувофиқ бўлиши керак.

Биз умуман, тарбиянинг бутун мақсади ва унга қандай эришиш мумкинлиги ҳақида системали тушунча беришимиз лозим. 1) Рухий-маънавий тарбия маданияти – у билим, маҳорат, эпчиллик ва такомиллашувга боғлиқ бўлиб, ё табиий ёки ахлоқий кўринишга эга бўлади. А) Табиий, бунда ҳамма нарса машқ ва тартиб-интизомга асосланади. Б) Ахлоқий, у тартиб-интизомга эмас, балки тамойилларга асосланади. Бунда дўк-пўписа, жазо бериш ва ҳоказоларга таяниладиган бўлса, тарбия бузилади. Чунки ҳаракатларнинг бутун ахлоқий кадр-қиммати фақат яхшилик тамойилларидан иборат бўлиб, табиий тарбия ахлоқий тарбиядан тубдан фарқ қилади. 2) Рухий-маънавий тарбия маданияти, яъни

билиш кобилияти, тасаввур кучи, хотира ва диққат-эътиборнинг кучлилиги ва ҳоказоларни таъкидлаш лозимки, болаларда тасаввур кучи ниҳоятда кучли бўлади. Масалан, мамлакат хариталари болаларда катта кизиқиш уйғотади, шунинг учун даставвал географиядан бошласа ҳам бўлади. Тарихга эса кейинроқ мурожаат қилиш мумкин.

Диққат-эътиборни кучайтиришда бир объектга фикран ёпишиб олиш ҳис-туйғуларимизнинг кучсизлигидан дарак беради. Паришонхотирлик – бутун тарбиянинг душманидир. Хотирани мустаҳкамлаш диққат-эътиборни кучайтиришга асосланади. Умуман олганда, руҳий-маънавий тарбияни ривожлантиришда барча ишларнинг мустақил равишда бажарилишига эришиш мақсадга мувофиқдир. Грамматик коидаларни ўрганиб бўлгач, уларни амалда қўллаш зарур. Мамлакат харитасини жуда яхши тушуниб олиш учун уни мустақил равишда тайёрлаш (чизиш) ҳам мумкин. Бу албатта, ўқувчидан кунт, билим ва маҳорат талаб қилади. Бундай кобилият камдан-кам одамларда учрайди. Одатда бундай кишиларни автодидакт (ўзи мустақил ўқиб, ўрганган одам) деб атайдилар.

Фаҳм-фаросат, зеҳни ўстиришда Сукротдан ўрганиш мумкин. Ўзини ўз тингловчилари билимдонлигининг дояси деб билган Сукрот ўзининг Афлотун томонидан сакланган, суҳбат шаклида ёзилган асарларида бу ҳақда кўплаб мисоллар келтирган. Сукрот метод (услуг)и бир оз оғир бўлса-да, ундан фойдаланса бўлади, чунончи, маълум шахслар, масалан, кекса кишилар келтирган хулосалардан ёшлар кўп нарсани ўрганиб олишлари мумкин.

Кулайликларга мойиллик энг ёмон иллат ҳисобланади. Шунинг учун ҳам, юқорида таъкидлаб ўтилганидек, болаларни ёшлиқдан бошлаб меҳнат қилишга ўргатиш ниҳоятда муҳим. Аслида болаларнинг ўзлари ҳам муайян куч талаб қиладиган, қийинчилик билан боғлиқ бўлган иш ва машғулотларни ёқтиришади. Одатда оналар болаларини эркалатиб, талтайтириб юборишади. Бироқ шунга қарамасдан болалар, кўпинча ўғил болалар оналарига қараганда кўпроқ оталарини яхши кўрадилар. Бунинг сабаби, эҳтимол, оналар ўз болаларини бекор сандироклаб юришларига йўл қўймасликларида бўлса керак. Ота эса фарзандларини уришиб, сўкса ҳам, ҳатто айб иш қилган пайти урган тақдирда ҳам, уларни ўзи билан гоҳо дала, қирларга олиб боради, ўйнаб, қулишларига монелик қилмайди. (Менинг фикримча, бунга сабаб шуки, оталар болалари билан онда-сонда бирга

бўлишади, бундан ташқари, талабчанлик қилиб, уларга камрок ён босадилар, бунинг натижасида отага нисбатан муайян ҳурмат, эътибор пайдо бўлади, бу эса болаларнинг онага қараганда отани кўпроқ иззат қилишларига, кўпроқ яхши кўришларига сабаб бўлади. Мас. мух.).

Болаларни бирон нимани куттириш орқали сабр-тоқатга ўргатиш мумкин, деган фараз, тахминлар ҳам бор. Аслида эса бунга ҳожат йўқ. Албатта, танг вазиятларда, масалан, касал бўлганларида болаларнинг сабр-тоқатли бўлишлари фойдадан холи эмас. Сабр-тоқат икки хил бўлади: ё умидсизликка тушиш ёки жасорат кўрсатиш. Одам бетоб бўлган пайтда умидсизликка тушади, уни журъат, дадиллик ва жасорат билан енгиши мумкин. Кимки буни ўзининг табиий ва ахлоқий тарбиясига тадбик эта олса, умидсизликни бемалол енга олади.

Болаларни уришиб, сўкишдан ҳам сақланмоқ лозим. Юқорида айтиб ўтилганидек, бола иродасини синдириб бўлмайди. Фақат уни шундай бир йўсинда бошқариш керакки, у табиий тўсиқларни енгиб ўта олсин. Бола иродасини синдириш кулларча фикрлаш тарзига, табиий қаршилиқ эса, аксинча, итоаткорликка олиб келади. Болаларнинг айтганлари муҳайё қилинаверса, у эркаланиб, талтайиб кетади ва нотўғри тарбияланади. Бундан боланинг бутун умри учун жуда катта муаммо келиб чиқиши мумкин. Болалар айтганларига бақир-чақир қилиб эришса, жахлдор, илтимос билан эришса, эрка бўлиб ўсадилар. Ҳар ҳолда боланинг илтимосини бажариш лозим. Ҳар бир рад жавоби эса, қатъий бўлган тақдирдагина, тарбия самара бериши мумкин (Бутун педагогиканинг асосий вазифаси ҳам болаларда ҳуқуқ тушунчасига асосланган характерни тарбиялашдир. Бу тарбиянинг асоси ўрناк кўрсатишдан иборат. Хўш, қай бири тарбия учун кўпроқ зарарли, характер етишмовчилигимини ёки ота-онанинг болага ожизона ён беришимиз? Айнан мана шу саволлар асосида болалар иродасизлиги манбаи ётади, десак янглишмаган бўламиз. Мас. мух.).

Ахлоқий тарбия тартиб-интизомга эмас, асосий тамойилларга асосланади. Буниси ёмон одатларга тўсқинлик қилса, униси фикрлаш тарзини шакллантиради. Масалан, бола ёлғон сўзласа, уни жазолаш шарт эмас, балки унга «энди сенга ҳеч ким ишонмайди», дея танбеҳ бериш кифоя. Агар бола ёмон иш қилса, уни жазолаш, яхши иш қилса, тақдирлаш лозим. Ахлоқий тарбияда болага бошданок нима яхши-ю, нима ёмон, бу ҳақда тушунча бериб

ўтиш керак. Биринчи саъй-ҳаракат бола характерини шакллантиришга қаратилмоғи лозим. Характер эса, асосий тамойиллар, яъни аввал мактаб қоидалари, кейин эса инсоният тамойиллари бўйича ҳаракатланишдан иборат. Бошида бола қонунларга қулоқ солади. Тамойиллар ҳам қонун ҳисобланади, лекин субъектив қонун; улар инсоннинг ўз ақл-идрокидан келиб чиқади. Мактаб қонунларидан биронтасининг бузилиши ҳам жазосиз қолмаслиги керак, жазо албатта, айбга яраша бўлмоғи лозим. Болалар характерини шакллантиришда шунга эътибор бермоқ керакки, уларда фуқаролик эмас, энг аввало бола иродаси тарбияланмоғи лозим.

Одамлар бор, муайян қоидаларга риоя қилмай яшайди, шу сабабли уларга ишониб ҳам бўлмайди. Қоида бўйича ҳаракат қиладиган кишиларни эса ёзғирамиз, бу нотўғри; чунки қийин бўлса-да, бу нарса характердан далолат беради. Бола, айниқса, ўқувчи характерига энг аввало, бўйсунуш, итоат қилиш тааллуқлидир. Бу икки хил бўлади: биринчидан, йўлбошчининг мутлақ, иккинчидан, оқилона иродасига бўйсунуш. Итоаткорлик мажбуриятдан келиб чиқади, шунда у мутлақ ҳисобланади, ёки ишончдан келиб чиқиб, иккинчи турга тегишли бўлади. Буниси – ихтиёрий бўйсунуш жуда муҳим бўлса, униси ўта зарур, чунки бола ўзини қонунларни бажаришга тайёрлайди.

Шунинг учун ҳам болаларни заруриятнинг муайян қонуни остида ушлаб туриш керак. Бирок бу қонун умумий бўлиши ва бунга айниқса, мактабда катта эътибор берилмоғи лозим. Ўқитувчи ўқувчилар орасидан бирор болани бошқалардан афзал кўрмаслиги керак, агар бундай қилса, қонун умумий бўлмай қолади.

Боланинг ҳар қандай айби, хатоси унда итоат қилишнинг етишмовчилигидан далолат беради ва бу жазога лойиқ ҳисобланади. Эҳтиётсизлик орқасида қилинган ҳар қандай ноҳўя иш ҳам жазоланмай қолмаслиги керак. Жазо эса ё жисмоний ёки ахлоқий бўлади. Ахлоқий жазо шуки, масалан, бола ёлғон гапирса, унга нафратомуз нигоҳ ташлаб қўйишнинг ўзи кифоя. Жисмоний жазо ё болага яхши кўрган нарсасини беришдан бош тортиш ёки уни жазолашдир. Умуман, ҳар қандай жазо эҳтиёткорлик билан амалга оширилиши, энг муҳими, болаларга гина, кек сақлашдан эҳтиёт бўлиш лозим. Жазо табиий ҳам бўлиши мумкин, масалан, кўп овқат еб қўйилса, касал бўлиш ва ҳоказо. Жисмоний жазо ахлоқий жазонинг етишмовчилигини тўлдириши ҳам мумкин. Башарти ахлоқий жазолар кифоя қилмаса, у ҳолда

жисмоний жазоларга ўтилади, бироқ бу яхши характернинг шаклланишига хизмат қилмайди. Жисмоний жазолар тез-тез такрорланаверса, болалар ўжар, қайсар бўлиб қолади. Мабодо ота-она боланинг қайсарлиги сабабли жазолайверса, бола баттар қайсарлашиб бораверади.

Ёш йигитнинг итоат қилиши боланикидан фаркли бўлиб, у бурч қондаларига бўйсуннишдан иборат. Бурч юзасидан ҳаракат қилиш ақл-идроқ овозига қулоқ солиш демакдир. Болаларга эса бурч ҳақида гапириш беҳуда. Буни улар нари борса, қилган айб-ларни эвазига тушадиган қамчи зарби деб тушунадилар. (Агар бола бирон айб иш қилиб қўйса, ундан сўрайман: Шу ишинг тўғрими? У албатта йўқ! деб жавоб қайтаради ва шу тариқа бурч тушунчасини ата-секин тасаввур қилиши ҳам мумкин бўлади. Кимки агар шундан кейин ҳам қамчини ишга соладиган бўлса, у ёмон тарбиячидир ёки аввалроқ ўзининг хатосига кўра болани бузган бўлиб чиқади. Мас. мух.).

Бола характерини шакллантиришнинг яна бир асосий белгиси, бу – ҳаққонийликдир. Ҳаққонийлик – характернинг асосий хусусияти ҳисобланади. Бола характерининг яна бир хусусияти – киришимлилик, одамга эл бўлиш, улфат, дилкашликдир. Болалар самимий, очиккўнгил бўлиб, қуёшдек қулиб туришлари, дўст орттиришлари, ёлғизланиб қолмасликлари лозим.

Умуман, болалар тарбияси уларнинг ёшига мувофиқ равишда олиб борилмоғи лозим. Баъзи ота-оналар ўз болаларининг ёшига ярашмаган ҳолда «ақлли»лигидан, яъни вақтидан илгари ривожланганидан ўзида йўқ хурсанд бўлишади. Лекин бундан қувониш керак эмас, чунки бундай болалардан одатда ҳеч нима чиқмайди. Зотан, боланинг ақли-хуши фақат болага хос, бола қалбига уйғун бўлмоғи лозим ва бола ҳеч қачон кўр-кўрона тақлидчига айланиб қолмаслиги керак.

Амалий тарбия тўғрисида

Амалий тарбия 1) Эпчиллик, билим, маҳорат, 2) Ақллилик, тажрибакорлик ва 3) Одоб-ахлоқдан иборат. Эпчиллик, билим, маҳорат ҳақида гапирадиган бўлсак, уларнинг чуқур ва пухта бўлишига эътибор бермоқ лозим. Ушбу хусусиятлар фикрлаш тарзи асосида аста-секин одатга айланмоғи лозим. Улар инсон характерида муҳим ўрин тутади ва истеъдоддан далолат беради.

Ақллилик, тажрибакорликка келсак, у кишинниг ўз билим ва маҳоратидан оқилона фойдалана олиш санъатидир. Бундан ташқари, сержаҳл, қизиккон бўлмаслик, лекин шу билан бирга бўшашмаслик ҳам лозим. Демак, тез эмас, балки дадил, жасоратли бўлмоқ керак.

Одоб-ахлоқ характердан дарак беради. *Sustine et abstine*, яъни доно мўътадилликка тайёргарлик. Одам агар яхши характерга эга бўлмокни истаса, аввало, турли ишқибозликларга барҳам бериши лозим. Инсон ўз майл, ҳавасларининг ишқибозликка айланмаслигига ўрганмоғи, кўникмоғи керак. Мисол учун, *Sustine* дегани: сабр-чидамли бўл! демакдир. Ҳаётда турли қаршилиқлар, рад жавоблари ва ҳоказо қийинчиликларга кўникмоқ, сабр қилмоқ лозим.

Festina lente. Мазкур ҳикматли сўз доимий фаолият деган маънони англатади. *Festina*, яъни кўп нарса ўрганишга шошилиш. Лекин ўрганганда ҳам пухта ўрганиш, яъни *lente*. Шу ўринда ҳақли савол туғилади: Хўш, қай бири афзал, жуда кўп билимга эга бўлишми ёки озроқ бўлса ҳам, пухта ўрганишми? Жавоб: кўп ва юзаки билгандан кўра, оз бўлсин, соз бўлсин, демак, маълум бир соҳани чуқурроқ билган яхшироқ. Шунинг учун ҳам бола келажакда уни бошқалар саёз билими билан алдаб, чув туширмасликлари учун бирон-бир соҳани пухтароқ ўрганиб олгани мақсадга мувофиқдир.

Эндиги гап характернинг шаклланиши ҳақида. Бу шундан иборатки, киши бирон-бир ишни амалга ошириш учун ният қилдими, уни албатта бажармоғи лозим. *Vir propositi tenax*, деган экан Гораций, яъни бу – яхши характер! Агар мен бировга бир нимани ваъда қилсам, албатта ўз сўзимда туришим керак, гарчи бу менга зиён келтирган тақдирда ҳам. Негаки, ўз олдига бирон-бир ишни мақсад қилиб қўйган одам агар уни амалга оширолмаса, табиийки, ўз-ўзига ҳам ишончи йўқолади. Мисол учун, қимдир ўқишга бориш ё у ёки бу ишга улгуриш учун ёки бўлмасам, айтайлик, сайр қилишга чиқиш учун доим барвақт ўрnidан туришни ният қилган бўлса-ю, баҳорда эрталаб аёз деб, эриниб ётаверса; ёзда эса, уйку ширинлик қилиб, вақтида ўрnidан туролмаса ва шу тарика ўз ниятини эрта, индин деб орқага сураверса, у ҳолда у ўзига ишонишни ҳам, ишонмасликни ҳам билмай қолиши турган гап.

Ўз ният, мақсадларини амалга оширишни ҳадеб орқага сураверган одам ҳақида ҳам яхши фикр билдириб бўлмайди. Чун-

ки бир умр бузук ҳаёт кечирган киши бир лаҳзада ўзгариб, тузалмоқчи бўлса, мўъжиза рўй бериб, бутун ҳаёти давомида ҳалол, ҳаққоний ва батартиб яшаган одамга айланиб қолмоқни ихтиёр қилса, бунга нима ҳам дейиш мумкин.

Болаларнинг ахлоқий характери асослаш учун биз қуйидагиларга эътибор қаратмоғимиз лозим:

Уларга ўзлари бажаришлари лозим бўлган бурчларини имкони борича мисоллар билан тушунтириб бориш керак. Бола бажариши зарур бўлган мажбуриятлар ўзига ва бошқаларга нисбатан бажарилиши лозим бўлган одатдаги бурч мажбуриятларини ўз ичига олади:

А) ўз-ўзига нисбатан мажбуриятлар.

Булар чиройли кийим сотиб олиш, шоҳона овқатланиш, ўзининг бирон нимага бўлган кучли хоҳиш ва истакларини қондириш эмас, балки аксинча, барча нарсаларга нисбатан сабрқаноатли бўлиш демакдир. Инчунун, инсонийлик шаъни, кадрқиммати деган гаплар борки, улар бизни бошқа мавжудотлардан ажратиб туради ва бизнинг бурчимиз шуки, бу қадриятларни ҳамиша эъзозламоғимиз лозим.

Борди-ю, биз агар баднафсликка, ичкиликбозликка берилиб кетиб, оғир гуноҳларга йўл кўядиган бўлсак, ҳайвондан ҳам тубанлашган бўламиз. Қолаверса, кимдир бошқалар олдида эмак-лаб, ялтоқланиб, хушомадгўйлик, лаганбардорлик қиладиган бўлса, бундай хатти-ҳаракат ҳам инсонийлик шаънига батамом зиддир.

Инсонийлик шаъни, кадр-қимматининг нима эканини болаларга ҳам бошидан тушунтириб, уқдириб бормоқ лозим. Масалан, бола ёлғон сўзлаган пайтда ёлғончиликнинг ярамас одат эканини, унга йўл қўйган одам эл ўртасида шармандаи-шармисор бўлиб, ҳурмат-эътибор ва ишончдан бир умрга маҳрум бўлишини мисоллар орқали тушунтириб бериш мақсадга мувофиқдир.

Б) бошқаларга нисбатан бажариладиган мажбуриятлар.

Инсон ҳуқуқларига чуқур ҳурмат ва эътибор билан қараш тушунчаси болага ёшлигидан тушунтириб борилмоғи лозим. Масалан, бола кўчада бошқа бир камбағалроқ болага дуч келиб, уни турткилаб, итариб ёки урган тақдирда, унга: болам, бундай номаъқул ишни иккинчи қилмагин, бошқанинг ҳам жони оғрийди; унга раҳминг келсин! ахир у бечора камбағал бола бўлса, деган гапларни айтмаслик керак, балки унга ҳам шу қадар

мағрур важоҳат билан рўбарў бўлиш лозим, токи у ўзининг хатти-ҳаракати инсон ҳуқуқларига зид эканини ўзи англаб олсин. Бирок болалар, табиийки, ҳали мурувват, ҳиммат, олижаноблик, мардлик, тантилик нима, билишмайди. Буни масалан, шундан ҳам билиб олиш мумкин: ота-она боласига, нонингдан ярмисини ўртоғинга бер, лекин унинг қайтаришини ўйлама деса, бола бунга ё кўнади, ё кўнмайди ёки эътибор ҳам бериб ўтирмайди. Кўришиб турибдики, бола қалбига ҳиммат, мурувват, олижаноблик, тантилик сингари фазилатларни ҳам сингдиришга эътибор беришимизга тўғри келади.

Энди яхшилик, хайр-саховат мажбуриятига тўхталадиган бўлсак: бунинг тўлиқ мажбурият эмаслигини айтиб ўтишимиз лозим. Бу масалада боланинг ниҳоятда кўнгилчан ҳам эмас ва қаҳри қаттиқ ҳам бўлмаслигига эътибор қаратган маъқулроқ. Албатта, камбағал кишиларга ёрдам қўлини чўзиш – бурчимиз. Аслида моддий нотенгликнинг келиб чиқишига тасодикий вазиятлар сабаб бўлиши маълум. Мисол учун олайлик, башарти мен бирор мулк эгаси бўлсам, демак, шундай имкониятни вақтида ушлаб қолганман, бу мулкка агар мен бўлмасам, бошқа кимдир эга чиқиши ҳам мумкин эди, бу шунақа нарса, асл моҳият эса, ўзгармай қолаверади.

Агар боланинг эътиборини бировларнинг нарсасига қаратадиган бўлсак, унда ҳасад туйғуси пайдо бўлиши мумкин. Бола ўзига ўзи ақл-идроқ тушунчаларига қараб баҳо бермоғи лозим. Шу маънода камтарлик аслида ўз кадр-қимматини ахлоқий комиллик билан таққослашдан бошқа нарса эмас. Камтарлик, итоатлиликни ўзини бошқалардан паст олиш деб тушуниш ниҳоятда нотўғри. Агар киши ўз кадр-қимматига ёки айтайлик, бойлигига бошқаларники билан таққослаб баҳо берадиган бўлса, ё у ўзини бошқалардан юқори қўйишга ёки бировнинг молини камситишга ҳаракат қилаётган бўлади. Буни бир сўз билан ҳасад дейилади. Ҳасадгўй айбни доим бошқа бировга қўйиш пайдан бўлади: агар фалончи бўлмаганда ўзини қиёслаб ўтиришга ҳоҷат ҳам қолмаган ва унинг ўзи албатта биринчи бўлган бўларди.

Умуман, инсон табиатан ахлоқий жиҳатдан яхшими ё ёмонми? Иккови ҳам эмас, чунки у табиатан умуман ҳеч қандай ахлоқий мавжудот саналмайди; қачонки ақл-идроқ жиҳатидан бурч ҳамда қонун тушунчалари даражасига кўтарила олсагина, у шундай комилликка эришади.

Энди боланинг диний нуктаи назардан тарбиясига келадиган бўлсак, ўз-ўзидан савол туғилади: болаларга диний тушунчаларни ёшлигидан тушунтириш, ўргатиш мақсадга мувофиқ бўлармикин? Бу ҳақда педагогикада жуда кўп баҳс, тортишувлар бўлиб ўтган. Диний тушунчалар ҳақида гап кетганда теология, яъни илоҳиётшуносликка тўхталмай иложимиз йўқ. Энди яна шундай савол пайдо бўлади: ҳали ўз-ўзини, қолаверса, дунёни ҳам яхши билмайдиган ёшларга теологияни ўргатиш лозиммикин? Ҳали бурч нималигини тузук-курук билмайдиган ёшлар тангри олдидаги бевосита бурч нималардан иборат эканини англай олармикинлар? Яхшиси, Тангри тўғрисидаги тушунча бизларни боқиб, парвариш қилаётган Ота ҳақидаги тасаввур билан муқояса қилинган ҳолда тушунтириб берилса, оила мисолида кишиларнинг бирлиги, бирдамлиги, якдиллиги, ҳамжихатлиги ва ўзаро аҳиллиги ажойиб тарзда ўз ифодасини топган бўлар эди.

Хўш, дин нима ўзи? Дин вужудимиздаги қонундир; у амр берувчи олий ҳакам орқали биз учун энг муҳим аҳамият касб этади; дин Тангрини билишга, уни танишга татбиқ этилган ахлоқдир. Дин ахлоқ билан узвий боғланмас экан, у марҳамат ва мурувватни шунчаки зўр бериб талаб қилиш бўлиб қолаверади. Илоҳий қонуният бир вақтнинг ўзида табиат қонуни сифатида ҳам намоён бўлмоғи лозим, шу боис ҳам дин ахлоққа тегишлидир. Тоат-ибодат, черковларга боришлар, кўкларга кўтариб макташ, мадх этишлар инсонга покланиши учун янги куч-қувват, жасорат бахш этмоғи ҳамда бурч ҳақидаги тасаввур туйғуси билан йўғрилган қалб ифодаси бўлмоғи лозим. Булар фақат эзгу амалларни бажаришга тайёргарлик, ҳолос, Яратган ҳам ана шу покланиш йўлидан борадиганларга мурувват кўрсатади.

Болага энг аввало, теология тўғрисида эмас, балки унинг вужудидаги қонун ҳақида тушунча беришдан бошламоқ зарур. Фақат теология асосига қурилган дин ҳеч қачон одоб-ахлоқни ўз ичига ололмайди. Демак, ахлоқ олдин, теология эса кейин, мана шу дин деб аталади.

Вужудимиздаги қонуннинг номи – виждон. Виждон аслида ҳаракатларимизнинг ана шу қонунга татбиқ этилишидир. Агар дин ахлоқан ҳалоллик, виждонлилик, инсоф, мурувватга келиб қўшилмас экан, унинг ҳеч қандай таъсири бўлмайди. Ахлоқан виждонлиликсиз дин шунчаки хурофот бўлиб қолаверади. Одамлар худо йўлида тоат-ибодат қилади, Унинг куч-қудратига, доно-

лигига ҳамду санолар ўқийдилар, лекин Яратганнинг донолиги, куч-қудратини таниш, ҳис этиш, У буюрган амаллар қандай адо этилади, бу ҳақда ўйлаб ҳам кўрмайдилар. Бундай мадҳиябозлик ана шундай одамларнинг виждони учун афюндр.

Болалар, афсуски, барча диний тушунчаларни англашга қодир эмас, аммо шунга қарамасдан уларга баъзи бир нарсаларни, чунончи, Тангрини чинакамига эъзозлаш Унинг иродасига мувофиқ ҳаракат қилишдан иборат эканини тушунтириб қўйиш лозим. Яна шунга ҳам эътибор бериш керакки, Тангрининг номини ҳадеб бўлар-бўлмасга тилга олиб, суиистеъмол қилавермаслик керак. Токи бола Парвардигор номини эшитганда Унга нисбатан чуқур иззат-икром ва эҳтиром туйғусини ҳис эта олсин. Айтишларича, ҳатто Ньютон ҳам Худонинг номини тилга олганда, бир оз тин олиб, ўйланиб туриб қоларкан.

Тангри билан бурч тушунчасини яхлит ҳолда уқдириш болада унутилмас таассурот қолдиради ва уни ёмонлик ҳамда ёвузлик иллатларидан сақлайди. Шу тариқа ёшлар иллатдан иллат эмас, ҳикмат излашга ўрганадилар. Масалан, ваҳший, йиртқич ҳайвонлар, ҳашаротлар куч-ғайрат тимсоли бўлиб, озодагарчиликка муносиб ҳисса қўшадилар, қушлар, паррандалар қуртларга кирон келтириб, дала ва боғларнинг ҳимоячилари ҳисобланадилар.

Шундай қилиб, болаларга Тангри тўғрисида тегишли тушунчалар бериб бориш лозим, токи улар бировларнинг ибодат қилаётганини кўрганда, бунинг моҳиятини чуқур англай олсин, одамларга диний мазҳаблар ёки диний урф-одатларга қараб эмас, балки ҳамма жойда дин яхлит, бир бутун тушунча эканлиги нуқтаи назаридан муносабатда бўлсин.

Кези келганда ёшларнинг йигитлик даврига оид айрим мулоҳазаларни ҳам айтиб ўтмоқчимиз. Маълумки, мазкур давр айрим ўзгаришлар, хусусан, балоғат ёши билан характерланади. Табиатан ушбу давр, энг аввало, одоб-ахлоқ тушунчаси билан боғлиқдир. Ҳаттоки, ёввойи халқларда ҳам бу давр ўзига хос уят ва одоб фасли саналади. Кўпинча болалар катта ёшдагиларга ўзлари қаердан пайдо бўлганликлари хусусидаги савол билан муурожаат қилади ва, афсуски, аксарият ҳолларда тутуриқсиз жавоб оладилар.

Албатта, балоғат ёшида организмдаги ўзгаришлар механик тарзда кечади. Бу ҳақда ўсмир билан очиқ-ойдин гаплашиб

олиш мақсадга мувофиқ. Тарбиядаги бундай ёндашувни отабоболаримиз тажрибаси мисолида ҳам кузатиш мумкин. 13 ёки 14 ёш одатда ўсмирларнинг балоғатга етиш даври бўлиб, уларнинг акл-идроки, ақлий қобилиятлари ҳам ривожланиб боради (Мавзуга қўшимча равишда қаранг: Залцманн, Ёшларнинг пинҳоний гунохлари тўғрисида. Мас. мух.).

Ушбу даврда, табиийки, каллага ҳар турли бўлмағур хаёллар келади, уларни иложи борича миядан чиқариб ташлаб, қимматли вақтни ўқиш, ўрганиш ва изланиш билан сермазмун ўтказишга ҳаракат қилмоқ керак. Баъзан ёшлар ана шу ёввойи хирснинг гапига кириб, уни қондириш йўлини излайдилар. Бу жисмоний жиҳатдан зарарли бўлиб, табиат сарҳадлари бузилади, лекин ҳақиқий қониқиш содир бўлмайди. Катта ёшдаги ўғил болалар ўртасида шундай савол туғилади: бундай пайтда жинсий алоқага киришиш мумкинми? Башарти иккала томон ҳам буни хоҳласа, мумкин, чунки бу юқорида айтиб ўтилган ҳолатдан фарқли ўлароқ, табиатга зид эмас. Бунда фақат фуқаролик тартиботи бузилишига йўл қўйилмоқда. Агар ўсмир бир оз кутиб, сабр қилиб, тегишли тартибда никоҳдан ўтиб, уйланганда нур устига аъло нур бўлар эди. У ҳолда уни нафақат яхши одам, балки яхши фуқаро сифатида ҳам тилга олиш мумкин бўлар эди. (Юқорида айтиб ўтилган бундай тасодифий алоқалар албатта, соғлиққа ҳам зиён, тасаввур кучини хиралаштиради, бир маромдаги ўқиш, ўрганиш ва изланиш суръатига путур етказиши, қолаверса, ахлоқни ҳам бузади. Ўғил бола ва қиз боланинг вақт-соати билан юзага келадиган соф муҳаббати эса, аксинча, маъсумликни ҳимоя қилиб, қалбларга кўтаринкилик бахш этади ва эзгулик сари рағбатлантиради. Мас. мух.).

Ўсмирнинг одамлар орасига, жамият ичига илк қадам қўйиши билан боғлиқ яна бир мулоҳаза. Бунда унинг жамиятдаги ва жамият аъзолари ўртасидаги табақалар ва ижтимоий нотенгликни тўғри англай олиши муҳимдир. Болалик даврида албатта, бунга мутлақо эътибор бермаган. Ўсмирларга ижтимоий нотенгликнинг асл сабабларини, хусусан, бу ходиса маълум бир кишининг бошқа бир кишидан устун бўлишга интилиши оқибати эканини, аслида эса барча одамларнинг бир-бирлари билан тенг ҳуқуқли эканлигини аста-секин тушунтириб бормок лозим.

Ўсмирлар тарбиясида яна бир жиҳатга эътибор бериш керак. Чунончи, ўсмир ўзига бошқаларга қараб эмас, балки мустақил ра-

вишда баҳо беришга ўргансин. Одамларни инсоний кадр-қиммат юзасидан эмас, бойлиги ёки мавқеига қараб ҳурмат қилиш – ман-манликдир. Барча ишларда ҳалоллик, виждонлилик, инсофлилик, меҳр-мурувват устувор бўлмоғи лозим. Одам бир ишни бажариш-ни ният қилдими, уни албатта амалга оширсин. Юқорида айтиб ўтилганидек, *Sustine et abstine*; – ҳамма нарсада, ўйин-кулгида ҳам меъёр, чек-чегара бўлсин. Бурчга ҳамиша ҳурмат ҳисси билан қарамоқ лозим. Бирон-бир иш, хатти-ҳаракат дилимга тўғри келгани учун эмас, балки у орқали ўз бурчимни адо этаётганлигим учун кадрлидир.

Бошқаларга нисбатан ҳам меҳр-муҳаббатли бўлиш, жаҳон фуқаролик маслақларига ҳурмат билан қараш, қалбларимизда ҳамиша 1) ўз-ўзимизга, 2) Бирга ўсиб, улғайган барча дўстларимизга ҳамда 3) Дунёвий бахт-саодатга нисбатан қизиқиш ва меҳр-муҳаббат уйғотишимиз лозим. Болалар қалбида ҳам ана шундай меҳр-муҳаббат оловини ёкиш учун уларнинг юрагига чўғ солмоқ керак, токи улар ҳам дунёвий бахт-саодатга эришишимизга ўз ҳиссаларини кўшсин, гарчи бу уларнинг ватанига ёки ўзларига шахсий фойда келтирмаган тақдирда ҳам.

Ўлимдан болаларга ўхшаб кўркмасдан, ҳаётдан лаззатланиб яшашсин. Ҳар бир ўтган кун сўнггида ўзига ўзи ҳисоб бериб борсин. Токи ҳаёт шомидаги сарҳисоб чоғида ўтган умрига ачиниб, афсус-надомат қилиб юрмасин.

NATIONALES ZENTRUM FÜR MENSCHENRECHTE
DER REPUBLIK USBEKISTAN

REGIONALE VERTRETUNG
DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG IN ZENTRALASIEN

Immanuel Kant

ÜBER PÄDAGOGIK

TASCHKENT – 2013

Kant, Immanuel

Über Pädagogik / P. Teschendorf (Vorwort), A. Ch. Saidov (Einleitung); Aus dem Deutschen übersetzt von M. Akbarov. – Taschkent: Nationales Zentrum für Menschenrechte der Republik Usbekistan, 2013. – 232 s.

Dieses Buch ist die erste usbekische Übersetzung des Werks «Über Pädagogik» des hervorragenden deutschen Denkers Immanuel Kant, in dem er seine eigenen Vorstellungen über die Aufgaben und Methoden der Erziehung dargelegt hat. Der Beitrag «Über Pädagogik» zählt zu einer der letzten Arbeiten Kants und wurde 1803 von F. Th. Rink, dem Schüler Kants, anhand von eigenhändigen Bemerkungen und Notizen zu den Vorlesungen in Pädagogik des Philosophen zur Veröffentlichung vorbereitet worden. Das Werk ist mit der Einleitung des Professors A. Ch. Saidov versehen, in der eine kurze Charakteristik der pädagogischen wissenschaftlichen Forschungen von I. Kant gegeben wird.

Das Buch ist für die Fachleute von Interesse, die an den Hochschulen, im Volkssystem tätig sind, aber auch für den breiten Leserkreis, der unmittelbar oder mittelbar mit der Erziehung der heranwachsenden Generation verbunden ist.

© Nationales Zentrum für Menschenrechte der Republik Usbekistan, 2013

© Regionale Vertretung der Friedrich-Ebert-Stiftung in Zentralasien, 2013

© «Niso Poligraf» нашриёти, 2013

INHALT

Teschendorf P. Auflage	68
A. Ch. Saidov. Immanuel Kant – hervorragender Pädagoge und Aufklärer	72
Immanuel Kant. Über Pädagogik	91
Einleitung.....	93
Abhandlung.....	107
Von der physischen Erziehung	108
Von der praktischen Erziehung.....	139

AUFLAGE

Was kann man heute noch von einem Pädagogen wie Immanuel Kant lernen, der über 200 Jahre vor unserer Zeit lebte? Die heutige Welt ist radikal verschieden von derjenigen, die Kant um sich sah. Mittlerweile hat sich das Wissen vervielfacht, ist das Leben komplexer geworden, wird von jedem mehr Flexibilität und mehr Können erwartet. Wir lernen nicht mehr nur einen Beruf, sondern ein Leben lang verschiedene Kernfähigkeiten, die wir immer neu kombinieren müssen, um mit dem schnellen Lebenswandel der Moderne mithalten zu können.

Kann Kant, der immer nach dem gleichen Rhythmus lebte, der nie sein Königsberg verlassen hat, uns in der globalisierten Welt mit ihrem immer schnelleren Rhythmus noch etwas lehren?

Im Kern von Kants Lehre steht der Mensch, der sich seines eigenen Verstandes bedient. Also der aufgeklärte Mensch, der hinterfragt, kritisch ist, seine eigenen Urteile findet auf der Grundlage moralischer Werte, die nicht nur für ihn, sondern für die Allgemeinheit gelten können. Das Kernproblem von Kants Pädagogik ist daher die Frage, wie man einen Menschen hierzu erziehen kann. Erziehung bedeutet immer auch eine Form von Zwang, da Kinder vor Gefahren geschützt werden müssen und nicht immer ihrem eigenen Willen überlassen werden können. Wie kann man also zeitweiligen Zwang und die Befähigung eines Menschen zum eigenen Willen zusammenbringen? Dies ist zweifellos die Frage, welche sich auch Pädagogen in der heutigen Zeit stellen. Die grundlegenden Überlegungen, die Kant hierzu angestellt hat, sind auch heute noch aktuell.

Kant betont, dass bei der moralischen Erziehung «sklavischer» Zwang nur dazu führt, dass ein Mensch unterwürfig wird, sich allem fügt und die Regeln mechanisch einhält ohne inneres Verständnis ihrer Sinnhaftigkeit. Jeder muss für sich die Regeln entdecken, die zu einem

sinnvollen Zusammenleben führen. Dafür muss er, bei allem Zwange der Erziehung, immer auch die Freiheit spüren sich selbst entscheiden zu können. Nur dann werden aus einfacher Disziplin, die auf äußeren Zwängen basiert, auch die Anwendung von Regeln und die Beachtung von Pflichten aus einem echten Selbstverständnis heraus. Nur dann wird das Kind später in der Lage sein, seine Freiheit positiv zu nutzen, also in Bezug auf die es umgebende Gesellschaft und mit Rücksicht auf die Freiheit anderer.

Damit verbunden ist Kants Feststellung, dass nur das Einstudieren von Wissen, ohne es auch zu durchdenken, nicht reicht, um ein Kind zu einem gebildeten Menschen zu machen. Wer nur auswendig Gelerntes wiedergibt, kann zwar kluge Reden halten und einen gebildeten Eindruck machen, wird aber nicht in der Lage sein, Wissen selbst neu zu schaffen. Es fehlt dann an geistiger Durchdringung des Gelernten, am echten Verstand. Ein solcher Mensch kann aber selbst nichts Großes leisten. Noch zumal in der heutigen Welt, wo jeder Mensch dauerhaft mit komplexen Problemen zu tun hat. Die Ausdifferenzierung der Gesellschaft, die sie um ein so vielfaches leistungsfähiger hat werden lassen, bedingt, dass jeder zu jeder Zeit mit Problemen konfrontiert wird, die so noch nicht aufgetreten sind. Er muss diese kreativ und eigenständig lösen, muss Mut beweisen, auch zum Scheitern bereit sein und manchmal unorthodoxe Wege gehen. Nur so lässt sich Fortschritt erhalten.

Dies sind Grundgedanken, die es heute mehr denn je zu beachten gilt. Die Förderung des kritischen Umgangs mit Wissen, die Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit, ihrer eigenen moralbasierten Vernunft, ist der einzige Weg, sie zu gebildeten Menschen zu machen, die in der Lage sind, sich an die ständig verändernde Welt anzupassen. Nur wer lernt, Gelerntes immer wieder zu hinterfragen, wird von Neuem nicht überrascht, sondern lernt es zu nutzen. In der modernen Welt sind dies elementare Fähigkeiten. Nicht nur in der Wirtschaft, in der das sich permanent verändernde Wissen zu immer neuen Herausforderungen und neuen Chancen führt, auch im gesellschaftlichen Leben. Denn auch dieses ändert sich in einer nie geahnten Geschwindigkeit. Änderungen der demographischen Zusammensetzung, Migrationsströme, sich ändernde Vorstellungen von Familie und dem guten Leben sind alles Einflüsse, auf die sich die Menschen immerzu neu einstellen und ein neues

Gleichgewicht finden müssen. Dies gelingt nur dem, der gelernt hat, sich dem Neuen nicht zu verschließen, nur weil es mit dem Erlernten nicht übereinstimmt, sondern sich mit dem Neuen auseinanderzusetzen und basierend auf den moralischen Werten, neu zu bewerten.

Dies sind Erkenntnisse, die zwar vor langer Zeit geäußert, aber erst seitkurzer Zeit ernst genommen werden. In Deutschland brauchte es den Zweiten Weltkrieg, um zu verstehen, dass zu Untertanen herangezogene Bürger zu allem fähig sind, nur nicht aufgrund ihrer moralischen Werte Dinge zu hinterfragen. Seitdem wird versucht, die Kinder zu mündigen Bürgern heranzuziehen. Die Methoden mögen sich dabei ändern und dem jeweiligen Erkenntnisstand der Wissenschaft anpassen. Die Grundidee dahinter bleibt jedoch die gleiche, wie sie Kant in seiner Vorlesung zur Pädagogik vor über 200 Jahren formuliert hat.

Ein weiterer Gedanke scheint ungewöhnlich modern für die Zeiten, in denen Kant lebte. Er beschreibt die Gefahr einer zu kurz greifenden Bildung, da zum einen die Eltern das Kind auf die Welt vorbereiten wollen, in der sie leben, unabhängig davon, ob diese Welt mit seinen Regeln verdorben ist oder nicht. Die Fürsten hingegen erziehen sich Untertanen, die dem Wohle des gerade existierenden Staates dienen sollen. Beide bleiben damit in den Zwängen der Zeit verhaftet, in der sie leben. Kant forderte jedoch, dass die Bildung auf die Zukunft gerichtet sein sollte und das Weltbeste und die Vollkommenheit zum Ziel hat, da sich sonst die Gesellschaft nicht weiterentwickeln kann. Die öffentliche Bildung soll daher nur in den Händen der Experten liegen, nicht in denen der Fürsten und nicht ausschließlich in denen der Eltern. Er spricht damit auf eine Professionalisierung der Pädagogik an, die sich frei macht von äußeren Zwängen und nach der vollkommenen Bildung strebt.

Auch dies ist eine weiterhin gültige Aufforderung zum Hinterfragen, wie viel Staat und auch das private Umfeld an Erziehung vorgeben und wie viel Freiraum sie lassen müssen. Es ist zugleich auch eine Mahnung, nicht nur das Hier und Jetzt zu betrachten, sondern die Kinder für eine sich entwickelnde Zukunft vorzubereiten. Das meint zum Beispiel nicht nur ihre Fähigkeiten darin zu stärken, in der heutigen Zeit wirtschaftlich erfolgreich zu sein und sie hierzu Mathematik, Sprachkenntnisse und Informatik lernen zu lassen, sondern auch Freiräume zu schaffen, in denen sich die moralische

Entwicklung der Kinder vollziehen kann und in denen sie lernen über sich und die Welt um sie herum nachzudenken. In einer Welt in der immer mehr Lebensbereiche durchökonomisiert werden, ist dies durchaus eine wichtige Erinnerung.

Mit seiner Auseinandersetzung darüber, wie man Kinder zu moralischem und kritischem Denken befähigen kann, regt uns der Pädagoge und Philosoph aus Königsberg noch heute zum Nachdenken an und gibt Maßstäbe vor, denen wir uns nähern können und müssen.

PEER TESCHENDORF,
Leiter der Vertretung der Friedrich-Ebert-Stiftung
in Zentralasien,
Taschkent, Juni 2013

*«Aufklärung – das ist Mut, sich
seines eigenen Verstandes zu bedienen.»*

I. Kant

Immanuel Kant – hervorragender Pädagoge und Aufklärer

Immanuel Kant, Begründer der deutschen klassischen Philosophie, wurde am 22. April 1724 in Königsberg (heute Kaliningrad) geboren und starb dort am 12. Februar 1804. Nach der Absolvierung der Königsberger Universität war er 9 Jahre lang (1746–1755) als Privatlehrer tätig, dann unterrichtete er über 40 Jahre (1755–1797, von 1770 als Professor) an der Universität. I. Kant war Mitglied der Akademie zu Berlin und Siena (Italien) sowie Ehrenmitglied der Akademie zu St. Petersburg (1794).

Das reiche philosophische Schaffen I. Kants wird in eine **«vorkritische»** (bis 1770) und **«kritische»** Periode eingeteilt. Die **erste Periode** wird mit durch das Interesse für Fragen der Philosophie und der Naturwissenschaften charakterisiert, an die er sich ausgehend von einer deistischen Einstellung annäherte. Im Werk **«Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels»** (1755) wurde von ihm die kosmogonische Hypothese über die natürliche Entstehung des Sonnensystems hervorgebracht, indem er sich auf die Idee der Unzertrennlichkeit der Materie und der Bewegung stützte.

Die Hauptwerke der **zweiten «kritischen» Periode** I. Kants sind **«Kritik der reinen Vernunft»** (1781; 1782), **«Kritik der praktischen Vernunft»** (1788), **«Kritik der Urteilskraft»** (1790), und **«Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft»** (1793). I. Kant betonte darin die Unfähigkeit der früheren Methodologie, die Natur der allgemeinen und notwendigen Wahrheiten zu erläutern und kam zum Schluss, dass **das Wissen eine Synthese aus der Materie der Erfahrung und der apriorischen Formen des Denkens darstellt, dessen Träger das Subjekt selbst ist.**¹

¹ Über das Leben und Werk von Immanuel Kant siehe ausführlicher: Saidov A. Ch. Immanuel Kants philosophisch-rechtliches Erbe zur Weiterentwicklung der Rechtswissenschaft. Zweite Auflage, Taschkent, 2008.

Auch die sittliche Lehre I. Kants ist sehr originell . Er bestätigte die Autonomie des menschlichen Willens und die absoluten Normen, die im Subjekt des sittlichen Selbstbewusstseins wurzeln. **Laut dem sittlichen Hauptgesetz («Kategorischer Imperativ»)** I. Kants soll der Mensch sich von denjenigen Prinzipien leiten lassen, die auch gleichzeitig Grundlage der allgemeinen Gesetzgebung sein könnten und sich dabei niemals auf einen anderen Menschen als Mittel der Erreichung seiner Ziele beziehen.

Im Wesentlichen, **stellte I. Kant in den Plan des sittlichen Bewusstseins die Forderung der allgemeinen rechtlichen Gleichheit und warf die Frage über die Persönlichkeit als die des höchsten Wertes auf.**

Man muss betonen, dass **die Vorlesungsreihe von Immanuel Kant für praktische Pädagogik an der Universität** (vorgetragen wenigstens viermal zwischen 1776 und 1787) **eine völlig solide praktische und faktische Grundlage hatte.** Diese Vorlesungen, verschriftlicht auf der Grundlage von Notizen der Hörer, wurden von seinem Schüler **F. Th. Rink** 1803 noch zu Lebzeiten I. Kants unter dem Titel **«I. Kant über Pädagogik. Königsberg»** herausgegeben. Dabei muss man besonders betonen, dass **erstens**, I. Kant den zur Publikation vorbereiteten Text persönlich gebilligt hat; **zweitens**, seine pädagogischen Grundideen in einer ganzen Reihe von Werken wiederholt worden sind und mit seinen philosophischen Anschauungen völlig übereinstimmen.

In seinen Vorlesungen benutzte I.Kant die periodische Druckschrift **«Pädagogische Unterhaltungen»** von **I. B. Basedow** und **I. G. Kampe** sowie das Buch **«Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für christliche Erzieher und künftige Jugendlehrer»** (Königsberg, 1780 von **F. S. Block**).

I. Kant hielt sich jedoch nicht an die Texte der Kompendien, er nahm dort wesentliche Änderungen vor und berichtete den Hörern seine eigenen Vorstellungen über die Aufgaben und Methoden der Erziehung.

Unter Ausbildung verstand I. Kant die Bildung von Fertigkeiten sowie Kenntnissen, bezogen auf die physische Erziehung, die aus der Entwicklung der Körperkräfte, der Geistesstärke und der Formierung der Disziplin besteht. **Die Bildung** betrifft die Formierung der Sittlichkeit und bezieht sich auf die praktische Erziehung, im Unterschied zur Schulbildung oder Ausbildung (Erwerbung von

Fähigkeiten) und der pragmatischen Erziehung (Erlangung der Vernünftigkeit).

Die Fragen der Ausbildung, der Erziehung und des Schulwesens wurden von I. Kant auch in der **«Mitteilung über den winterlichen Halbjahrplan der Vorlesungen 1765–1766»** und im Artikel **«Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?»** betrachtet. In seinem Werk **«Anthropologie in pragmatischer Hinsicht»** (1798) analysierte I. Kant die Probleme der Selbsterziehung und der sozialen Pädagogik. In einer Reihe seiner Erforschungen wurden die Fragen der moralischen Erziehung aufgeworfen.

I. Kant ging von der Idee der Erziehbarkeit des Menschen aus. Die Aufklärung schließt den Menschen aus der natürlichen Lage aus, macht ihn zum moralischen Wesen, führt ihn an die Freiheit heran, indem sie ihn lehrt, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen. **Die Bildung und Erziehung** sind Hauptmittel bei der Verwirklichung dieser Ziele. Sie sollen den Menschen mit Kenntnissen rüsten und ihn auf das Leben und die praktische Tätigkeit vorbereiten.

Die Hauptaufgaben der Bildung, nach Kant, sind die Erziehung zur sozialen Disziplin, das Lehren von Fertigkeiten, die Heranführung an die Kultur und die Moralerziehung. I. Kant legte einen großen Wert auf die geistige Entwicklung der Persönlichkeit, **indem er auch auf die Wichtigkeit der physischen Erziehung hinwies.** Er äußerte die Meinung über die Notwendigkeit der Verbindung von Arbeitsausbildung und akademischer Ausbildung.

I. Kant kritisierte das existierende Schulsystem sowie dessen gängige Praktiken und trat für die grundlegende Verbesserung der Lehrerausbildung und die Revision der Erziehungs- und Unterrichtsmethoden – letztlich für die radikale Veränderung des Bildungssystems auf. Solch einem Umbau soll eine umfassende experimentale Arbeit vorangehen. Dabei idealisierte I. Kant nicht die Philanthropie von I. B. Basedow, sondern betrachtete sie vor allem als eine experimentale Bildungseinrichtung.

Die Ideen von I. Kant übten auf die deutschen und europäischen pädagogischen Theorien einen großen Einfluss aus und wurden zu einer Quelle der Reformen der Bildungssysteme in der ersten Hälfte des XIX. Jh.

Wir wollen nun hier auf die pädagogischen Ansichten von Immanuel Kant kurz eingehen.

Wenn man sich mit der Biographie I. Kants beschäftigt, lässt sich eine erstaunliche Verbindung zwischen seinem ausschließlich in Königsberg verbrachten Leben und seiner umfassenden Bildung sowie seinem theoretischen Scharfsinn feststellen. Diese Umstände veranlassen das Problem, des Zusammenhangs der Philosophie mit historischer Praxis, anders zu beurteilen.

I. Kant beobachtete aufmerksam die Entwicklung der Wissenschaften und reagierte immer teilnahmsvoll auf die neuen Erscheinungen und Ereignisse des gesellschaftlichen Lebens. So wies als erster auf die große soziale Bedeutung der Philanthropie von I. B. Basedow hin – der eigenartigen Internatsschule in **Dessau**, die berufen war, neue Bildungsideen (insbesondere, wachgerufen von **Jean-Jacques Rousseau**) zu realisieren.

Die Philanthropie, die eine interessante Erscheinung in der Geschichte der Bildung und der pädagogischen Ideengeschichte Deutschlands darstellt, wurde durch das Bestreben solcher Persönlichkeiten, die sich mit der Volksbildung beschäftigten, wie **I. G. Kampe**, **H. G. Salzmann**, **E. H. Trapp** u. a. (ganz zu schweigen von I. B. Basedow) geprägt. Diese zielten darauf ab, ein grundsätzlich neues System von Bildungseinrichtungen zu gründen, die auf fortschrittlichen Prinzipien der Ausbildung und Erziehung, ehrerbietiger Beziehung auf die Persönlichkeit des Kindes und dem Streben nach harmonischer Entwicklung des Menschen beruhen. Trotz nicht ganz erfolgreicher Erfahrung von der erwähnten Philanthropie konnte I. Kant daraus wichtige philosophisch-pädagogischen Schlüsse ziehen. Diese Tatsache der schöpferischen Biographie Kants erhellt noch eine Seite seiner theoretischen Arbeit, die die Forscher gewöhnlich außer Acht lassen.

Im Verlaufe seiner über 40-jährigen pädagogischen Tätigkeit an der Universität (1755–1797) hielt **I. Kant Vorlesungen nicht nur in philosophischen Disziplinen (Metaphysik, Ethik, Logik), sondern auch in Mathematik, Physik, Geographie, Anthropologie und in Pädagogik**¹.

¹ Innerhalb der Jahre seiner Tätigkeit an der Universität betrug der Vorlesungszyklus I. Kants 268 Vorlesungen; darunter in Logik 54 mal, in Metaphysik – 49, in physikalischer Geographie – 46, in Ethik – 28, in Anthropologie – 24, in theoretischer Physik – 20, in Mathematik – 16, im Recht – 12, in Enzyklopedie philosophischer Wissenschaften – 11, in Pädagogik – 4, in Mechanik – 2, in Mineralogie – 1, in Theologie – 1. Siehe: Gulyga A. Kant. M.: «Molodaja gvardija». 1997. S. 247.

Übrigens, I. Kant hielt sich für einen guten Theoretiker, jedoch für einen mittelmaßigen Praktiker auf dem Gebiet der Pädagogik. Einmal äußerte er über sich selbst folgende Meinung: **«Ich konnte niemals meine eigenen pädagogischen Regeln in die Tat umsetzen.»** Diese Meinung lässt sich gänzlich auf die Bescheidenheit des großen Pädagogen I. Kant zurückführen. Weder Eltern noch Schüler teilten diese Meinung, nur I. Kant allein sprach über seine pädagogische Praxis so: **«Es ist schwer mir vorzustellen den schlimmsten Gouverneur als ich.»**¹

Nach der Meinung der Personen, die I. Kant gut kannten, war er ein ausgezeichnete Lektor. Und seine Vorlesungen hatten bedeutenden Erfolg. Nach deutschem Brauch und Sitte **teilte I. Kant seine Vorlesungen in öffentliche** (die gewöhnlich kostenlos – publice et gratis gehalten wurden), **private** und **sehr private ein**. Er hielt die Vorlesungen in verschiedensten Disziplinen, von der Fortifikation bis zur Metaphysik. Der Inhalt der Vorlesungen I. Kants war außerordentlich mannigfaltig. Im Großen und Ganzen waren sie Kommentare und populäre Darlegungen von Ansichten, die in seinen Hauptwerken in Philosophie, Ethik, Recht, Pädagogik u. a. entwickelt wurden.

I. Kant hatte nicht die Gewohnheit, die manch anderen Professoren eigen war, die Vorlesungen nach eingeeichstem Text oder sogar nach einem ausführlichen Konzept zu halten. Er hielt die Vorlesung manchmal auch nach den Randbemerkungen, die von ihm selbst in den Lehrbüchern gemacht wurden – diese Bemerkungen ersetzten für ihn ein ausführliches Konzept – oder nach einem sehr knappen Konzept.

Unter den privaten Vorlesungen I. Kants waren diejenigen, die zum Thema Logik gehalten wurden, relativ populär. I. Kant sagte immer zu den Hörern, dass er sich durchaus nicht zum Ziel gestellt habe, ihnen die Logik beizubringen. **«Ich bemühe mich Euch lehren, methodisch zu denken»**, sagte er. Besonders gefiel den Studenten die Methode, die von Kant angewendet wurde, als es sich um Definitionen handelte. Er hielt die Vorlesung so, als ob nach der Wahrheit gesucht würde, die aber ebenso seinen Hörern und ihm selbst unbekannt war.

Es schien, dass I. Kant zuerst den Versuch machte zu definieren, wobei nur die erste rohe Formel bekam. Dann verbesserte er sie nach und nach, bis endlich eine ganz genaue und wissenschaftliche Definition

¹ Siche: Kant sein Leben und philosophische Tätigkeit. Biographische Skizze von M. M. Philippov // Seneca, Decart, Spinoza, Kant, Hegel: Biographische Erzählungen / Zusammengestellt und herausgegeben mit Nachwort von N. F. Boldyrev. Tscheljabinsk, «Ural», 1996. S. 314.

zustande kam. Man kann ohne jede Übertreibung sagen, dass **I. Kant sich Mühe gab, die Studenten in seine philosophisch-pädagogische «Werkstatt» einzuführen, indem er ihnen in Wirklichkeit zeigte, auf welche Weise man nach der Wahrheit sucht.**

Alle behaupten, dass I. Kant ein außerordentlich starkes Gedächtnis hatte. Aber es ist unbestritten, dass bei I. Kant die Fähigkeit, Begriffe zu analysieren und zu systematisieren, am stärksten entwickelt war. Gemessen an der Stärke und Tiefe seiner philosophischen Analyse sucht I. Kant unter den neuen Philosophen noch nach seinesgleichen. Unter den antiken kann er sich mit **Aristoteles** messen. Und an «Architektonik» steht er **Platon** in nichts nach.

Der einzige Mangel I. Kants als Lektor war seine schwache Stimme. Das wussten die Hörer und saßen während seiner Vorlesungen ohne sich zu rühren, ohne ein Wort fallen zu lassen und gaben sich Mühe, nicht zu schlurfen (nach dem sonderbaren deutschen Brauchtum) beim Erscheinen mit Verspätung. In der Tat kam fast niemand zu spät zu den Vorlesungen von Immanuel Kant.

I. Kant suchte niemals nach billiger Popularität und mochte nicht in seine Vorlesungen zusammenhangslose Witze einstreuen. Er war jedoch von Natur scharfsinnig. Seine Witze wurden mit Blitzen verglichen, auch Geistesfunken belustigten oft die Hörer und riefen allgemeines Gelächter hervor, dass das gewöhnlich vorherrschende, ehrfurchtsvolle Schweigen brach.

I. Kants Vorlesungen verliefen gewöhnlich fast ohne Vorbereitungen. Aber er konnte es nicht leiden, wenn man ihn aus seiner Konzentration brachte. Sogar die geringste Veränderung der Lage ärgerte I. Kant und beeinflusste oft die Qualität seiner Vorlesungen. Er war es gewohnt, während der ganzen Zeit der Vorlesung seinen Blick auf einen von den Studenten zu richten, die auf der vordersten Bank saßen.

I. Kant floss seinen Hörern ungewöhnliche Achtung ein. In Bezug auf ihn durfte man nicht das Sprichwort verwenden: «**Ein Prophet gilt nichts in seinem Vaterlande.**» Die Studenten hatten I. Kant sehr gern und brachten dies bei jeder günstigen Gelegenheit offen zum Ausdruck. Über den Eindruck, den die Vorlesungen I. Kants auf ihn machten, schrieb der berühmte **J. G. Herder**¹, der seine Vorlesungen

¹ Johann Gottfried Herder (1744-1803) – deutscher Kulturgeschichtler, Kritiker, Dichter, Absolvent der theologischen Fakultät der Königsberger Universität. Er schuf die historische Auffassung der Kultur und hielt es für seine Aufgabe, alles aus der Sicht des Zeitgeists zu betrachten.

innerhalb von drei Jahren besucht hatte, folgendes: «Ich hatte Glück, den Philosophen kennenzulernen, der mein Lehrer gewesen war. In der Blüte seines Lebens war er fröhlich wie ein Jüngling und so blieb es wohl bis zu seinem hohen Alter. Seine offene, für Gedanken geschaffene Stirn drückte unzerstörbare Heiterkeit und Freude aus, seine Rede voller Gedanken floss aus den Lippen, Scherz und Scharfsinn waren ihm verfügbar, seine lehrreichen Vorlesungen hatten den Charakter des interessantesten Gesprächs. Mit dem Geist, den er bei der Erforschung der Systeme von Leibnitz, Wolf, Baumgarten, Krusius, Jum und bei der Darlegung der Gesetze von Newton, Kepler und anderen Physikern zeigte, setzte er sich mit den damals erschienen Werken Rousseaus- «Emil» und «Eloise» - auseinander, sprach über jede neue Entdeckung auf dem Gebiet der Naturwissenschaften und kam ständig zurück auf die wahrhaftige Erkenntnis der Natur und die moralische Würde des Menschen. Die Geschichte des Menschen, der Völker und der Natur, die Naturkunde und die Erfahrung waren die Quellen, mit denen er sein Gespräch belebte; gegenüber all diesem Wissen war er nicht gleichgültig; keine Intrige, keine Sekte, das Vorurteil oder Ehrgeiz hatten für ihn nicht die geringste Anziehungskraft und konnte ihn nicht zwingen, von der Erweiterung und der Erläuterung der Wahrheit abzuweichen. Er ermunterte und förderte das selbständige Denken; Despotismus war fremd seiner Natur.»

Die Besonderheit der pädagogischen, wissenschaftlichen Forschungen I. Kants besteht darin, dass sie keinen isolierten, autonomen Charakter hatten. I. Kant schuf natürlich kein vollkommenes pädagogisches System und betrachtete seine Bildungskonzeptionen nicht als eine selbständige theoretische Disziplin. Die pädagogischen Ideen von Immanuel Kant sind mit seiner philosophischen Weltanschauung, besonders der natürlichen Auffassung des Menschen und der Lösung des Problems der menschlichen Freiheit organisch verbunden. Sie waren eigenartige Widerspiegelung seiner ethisch-soziologischen Lehre und verkörperten deutlich eine Reihe der starken Seiten der Kantischen Philosophie.

Der Einfluss von Ideen I. Kants auf das weltweite pädagogische Denken ist vielseitig.

Erstens ist der Einfluss der Kantischen Auslegung logischer und gnoseologischer, philosophisch-ethischer und politisch-rechtlicher

Probleme auf die Bildungstheorie und -praxis (der Schule und der Universität) zu nennen. Viel Beachtung schenkte I. Kant auch den theoretischen Fragen der Ausbildung und der Erziehung. Seine eigene pädagogische Erfahrung beschränkte sich nicht auf die Tätigkeit an der Universität: innerhalb von neun Jahren (1746–1755) arbeitete Kant als Privatlehrer, indem er die europäische Schulpraxis und pädagogische Literatur mit angespannter Aufmerksamkeit beobachtete.

Einen gewaltigen Eindruck machte auf I. Kant **«Emil» (1762) von J.-J. Rousseau**¹. Dank J.-J. Rousseau lernte er, bei jedem Menschen die Persönlichkeit zu schätzen. Es ist nicht ausgeschlossen, dass die Aufmerksamkeit I. Kants für die Philanthropie von I. B. Basedow in Dessau mit regem Interesse für Pädagogik J.-J. Rousseaus, die von der Idee des Humanismus durchdrungen, verbunden war. I. Kant veröffentlicht zwei Artikel: **«Dessau. 1776» (1776)** und **«Um Gemeinwohls willen» (1777)**, die der Philanthropie gewidmet sind und davon zeugen, dass er nicht nur neue pädagogische Methoden favorisierte, sondern auch an der Kampagne für das Sammeln von Mitteln persönlich teilgenommen hat. I. Kant unterhielt enge Beziehungen zu den führenden Männern der Philanthropie **I. B. Basedow, Wolke und I. G. Kampe**.

Hinter der Sympathie I. Kants für pädagogische Neueinführungen von I. B. Basedow versteckte sich, die dem fortschrittlichen pädagogischen Denken damaliger Zeit eigene Idee der Verbindung der Schule nicht einfach mit der Natur, sondern auch mit der Lebenspraxis. Als Verfechter der theoretischen Tiefe und als Feind des Praktizismus betrachtete I. Kant immer die akademische Bildung als vorläufige Erkenntnis der Welt, die den Wissenschaften und Künsten den praktischen Sinn verleiht, **«infolgedessen sie nicht nur für die Schule, sondern auch für das Leben geeignet werden und dadurch der Schüler in die Arena seiner Berufung... völlig vorbereitet tritt.»**²

Zweitens, eine der Grundlagen der Pädagogik I. Kants ist die Überzeugung von der grundsätzlichen Erziehbarkeit des

¹ I. Kant schwärmte für die Lektüre von J.-J. Rousseau so, dass er wegen der Werke des Genfer Philosophen seine Lebensordnung verletzen musste. Als «Emil» von Rousseau erschien, vergaß Kant sogar seine Zeiteinteilung und las anhaltend bis tief in die Nacht hinein. I. Kant lernte die Hauptwerke von J.-J. Rousseau fast auswendig und zitierte sie oft im Unterricht. Das Pariser Parlament verurteilte «Emil» zur Verbrennung für religiöse Freigeisterei und Unanständigkeit, und den Autor zu einer Freiheitsstrafe.

² I. Kant. Gesamtausgabe in 6 Bänden. Bd. 2. Moskau, 1964. S. 462.

Menschen. Von Geburt sind die Leute weder gut noch böse, sondern «außermoralisch.» Die Formierung der Sittlichkeit, die sich auf die Entwicklung des Intellekts stützt, stimmt bei Kant mit der Freiheitsbewegung, d. h. der menschlichen Reife überein. **«Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen...»**¹ – schrieb I. Kant in seinem Werk **«Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?»**.

Der Terminus **«Aufklärung»** ist hier im weitesten Sinne – als geistige Reife des Menschen unter dem Einfluss des ganzen sozial-kulturellen Milieus gebraucht. **Bildung und Erziehung** treten als wichtigste Faktoren der Aufklärung auf, wobei ihre Wirksamkeit unmittelbar davon abhängig ist, inwieweit sie den Forderungen der menschlichen Natur entspricht. **«Wir gehören zur Tierwelt und werden Menschen nur durch Bildung. Das ist, warum wir in kurzer Zeit rings um uns her völlig andere Leute sehen könnten, wenn diejenige Erziehungsmethode allgemeine Verwendung finden würde, die aus der Natur selbst mit Weisheit hergeleitet wird...»**².

Drittens, I. Kant, der seinen philosophischen Prinzipien treu blieb, war der Meinung, dass auch auf dem Gebiet der Bildung als wichtigster Anreiz für Pädagogen und Zöglinge nicht der materielle Gewinn, sondern ein höheres Ziel auftreten soll, das mit moralischen Idealen assoziiert wird und dessen Verwirklichung die Vervollkommnung die menschliche Natur darstellt. **«...Denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur... Es ist entzückend, sich vorzustellen, dass die menschliche Natur immer besser durch Erziehung entwickelt wird und dass man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichem Menschengeschlechte.»**³ Die Realisierung dieses Ziels bildet die Hauptaufgabe der pädagogischen Tätigkeit, die durch Erziehung des Menschen der Sache des gesellschaftlichen Wohlstands dient.

Die Forderung I. Kants **«gemäß der Natur»** zu erziehen erinnert nur äußerlich an die Feststellung von **J.-J. Rousseau**. Durchdrungen

¹I. Kant. Gesamtausgabe in 6 Bänden. Bd. 6. Moskau, 1966. S. 27.

²I. Kant. Gesamtausgabe in 6 Bänden. Bd. 2. Moskau, 1964. S. 467.

³I. Kant. Über Pädagogik. Moskau, 1907. S. 21.

von seinem humanistischen Pathos entlehnte I. Kant durchaus nicht seine Konzeptionen. «Der Natur» folgen bedeutet vor allem, dass man den Willen des Kindes nicht grob brechen darf – dies kann lediglich zur Formierung der sklavischen Denkweide führen. Andererseits, man muss nicht denken (wie J.-J. Rousseau), dass der Erzieher nur die Hindernisse der «Selbstverwirklichung», der natürlichen Potenzen hemmt – in diesem Fall würde sich bei wilden Leuten nur die Wildheit entwickeln. **I. Kant betrachtete mit Recht die Bildung als aktiven sozialen Prozess.** Das Kind wird nur zum Menschen durch eine zielgerichtete Erziehung, seine Naturanlagen können sich nicht von selbst entfalten, «so ist alle Erziehung – eine Kunst»¹.

In diesem Zusammenhang **führte I. Kant die Hauptrichtungen und –aufgaben der Bildung auf folgende zurück:**

erstens, die Lehre der Disziplin als Mittel der Überwindung der Wildheit im Menschen (von früher Kindheit an);

zweitens, die Lehre der Kultur (nach Kant als «Mitteilung von Fertigkeiten»);

drittens, die Heranführung an die Zivilisation, mittels der Entwicklung des Verstandes und der Erziehung;

viertens, die moralische Erziehung.

Das merkliche Ziel und gleichzeitig das Kriterium der Produktivität der pädagogischen Tätigkeit ist die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit, worunter I. Kant die harmonische Verbindung der gesellschaftlichen Orientiertheit und der Naturanlagen im Menschen, der Kenntnisse und Erziehung, insbesondere der geistigen und physischen Entwicklung, verstand.

Die richtige Lebensweise I. Kants ist zum Sprichwort geworden. In diesem Zusammenhang hat die historiographische Tradition unrecht, indem sie ihn als «schwunglosen Mensch» und beinahe als Misanthrop vorstellt. Pedanterie und Pünktlichkeit störten I. Kant nicht, dennoch schätzte er die Lebensfreude, die Kunst, gute Gesellschaft und den Witz. Er tadelte hingegen die Frömmerei und Askese schraf, die mit seinen Vorstellungen über die Humanität unvereinbar waren. **«Der Purismus des Zynikers und die Kasteiung des Einsiedlers, die für den gesellschaftlichen Wohlstand nichts geben, – das sind entstellte**

¹ Ebd. S. 25.

Formen der Tugend und nicht anziehend für sie; vergessen von den Grazien, können sie nicht Ansprüche auf die Humanität machen.»¹

Die eigene Vorstellung I. Kants über die Lebensvollkommenheit verband sich mit der Forderung, der ernsthaften Berücksichtigung nicht akademischer Faktoren der Erziehung. **Besonders große Aufmerksamkeit schenkte I. Kant den Fragen der physischen Erziehung, indem er betonte, dass sie (in Verbindung mit der sittlichen Erziehung und der intellektuellen Erziehung) von Kindheit an beginnen soll.** Die pädagogischen Empfehlungen I. Kants erinnern manchmal an die Ratschläge eines Kinderarztes und zeugen von der Tiefe seiner Kenntnisse, seines theoretischen Gesichtskreises und seiner pädagogischen Beobachtungsgabe (eine eigene Familie hatte er nicht).

I. Kant richtete die Aufmerksamkeit der Eltern auf die Notwendigkeit der frühen Abhärtung der Kinder: ferner ist zu bemerken, dass Kinder nicht sehr warm gehalten werden müssen, die kühle Gewöhnung macht überhaupt den Menschen stark. Auch kalte Bäder sind gut. Und es ist auch bei Erwachsenen nicht gut, sich warm zu kleiden. I. Kant bezieht sich missbilligend auf das feste Windeln (es ist bequem für Erwachsenen, aber nicht für Kinder) und die Kinder geraten dabei in eine Art von Verzweiflung, da sie ihre Glieder gar nicht bewegen können. Auch das Wiegen taugt nicht, denn das Hin- und Herschaukeln ist dem Kinde schädlich.

Das Schreien ist aber den Kindern heilsam. Dass man dem Kinde, wenn es schreit, gleich zu Hilfe kommt, das ist sehr schädlich. Dies ist gewöhnlich das erste Verderben des Kindes, denn wenn es sieht, dass auf seinen Ruf alles herbeikommt, so wiederholt das Kind sein Schreien öfter. Besonders wichtig ist es, den Kindern einen vernünftigen Tagesplan anzugewöhnen. I. Kant hielt den Müßiggang für einen negativen Faktor der Erziehung und deshalb schenkte er der erzieherischen Rolle der Arbeitstätigkeit große Beachtung, in der er den speziellen Unterschied des Menschen zu anderen Geschöpfen sah. **«Der Mensch ist das einzige Tier, das arbeiten soll.»**

Die konkreten Empfehlungen Kants zur physischen Erziehung sind nicht nur wichtig, sondern auch in vieler Hinsicht wertvoll. Sein Verdienst besteht darin, dass er in der Epoche, als «die Erziehung des Geistes» der physischen Erziehung entgegengestellt wurde,

¹ I. Kant. Gesamtausgabe in 6 Bänden. Bd. 6. Moskau, 1966. S. 530.

den Wert der letzteren, also die Wichtigkeit der Einschließung von speziellen physischen Übungen (Lauf, Springen, Werfen etc.), Spielen und Unterhaltung in den pädagogischen Prozess aufzeigte. Die Ausbildung umfasst sowohl schulische als auch außerschulische Lehrveranstaltungen. Aber wenn der Unterricht in der Schule eine Arbeit ist, tritt Außerschulisches als Spiel auf.

Die physische Erziehung, so I. Kants Meinung, entwickelt nicht nur die Kräfte, die Geschicklichkeit, sondern trägt auch zur geistigen Entwicklung des Menschen bei. In Verbindung mit den Elementen der Produktionstätigkeit tritt sie als Voraussetzung der ethischen Erziehung auf, worauf der große Philosoph primär Wert gelegt hat. Freilich, die Harmonie der physischen und sittlichen Entwicklung bedeutet nicht, dass die Zweite mit der Ersten genetisch verbunden ist.

Die Moral ist bei Kant autonom und die harmonische physische Entwicklung soll garantieren, dass unbändige sinnliche Elemente die selbstgenügsamen sittlichen Anlagen nicht verhüllen. **I. Kant trat für die allseitige Entwicklung des Menschen auf, indem er die Begriffe der physischen und praktischen (moralischen) Erziehung streng auseinanderhielt.**

Die Ideale und Prinzipien der «reinen» Ethik als Lehre über das Sollen wurden von I. Kant im Rahmen seiner philosophischen Theorie erarbeitet. Die Probleme dieser Grundsätze werden im Werk **«Anthropologie in pragmatischer Hinsicht»**, in etlichen pädagogischen und sozialpolitischen Schriften betrachtet. Im bestimmten Sinne **tritt die pädagogische Theorie I. Kants so als ein angewandter Aspekt der Lehre über die praktische Vernunft auf.** Wenn die Lehre der Disziplin eine negative Rolle bei der Einschränkung und Beseitigung der tierischen, d. h. amoralischen Grundlage spielt, so bestätigt sich durch die sittliche Erziehung die positive, regulative Rolle von Prinzipien der Vernunft in der ganzen menschlichen Verhaltensweise.

Die abstrakten Ideale der Kantischen Ethik gewinnen noch mehr an gewichtigem und anschaulichen Charakter in Zuge der Auslegung von Fragen der sittlichen Erziehung. Bei ihrer ganzen Wichtigkeit ist die Lehrdisziplin kein Selbstzweck und soll nicht die Freiheit und den Willen des Kindes verletzen, die Erziehung in Dressur verwandeln. **«Es gibt nichts Schädlicheres als reizende, sklavische Disziplin zwecks der Brechung des Willens.»** Freilich, der Humanismus

von I. Kant fand nirgends solch einen beredten Ausdruck als in der Forderung, sich auf das Kind wie auf die Persönlichkeit zu beziehen, deren Würde nicht nur einen ehrerbietigen, sondern auch einen außerordentlich sorgsamem Umgang verdient.

I. Kant demonstrierte ein tiefes dialektisches Verständnis für den Prozess der Formierung der ethischen Persönlichkeit und forderte die strenge Berücksichtigung der altersmäßigen Unreife der Zöglinge. So hielt I. Kant im Anfangsstadium der Erziehung den Vorwurf «Schäme dich!» für unzulässig: **«Das Kind hat noch keine Ahnung von Scham und Anstand und muss sich nicht schämen...»** In strenger Übereinstimmung mit seiner Ethik äußerte sich I. Kant gegen Begeisterung für Aufmunterungen. Er billigte die moralische Stimulierung, denn die führt nicht zum äußerlichen Fleiß mit dem Ziel des Eigennutzes. Gleichzeitig tadelte er Strafen, besonders die physischen und war der Meinung, dass die Schüler erniedrigende Prozeduren zur Erlernung der Sittlichkeit nicht beitragen können.

Das Problem des Religionsunterrichts schien I. Kant kompliziert zu sein. Er schützte kühn und entschlossen die Glaubensfreiheit und widersprach darin, den Kindern schön früh Religionsbegriffe beizubringen: der Glaube an den Gott als höchster Gesetzgeber sei nur zweckmäßig auf der Basis des Erlernens, der natürlichen Gesetzmäßigkeiten.

Die Mündigkeit in Fragen des Glaubens kommt spät, deshalb kann die Religionslehre nicht Grundlage der sittlichen (also, auch der bürgerlichen) Erziehung sein, war I. Kant der Ansicht. Die Motivation des Verhaltens wird vor allem von dem Moralgesetz bestimmt. **«...Es ist unendlich wichtig, die Kinder von Jugend auf anzugewöhnen, Abscheu zu empfinden gegen Laster, nicht nur aus dem Grund, dass dies Gott verbietet, sondern deshalb, dass dies von selbst ekelhaft ist!».**

In den pädagogischen Anschauungen I. Kants wird die Lösung des Problems, der moralischen und religiösen Erziehung von der Notwendigkeit der Heranführung des Menschen an die Freiheit abhängig gemacht. Im angewandten Aspekt tritt die Freiheit als Möglichkeit und Fähigkeit auf, sich in praktischen Dingen von seinem Verstand leiten zu lassen. Das Mittel der Entwicklung dieser Fähigkeit ist **Aufklärung, die ein verbrieftes Recht eines jeden Menschen ist.**

«...Auf die Aufklärung zu verzichten für sich persönlich und um so mehr für die kommenden Generationen bedeutet die heiligen Menschenrechte verletzen und missachten».¹

Infolgedessen sind den Rechten der Persönlichkeit im Besonderen die sozialen Praktiken entgegengestellt, die im Verbot zum Ausdruck kommen, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen. Indessen fordert der Offizier: „Nicht besprechen, sondern üben!“ Der Steuereinnahmer: „Nicht besprechen, sondern zahlen!“ Und der Priester: „Nicht besprechen, sondern glauben!“

I. Kant schätzt die Meinungsfreiheit noch auch deshalb, weil dadurch «das Volk allmählich fähiger zur Handlungsfreiheit wird.»²

Das ganze Leben I. Kants war durch die Anwendung seiner philosophischen Grundsätze gezeichnet, die in der Schrift «Kritik der reinen Vernunft» entwickelt wurden. **Es ist schwer, einen anderen Philosophen zu finden, bei dem Wort und Tat einander bis zu einem solchem Grad entsprächen wie bei I. Kant.** Unter den Philosophen der Antike kann man ihn mit Sokrates vergleichen.

I. Kant war kein Stubengelehrte, sondern ein Weiser im wahrsten Sinne dieses Wortes. Alles, von der Hygiene bis zur tiefsten sittlichen Fragen stimmten bei ihm mit den Prinzipien des Verstandes überein. Gerade deshalb bildeten bei I. Kant Philosophie und Leben ein untrennbares Ganzes.

I. Kant gehörte nicht zur Kategorie von Menschen, welche das sinnliche Vergnügen für das Hauptziel ihres Lebens hielten. Aber besonders schätzte er die physische Gesundheit als notwendige Voraussetzung für die Munterkeit des Geistes.

Die didaktischen Forderungen I. Kants werden mit strenger Berücksichtigung der altersmäßigen Besonderheiten der Schüler gestellt und sind durch eine Verneinung der im deutschen Bildungssystemen herrschenden Methoden, wie des unverständigen Ochsens, Autorität und Verbalismus gekennzeichnet. Schon in der «**Mitteilung über den winterlichen Halbjahrplan der Vorlesungen 1765–1766**» warnte I. Kant die Jugend vor Gefahr des Strebens nach «**Klügeln**» ohne Beherrschung der tatsächlichen Kenntnisse, die die Erfahrung

¹ I. Kant. Gesamtausgabe in 6 Bänden. Bd. 6. Moskau, 1966. S. 32.

² Ebd. S. 35.

ersetzen¹. Viel schärfer wurde von ihm dasselbe Problem in seinen Vorlesungen zur Pädagogik aufgeworfen und auf die Schüler angewandt.

Die Ausbildung soll das Alter berücksichtigen. Es ist unzulässig, dass sich die Kinder benehmen und sprechen «wie Erwachsenen» – das führt nicht zur geistigen Entwicklung, sondern nur zur Nachahmung und zum mechanischen Erlernen. Die Voraussetzung für die Produktivität von Lehrveranstaltungen soll emotional-psychologische Neigung der Kinder zum Lernen sein.

I. Kant träumte davon, dass die Gesichter der Kinder vor Freude wie die Sonne strahlen und dass für sie auch der Unterrichtsprozess angenehm wird. Dafür ist die Verbindung der Anziehungskraft und der Zugänglichkeit des Materials notwendig und dies wird nicht nur durch gewandte Auswahl, sondern auch durch die vernünftige Kombination der Unterrichtsmittel erreicht. Die allgemeinen Erkenntnisprinzipien werden vom Kind nicht gleich, sondern in bestimmter Folgerichtigkeit angeeignet. Deshalb ist es anfangs notwendig, die Anschaulichkeit und die faktische Seite zum Schwerpunkt zu machen und ihm dann die allgemeinen Grundsätze beizubringen. Das Erzählen und das Zeigen sollen die eigene geistige Arbeit der Kinder stimulieren.

I. Kant ignorierte nicht die Bedeutung des Erlernens, aber war der Meinung, dass die Entwicklung der Erinnerungsfähigkeit vom Inhalt, sogar beim Sprachunterricht, nicht losgelöst sein soll. Zu diesem Zweck muss man das Zeichnen und Modellieren in Naturkunde praktizieren. **«Von Kindheit an, – schrieb I. Kant – muss man das Gedächtnis, parallel und gleichzeitig aber auch den Verstand kultivieren».**² Besonders wichtig ist die Vernünftigkeit beim Erlernen der Regeln: man muss sie folgerichtig, systematisiert und nur beim Verwendungsprozess einführen. Die Entwicklung des Bewusstseins führt genau dann zur Urteilsfähigkeit, wenn der Schüler in der Lage ist, die Dinge tiefer zu begreifen sowie die Ursachen und Folgen zu erforschenden, um Erscheinungen auswerten zu können.

Die Kenntnisse muss man mit praktischen Handlungen verbinden, z. B. soll die erlernte grammatische Regel in einer Reihe von Übungen verwendet werden. Neben der Erklärung (Zeigen, Erzählen) und der

¹I. Kant. Gesamtausgabe in 6 Bänden. Bd. 2. Moskau, 1964. S. 287.

²Ebd. S. 60.

Überprüfung hielt Kant auch die dialogische («sokratische») Methode für zweckmäßig, da sie es dem Schüler ermöglicht, die Grundsätze selbständig aufzudecken. Selbst die Prozedur des Aufdeckens von Wahrheiten hielt I. Kant für einen verantwortungsvollen Moment im Bildungsprozess und eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrers: «... **nicht Gedanken soll er lehren, sondern Denken, den Hörer muss man nicht an der Hand führen, sondern ihn leiten, wenn man will, dass er in der Zukunft fähig wird, selbständig zu gehen**».¹

Obwohl I. Kant sich mit den Fragen zum Lehrplan nicht beschäftigte, spiegeln seine einzelnen Ideen über Inhalt und Struktur der Schulpflicht das Bestreben wider, den zeitgenössischen Bildungsgrad auf eine umfassende Basis zustellen, die unter anderem die Sprachen, Geschichte, Philologie, Naturgeschichte (Naturkunde), Geographie und besonders Mathematik«umfassen» würde (**er träumte davon, dass eine Zeit kommt, wenn Philosophie eine solch exakte Wissenschaft wie Mathematik wird**). Die Folgerichtigkeit der Einführung von theoretischen Disziplinen soll nicht gelegentlich und willkürlich sein, sondern z. B. nach der Vorbereitungsperiode beginnen, welche die Beibringung der allgemeinen Fertigkeiten und der naturwissenschaftlichen Grundkenntnisse darstellt, denn erst danach erfolgt der eigentlich wissenschaftliche Unterricht. I. Kant empfahl diesen mit dem Fach Geographie zu beginnen, wobei die physikalische Geographie der politischen vorangehen soll. Das alles ist eine gute Grundlage für den Übergang zum Studium der Natur- und Zivilgeschichte.

Die demokratische Geistesrichtung von I. Kant ist in seinen Ideen für Schulwesen gut ausgedrückt. Die vorhandenen Schulen und Lehrer, so seine Meinung, entsprächen nicht den Bedürfnissen der Gesellschaft, wobei ferner ganz neue Typen von Bildungseinrichtungen notwendig wären. I. Kant verteidigte die, für damalige Zeit kühne Meinung, über das soziologische Experiment: «**Man soll experimentale Schulen gründen, bevor übliche Schulen bildet werden**».² Insbesondere, sein Interesse für Philanthropie von **I. B. Basedow in Dessau erklärte sich** in bedeutendem Maße damit, dass er diese Einrichtung vor allem als experimental betrachtete, obwohl er durchaus nicht geneigt war, die pädagogischen Ideen und Praktiken von I. B. Basedow zu idealisieren.

¹ I. Kant. Gesamtausgabe in 6 Bänden. Bd. 2. Moskau, 1964. S. 280.

² I. Kant. Über Pädagogik. Moskau, 1907. S. 30.

Nach der Meinung Kants, fordert die Verbesserung der Volksbildung radikale Maßnahmen. «Nicht die langsame Reform, sondern nur rasche Revolution ist fähig, dies zu verwirklichen.»¹ Besonders wichtig ist die Einführung eines geeinten Typs der nationalen Schule. I. Kant träumte von der Zeit, wenn **eine große Anzahl von gut ausgebildeten Lehrern bald das ganze Land einem Netz guter Schulen bedeckt**.* Der ein wenig ungerechtfertigte Optimismus I. Kants kann aber nicht die hohe soziale Bedeutung seiner Gedanken vermindern.

I. Kant gehört nicht zu jenen Denkern, welche als professionelle Lehrer oder Pädagogen einen bedeutenden Einfluss auf Theorie und Praxis der Bildung ausgeübt haben (**Lock, Helvetius, Rousseau**). Es ist schwer, den Einfluss von I. Kant auf die konkreten pädagogischen Grundlagen einzuschätzen. Seine rationalen Ideen wurden zweifellos von der darauffolgenden pädagogischen Tradition «in sich aufgenommen», obwohl in solchen Fällen der Verdienst oder die Autorschaft eines Menschen schwer zu ersehen scheint.

Man könnte es für einen bestimmten Verdienst I. Kants (in Verbindung mit dem Einfluss der Ideen von Rousseau – Basedow auf die Allgemeinheit) halten, dass ab dem letzten Viertel des XVIII. Jh. die Periode der Publikation in Massenaufgaben von Lehrbüchern und der Kinder- und Jugendliteratur beginnt, die wiederum auf neuen pädagogischen Prinzipien basierten und dem konservativen Elitismus des alten Bildungssystems merkliche Rückschläge versetzt haben. Jedoch wäre es richtiger zu meinen, dass **die Ansichten I. Kants zu den Fragen der Ausbildung und der Erziehung einer von vielen Faktoren bei der Formierung des fortschrittlichen deutschen und europäischen pädagogischen Denkens des XVIII–XIX. Jh. waren**. Insbesondere, die Ideen von **Kant, Fichte und Hegel** stimulierten zweifellos die Bewegung der sogenannten nationalen Erziehung.

Wahrscheinlich, hat I. Kant effektiver die Schulpraxis durch seine Tätigkeit an der Universität beeinflusst. Zu Lebzeiten I. Kants fanden an deutschen Universitäten tiefe qualitative Veränderungen (und nicht wenige – im Zusammenhang mit seinen Ideen und der Tätigkeit) statt. Die theologischen Fakultäten haben ihre führende Position eingebüßt.

¹ I. Kant. Gesamtausgabe in 6 Bänden, Bd. 2. Moskau, 1964. S. 468.

Es wuchs die Bedeutung der Philosophie, welche nach bildlichem Ausdruck I. Kants einst die Schleppe der Theologie trug, aber jetzt der Medizin und der Jurisprudenz (d. h. den Naturwissenschaften und dem sozialpolitischen Denken) den Weg erhellte.

Die Bestätigung an den Universitäten, durch eine Priorisierung des Verstandes bedeutete nicht einfach den Triumph der Linie **Leibnitz – Kant**, sondern zeigte sich auch in der Qualität der Gymnasialbildung. Kurz nach I. Kant begannen die politischen Fakultäten Lehrer auch für Mittelschulen auszubilden. Das System der Mittelschulbildung verwandelte sich in aktiven Faktor im Werden einer neuen Lebensweise. Der wesentliche Beitrag I. Kants zur Bildungstheorie und -praxis ist verbunden mit dem Beweis der Notwendigkeit des Bundes der Pädagogik mit der Weltphilosophie, der markanten Demonstration dessen, dass **die Konzeption der Persönlichkeit, die Erkenntnistheorie und die Ethik drei «Pfeiler» der pädagogischen Wissenschaft sind.**

Die Dialektik und der Humanismus I. Kants, Einstellungen, die sich in seinen philosophischen, rechtlichen, ethischen und pädagogischen Ansichten widerspiegeln, – waren Faktoren im Entstehen und gleichzeitig Quellen der neuen wissenschaftlichen Theorie, die zum ersten Mal das Programm zur Verwirklichung einer solchen Gesellschaft begründet hat, in welcher der Mensch von höchstem Wert ist. Die moderne pädagogische Wissenschaft ist ein rechtmäßiger Nachfolger von humanistischen Traditionen der Renaissance und des Zeitalters der Aufklärung, die Ideale der allseitig entwickelten Persönlichkeit vorgebracht haben.

Über Kant, wie auch über Sokrates, kann man sagen, dass er nicht nur Philosoph und Pädagoge im üblichen Sinne dieses Wortes war, sondern auch ein Weiser, der in der Welt und für die Welt gelebt hat. Er hat seine ganze Tätigkeit selbst bestimmt, indem sagte, dass **zwei Dinge das Gemüt mit immer neuer und zunehmender Bewunderung und Ehrfurcht erfüllen, je öfter und anhaltender man sich das Nachdenken damit beschäftigt: Der bestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir.** I. Kant proklamierte den Grundsatz: **das sittliche Leben, es ist nur allein ein wahres Dienen der Gottheit!**

Die vorangegangenen Ausführungen bestätigen anschaulich die Zeitnähe der pädagogischen Ideen I. Kants. Sie sind harmonisch mit

der Konzeption und der Praxis der Bildungsreformen im souveränen Usbekistan. Gerade deshalb geben wir unserer Hoffnung Ausdruck, dass das vorliegende Buch für die große pädagogische Gemeinschaft Usbekistans eine wichtige Unterstützung in Bezug auf die Erziehung harmonisch entwickelter Persönlichkeiten – «Kamil inson» darstellt.

Diese Gelegenheit nutzend, möchte ich der Justizministerin der Bundesrepublik Deutschland im Ruhestand, Professorin Herta Daubler-Gmelin, dem Projektkoordinator der Friedrich-Ebert-Stiftung in Zentralasien Peer Teschendorf und der Leiterin der Vertretung der Friedrich-Ebert-Stiftung in Usbekistan Nailja Resjapowa für ihre Unterstützung der Idee der Herausgabe dieses Werkes des großen deutschen Philosophen Immanuel Kant meinen herzlichen Dank aussprechen.

A. Ch. SAIDOV,
Professor

Immanuel Kant

ÜBER PÄDAGOGIK

Vorrede des Herausgebers

Nach einer älteren Verordnung mußte ehedessen fortwährend auf der Universität Königsberg und zwar abwechselnd jedes Mal von einem Professor der Philosophie den Studirenden die Pädagogik vorgetragen werden. So traf denn zuweilen auch die Reihe dieser Vorlesungen den Herrn Professor Kant, welcher dabei das von seinem ehemaligen Collegen, dem Consistorialrath D. Bock, herausgegebene Lehrbuch der Erziehungskunst zum Grunde legte, ohne sich indessen weder im Gange der Untersuchung, noch in den Grundsätzen genau daran zu halten.

Diesem Umstande verdanken folgende Bemerkungen über die Pädagogik ihr Entstehen. Sie würden wahrscheinlich interessanter noch und in mancher Hinsicht ausführlicher sein, wenn der Zeitumfang jener Vorlesungen nicht so enge wäre zugemessen gewesen, als es wirklich war, und Kant in der Art Veranlassung gefunden hätte, sich weiter über diesen Gegenstand auszubreiten und schriftlich ausführlicher zu sein.

Die Pädagogik hat neuerdings durch die Bemühungen mehrerer verdienter Männer, namentlich eines Pestalozzi und Olivier, eine neue interessante Richtung genommen, zu der wir dem kommenden Geschlechte nicht minder, als zu den Schutzblättern Glück wünschen dürfen ungeachtet der mancherlei Einwendungen, die beide noch erfahren müssen, und die sich freilich bald sehr gelehrt, bald sehr vornehm ausgeben, ohne doch deshalb eben sonderlich solide zu sein. Daß Kant die neuen Ideen damaliger Zeit auch in dieser Hinsicht kannte, über sie nachdachte und manchen Blick weiter hinausthat als seine Zeitgenossen, das versteht sich freilich von selbst und ergibt sich

auch aus diesen, wenn gleich nicht aus eigner Wahl, hingeworfenen Bemerkungen.

Von meinen beiläufigen Anmerkungen habe ich nichts zu sagen; sie sprechen für sich.

Nach den niedrigen Angriffen, die sich der Buchhändler Vollmer in Beziehung auf meine Ausgabe der Kantischen physischen Geographie erlaubt hat, kann die Herausgabe solcher Handschriften unmöglich mehr ein angenehmes Geschäft für mich sein. Da ich ruhig, zufrieden und thätig in meinem ohnedies nicht engen Wirkungskreise leben kann, warum soll ich mich unberufenen Anforderungen bloßstellen und unzeitigen Urtheilen preisgeben? Besser, ich widme die Augenblicke meiner Muße jenen Studien, in denen ich mit dem Beifalle der Kenner mir einige Verdienste erworben zu haben und noch erwerben zu können glauben darf.

Die Litteratur unsers Vaterlandes mit Ausnahme ihrer eigentlich gelehrten Zweige bietet ja eben kein reizendes Schauspiel dar, und das überall hervorspringende Parteimachen, verbunden mit den anzüglichen Fehden und durchfallenden Klopffechtereien, worauf sich mitunter sogar unsre bessere Köpfe einlassen, ist nicht sonderlich einladend zur Theilnahme. Gar gerne überlasse ich Andern das Vergnügen, sich Beulen zu holen, um sie ihren Gegnern mit Zinsen wieder abtragen zu können, und sich dadurch ein gewisses Dreifußrecht zu erwerben, unter dessen Gewaltstreichen sie sich zur litterarischen Dictatur zu erheben wännen. Wehe dieser papiernen Herrlichkeit! Aber wenn wird es anders, wenn besser werden?

Zur Jubilatemesse, 1803. Rink.

EINLEITUNG

Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß. Unter der Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung. Dem zufolge ist der Mensch Säugling, – Zögling – und Lehrling.

Die Thiere gebrauchen ihre Kräfte, sobald sie deren nur welche haben, regelmäßig, d. h. in der Art, daß sie ihnen selbst nicht schädlich werden. Es ist in der That bewundernswürdig, wenn man z. E. die jungen Schwalben wahrnimmt, die kaum aus den Eiern gekrochen und noch blind sind, wie die es nichts desto weniger zu machen wissen, daß sie ihre Excremente aus dem Neste fallen lassen. Thiere brauchen daher keine Wartung, höchstens Futter, Erwärmung und Anführung, oder einen gewissen Schutz. Ernährung brauchen wohl die meisten Thiere, aber keine Wartung. Unter Wartung nämlich versteht man die Vorsorge der Eltern, daß die Kinder keinen schädlichen Gebrauch von ihren Kräften machen. Sollte ein Thier z. E. gleich, wenn es auf die Welt kommt, schreien, wie die Kinder es thun: so würde es unfehlbar der Raub der Wölfe und anderer wilden Thiere werden, die es durch sein Geschrei herbeigelockt.

Disciplin oder Zucht ändert die Thierheit in die Menschheit um. Ein Thier ist schon alles durch seinen Instinct; eine fremde Vernunft hat bereits Alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. Er hat keinen Instinct und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich im Stande ist, dieses zu thun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es Andere für ihn thun.

Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit durch ihre eigne Bemühung nach und nach von selbst herausbringen. Eine Generation erzieht die andere. Den ersten Anfang kann man dabei in einem rohen, oder auch in einem vollkommenen, ausgebildeten Zustande suchen. Wenn dieser letztere als vorher und zuerst gewesen

angenommen wird: so muß der Mensch doch nachmals wieder verwildert und in Rohigkeit verfallen sein.

Disciplin verhütet, daß der Mensch nicht durch seine thierischen Antriebe von seiner Bestimmung, der Menschheit, abweiche. Sie muß ihn z. E. einschränken, daß er sich nicht wild und unbesonnen in Gefahren begeben. Zucht ist also blos negativ, nämlich die Handlung, wodurch man dem Menschen die Wildheit benimmt, Unterweisung hingegen ist der positive Theil der Erziehung.

Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disciplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit und fängt an, ihn den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses muß aber frühe geschehen. So schickt man z. E. Kinder Anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht in Zukunft jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen.

Der Mensch hat aber von Natur einen so großen Hang zur Freiheit, daß, wenn er erst eine Zeit lang an sie gewöhnt ist, er ihr Alles aufopfert. Eben daher muß denn die Disciplin auch, wie gesagt, sehr frühe in Anwendung gebracht werden, denn wenn das nicht geschieht, so ist es schwer, den Menschen nachher zu ändern. Er folgt dann jeder Laune. Man sieht es auch an den wilden Nationen, daß, wenn sie gleich den Europäern längere Zeit hindurch Dienste thun, sie sich doch nie an ihre Lebensart gewöhnen. Bei ihnen ist dieses aber nicht ein edler Hang zur Freiheit, wie Rousseau und Andere meinen, sondern eine gewisse Rohigkeit, indem das Thier hier gewissermaßen die Menschheit noch nicht in sich entwickelt hat. Daher muß der Mensch frühe gewöhnt werden, sich den Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen. Wenn man ihm in der Jugend seinen Willen gelassen und ihm da nichts widerstanden hat: so behält er eine gewisse Wildheit durch sein ganzes Leben. Und es hilft denen auch nicht, die durch allzugroße mütterliche Zärtlichkeit in der Jugend geschont werden, denn es wird ihnen weiterhin nur desto mehr von allen Seiten her widerstanden, und überall bekommen sie Stöße, sobald sie sich in die Geschäfte der Welt einlassen.

Dieses ist ein gewöhnlicher Fehler bei der Erziehung der Großen, daß man ihnen, weil sie zum Herrschen bestimmt sind, auch in der

Jugend nie eigentlich widersteht. Bei dem Menschen ist wegen seines Hanges zur Freiheit eine Abschleifung seiner Rohigkeit nöthig; bei dem Thiere hingegen wegen seines Instinctes nicht.

Der Mensch braucht Wartung und Bildung. Bildung begreift unter sich Zucht und Unterweisung. Diese braucht, soviel man weiß, kein Thier. Denn keins derselben lernt etwas von den Alten, außer die Vögel ihren Gesang. Hierin werden sie von den Alten unterrichtet, und es ist rührend anzusehen, wenn wie in einer Schule die Alte ihren Jungen aus allen Kräften vorsingt, und diese sich bemühen, aus ihren kleinen Kehlen dieselben Töne herauszubringen. Um sich zu überzeugen, daß die Vögel nicht aus Instinct singen, sondern es wirklich lernen, lohnt es der Mühe, die Probe zu machen und etwa die Hälfte von ihren Eiern den Canarienvögeln wegzunehmen und ihnen Sperlings Eier unterzulegen, oder auch wohl die ganz jungen Sperlinge mit ihren Jungen zu vertauschen. Bringt man diese nun in eine Stube, wo sie die Sperlinge nicht draußen hören können: so lernen sie den Gesang der Canarienvögel, und man bekommt singende Sperlinge. Es ist auch in der That sehr zu bewundern, daß jede Vogelgattung durch alle Generationen einen gewissen Hauptgesang behält, und die Tradition des Gesanges ist wohl die treueste in der Welt. (Was Kant hier von den Sperlingen sagt, könnte gewissermaßen noch weiter ausgedehnt werden, auch auf andere Thiere. So will man bemerkt haben, daß z. B. Löwen, die sehr jung eingefangen werden, nie ganz in der Art wie ältere und später ihrer Freiheit beraubte Löwen brüllen. Dabei müßte denn aber noch erst ausgemittelt werden, wieviel davon auf Rechnung der veränderten Lebensart kommt, die nicht ohne Wirkung auf eine noch unvollendete Organisation, auf ein noch nicht völlig ausgebildetes Thier bleiben kann. Das hier von den Sperlingen Gesagte gilt auch nur mit Einschränkung. Nie wird man seinen Gesang für den eines wirklichen Canarienvogels zu nehmen im Stande sein. *Naturam furca expellas, et tamen usque recurrit.* Selbst bei den Blendlingen einer Vögelrace treten merkliche Verschiedenheiten ein S. Girtanner S. 341. d. H.)

Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfals erzogen sind. Daher macht auch Mangel an Disciplin und Unterweisung bei einigen Menschen sie wieder zu schlechten Erziehern ihrer Zöglinge. Wenn einmal ein Wesen höherer Art sich

unserer Erziehung annahme, so würde man doch sehen, was aus dem Menschen werden könne. Da die Erziehung aber theils den Menschen einiges lehrt, theils einiges auch nur bei ihm entwickelt: so kann man nicht wissen, wie weit bei ihm die Naturanlagen gehen. Würde hier wenigstens ein Experiment durch Unterstützung der Großen und durch die vereinigten Kräfte Vieler gemacht: so würde auch das schon uns Aufschlüsse darüber geben, wie weit es der Mensch etwa zu bringen vermöge. Aber es ist für den speculativen Kopf eine eben so wichtige, als für den Menschenfreund eine traurige Bemerkung, zu sehen, wie die Großen meistens nur immer für sich sorgen und nicht an dem wichtigen Experimente der Erziehung in der Art Theil nehmen, daß die Natur einen Schritt näher zur Vollkommenheit thue.

Es ist Niemand, der nicht in seiner Jugend verwahrlost wäre und es im reifern Alter nicht selbst einsehen sollte, worin, es sei in der Disciplin, oder in der Cultur (so kann man die Unterweisung nennen), er vernachlässigt worden. Derjenige, der nicht cultivirt ist, ist roh, wer nicht disciplinirt ist, ist wild. Verabsäumung der Disciplin ist ein größeres Übel, als Verabsäumung der Cultur, denn diese kann noch weiterhin nachgeholt werden; Wildheit aber läßt sich nicht wegbringen, und ein Versehen in der Disciplin kann nie ersetzt werden. Vielleicht daß die Erziehung immer besser werden und daß jede folgende Generation einen Schritt näher thun wird zur Vervollkommnung der Menschheit; denn hinter der Education steckt das große Geheimniß der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Von jetzt an kann dieses geschehen. Denn nun erst fängt man an, richtig zu urtheilen und deutlich einzusehen, was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre. Es ist entzückend sich vorzustellen, da die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospect zu einem künftigen glücklichern Menschengeschlechte.

Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich im Stande sind, es zu realisiren. Man muß nur nicht gleich die Idee für schimärisch halten und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten.

Eine Idee ist nichts anderes, als der Begriff von einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet.

Z. E. die Idee einer vollkommenen, nach Regeln der Gerechtigkeit regierten Republik! Ist sie deswegen unmöglich? Erst muß unsere Idee nur richtig sein, und dann ist sie bei allen Hindernissen, die ihrer Ausführung noch im Wege stehen, gar nicht unmöglich. Wenn z. E. ein jeder löge, wäre deshalb das Wahrreden eine bloße Grille? Und die Idee einer Erziehung, die alle Naturanlagen im Menschen entwickelt, ist allerdings wahrhaft.

Bei der jetzigen Erziehung erreicht der Mensch nicht ganz den Zweck seines Daseins. Denn wie verschieden leben die Menschen! Eine Gleichförmigkeit unter ihnen kann nur Statt finden, wenn sie nach einerlei Grundsätzen handeln, und diese Grundsätze müßten ihnen zur andern Natur werden. Wir können an dem Plane einer zweckmäßigen Erziehung arbeiten und eine Anweisung zu ihr der Nachkommenschaft überliefern, die sie nach und nach realisiren kann. Man sieht z. B. an den Aurikeln, daß, wenn man sie aus der Wurzel zieht, man sie alle nur von einer und derselben Farbe bekommt; wenn man dagegen aber ihren Samen aussät: so bekommt man sie von ganz andern und den verschiedensten Farben. Die Natur hat also doch die Keime in sie gelegt, und es kommt nur auf das gehörige Säen und Verpflanzen an, um diese in ihnen zu entwickeln. So auch bei dem Menschen!

Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionirlich zu entwickeln und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche. Die Thiere erfüllen diese von selbst, und ohne daß sie sie kennen. Der Mensch muß erst suchen, sie zu erreichen, dieses kann aber nicht geschehen, wenn er nicht einmal einen Begriff von seiner Bestimmung hat. Bei dem Individuo ist die Erreichung der Bestimmung auch gänzlich unmöglich. Wenn wir ein wirklich ausgebildetes erstes Menschenpaar annehmen, so wollen wir doch sehen, wie es seine Zöglinge erzieht. Die ersten Eltern geben den Kindern schon ein Beispiel, die Kinder ahmen es nach, und so entwickeln sich einige Naturanlagen. Alle können nicht auf diese Art ausgebildet werden, denn es sind meistens alles nur Gelegenheitsumstände, bei denen die Kinder Beispiele sehen. VormalS hatten die Menschen keinen Begriff einmal von der Vollkommenheit, die die menschliche Natur erreichen kann. Wir selbst sind noch nicht einmal mit diesem Begriffe auf dem Reinen. Soviel ist aber gewiß, daß nicht einzelne Menschen bei aller Bildung ihrer Zöglinge es

dahin bringen können, da dieselben ihre Bestimmung erreichen. Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen. (Der einzelne Mensch wird nie ganz frei werden von Schwächen, wird selbst seine Fehler nicht ganz ablegen, aber dabei kann es mit ihm und mit der Menschheit insbesondere doch immer besser werden. Selbst die gewöhnliche Klage über eine vermeinte Verschlimmerung der Menschen ist ein Beweis des Fortschreitens der Menschheit im Guten, indem sie nur die Folge rechtlich= und sittlich=strengerer Grundsätze sein kann. d. H.)

Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommnet werden muß. Jede Generation, versehen mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer mehr eine Erziehung zu Stande bringen, die alle Naturanlagen des Menschen proportionirlich und zweckmäßig entwickelt und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt. – Die Vorsehung hat gewollt, daß der Mensch das Gute aus sich selbst herausbringen soll, und spricht so zu sagen zum Menschen: «Gehe in die Welt, – so etwa könnte der Schöpfer den Menschen anreden! ich habe dich ausgerüstet mit allen Anlagen zum Guten. Dir kommt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eignes Glück und Unglück von dir selbst ab.»

Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln; die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt; es sind bloße Anlagen und ohne den Unterschied der Moralität. Sich selbst besser machen, sich selbst cultiviren und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch. Wenn man das aber reiflich überdenkt, so findet man, da dieses sehr schwer sei. Daher ist die Erziehung das größte Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab. Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts thun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzu thut und es so der folgenden übergibt, kann ein richtiger Begriff von der Erziehungsart entspringen. Welche große Cultur und Erfahrung setzt also nicht dieser Begriff voraus? Er konnte demnach auch nur spät entstehen, und wir selbst haben ihn noch nicht ganz ins Reine gebracht. Ob die Erziehung im Einzelnen wohl der Ausbildung der Menschheit im Allgemeinen durch ihre verschiedenen Generationen nachahmen soll?

Zwei Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schwersten ansehen: die der Regierungs= und die der Erziehungskunst nämlich, und doch ist man selbst in ihrer Idee noch streitig.

Von wo fangen wir nun aber an, die menschlichen Anlagen zu entwickeln? Sollen wir von dem rohen, oder von einem schon ausgebildeten Zustande anfangen? Es ist schwer, sich eine Entwicklung aus der Rohheit zu denken (daher ist auch der Begriff des ersten Menschen so schwer), und wir sehen, daß bei einer Entwicklung aus einem solchen Zustande man doch immer wieder in Rohigkeit zurück gefallen ist und dann erst sich wieder aufs neue aus demselben emporgehoben hat. Auch bei sehr gesitteten Völkern finden wir in den frühesten Nachrichten, die sie uns aufgezeichnet hinterlassen haben, – und wie viele Cultur gehört nicht schon zum Schreiben? so daß man in Rücksicht auf gesittete Menschen den Anfang der Schreibekunst den Anfang der Welt nennen könnte – ein starkes Angrenzen an Rohigkeit.

Weil die Entwicklung der Naturanlagen bei dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung – eine Kunst. – Die Natur hat dazu keinen Instinct in ihn gelegt. – Der Ursprung sowohl als der Fortgang dieser Kunst ist entweder mechanisch, ohne Plan nach gegebenen Umständen geordnet, oder judicios. Mechanisch entspringt die Erziehungskunst blos bei vorkommenden Gelegenheiten, wo wir erfahren, ob etwas dem Menschen schädlich oder nützlich sei. Alle Erziehungskunst, die blos mechanisch entspringt, muß sehr viele Fehler und Mängel an sich tragen, weil sie keinen Plan zum Grunde hat. Die Erziehungskunst oder Pädagogik muß also judicios werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche. Schon erzogene Eltern sind Beispiele, nach denen sich die Kinder bilden, zur Nachachtung. Aber wenn diese besser werden sollen: so muß die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den andern. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebaut hätte.

Ein Princip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht nur dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen

bessern Zustände des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden. Dieses Princip ist von großer Wichtigkeit. Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde. Es finden sich hier aber zwei Hindernisse: 1) Die Eltern nämlich sorgen gemeiniglich nur dafür, daß ihre Kinder gut in der Welt fortkommen, und 2) die Fürsten betrachten ihre Unterthanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten.

Eltern sorgen für das Haus, Fürsten für den Staat. Beide haben nicht das Weltbeste und die Vollkommenheit, dazu die Menschheit bestimmt ist, und wozu sie auch die Anlage hat, zum Endzwecke. Die Anlage zu einem Erziehungsplane muß aber kosmopolitisch gemacht werden. Und ist dann das Weltbeste eine Idee, die uns in unserm Privatbesten kann schädlich sein? Niemals! denn wenn es gleich scheint, daß man bei ihr etwas aufopfern müsse: so befördert man doch nichts desto weniger durch sie immer auch das Beste seines gegenwärtigen Zustandes. Und dann, welche herrliche Folgen begleiten sie! Gute Erziehung gerade ist das, woraus alles Gute in der Welt entspringt. Die Keime, die im Menschen liegen, müssen nur immer mehr entwickelt werden. Denn die Gründe zum Bösen findet man nicht in den Naturanlagen des Menschen. Das nur ist die Ursache des Bösen, daß die Natur nicht unter Regeln gebracht wird. Im Menschen liegen nur Keime zum Guten. (S. weiter unten und Kant, Von der Einwohnung des bösen Principis neben dem guten, oder über das radicale Böse in der menschl. Vernunft, in seiner Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, S. 3 u. f. d. H.)

Wo soll der bessere Zustand der Welt nun aber herkommen? Von den Fürsten, oder von den Unterthanen? daß diese nämlich sich erst selbst bessern und einer guten Regierung auf dem halben Wege entgegen kommen? Soll er von den Fürsten begründet werden: so muß erst die Erziehung der Prinzen besser werden, die geraume Zeit hindurch noch immer den großen Fehler hatte, daß man ihnen in der Jugend nicht widerstand. Ein Baum aber, der auf dem Felde allein steht, wächst krumm und breitet seine Äste weit aus; ein Baum hingegen, der mitten im Walde steht, wächst, weil die Bäume neben ihm ihm widerstehen, gerade auf und sucht Luft und Sonne

über sich. So ist es auch mit den Fürsten. Doch ist es noch immer besser, daß sie von jemand aus der Zahl der Unterthanen erzogen werden, als wenn sie von Ihresgleichen erzogen würden: Das Gute dürfen wir also von oben her nur in dem Falle erwarten, daß die Erziehung dort die vorzüglichere ist! Daher kommt es hier denn hauptsächlich auf Privatbemühungen an und nicht sowohl auf das Zuthun der Fürsten, wie Basedow und Andere meinten; denn die Erfahrung lehrt es, daß sie zunächst nicht sowohl das Weltbeste, als vielmehr nur das Wohl ihres Staates zur Absicht haben, damit sie ihre Zwecke erreichen. Geben sie aber das Geld dazu her: so muß es ja ihnen auch anheimgestellt bleiben, dazu den Plan vorzuzeichnen. So ist es in Allem, was die Ausbildung des menschlichen Geistes, die Erweiterung menschlicher Erkenntnisse betrifft. Macht und Geld schaffen es nicht, erleichtern es höchstens. Aber sie könnten es schaffen, wenn die Staatsökonomie nicht für die Reichskasse nur im Voraus die Zinsen berechnete. Auch Akademien thaten es bisher nicht, und daß sie es noch thun werden, dazu war der Anschein nie geringer als jetzt.

Demnach sollte auch die Einrichtung der Schulen bloß von dem Urtheile der aufgeklärtesten Kenner abhängen. Alle Cultur fängt von dem Privatmanne an und breitet von daher sich aus. Bloß durch die Bemühung der Personen von extendirteren Neigungen, die Antheil an dem Weltbesten nehmen und der Idee eines zukünftigen bessern Zustandes fähig sind, ist die allmähliche Annäherung der menschlichen Natur zu ihrem Zwecke möglich. Sieht hin und wieder doch noch mancher Große sein Volk gleichsam nur für einen Theil des Naturreiches an und richtet also auch nur darauf sein Augenmerk, daß es fortgepflanzt werde. Höchstens verlangt man dann auch noch Geschicklichkeit, aber bloß um die Unterthanen desto besser als Werkzeug zu seinen Absichten gebrauchen zu können. Privatmänner müssen freilich auch zuerst den Naturzweck vor Augen haben, aber dann auch besonders auf die Entwicklung der Menschheit und dahin sehn, daß sie nicht nur geschickt, sondern auch gesittet werde, und, welches das Schwerste ist, daß sie suchen, die Nachkommenschaft weiter zu bringen, als sie selbst gekommen sind.

Bei der Erziehung muß der Mensch also

1) disciplinirt werden. Discipliniren heißt suchen zu verhüten, daß die Thierheit nicht der Menschheit in dem einzelnen sowohl als

gesellschaftlichen Menschen zum Schaden gereiche. Disciplin ist also bloß Bezaͤhmung der Wildheit.

2) Muß der Mensch cultivirt werden. Cultur begreift unter sich die Belehrung und die Unterweisung. Sie ist die Verschaffung der Geschicklichkeit. Diese ist der Besitz eines Vermögens, welches zu allen beliebigen Zwecken zureichend ist. Sie bestimmt also gar keine Zwecke, sondern überlaßt das nachher den Umständen.

Einige Geschicklichkeiten sind in allen Fällen gut, z. E. das Lesen und Schreiben; andere nur zu einigen Zwecken, z. E. die Musik, um uns beliebt zu machen. Wegen der Menge der Zwecke wird die Geschicklichkeit gewissermaßen unendlich.

3) Muß man darauf sehen, daß der Mensch auch klug werde, in die menschliche Gesellschaft passe, daß er beliebt sei und Einfluß habe. Hiezu gehört eine gewisse Art von Cultur, die man Civilisirung nennt. Zu derselben sind Manieren, Artigkeit und eine gewisse Klugheit erforderlich, der zufolge man alle Menschen zu seinen Endzwecken gebrauchen kann. Sie richtet sich nach dem wandelbaren Geschmacke jedes Zeitalters. So liebte man noch vor wenigen Jahrzehenden Ceremonieen im Umgange.

4) Muß man auf die Moralisirung sehen. Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, daß er nur lauter gute Zwecke erwähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die nothwendigerweise von Jedermann gebilligt werden, und die auch zu gleicher Zeit Jedermanns Zwecke sein können.

Der Mensch kann entweder bloß dressirt, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden. Man dressirt Hunde, Pferde, und man kann auch Menschen dressiren. (Dieses Wort kommt aus dem Englischen her, von to dress, kleiden. Daher auch Dreßkammer, der Ort, wo die Prediger sich umkleiden, und nicht Trostkammer.)

Mit dem Dressiren aber ist es noch nicht ausgerichtet, sondern es kommt vorzüglich darauf an, daß Kinder denken lernen. Das geht auf die Principien hinaus, aus denen alle Handlungen entspringen. Man sieht also, daß bei einer ächten Erziehung sehr Vieles zu thun ist. Gewöhnlich wird aber bei der Privaterziehung das vierte, wichtigste Stück noch wenig in Ausübung gebracht, denn man erzieht die Kinder im Wesentlichen so, daß man die Moralisirung dem Prediger überlaßt. Wie unendlich wichtig ist es aber nicht, die Kinder von

Jugend auf das Laster verabscheuen zu lehren, nicht gerade allein aus dem Grunde, weil Gott es verboten hat, sondern weil es in sich selbst verabscheuungswürdig ist!*) Sonst nämlich kommen sie leicht auf die Gedanken, daß sie es wohl immer würden ausüben können, und daß es übrigens wohl würde erlaubt sein, wenn Gott es nur nicht verboten hätte, und daß Gott daher wohl einmal eine Ausnahme machen könne. Gott ist das heiligste Wesen und will nur das, was gut ist, und verlangt, daß wir die Tugend ihres innern Werthes wegen ausüben sollen und nicht deswegen, weil er es verlangt. Wir leben im Zeitpunkte der Disciplinirung, Cultur und Civilisirung, aber noch lange nicht in dem Zeitpunkte der Moralisirung. Bei dem jetzigen Zustande der Menschen kann man sagen, daß das Glück der Staaten zugleich mit dem Elende der Menschen wachse. Und es ist noch die Frage, ob wir im rohen Zustande, da alle diese Cultur bei uns nicht Statt fände, nicht glücklicher als in unserm jetzigen Zustande sein würden. Denn wie kann man Menschen glücklich machen, wenn man sie nicht sittlich und weise macht? Die Quantität des Bösen wird dann nicht vermindert.

Erst muß man Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann. Die Erziehung und Unterweisung muß nicht bloß mechanisch sein, sondern auf Principien beruhen. Doch darf sie auch nicht bloß raisonnirend, sondern gleich in gewisser Weise Mechanismus sein. In Oesterreich gab es meistens nur Normalschulen, die nach einem Plan errichtet waren, wider den vieles mit Grunde gesagt wurde, und dem man besonders blinden Mechanismus vorwerfen konnte. Nach diesen Normalschulen mußten sich denn alle andere richten, und man weigerte sich sogar, Leute zu befördern, die nicht in diesen Schulen gewesen waren. Solche Vorschriften zeigen, wie sehr die Regierung sich hiermit befasse, und bei einem dergleichen Zwange kann wohl unmöglich etwas Gutes gedeihen.

Man bildet sich zwar insgemein ein, daß Experimente bei der Erziehung nicht nöthig wären, und daß man schon aus der Vernunft urtheilen könne, ob etwas gut oder nicht gut sein werde. Man irrt hierin aber sehr, und die Erfahrung lehrt, daß sich oft bei unsern Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartete. Man sieht also, daß, da es auf Experimente ankommt, kein Menschenalter einen völligen Erziehungsplan darstellen kann. Die einzige Experimentalschule, die hier gewissermaßen den Anfang machte, die Bahn zu brechen, war das dessauische Institut. Man muß

ihm diesen Ruhm lassen ungeachtet der vielen Fehler, die man ihm zum Vorwurfe machen könnte; Fehler, die sich bei allen Schlüssen, die man aus Versuchen macht, vorfinden, daß nämlich noch immer neue Versuche dazu gehören. Es war in gewisser Weise die einzige Schule, bei der die Lehrer die Freiheit hatten, nach eigenen Methoden und Plänen zu arbeiten, und wo sie unter sich sowohl, als auch mit allen Gelehrten in Deutschland in Verbindung standen.

Die Erziehung schließt Versorgung und Bildung in sich. Diese ist 1) negativ, die Disciplin, die bloß Fehler abhält; 2) positiv, die Unterweisung und Anführung, und gehört in so fern zur Cultur. Anführung ist die Leitung in der Ausübung desjenigen, was man gelehrt hat. Daher entsteht der Unterschied zwischen Informator, der bloß ein Lehrer, und Hofmeister, der ein Führer ist. Jener erzieht bloß für die Schule, dieser für das Leben.

Die erste Epoche bei dem Zöglinge ist die, da er Unterwürfigkeit und einen passiven Gehorsam beweisen muß; die andere, da man ihm schon einen Gebrauch von der Überlegung und seiner Freiheit, doch unter Gesetzen machen läßt. In der ersten ist ein mechanischer, in der andern ein moralischer Zwang.

Die Erziehung ist entweder eine Privat= oder eine öffentliche Erziehung. Letztere betrifft nur die Information, und diese kann immer öffentlich bleiben. Die Ausübung der Vorschriften wird der erstern überlassen. Eine vollständige öffentliche Erziehung ist diejenige, die beides, Unterweisung und moralische Bildung, vereinigt. Ihr Zweck ist: Beförderung einer guten Privaterziehung. Eine Schule, in der dieses geschieht, nennt man ein Erziehungsinstitut. Solcher Institute können nicht viele und die Anzahl der Zöglinge in denselben kann nicht groß sein, weil sie sehr kostbar sind, und ihre bloße Einrichtung schon sehr vieles Geld erfordert. Es verhält sich mit ihnen, wie mit den Armenhäusern und Hospitalern. Die Gebäude, die dazu erfordert werden, die Besoldung der Directoren, Aufseher und Bedienten nehmen schon die Hälfte von dem dazu ausgesetzten Gelde weg, und es ist ausgemacht, daß, wenn man dieses Geld den Armen in ihre Häuser schickte, sie viel besser verpflegt werden würden. Daher ist es auch schwer, daß andere als bloß reicher Leute Kinder an solchen Instituten Theil nehmen können.

Der Zweck solcher öffentlicher Institute ist: die Vervollkommnung der häuslichen Erziehung. Wenn erst nur die Eltern oder andere, die

ihre Mitgehülfen in der Erziehung sind, gut erzogen wären: so könnte der Aufwand der öffentlichen Institute wegfallen. In ihnen sollen Versuche gemacht und Subjecte gebildet werden, und so soll aus ihnen dann eine gute häusliche Erziehung entspringen.

Die Privaterziehung besorgen entweder die Eltern selbst, oder, da diese bisweilen nicht Zeit, Fähigkeit, oder auch wohl gar nicht Lust dazu haben, andere Personen, die besoldete Mitgehülfen sind. Bei der Erziehung durch diese Mitgehülfen findet sich aber der sehr schwierige Umstand, daß die Autorität zwischen den Eltern und diesen Hofmeistern getheilt ist. Das Kind soll sich nach den Vorschriften der Hofmeister richten und dann auch wieder den Grillen der Eltern folgen. Es ist bei einer solchen Erziehung nothwendig, daß die Eltern ihre ganze Autorität an die Hofmeister abtreten.

In wie fern dürfte aber die Privaterziehung vor der öffentlichen, oder diese vor jener Vorzüge haben? Im Allgemeinen scheint doch nicht bloß von Seiten der Geschicklichkeit, sondern auch in Betreff des Charakters eines Bürgers die öffentliche Erziehung vortheilhafter als die häusliche zu sein. Die letztere bringt gar oft nicht nur Familienfehler hervor, sondern pflanzt dieselben auch fort. Wie lange aber soll die Erziehung denn dauern? Bis zu der Zeit, da die Natur selbst den Menschen bestimmt hat, sich selbst zu führen; da der Instinct zum Geschlechte sich bei ihm entwickelt; da er selbst Vater werden kann und selbst erziehen soll: ungefähr bis zu dem sechuehnten Jahre. Nach dieser Zeit kann man wohl noch Hülfsmittel der Cultur gebrauchen und eine versteckte Disciplin ausüben, aber keine ordentliche Erziehung mehr.

Die Unterwürfigkeit des Zöglings ist entweder positiv, da er thun muß, was ihm vorgeschrieben wird, weil er nicht selbst urtheilen kann, und die bloße Fähigkeit der Nachahmung noch in ihm fortdauert, oder negativ, da er thun muß, was Andere wollen, wenn er will, daß Andere ihm wieder etwas zu Gefallen thun sollen. Bei der ersten tritt Strafe ein, bei der andern dies, daß man nicht thut, was er will; er ist hier, obwohl er bereits denken kann, dennoch in seinem Vergnügen abhängig.

Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie cultivire ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling

gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen. Er muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen.

Hier muß man folgendes beobachten: 1) daß man das Kind von der ersten Kindheit an in allen Stücken frei sein lasse (ausgenommen in den Dingen, wo es sich selbst schadet, z. E. wenn es nach einem blanken Messer greift), wenn es nur nicht auf die Art geschieht, daß es anderer Freiheit im Wege ist; z. E. wenn es schreit, oder auf eine allzulaute Art lustig ist, so beschwert es Andere schon. 2) Muß man ihm zeigen, daß es seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, daß es Andere ihre Zwecke auch erreichen lasse, z. E. daß man ihm kein Vergnügen mache, wenn es nicht thut, was man will, daß es lernen soll etc. 3) Muß man ihm beweisen, daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß man es cultivire, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge Anderer abhängen dürfe. Dieses Letzte ist das Spätteste. Denn bei den Kindern kommt die Betrachtung erst spät, daß man sich z. E. nachher selbst um seinen Unterhalt bekümmern müsse. Sie meinen, das werde immer so sein, wie in dem Hause der Eltern, daß sie Essen und Trinken bekommen, ohne daß sie dafür sorgen dürfen. Ohne jene Behandlung sind Kinder besonders reicher Eltern und Fürstensöhne, so wie die Einwohner von Otaheite, das ganze Leben hindurch Kinder. Hier hat die öffentliche Erziehung ihre augenscheinlichsten Vorzüge, denn bei ihr lernt man seine Kräfte messen, man lernt Einschränkung durch das Recht Anderer. Hier genießt keiner Vorzüge, weil man überall Widerstand fühlt, weil man sich nur dadurch bemerklich macht, daß man sich durch Verdienst hervorthut. Sie giebt das beste Vorbild des künftigen Bürgers.

Aber noch einer Schwierigkeit muß hier gedacht werden, die darin besteht, die Geschlechtskenntniß zu anticipiren, um schon vor dem Eintritte der Mannbarkeit Laster zu verhüten. Doch davon soll noch weiter unten gehandelt werden.

Abhandlung

Die Pädagogik oder Erziehungslehre ist entweder physisch oder praktisch. Die physische Erziehung ist diejenige, die der Mensch mit den Thieren gemein hat, oder die Verpflegung. Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein freihandelndes Wesen leben könne. (Praktisch nennt man alles dasjenige, was Beziehung auf Freiheit hat.) Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Werth haben kann.

Sie besteht demnach 1) aus der scholastisch=mechanischen Bildung in Ansehung der Geschicklichkeit, ist also didaktisch (Informator), 2) aus der pragmatischen in Ansehung der Klugheit (Hofmeister), 3) aus der moralischen in Ansehung der Sittlichkeit.

Der scholastischen Bildung oder der Unterweisung bedarf der Mensch, um zur Erreichung aller seiner Zwecke geschickt zu werden. Sie giebt ihm einen Werth in Ansehung seiner selbst als Individuum. Durch die Bildung zur Klugheit aber wird er zum Bürger gebildet, da bekommt er einen öffentlichen Werth. Da lernt er sowohl die bürgerliche Gesellschaft zu seiner Absicht lenken, als sich auch in die bürgerliche Gesellschaft schicken. Durch die moralische Bildung endlich bekommt er einen Werth in Ansehung des ganzen menschlichen Geschlechts.

Die scholastische Bildung ist die früheste und erste. Denn alle Klugheit setzt Geschicklichkeit voraus. Klugheit ist das Vermögen, seine Geschicklichkeit gut an den Mann zu bringen. Die moralische Bildung, in so fern sie auf Grundsätzen beruht, die der Mensch selbst einsehen soll, ist die späteste; in so fern sie aber nur auf dem gemeinen Menschenverstande beruht, muß sie gleich von Anfang, auch gleich bei der physischen Erziehung beobachtet werden, denn sonst wurzeln sich leicht Fehler ein, bei denen nachher alle Erziehungskunst vergebens arbeitet. In Ansehung der Geschicklichkeit und Klugheit muß alles nach den Jahren gehen. Kindisch geschickt, kindisch klug und gutartig, nicht listig auf männliche Art, das taugt eben so wenig, als eine kindische Sinnesart des Erwachsenen.

Von der physischen Erziehung

Ob auch gleich derjenige, der eine Erziehung als Hofmeister übernimmt, die Kinder nicht so früh unter seine Aufsicht bekommt, daß er auch für die physische Erziehung derselben Sorge tragen kann: so ist es doch nützlich zu wissen, was Alles bei der Erziehung von ihrem Anfange ab bis zu ihrem Ende zu beobachten nöthig ist. Wenn man es auch als Hofmeister nur mit größern Kindern zu thun hat, so geschieht es doch wohl, daß in dem Hause neue Kinder geboren werden, und wenn man sich gut führt, so hat man immer Ansprüche darauf, der Vertraute der Eltern zu sein und auch bei der physischen Erziehung von ihnen zu Rathe gezogen zu werden, da man ohnedem oft nur der einzige Gelehrte im Hause ist. Daher sind einem Hofmeister auch Kenntnisse hievon nöthig. Die physische Erziehung ist eigentlich nur Verpflegung, entweder durch Eltern, oder Ammen, oder Wärterinnen. Die Nahrung, die die Natur dem Kinde bestimmt hat, ist die Muttermilch. Daß das Kind mit ihr Gesinnungen einsauge, wie man oft sagen hört: du hast das schon mit der Muttermilch eingesogen! ist ein bloßes Vorurtheil (Specielle Laster dürften sich vielleicht eben so wenig, als specielle Krankheiten auf Kinder vererben, obwohl auch darüber die Meinungen noch sehr getheilt sind; aber eine größere Empfänglichkeit für jene wie für diese auf dem Wege der Fortpflanzung und ersten Nahrung scheint denn doch nichts der Vernunft Widersprechendes zu enthalten. A. d. H.).

Es ist der Mutter und dem Kinde am zuträglichsten, wenn die Mutter selbst säugt. Doch finden auch hier im äußersten Falle wegen kränklicher Umstände Ausnahmen Statt. Man glaubte vor Zeiten, daß die erste Milch, die sich nach der Geburt bei der Mutter findet und molkicht ist, dem Kinde schädlich sei, und daß die Mutter sie erst fortschaffen müsse, ehe sie das Kind säugen könne. Rousseau machte aber zuerst die Ärzte aufmerksam darauf, ob diese erste Milch nicht auch dem Kinde zuträglich sein könne, indem doch die Natur nichts umsonst veranstaltet habe. Und man hat auch wirklich gefunden, daß diese Milch am besten den Unrath, der sich bei neugeborenen Kindern vorfindet, und den die Ärzte Miconium nennen, fortschaffe und also den Kindern höchst zuträglich sei. Man hat die Frage aufgeworfen: ob man nicht das Kind eben so wohl mit thierischer Milch nähren könne. Menschenmilch ist sehr von der thierischen verschieden.

Die Milch aller grasfressenden, von Vegetabilien lebenden Thiere gerinnt sehr bald, wenn man etwas Säure hinzuthut, z. E. Weinsäure, Citronensäure, oder besonders die Säure im Kälbermagen, die man Lab oder Laff nennt. Menschenmilch gerinnt aber gar nicht. Wenn aber die Mütter oder Ammen einige Tage hindurch nur vegetabilische Kost genießen: so gerinnt ihre Milch so gut wie die Kuhmilch etc.; wenn sie dann aber nur einige Zeit hindurch wieder Fleisch essen: so ist die Milch auch wieder eben so gut, wie vorhin. Man hat hieraus geschlossen, daß es am besten und dem Kinde am zuträglichsten sei, wenn Mütter oder Ammen unter der Zeit, daß sie säugen, Fleisch äßen. Denn wenn Kinder die Milch wieder von sich geben, so sieht man, daß sie geronnen ist. Die Säure im Kindermagen muß also noch mehr als alle andere Säuren das Gerinnen der Milch befördern, weil Menschenmilch sonst auf keine Weise zum Gerinnen gebracht werden kann. Wie viel schlimmer wäre es also, wenn man dem Kinde Milch gäbe, die schon von selbst gerinnt! Daß es aber auch nicht bloß hierauf ankomme, sieht man an andern Nationen. Die Waldtongusen z. E. essen fast nichts als Fleisch und sind starke und gesunde Leute. Alle solche Völker leben aber auch nicht lang, und man kann einen großen, erwachsenen Jungen, dem man es nicht ansehen sollte, daß er leicht sei, mit geringer Mühe aufheben. Die Schweden hingegen, vorzüglich aber die Nationen in Indien essen fast gar kein Fleisch, und doch werden die Menschen bei ihnen ganz wohl aufgezogen. Es scheint also, daß es bloß auf das Gedeihen der Amme ankomme, und daß die Kost die beste sei, bei der sie sich am besten befindet.

Es fragt sich hier, was man nachher habe, um das Kind zu ernähren, wenn die Muttermilch nun aufhört. Man hat es seit einiger Zeit mit allerlei Mehlbreien versucht. Aber von Anfang an das Kind mit solchen Speisen zu ernähren, ist nicht gut. Besonders muß man merken, daß man den Kindern nichts Piquantes gebe, als Wein, Gewürz, Salz etc. Es ist aber doch sonderbar, daß Kinder eine so große Begierde nach dergleichen Allem haben! Die Ursache ist, weil es ihren noch stumpfen Empfindungen einen Reiz und eine Belebung verschafft, die ihnen angenehm sind. Die Kinder in Rußland erhalten freilich von ihren Müttern, die selbst fleißig Branntwein trinken, auch dergleichen, und man bemerkt dabei, daß die Russen gesunde, starke Leute sind. Freilich müssen diejenigen, die das aushalten, von guter Leibesconstitution sein; aber es sterben auch viele daran, die

doch hätten erhalten werden können. Denn ein solcher früher Reiz der Nerven bringt viele Unordnungen hervor (Hr. Schlözer hat bereits sehr gründlich dargethan, welcher schrecklichen Wirkung Rußland bei dem übermäßigen Gebrauche des Branntweines entgegenzusehen habe. A. d. H.). Sogar schon vor zu warmen Speisen oder Getränken muß man die Kinder sorgfältig hüten, denn auch diese verursachen Schwäche.

Ferner ist zu bemerken, daß Kinder nicht sehr warm gehalten werden müssen, denn ihr Blut ist an sich schon viel wärmer, als das der Erwachsenen. Die Wärme des Blutes bei Kindern beträgt nach dem Fahrenheitischen Thermometer 110 Grad und das Blut der Erwachsenen nur 96 Grade. Das Kind erstickt in der Wärme, in der sich Ältere recht wohl befinden. Die kühle Gewöhnung macht überhaupt den Menschen stark. Und es ist auch bei Erwachsenen nicht gut, sich zu warm zu kleiden, zu bedecken und sich an zu warme Getränke zu gewöhnen. Daher bekomme denn das Kind auch ein kühles und hartes Lager. Auch kalte Bäder sind gut (Daß das hier Gesagte von Bedingungen abhängt und cum grano salis verstanden und angewendet werden müsse, erhellt aus dem, was die sachkundigsten Ärzte neuerdings darüber gesagt haben. A. d. H.). Kein Reizmittel darf eintreten, um Hunger bei dem Kinde zu erregen, dieser vielmehr muß immer nur die Folge der Thätigkeit und Beschäftigung sein. Nichts indessen darf man das Kind sich angewöhnen lassen, so daß es ihm zum Bedürfnisse werde. Auch bei dem Guten sogar muß man ihm nicht alles durch die Kunst zur Angewohnheit machen.

Das Windeln findet bei rohen Völkern gar nicht Statt. Die wilden Nationen in Amerika z. E. machen für ihre jungen Kinder Gruben in die Erde, streuen sie mit dem Staube von faulen Bäumen aus, damit der Urin und die Unreinigkeiten der Kinder sich darein ziehen, und die Kinder also trocken liegen mögen, und bedecken sie mit Blättern; übrigens aber lassen sie ihnen den freien Gebrauch ihrer Glieder. Es ist auch blos Bequemlichkeit von uns, daß wir die Kinder wie Mumien einwickeln, damit wir nur nicht Acht geben dürfen darauf, daß sich die Kinder nicht verbiegen, und oft geschieht es dennoch eben durch das Windeln. Auch ist es den Kindern selbst ängstlich, und sie gerathen dabei in eine Art von Verzweiflung, da sie ihre Glieder gar nicht brauchen können. Da meint man denn ihr Schreien durch bloßes Zurufen stillen zu können. Man wickle aber nur einmal einen großen

Menschen ein und sehe doch, ob er nicht auch schreien und in Angst und Verzweiflung gerathen werde.

Überhaupt muß man merken, daß die erste Erziehung nur negativ sein müsse, d. h. daß man nicht über die Vorsorge der Natur noch eine neue hinzuthun müsse, sondern die Natur nur nicht stören dürfe. Ist je die Kunst in der Erziehung erlaubt, so ist es allein die der Abhärtung. – Auch daher ist denn das Windeln zu verwerfen. Wenn man indessen einige Vorsicht beobachten will, so ist eine Art von Schachtel, die oben mit Riemen bezogen ist, hiezu das Zweckmäßigste. Die Italiener gebrauchen sie und nennen sie *arcuccio*. Das Kind bleibt immer in dieser Schachtel und wird auch in ihr zum Säugen angelegt. Dadurch wird selbst verhütet, daß die Mutter, wenn sie auch des Nachts während des Säugens einschläft, das Kind doch nicht todts drücken kann. (Irre ich nicht sehr, so findet man in den ältern Ausgaben von Fausts Gesundheitskatechism, der besonders nach der letzten Auflage in jedem Hause sein sollte, eine Abbildung dieses Gestelles. A. d. H.) Bei uns kommen aber auf diese Art viele Kinder ums Leben. Diese Vorsorge ist also besser als das Windeln, denn die Kinder haben hier doch mehrere Freiheit, und das Verbiegen wird verhütet; da hingegen die Kinder oft durch das Windeln selbst schief werden.

Eine andere Gewohnheit bei der ersten Erziehung ist das Wiegen. Die leichteste Art desselben ist die, die einige Bauern haben. Sie hängen nämlich die Wiege an einem Seile an den Balken, dürfen also nur anstoßen, so schaukelt die Wiege von selbst von einer Seite zur andern. Das Wiegen taugt aber überhaupt nicht. Denn das Hin- und Herschaukeln ist dem Kinde schädlich. Man sieht es ja selbst an großen Leuten, da das Schaukeln eine Bewegung zum Erbrechen und einen Schwindel hervorbringt. Man will das Kind dadurch betäuben, daß es nicht schreie. Das Schreien ist aber den Kindern heilsam. Sobald sie aus dem Mutterleibe kommen, wo sie keine Luft genossen haben, athmen sie die erste Luft ein. Der dadurch veränderte Gang des Blutes bringt in ihnen eine schmerzhaft empfindung hervor. Durch das Schreien aber entfaltet das Kind die innern Bestandtheile und Canäle seines Körpers desto mehr. Daß man dem Kinde, wenn es schreit, gleich zu Hülfe kommt, ihm etwas vorsingt, wie dies die Gewohnheit der Amme ist, oder dergl.: das ist sehr schädlich. Dies ist gewöhnlich das erste Verderben des Kindes, denn wenn es sieht, daß auf seinen Ruf Alles herbeikommt: so wiederholt es sein Schreien öfter.

Man kann wohl mit Wahrheit sagen, daß die Kinder der gemeinen Leute viel mehr verzogen werden, als die Kinder der Vornehmen. Denn die gemeinen Leute spielen mit ihren Kindern, wie die Affen. Sie singen ihnen vor, herzen, küssen sie, tanzen mit ihnen. Sie denken also dem Kinde etwas zu gute zu thun, wenn sie, sobald es schreit, hinzulaufen und mit ihm spielen usw. Desto öfter schreien sie aber. Wenn man sich dagegen an ihr Schreien nicht kehrt, so hören sie zuletzt damit auf. Denn kein Geschöpf macht sich gerne eine vergebliche Arbeit. Man gewöhne sie aber nur daran, alle ihre Launen erfüllt zu sehn: so kommt das Brechen des Willens nachher zu spät. Läßt man sie aber schreien, so werden sie selbst desselben überdrüssig. Wenn man ihnen aber in der ersten Jugend alle Launen erfüllt, so verdirbt man dadurch ihr Herz und ihre Sitten.

Das Kind hat freilich noch keinen Begriff von Sitten, es wird aber dadurch seine Naturanlage in der Art verdorben, daß man nachher sehr harte Strafen anwenden muß, um das Verdorbene wieder gut zu machen. Die Kinder äußern nachher, wenn man es ihnen abgewöhnen will, da man immer auf ihr Verlangen hinzueile, bei ihrem Schreien eine so große Wuth, als nur immer große Leute deren fähig sind, nur daß ihnen die Kräfte fehlen, sie in Thätigkeit zu setzen. So lange haben sie nur rufen dürfen, und Alles kam herbei, sie herrschten also ganz despotisch. Wenn diese Herrschaft nun aufhört, so verdrießt sie das ganz natürlich. Denn wenn auch große Menschen eine Zeit lang im Besitze einer Macht gewesen sind: so fällt es ihnen sehr schwer, sich geschwinde derselben zu entwöhnen. Kinder können in der ersten Zeit, ungefähr in den ersten 3 Monaten, nicht recht sehen. Sie haben zwar die Empfindung vom Lichte, können aber die Gegenstände nicht von einander unterscheiden. Man kann sich davon überzeugen; wenn man ihnen etwas Glänzendes vorhält, so verfolgen sie es nicht mit den Augen. (Das Gehör scheint stärker bei Kindern zu wirken und thätiger, daß ich so sage, zu sein, als das Gesicht. Selbst der beste Gebrauch der Sinne setzt eine gewisse Cultur voraus, und daher kommt es denn wohl, daß so viele, selbst erwachsene Leute zwar Augen haben, aber nicht sehen, Ohren, aber nicht hören usw. Die Ursache liegt wohl nur im Mangel an Achtsamkeit, und dieser ist immer größer, je geringer die Cultur ist. Mit der ersten Weckung jener wird der Grund zu dieser gelegt, aber die letztere wird dann die Bedingung der erstern. Es wäre dies ein Thema, der weitem Ausführung werth; nur hier läßt sich diese

nicht geben. A. d. H.) Mit dem Gesichte findet sich auch das Vermögen zu lachen und zu weinen. Wenn das Kind nun in diesem Zustande ist, so schreit es mit Reflexion, sie sei auch noch so dunkel, als sie wolle. Es meint dann immer, es sei ihm etwas zu Leide gethan.

Rousseau sagt: Wenn man einem Kinde, das nur ohngefahr sechs Monate alt ist, auf die Hand schlägt: so schreit es in der Art, als wenn ihm ein Feuerbrand auf die Hand gefallen wäre. Es verbindet hiermit schon wirklich den Begriff einer Beleidigung. Die Eltern reden gemeinlich sehr viel von dem Brechen des Willens bei den Kindern. Man darf ihren Willen nicht brechen, wenn man ihn nicht erst verdorben hat. Dies ist aber das erste Verderben, wenn man dem despotischen Willen der Kinder willfahrt, indem sie durch ihr Schreien Alles erzwingen können. Äußerst schwer ist es noch nachher, dies wieder gut zu machen, und es wird kaum je gelingen. (Vergl. Horstig, Soll man die Kinder schreien lassen? Gotha 1798.

Man setzt ihnen gewöhnlich die sogenannten Butzmützen auf, die so weit vorstehen, daß das Kind nie auf das Gesicht fallen kann. Das ist aber eben eine negative Erziehung, wenn man künstliche Instrumente anwendet, da, wo das Kind natürliche hat. Hier sind die natürlichen Werkzeuge die Hände, die sich das Kind bei dem Fallen schon vorhalten wird. Je mehrere künstliche Werkzeuge man gebraucht, desto abhängiger wird der Mensch von Instrumenten.

Man kann wohl machen, daß das Kind stille sei, es frißt aber die Galle in sich und hegt desto mehr innerliche Wuth. Man gewöhnt es dadurch zur Verstellung und innern Gemüthsbewegungen. So ist es z. E. sehr sonderbar, wenn Eltern verlangen, daß die Kinder, nachdem sie sie mit der Ruthe geschlagen haben, ihnen die Hände küssen sollen. Man gewöhnt sie dadurch zur Verstellung und Falschheit. Denn die Ruthe ist doch eben nicht so ein schönes Geschenk, für das man sich noch bedanken darf, und man kann leicht denken, mit welchem Herzen das Kind dann die Hand küßt. Man bedient sich gewöhnlich, um die Kinder gehen zu lehren, des Leitbandes und Gängelwagens. Es ist doch auffallend, daß man die Kinder das Gehen lehren will, als wenn irgend ein Mensch aus Mangel des Unterrichtes nicht hätte gehen können. Die Leitbänder sind besonders sehr schädlich. Ein Schriftsteller klagte einst über Engbrüstigkeit, die er blos dem Leitbande zuschrieb. Denn da ein Kind nach allem greift und alles von der Erde aufhebt, so legt es sich mit der Brust in das Leitband. Da die Brust aber noch weich

ist, so wird sie platt gedrückt und behält nachher auch diese Form. Die Kinder lernen bei dergleichen Hilfsmitteln auch nicht so sicher gehen, als wenn sie dies von selbst lernen. Am besten ist es, wenn man sie auf der Erde herumkriechen läßt, bis sie nach und nach von selbst anfangen zu gehen. Zur Vorsicht kann man die Stube mit wollenen Decken ausschlagen, damit sie sich nicht Splitter einreißen, auch nicht so hart fallen.

Man sagt gemeinhin, daß Kinder sehr schwer fallen. Außerdem aber, daß Kinder nicht einmal schwer fallen können, so schadet es ihnen auch nicht, wenn sie einmal fallen. Sie lernen nur, sich desto besser das Gleichgewicht geben und sich so zu wenden, daß ihnen der Fall nicht schadet.

Überhaupt wäre es besser, wenn man im Anfange weniger Instrumente gebrauchte und die Kinder mehr von selbst lernen ließe, sie möchten dann manches viel gründlicher lernen. So wäre es z. B. wohl möglich, daß das Kind von selbst schreiben lernte. Denn Jemand hat es doch einmal erfunden, und die Erfindung ist auch nicht so sehr groß. Man dürfte nur z. E., wenn das Kind Brod will, sagen: Kannst du es auch wohl malen? Das Kind würde dann eine ovale Figur malen. Man dürfte ihm dann nur sagen, daß man nun doch nicht wisse, ob es Brod oder einen Stein vorstellen solle: so würde es nachher versuchen, das B zu bezeichnen usw., und so würde sich das Kind mit der Zeit sein eignes A B C erfinden, das es nachher nur mit andern Zeichen vertauschen dürfte. (Man versteht, was große Männer sagen, nur zu leicht falsch und oft mit Vorsatz. Das ist besonders Kant begegnet. Und daher bemerke ich hier nur, daß er hier keineswegs will, man solle jedes Kind sich sein eignes Alphabet erst selbst erfinden lassen, sondern es soll dadurch nur angedeutet werden, wie bei dem Lesen und Schreiben Kinder wirklich und zwar analytisch verfahren, ohne sich dessen selbst sogar in höhern Jahren bewußt zu sein oder zu werden, und wie sie unter gewissen Umständen dabei verfahren würden. Übrigens wünschte ich, hier nicht erst an Pestalozzi und Olivier erinnern zu dürfen. A. d. H.)

Es giebt gewisse Gebrechen, mit denen einige Kinder auf die Welt kommen. Hat man denn nicht Mittel, diese fehlerhafte, gleichsam verpfuschte Gestalt wieder zu verbessern? Es ist durch die Bemühung vieler und kenntnißreicher Schriftsteller ausgemacht, daß Schnürbrüste hier nichts helfen, sondern das Übel nur noch ärger machen, indem

sie den Umlauf des Blutes und der Säfte, so wie die höchst nöthige Ausdehnung der äußern und innerlichen Theile des Körpers hindern. Wenn das Kind frei gelassen wird, so exercirt es noch seinen Leib, und ein Mensch, der eine Schnürbrust trägt, ist, wenn er sie ablegt, viel schwächer als einer, der sie nie angelegt hat. Man könnte denen, die schief geboren sind, vielleicht helfen, wenn man auf die Seite, wo die Muskeln stärker sind, mehr Gewicht legte. Dies ist aber auch sehr gefährlich: denn welcher Mensch kann das Gleichgewicht ausmachen? Am besten ist, daß das Kind sich selbst übe und eine Stellung annehme, wenn sie ihm gleich beschwerlich wird, denn alle Maschinen richten hier nichts aus.

Alle dergleichen künstliche Vorrichtungen sind um so nachtheiliger, da sie dem Zwecke der Natur in einem organisirten, vernünftigen Wesen gerade zuwider laufen, dem zufolge ihm die Freiheit bleiben muß, seine Kräfte brauchen zu lernen. Man soll bei der Erziehung nur verhindern, daß Kinder nicht weichlich werden. Abhärtung aber ist das Gegentheil von Weichlichkeit. Man wagt zu viel, wenn man Kinder an alles gewöhnen will. Die Erziehung der Russen geht hierin sehr weit. Es stirbt dabei aber auch eine unglaubliche Zahl von Kindern. Die Angewohnheit ist ein durch öftere Wiederholung desselben Genusses oder derselben Handlung zur Nothwendigkeit gewordener Genuß oder Handlung. Nichts können sich Kinder leichter angewöhnen, und nichts muß man ihnen also weniger geben, als piquante Sachen, z. E. Toback, Branntwein und warme Getränke. Die Entwöhnung dessen ist nachher sehr schwer und anfänglich mit Beschwerden verbunden, weil durch den öftern Genuß eine Veränderung in den Functionen unsers Körpers vorgegangen ist.

Je mehr aber der Angewohnheiten sind, die ein Mensch hat, desto weniger ist er frei und unabhängig. Bei dem Menschen ist es, wie bei allen andern Thieren: wie es frühe gewöhnt wird, so bleibt auch nachher ein gewisser Hang bei ihm. Man muß also verhindern, daß sich das Kind an nichts gewöhne; man muß keine Angewohnheit bei ihm entstehen lassen.

Viele Eltern wollen ihre Kinder an Alles gewöhnen. Dieses taugt aber nicht. Denn die menschliche Natur überhaupt, theils auch die Natur der einzelnen Subjecte läßt sich nicht an Alles gewöhnen, und es bleiben viele Kinder in der Lehre. So wollen sie z. E., daß die Kinder zu aller Zeit sollen schlafen gehen und aufstehen können, oder daß

sie essen sollen, wenn sie es verlangen. Es gehört aber eine besondere Lebensart dazu, wenn man dieses aushalten soll, eine Lebensart, die den Leib roborirt und das also wieder gut macht, was jenes verdorben hat. Finden wir doch auch in der Natur manches Periodische. Die Thiere haben auch ihre bestimmte Zeit zum Schlafen. Der Mensch sollte sich auch an eine gewisse Zeit gewöhnen, damit der Körper nicht in seinen Functionen gestört werde. (Diese Gewohnheit hat unfehlbar für den Menschen als Maschine ihr großes Gutes, aber wir müssen nicht vergessen, daß zuweilen auch Ausnahmen nöthig sind. Schon in Beziehung auf das physische Leben haben diese ihren Nutzen, wie Hufeland sehr schön dargethan hat, aber gesetzt auch, wir lebten bei strenger Gewohnheit länger: so dürfte dieses längere Leben am Ende doch nur ein Leben der Ordnung wegen, d. h. ein bloßes Vegetiren, zu sein scheinen. A. d. H.) Was das andere anbetrifft, daß die Kinder zu allen Zeiten sollen essen können, so kann man hier wohl nicht die Thiere zum Beispiele anführen. Denn weil z. E. alle Gras fressende Thiere wenig Nahrhaftes zu sich nehmen, so ist das Fressen bei ihnen ein ordentliches Geschäft. Es ist aber dem Menschen sehr zuträglich, wenn er immer zu einer bestimmten Zeit ißt. So wollen manche Eltern, daß ihre Kinder große Kälte, Gestank, alles und jedes Geräusche und dergl. sollen ertragen können. Dies ist aber gar nicht nöthig, wenn sie sich nur nichts angewöhnen. Und dazu ist es sehr dienlich, daß man die Kinder in verschiedene Zustände versetze.

Ein hartes Lager ist viel gesünder, als ein weiches. Überhaupt dient eine harte Erziehung sehr zur Stärkung des Körpers. Durch harte Erziehung verstehen wir aber bloß Verhinderung der Gemächlichkeit. An merkwürdigen Beispielen zur Bestätigung dieser Behauptung mangelt es nicht, nur daß man sie nicht beachtet, oder, richtiger gesagt, nicht beachten will.

Was die Gemüthsbildung betrifft, die man wirklich auch in gewisser Weise physisch nennen kann, so ist hauptsächlich zu merken, daß die Disciplin nicht sklavisch sei, sondern das Kind muß immer seine Freiheit fühlen, doch so, daß es nicht die Freiheit Anderer hindere; es muß daher Widerstand finden. Manche Eltern schlagen ihren Kindern Alles ab, um dadurch die Geduld der Kinder zu exerciren, und fordern demnach mehr Geduld von den Kindern, als sie deren selbst haben. Dies ist aber grausam. Man gebe dem Kinde, soviel ihm dient, und nachher sage man ihm: du hast genug! Aber

daß dies dann auch unwiderrufflich sei, ist schlechterdings nöthig. Man merke nur nicht auf das Schreien der Kinder und willfahre ihnen nur nicht, wenn sie etwas durch Geschrei erzwingen wollen: was sie aber mit Freundlichkeit bitten, das gebe man ihnen, wenn es ihnen dient. Das Kind wird dadurch auch gewöhnt, freimüthig zu sein, und da es keinem durch sein Schreien lästig fällt, so ist auch hinwieder gegen dasselbe jeder freundlich. Die Vorsehung scheint wahrlich den Kindern freundliche Mienen gegeben zu haben, damit sie die Leute zu ihrem Vortheile einnehmen möchten. Nichts ist schädlicher, als eine neckende, sklavische Disciplin, um den Eigenwillen zu brechen.

Gemeinhin ruft man den Kindern ein: Pfui, schäme dich, wie schickt sich das! usw. zu. Dergleichen sollte aber bei der ersten Erziehung gar nicht vorkommen. Das Kind hat noch keine Begriffe von Scham und vom Schicklichen, es hat sich nicht zu schämen, soll sich nicht schämen und wird dadurch nur schüchtern. Es wird verlegen bei dem Anblicke Anderer und verbirgt sich gerne vor andern Leuten. Dadurch entsteht Zurückhaltung und ein nachtheiliges Verheimlichen. Es wagt nichts mehr zu bitten und sollte doch um Alles bitten können; es verheimlicht seine Gesinnung und scheint immer anders, als es ist, statt daß es freimüthig Alles müßte sagen dürfen. Statt immer um die Eltern zu sein, meidet es sie und wirft sich dem willfährigern Hausgesinde in die Arme. Um nichts besser aber als jene neckende Erziehung ist das Vertändeln und ununterbrochene Liebkosen. Dieses bestärkt das Kind im eigenen Willen, macht es falsch, und indem es ihm eine Schwachheit der Eltern verräth, raubt es ihnen die nöthige Achtung in den Augen des Kindes. Wenn man es aber so erzieht, daß es nichts durch Schreien ausrichten kann, so wird es frei, ohne dummdreist, und bescheiden, ohne schüchtern zu sein. Dreist sollte man eigentlich dräust schreiben, denn es kommt von dräuen, drohen her. Einen dreisten Menschen kann man nicht wohl leiden. Manche Menschen haben solche dreiste Gesichter, daß man sich immer vor einer Grobheit von ihnen fürchten muß, so wie man andern Gesichtern es gleich ansehen kann, daß sie nicht im Stande sind, jemanden eine Grobheit zu sagen. Man kann immer freimüthig aussehen, wenn es nur mit einer gewissen Güte verbunden ist. Die Leute sagen oft von vornehmen Männern, sie sähen recht königlich aus. Dies ist aber weiter nichts, als ein gewisser dreister Blick, den sie sich von Jugend auf angewöhnt haben, weil man ihnen da nicht widerstanden hat.

Alles dieses kann man noch zur negativen Bildung rechnen. Denn viele Schwächen des Menschen kommen oft nicht davon her, weil man ihn nichts gelehrt, sondern weil ihm noch falsche Eindrücke beigebracht sind. So z. E. bringen die Ammen den Kindern eine Furcht vor Spinnen, Kröten usw. bei. Die Kinder möchten gewiß nach den Spinnen eben so, wie nach andern Dingen greifen. Weil aber die Ammen, sobald sie eine Spinne sehen, ihren Abscheu durch Mienen bezeigen: so wirkt dies durch eine gewisse Sympathie auf das Kind. Viele behalten diese Furcht ihr ganzes Leben hindurch und bleiben darin immer kindisch. Denn Spinnen sind zwar den Fliegen gefährlich, und ihr Biß ist für sie giftig, dem Menschen schaden sie aber nicht. Und eine Kröte ist ein eben so unschuldiges Thier, als ein schöner, grüner Frosch oder irgend ein anderes Thier.

Der positive Theil der physischen Erziehung ist die Cultur. Der Mensch ist in Beziehung auf dieselbe von dem Thiere verschieden. Sie besteht vorzüglich in der Übung seiner Gemüthskräfte. Deswegen müssen Eltern ihrem Kinde dazu Gelegenheit geben. Die erste und vornehmste Regel hiebei ist, daß man so viel als möglich aller Werkzeuge entbehre. So entbehrt man gleich anfänglich des Leitbandes und Gängelwagens und läßt das Kind auf der Erde herumkriechen, bis es von selbst gehen lernt, und dann wird es desto sicherer gehen. Werkzeuge nämlich ruiniren nur die natürliche Fertigkeit. So braucht man eine Schnur, um eine Weite zu messen; man kann dies aber eben so gut durch das Augenma bewerkstelligen; eine Uhr, um die Zeit zu bestimmen, man kann es durch den Stand der Sonne; einen Compaß, um im Walde die Gegend zu wissen, man kann es auch aus dem Stande der Sonne am Tage und aus dem Stande der Sterne in der Nacht. Ja man kann sogar sagen, anstatt ein Kahn zu brauchen, um auf dem Wasser fortzukommen, kann man schwimmen. Der berühmte Franklin wundert sich, daß nicht Jedermann dieses lernt, da es doch so angenehm und nützlich ist. Er führt auch eine leichte Art an, wie man es von selbst lernen kann. Man lasse in einen Bach, wo, wenn man auf dem Grunde steht, der Kopf wenigstens außer dem Wasser ist, ein Ei herunter. Nun suche man das Ei zu greifen. Indem man sich bückt, kommen die Füße in die Höhe, und damit das Wasser nicht in den Mund komme, wird man den Kopf schon in den Nacken legen, und so hat man die rechte Stellung, die zum Schwimmen nöthig ist. Nun darf man nur mit den Händen arbeiten, so schwimmt man. – Es kommt

nur darauf an, daß die natürliche Geschicklichkeit cultivirt werde. Oft gehört Information dazu, oft ist das Kind selbst erfindungsreich genug, oder erfindet sich selbst Instrumente.

Was bei der physischen Erziehung, also in Absicht des Körpers, zu beobachten ist, bezieht sich entweder auf den Gebrauch der willkürlichen Bewegung, oder der Organe der Sinne. Bei dem erstern kommt es darauf an, daß sich das Kind immer selbst helfe. Dazu gehört Stärke, Geschicklichkeit, Hurtigkeit, Sicherheit; z. E. daß man auf schmalen Stegen, auf steilen Höhen, wo man eine Tiefe vor sich sieht, auf einer schwankenden Unterlage gehen könne. Wenn ein Mensch das nicht kann, so ist er auch nicht völlig das, was er sein könnte. Seit das dessauische Philanthropin hierin mit seinem Muster voranging, werden nun auch in andern Instituten mit den Kindern viele Versuche der Art gemacht. Es ist sehr bewunderungswürdig, wenn man liest, wie die Schweizer sich schon von Jugend auf gewöhnen, auf den Gebirgen zu gehen, und zu welcher Fertigkeit sie es darin bringen, so daß sie auf den schmalsten Stegen mit völliger Sicherheit gehen und über Klüfte springen, bei denen sie es schon nach dem Augenmaße wissen, daß sie gut darüber wegkommen werden. Die meisten Menschen aber fürchten sich vor einem eingebildeten Falle, und diese Furcht lähmt ihnen gleichsam die Glieder, so daß alsdann ein solches Gehen für sie mit Gefahr verknüpft ist. Diese Furcht nimmt gemeinlich mit dem Alter zu, und man findet, daß sie vorzüglich bei Männern gewöhnlich ist, die viel mit dem Kopfe arbeiten.

Solche Versuche mit Kindern sind wirklich nicht sehr gefährlich. Denn Kinder haben ein im Verhältnisse zu ihrer Stärke weit geringeres Gewicht als andere Menschen und fallen also auch nicht so schwer. Überdies sind die Knochen bei ihnen auch nicht so spröde und brüchig, als sie es im Alter werden. Die Kinder versuchen auch selbst ihre Kräfte. So sieht man sie z. E. oft klettern, ohne daß sie dabei irgend eine Absicht haben. Das Laufen ist eine gesunde Bewegung und roborirt den Körper. Das Springen, Heben, Tragen, die Schleuder, das Werfen nach dem Ziele, das Ringen, der Wettlauf und alle dergleichen Übungen sind sehr gut. Das Tanzen, in so fern es kunstmäßig ist, scheint für eigentliche Kinder noch zu früh zu sein.

Die Übung im Werfen, theils weit zu werfen, theils auch zu treffen, hat auch die Übung der Sinne, besonders des Augenmaßes mit zur Absicht. Das Ballspiel ist eines der besten Kinderspiele,

weil auch noch das gesunde Laufen dazu kommt. Überhaupt sind diejenigen Spiele die besten, bei welchen neben den Exercitien der Geschicklichkeit auch Übungen der Sinne hinzukommen, z. E. die Übung des Augenmaßes, über Weite, Größe und Proportion richtig zu urtheilen, die Lage der Örter nach den Weltgegenden zu finden, wozu die Sonne behülflich sein muß, usw., das Alles sind gute Übungen. So ist auch die locale Einbildungskraft, unter der man die Fertigkeit versteht, sich Alles an den Örtern vorzustellen, an denen man es wirklich gesehen hat, etwas sehr Vortheilhaftes, z. E. das Vergnügen, sich aus einem Walde herauszufinden und zwar dadurch, da man sich die Bäume merkt, an denen man vorher vorbeigegangen ist. So auch die memoria localis, daß man z. E. nicht nur wisse, in welchem Buche man etwas gelesen habe, sondern auch, wo es in demselben stehe. So hat der Musiker die Tasten im Kopfe, daß er nicht mehr erst nach ihnen sehen darf. Die Cultur des Gehörs der Kinder ist eben so erforderlich, um durch dasselbe zu wissen, ob etwas weit oder nahe und auf welcher Seite es sei.

Das Blindkuhspiel der Kinder war schon bei den Griechen bekannt, sie nannten es $\mu\upsilon\upsilon\delta\alpha$. Überhaupt sind Kinderspiele sehr allgemein. Diejenigen, die man in Deutschland hat, findet man auch in England, Frankreich usw. Es liegt bei ihnen ein gewisser Naturtrieb der Kinder zum Grunde; bei dem Blindkuhspiele z. E. zu sehen, wie sie sich helfen könnten, wenn sie eines Sinnes entbehren müßten. Der Kreisel ist ein besonderes Spiel; doch geben solche Kinderspiele Männern Stoff zum weitem Nachdenken und bisweilen auch Anlaß zu wichtigen Erfindungen. So hat Segner eine Disputation vom Kreisel geschrieben, und einem englischen Schiffscapitän hat der Kreisel Gelegenheit gegeben, einen Spiegel zu erfinden, durch den man auf dem Schiffe die Höhe der Sterne messen kann.

Kinder haben gerne Instrumente, die Lärm machen, z. E. Trompetchen, Trommelchen und dergl. Solche taugen aber nichts, weil sie Andern dadurch lästig werden. Dergleichen wäre indessen schon besser, wenn sie sich selbst ein Rohr so schneiden lernten, daß sie darauf blasen könnten.

Die Schaukel ist auch eine gute Bewegung; selbst Erwachsene brauchen sie zur Gesundheit, nur bedürfen die Kinder dabei der Aufsicht, weil die Bewegung sehr geschwinde werden kann. Der Papierdrache ist ebenfalls ein tadelloses Spiel. Es cultivirt die

Geschicklichkeit, indem es auf eine gewisse Stellung dabei in Absicht des Windes ankommt, wenn er recht hoch steigen soll.

Diesen Spielen zu gut versagt sich der Knabe andere Bedürfnisse und lernt so allmählich auch etwas Anderes und mehr entbehren. Zudem wird er dadurch an fortdauernde Beschäftigung gewöhnt, aber eben daher darf es hier auch nicht bloßes Spiel, sondern es muß Spiel mit Absicht und Endzweck sein. Denn jemehr auf diese Weise sein Körper gestärkt und abgehärtet wird, um so sicherer ist er vor den verderblichen Folgen der Verzärtelung. Auch die Gymnastik soll die Natur nur lenken, darf also nicht gezwungene Zierlichkeit veranlassen. Disciplin muß zuerst eintreten, nicht aber Information. Hier ist nun aber darauf zu sehen, da man die Kinder bei der Cultur ihres Körpers auch für die Gesellschaft bilde. Rousseau sagt: «Ihr werdet niemals einen tüchtigen Mann bilden, wenn ihr nicht vorher einen Gassenjungen habt!» Es kann eher aus einem muntern Knaben ein guter Mann werden, als aus einem naseweisen, klug thuenden Burschen. Das Kind muß in Gesellschaften nur nicht lästig sein, es muß sich aber auch nicht einschmeicheln. Es muß auf die Einladung Anderer zutraulich sein ohne Zudringlichkeit; freimüthig ohne Dummdreistigkeit. Das Mittel dazu ist: man verderbe nur nichts, man bringe ihm nicht Begriffe von Anstand bei, durch die es nur schüchtern und menschenflehig gemacht, oder auf der andern Seite auf die Idee gebracht wird, sich geltend machen zu wollen. Nichts ist lächerlicher, als altkluge Sittsamkeit oder naseweiser Eigendünkel des Kindes. Im letztern Falle müssen wir um so mehr das Kind seine Schwächen, aber doch auch nicht zu sehr unsre Überlegenheit und Herrschaft empfinden lassen, damit es sich zwar aus sich selbst ausbilde, aber nur als in der Gesellschaft, wo die Welt zwar groß genug für dasselbe, aber auch für Andre sein muß.

Toby sagt im Tristram Shandy zu einer Fliege, die ihn lange beunruhigt hatte, indem er sie zum Fenster hinausläßt: «Gehe, du böses Thier, die Welt ist groß genug für mich und dich!» Und dies könnte jeder zu seinem Wahlspruche machen. Wir dürfen uns nicht einander lästig werden; die Welt ist groß genug für uns Alle.

Wir kommen jetzt zur Cultur der Seele, die man gewissermaßen auch physisch nennen kann. Man muß aber Natur und Freiheit von einander unterscheiden. Der Freiheit Gesetze geben, ist etwas ganz anderes, als die Natur bilden. Die Natur des Körpers und der

Seele kommt doch darin überein, daß man ein Verderbniß bei ihrer beiderseitigen Bildung abzuhalten sucht, und daß die Kunst dann noch etwas bei jenem, wie bei dieser hinzusetzt. Man kann die Bildung der Seele also gewissermaßen eben so gut physisch nennen, als die Bildung des Körpers.

Diese physische Bildung des Geistes unterscheidet sich aber von der moralischen darin, daß diese nur auf die Freiheit, jene nur auf die Natur abzielt. Ein Mensch kann physisch sehr cultivirt sein, er kann einen sehr ausgebildeten Geist haben, aber dabei schlecht moralisch cultivirt, doch dabei ein böses Geschöpf sein.

Die physische Cultur aber muß von der praktischen unterschieden werden, welche letztere pragmatisch oder moralisch ist. Im letztern Falle ist es die Moralisierung, nicht Cultivirung.

Die physische Cultur des Geistes theilen wir ein in die freie und die scholastische. Die freie ist gleichsam nur ein Spiel, die scholastische dagegen macht ein Geschäft aus; die freie ist die, die immer bei dem Zöglinge beobachtet werden muß; bei der scholastischen aber wird der Zögling wie unter dem Zwange betrachtet. Man kann beschäftigt sein im Spiele, das nennt man in der Muße beschäftigt sein; aber man kann auch beschäftigt sein im Zwange, und das nennt man Arbeiten. Die scholastische Bildung soll für das Kind Arbeit, die freie soll Spiel sein.

Man hat verschiedene Erziehungsplane entworfen, um, welches auch sehr löblich ist, zu versuchen, welche Methode bei der Erziehung die beste sei. Man ist unter anderm auch darauf verfallen, die Kinder alles wie im Spiele lernen zu lassen. Lichtenberg hält sich in einem Stücke des Göttingischen Magazins über den Wahn auf, nach welchem man aus den Knaben, die doch schon frühzeitig zu Geschäften gewöhnt werden sollten, weil sie einmal in ein geschäftiges Leben eintreten müssen, alles spielweise zu machen sucht. Dies thut eine ganz verkehrte Wirkung. Das Kind soll spielen, es soll Erholungsstunden haben, aber es muß auch arbeiten lernen. Die Cultur seiner Geschicklichkeit ist freilich aber auch gut, wie die Cultur des Geistes, aber beide Arten der Cultur müssen zu verschiedenen Zeiten ausgeübt werden. Es ist ohnedies schon ein besonderes Unglück für den Menschen, daß er so sehr zur Unthätigkeit geneigt ist. Je mehr ein Mensch gefaulenzt hat, desto schwerer entschließt er sich dazu, zu arbeiten.

Bei der Arbeit ist die Beschäftigung nicht an sich selbst angenehm, sondern man unternimmt sie einer andern Absicht wegen. Die Beschäftigung bei dem Spiele dagegen ist an sich angenehm, ohne weiter irgend einen Zweck dabei zu beabsichtigen. Wenn man spazieren geht: so ist das Spaziergehen selbst die Absicht, und je länger also der Gang ist, desto angenehmer ist er uns. Wenn wir aber irgend wohin gehen, so ist die Gesellschaft, die sich an dem Orte befindet, oder sonst etwas die Absicht unsers Ganges, und wir wählen gerne den kürzesten Weg. So ist es auch mit dem Kartenspiele. Es ist wirklich besonders, wenn man sieht, wie vernünftige Männer oft stundenlang zu sitzen und Karten zu mischen im Stande sind. Da ergiebt es sich, daß die Menschen nicht so leicht aufhören Kinder zu sein. Denn was ist jenes Spiel besser, als das Ballspiel der Kinder? Nicht daß die Erwachsenen gerade auf dem Stocke reiten, aber sie reiten doch auf andern Steckenpferden.

Es ist von der größten Wichtigkeit, daß Kinder arbeiten lernen. Der Mensch ist das einzige Thier, das arbeiten muß. Durch viele Vorbereitungen muß er erst dahin kommen, daß er etwas zu seinem Unterhalte genießen kann. Die Frage: ob der Himmel nicht gütiger für uns würde gesorgt haben, wenn er uns Alles schon bereitet hätte vorfinden lassen, so daß wir gar nicht arbeiten dürften, ist gewiß mit Nein zu beantworten: denn der Mensch verlangt Geschäfte, auch solche, die einen gewissen Zwang mit sich führen. (Den meisten Menschen thut unfehlbar die bestimmte Beschäftigung eines Gewerbes oder Amtes sehr Noth, und es fehlt nicht an Beispielen, daß Menschen, die, wie man zu sagen pflegt, sich zur Ruhe setzten, eben so unzufrieden, ja, wohl gar kränklich wurden, als sie vorher bei ihrer bestimmten Arbeit zufrieden und gesund waren, und das nicht aus Mangel an Geschäften, sondern weil, was sie nun zu thun hatten, keine bestimmte Arbeit mehr war, indem Alles blos von ihrem Belieben abhängt. Der Grund davon scheint mir darin zu liegen, daß eine bestimmte Amts- oder Gewerbearbeit uns in mehrere Verhältnisse setzt, also auch in unser Leben mehrere Abwechslung bringt, die, sei sie angenehm oder unangenehm, – wenn sie das letztere nur nicht in einem überwiegenden Grade ist – unsre Kräfte stärkt und dadurch unsre Munterkeit wie unsern guten Willen mehr aufrecht erhält. Zudem leistet man gemeinhin auch mehr, wenn man etwas leisten muß; da kann man am Ende jedes Tages dann die Rechnung

mit sich abschließen, daß man nicht unthätig und unnütz gelebt habe, und dieser Gedanke hat etwas überaus Ermunterndes und, daß ich so sage, Roborirendes. Wer kein eigentliches Gewerbe oder Amt hat, kann freilich Alles thun, wozu er Kräfte und Willen hat; aber eben daher wird ihm die Wahl so schwer, und der Tag ist oft dahin gegangen, bevor er sich für diese oder jene Arbeit entschieden hat. A. d. H.) Eben so falsch ist die Vorstellung, daß, wenn Adam und Eva nur im Paradiese geblieben wären, sie da nichts würden gethan, als zusammengesessen, arkadische Lieder gesungen und die Schönheit der Natur betrachtet haben. Die Langeweile würde sie gewiß eben so gut als andere Menschen in einer ähnlichen Lage gemartert haben. Der Mensch muß auf eine solche Weise occupirt sein, daß er mit dem Zwecke, den er vor Augen hat, in der Art erfüllt ist, daß er sich gar nicht fühlt, und die beste Ruhe für ihn ist die nach der Arbeit. Das Kind muß also zum Arbeiten gewöhnt werden. Und wo anders soll die Neigung zur Arbeit cultivirt werden, als in der Schule? Die Schule ist eine zwangmäßige Cultur. Es ist äußerst schädlich, wenn man das Kind dazu gewöhnt, Alles als Spiel zu betrachten. Es muß Zeit haben, sich zu erholen, aber es muß auch eine Zeit für dasselbe sein, in der es arbeitet. Wenn auch das Kind es nicht gleich einsieht, wozu dieser Zwang nütze: so wird es doch in Zukunft den großen Nutzen davon gewahr werden. Es würde überhaupt nur den Vorwitz der Kinder sehr verwöhnen, wenn man ihre Frage: Wozu ist das? und wozu das? immer beantworten wollte. Zwangmäßig muß die Erziehung sein, aber sklavisch darf sie deshalb nicht sein.

Was die freie Cultur der Gemüthskräfte anbetrifft, so ist zu bemerken, daß sie immer fortgeht. Sie muß eigentlich die obern Kräfte betreffen. Die untern werden immer nebenbei cultivirt, aber nur in Rücksicht auf die obern; der Witz z. E. in Rücksicht auf den Verstand. Die Hauptregel hiebei ist, daß keine Gemüthskraft einzeln für sich, sondern jede nur in Beziehung auf die andere müsse cultivirt werden; z. E. die Einbildungskraft nur zum Vortheile des Verstandes.

Die untern Kräfte haben für sich allein keinen Werth, z. E. ein Mensch, der viel Gedächtniß, aber keine Beurtheilungskraft hat. Ein solcher ist dann ein lebendiges Lexikon. Auch solche Lastesel des Parnasses sind nöthig, die, wenn sie gleich selbst nichts Gescheutes leisten können, doch Materialien herbeischleppen, damit Andere etwas Gutes daraus zu Stande bringen können. – Witz giebt lauter

Albernheiten, wenn die Urtheilskraft nicht hinzukommt. Verstand ist die Erkenntniß des Allgemeinen. Urtheilskraft ist die Anwendung des Allgemeinen auf das Besondere. Vernunft ist das Vermögen, die Verknüpfung des Allgemeinen mit dem Besondern einzusehen. Diese freie Cultur geht ihren Gang fort von Kindheit auf bis zu der Zeit, da der Jüngling aller Erziehung entlassen wird. Wenn ein Jüngling z. E. eine allgemeine Regel anführt, so kann man ihn Fälle aus der Geschichte, Fabeln, in die diese Regel verkleidet ist, Stellen aus Dichtern, wo sie schon ausgedrückt ist, anführen lassen und so ihm Anlaß geben, seinen Witz, sein Gedächtniß usw. zu üben.

Der Ausspruch *tantum scimus, quantum memoria tenemus* hat freilich seine Richtigkeit, und daher ist die Cultur des Gedächtnisses sehr nothwendig. Alle Dinge sind so beschaffen, daß der Verstand erst den sinnlichen Eindrücken folgt, und das Gedächtniß diese aufbehalten muß. So z. E. verhält es sich bei den Sprachen. Man kann sie entweder durch förmliches Memoriren, oder durch den Umgang lernen, und diese letztere ist bei lebenden Sprachen die beste Methode. Das Vocabellernen ist wirklich nöthig, aber am besten thut man wohl, wenn man diejenigen Wörter lernen läßt, die bei dem Autor, den man mit der Jugend gerade liest, vorkommen. Die Jugend muß ihr gewisses und bestimmtes Pensum haben. So lernt man auch die Geographie durch einen gewissen Mechanism am besten. Das Gedächtniß vorzüglich liebt diesen Mechanism, und in einer Menge von Fällen ist er auch sehr nützlich. Für die Geschichte ist bis jetzt noch kein recht geschickter Mechanism erfunden worden; man hat es zwar mit Tabellen versucht, doch scheint es auch mit denen nicht recht gehen zu wollen. (Diesen Endzweck hat auch Schlözers Geschichtstafel. Selbst Pestalozzi's Idee und Verfahren scheint auf einen solchen Mechanism gewissermaßen herauszugehen. A. d. H.) Geschichte aber ist ein treffliches Mittel, den Verstand in der Beurtheilung zu üben. Das Memoriren ist sehr nöthig, aber das zur bloßen Übung taugt gar nichts, z. E. daß man Reden auswendig lernen läßt. Allenfalls hilft es bloß zur Beförderung der Dreistigkeit, und das Declamiren ist überdem nur eine Sache für Männer. (Freilich gibt es sehr verständige und einsichtsvolle Männer, die keiner Declamation fähig sind, wie es scheint; aber gewiß ist es, daß man leichter behält, was man mit erforderlichem Ausdrucke liest, oder wenigstens lesen könnte, und daß sich der Grund dazu schon frühzeitig und mit Erfolg legen lasse, ist

durch die neueste Lesemethode bewiesen. S. Olivier über Charakter und Werth guter Unterrichtsmethoden. Leipz. 1802. und dessen Kunst, lesen und recht schreiben zu lehren. Dessau 1801.) Hieher gehören auch alle Dinge, die man bloß zu einem künftigen Examen oder in Rücksicht auf die futuram oblivionem lernt. Man muß das Gedächtniß nur mit solchen Dingen beschäftigen, an denen uns gelegen ist, daß wir sie behalten, und die auf das wirkliche Leben Beziehung haben. Am schädlichsten ist das Romanenlesen der Kinder, da sie nämlich weiter keinen Gebrauch davon machen, als daß sie ihnen in dem Augenblicke, in dem sie sie lesen, zur Unterhaltung dienen. Das Romanenlesen schwächt das Gedächtniß. Denn es wäre lächerlich, Romane behalten und sie Andern wieder erzählen zu wollen. Man muß daher Kindern alle Romane aus den Händen nehmen. Indem sie sie lesen, bilden sie sich in dem Romane wieder einen neuen Roman, da sie die Umstände sich selbst anders ausbilden, herumschwärmen und gedankenlos da sitzen. Zerstreungen müssen nie, am wenigsten in der Schule gelitten werden, denn sie bringen endlich einen gewissen Hang dazu, eine gewisse Gewohnheit hervor. Auch die schönsten Talente gehen bei Einem, der der Zerstreung ergeben ist, zu Grunde. Wenn Kinder sich gleich bei Vergnügungen zerstreuen: so sammeln sie sich doch bald wieder; man sieht sie aber am meisten zerstreut, wenn sie schlimme Streiche im Kopfe haben, denn da sinnen sie, wie sie sie verbergen oder wieder gut machen können. Sie hören dann Alles nur halb, antworten verkehrt, wissen nicht, was sie lesen usw.

Das Gedächtniß muß man frühe, aber auch nebenher sogleich den Verstand cultiviren. Das Gedächtniß wird cultivirt 1) durch das Behalten der Namen in Erzählungen; 2) durch das Lesen und Schreiben; jenes aber muß aus dem Kopfe geübt werden und nicht durch das Buchstabiren; 3) durch Sprachen, die den Kindern zuerst durchs Hören, bevor sie noch etwas lesen, müssen beigebracht werden. Dann thut ein zweckmäßig eingerichteter sogenannter Orbis pictus seine guten Dienste, und man kann mit dem Botanisiren, mit der Mineralogie und der Naturbeschreibung überhaupt den Anfang machen. Von diesen Gegenständen einen Abriß zu machen, das giebt dann Veranlassung zum Zeichnen und Modelliren, wozu es der Mathematik bedarf. Der erste wissenschaftliche Unterricht bezieht sich am vorteilhaftesten auf die Geographie, die mathematische sowohl als die physikalische. Reiseerzählungen, durch Kupfer und

Karten erläutert, führen dann zu der politischen Geographie. Von dem gegenwärtigen Zustande der Erdoberfläche geht man dann auf den ehemaligen zurück, gelangt zur alten Erdbeschreibung, alten Geschichte usw.

Bei dem Kinde aber muß man im Unterrichte allmählich das Wissen und Können zu verbinden suchen. Unter allen Wissenschaften scheint die Mathematik die einzige der Art zu sein, die diesen Endzweck am besten befriedigt. Ferner muß das Wissen und Sprechen verbunden werden (Beredtheit, Wohlredenheit und Beredsamkeit). Aber es muß auch das Kind das Wissen sehr wohl vom bloßen Meinen und Glauben unterscheiden lernen. In der Art bereitet man einen richtigen Verstand vor und einen richtigen, nicht feinen oder zarten Geschmack. Dieser muß zuerst Geschmack der Sinne, namentlich der Augen, zuletzt aber Geschmack der Ideen sein.

Regeln müssen in alle dem vorkommen, was den Verstand cultiviren soll. Es ist sehr nützlich, die Regeln auch zu abstrahiren, damit der Verstand nicht bloß mechanisch, sondern mit dem Bewußtsein einer Regel verfähre.

Es ist auch sehr gut, die Regeln in eine gewisse Formel zu bringen und so dem Gedächtnisse anzuvertrauen. Haben wir die Regel im Gedächtnisse und vergessen auch den Gebrauch: so finden wir uns doch bald wieder zurecht. Es ist hier die Frage: sollen die Regeln erst in abstracto vorangehn, und sollen Regeln erst nachher gelernt werden, wenn man den Gebrauch vollendet hat? oder soll Regel und Gebrauch gleichen Schrittes gehn? Dies letzte ist allein rathsam. In dem andern Falle ist der Gebrauch so lange, bis man zu den Regeln gelangt, sehr unsicher. Die Regeln müssen gelegentlich aber auch in Klassen gebracht werden, denn man behält sie nicht, wenn sie nicht in Verbindung mit sich selbst stehen. Die Grammatik muß also bei Sprachen immer in etwas vorausgehen.

Wir müssen nun aber auch einen systematischen Begriff von dem ganzen Zwecke der Erziehung und der Art, wie er zu erreichen ist, geben. 1) Die allgemeine Cultur der Gemüthskräfte, unterschieden von der besondern. Sie geht auf Geschicklichkeit und Vervollkommnung, nicht daß man den Zögling besonders worin informire, sondern seine Gemüthskräfte stärke. Sie ist

a) entweder physisch. Hier beruht alles auf Übung und Disciplin, ohne daß die Kinder Maximen kennen dürfen. Sie ist passiv für den

Lehrling, er muß der Leitung eines Andern folgsam sein. Andere denken für ihn.

b) oder moralisch. Sie beruht dann nicht auf Disciplin, sondern auf Maximen. Alles wird verdorben, wenn man sie auf Exempel, Drohungen, Strafen usw. gründen will. Sie wäre dann bloß Disciplin. Man muß dahin sehen, daß der Zögling aus eignen Maximen, nicht aus Gewohnheit gut handle, daß er nicht bloß das Gute thue, sondern es darum thue, weil es gut ist. Denn der ganze moralische Werth der Handlungen besteht in den Maximen des Guten. Die physische Erziehung unterscheidet sich darin von der moralischen, daß jene passiv für den Zögling, diese aber thätig ist. Er muß jederzeit den Grund und die Ableitung der Handlung von den Begriffen der Pflicht einsehen.

2) Die besondere Cultur der Gemüthskräfte. Hier kommt vor die Cultur des Erkenntnißvermögens, der Sinne, der Einbildungskraft, des Gedächtnisses, der Stärke der Aufmerksamkeit und des Witzes, was also die untern Kräfte des Verstandes betrifft. Von der Cultur der Sinne, z. E. des Augenmaßes, ist schon oben geredet worden. Was die Cultur der Einbildungskraft anlangt, so ist folgendes zu merken. Kinder haben eine ungemein starke Einbildungskraft, und sie braucht gar nicht erst durch Märchen mehr gespannt und extendirt zu werden. Sie muß vielmehr gezügelt und unter Regeln gebracht werden, aber doch muß man sie auch nicht ganz unbeschäftigt lassen.

Landkarten haben etwas an sich, das alle, auch die kleinsten Kinder reizt. Wenn sie alles andere überdrüssig sind, so lernen sie doch noch etwas, wobei man Landkarten braucht. Und dieses ist eine gute Unterhaltung für Kinder, wobei ihre Einbildungskraft nicht schwärmen kann, sondern sich gleichsam an eine gewisse Figur halten muß. Man könnte bei den Kindern wirklich mit der Geographie den Anfang machen. Figuren von Thieren, Gewächsen usw. können damit zu gleicher Zeit verbunden werden; diese müssen die Geographie beleben. Die Geschichte aber müßte wohl erst später eintreten.

Was die Stärkung der Aufmerksamkeit anbetrifft: so ist zu bemerken, daß diese allgemein gestärkt werden muß. Eine starre Anheftung unserer Gedanken an ein Object ist nicht sowohl ein Talent, als vielmehr eine Schwäche unsers innern Sinnes, da er in diesem Falle unbiegsam ist und sich nicht nach Gefallen anwenden läßt. Zerstreung ist der Feind aller Erziehung. Das Gedächtniß aber beruht auf der Aufmerksamkeit.

Was aber die obern Verstandeskkräfte betrifft: so kommt hier vor die Cultur des Verstandes, der Urtheilskraft und der Vernunft. Den Verstand kann man im Anfange gewissermaßen auch passiv bilden durch Anführung von Beispielen für die Regel, oder umgekehrt durch Auffindung der Regel für die einzelnen Fälle. Die Urtheilskraft zeigt, welcher Gebrauch von dem Verstande zu machen ist. Er ist erforderlich, um, was man lernt oder spricht, zu verstehen und um nichts, ohne es zu verstehen, nachzusagen. Wie mancher liest und hört etwas, ohne es, wenn er es auch glaubt, zu verstehen! Dazu gehören Bilder und Sachen.

Durch die Vernunft sieht man die Gründe ein. Aber man muß bedenken, daß hier von einer Vernunft die Rede ist, die noch gelehrt wird. Sie muß also nicht immer rasonniren wollen, aber es muß auch ihr über das, was die Begriffe übersteigt, nicht viel vorrasonnirt werden. Noch gilt es hier nicht die speculative Vernunft, sondern die Reflexion über das, was vorgeht, nach seinen Ursachen und Wirkungen. Es ist eine in ihrer Wirthschaft und Einrichtung praktische Vernunft.

Die Gemüthskräfte werden am besten dadurch cultivirt, wenn man das Alles selbst thut, was man leisten will, z. E. wenn man die grammatische Regel, die man gelernt hat, gleich in Ausübung bringt. Man versteht eine Landkarte am besten, wenn man sie selbst verfertigen kann. Das Verstehen hat zum größten Hülfsmittel das Hervorbringen. Man lernt das am gründlichsten und behält das am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernt. Nur wenige Menschen indessen sind das im Stande. Man nennt sie (*αυτοδιδασκτοι*) Autodidakten.

Bei der Ausbildung der Vernunft muß man sokratisch Verfahren. Sokrates nämlich, der sich die Hebamme der Kenntnisse seiner Zuhörer nannte, giebt in seinen Dialogen, die uns Plato gewissermaßen aufbehalten hat, Beispiele, wie man selbst bei alten Leuten manches aus ihrer eigenen Vernunft hervorziehen kann. Vernunft braucht in vielen Stücken nicht von Kindern ausgeübt zu werden. Sie müssen nicht über Alles vernünfteln. Von dem, was sie wohlgezogen machen soll, brauchen sie nicht die Gründe zu wissen; sobald es aber die Pflicht betrifft, so müssen ihnen dieselben bekannt gemacht werden. Doch muß man überhaupt dahin sehen, daß man nicht Vernunftkenntnisse in sie hineintrage, sondern dieselben aus ihnen heraushole. Die sokratische Methode sollte bei der katechetischen die Regel ausmachen.

Sie ist freilich etwas langsam, und es ist schwer, es so einzurichten, daß, indem man aus dem Einen die Erkenntnisse herausholt, die Andern auch etwas dabei lernen. Die mechanisch=katechetische Methode ist bei manchen Wissenschaften auch gut; z. E. bei dem Vortrage der geoffenbarten Religion. Bei der allgemeinen Religion hingegen muß man die sokratische Methode benutzen. In Ansehung dessen nämlich, was historisch gelernt werden muß, empfiehlt sich die mechanisch=katechetische Methode vorzüglich.

Es gehört hieher auch die Bildung des Gefühls der Lust oder Unlust. Sie muß negativ sein, das Gefühl selbst aber nicht verzärtelt werden. Hang zur Gemächlichkeit ist für den Menschen schlimmer, als alle Übel des Lebens. Es ist daher äußerst wichtig, daß Kinder von Jugend auf arbeiten lernen. Kinder, wenn sie nur nicht schon verzärtelt sind, lieben wirklich Vergnügungen, die mit Strapazen verknüpft, Beschäftigungen, zu denen Kräfte erforderlich sind. In Ansehung dessen, was sie genießen, muß man sie nicht leckerhaft machen und sie nicht wählen lassen. Gemeinhin verziehen die Mütter ihre Kinder hierin und verzärteln sie überhaupt. Und doch bemerkt man, daß die Kinder, vorzüglich die Söhne, die Väter mehr als die Mütter lieben. Dies kommt wohl daher, die Mütter lassen sie gar nicht herumspringen, herumlaufen und dergl., aus Furcht, daß sie Schaden nehmen möchten. Der Vater, der sie schilt, auch wohl schlägt, wenn sie ungezogen gewesen sind, führt sie dagegen auch bisweilen ins Feld und läßt sie da recht jungenmäßig herumlaufen, spielen und fröhlich sein. (Ein näherer Grund liegt meiner Meinung nach darin, daß die Väter seltener mit ihren Kindern tändeln, daher die Beweise ihrer Liebe auch einen größern Werth erhalten. Zudem halten Väter auch meistens mehr auf die Befolgung ihrer Gebote, zeigen weniger Schwäche in der Nachgiebigkeit, und so entsteht eine gewisse Achtung, die die festeste Grundlage des Zutrauens und der Liebe ist. Dies setzt aber schon ein gewisses Aufmerken voraus, und eben daher hängen denn auch die Kinder in den allerersten Jahren und namentlich die Söhne mehr an der Mutter. A. d. H.)

Man glaubt, die Geduld der Kinder dadurch zu üben, daß man sie lange auf etwas warten läßt. Dies dürfte indessen eben nicht nöthig sein. Wohl aber brauchen sie Geduld in Krankheiten u. dergl. Die Geduld ist zwiefach. Sie besteht entweder darin, daß man alle Hoffnung aufgibt, oder darin, daß man neuen Muth faßt. Das erstere

ist nicht nöthig, wenn man immer nur das Mögliche verlangt, und das letztere darf man immer, wenn man nur, was recht ist, begehrt. In Krankheiten aber verschlimmert die Hoffnungslosigkeit eben so viel, als der gute Muth zu verbessern im Stande ist. Wer diesen aber in Beziehung auf seinen physischen oder moralischen Zustand noch zu fassen vermag, der giebt auch die Hoffnung nicht auf.

Kinder müssen auch nicht schüchtern gemacht werden. Das geschieht vornehmlich dadurch, wenn man gegen sie mit Scheltworten ausfährt und sie öfter beschämt. Hierher gehört besonders der Zuruf vieler Eltern: Pfui, schäme dich! Es ist gar nicht abzusehen, worüber die Kinder sich eigentlich sollten zu schämen haben, wenn sie z. E. den Finger in den Mund stecken und dergl. Es ist nicht Gebrauch, nicht Sitte! das kann man ihnen sagen, aber nie muß man ihnen ein «Pfui, schäme dich!» zurufen, als nur in dem Falle, daß sie lügen. Die Natur hat dem Menschen die Schamhaftigkeit gegeben, damit er sich, sobald er lügt, verrathe. Reden daher Eltern nie den Kindern von Scham vor, als wenn sie lügen, so behalten sie diese Schamröthe in Betreff des Lügens für ihre Lebenszeit. Wenn sie aber ohne Aufhören beschämt werden: so gründet das eine Schüchternheit, die ihnen weiterhin unabänderlich anklebt.

Der Wille der Kinder muß, wie schon oben gesagt, nicht gebrochen, sondern nur in der Art gelenkt werden, daß er den natürlichen Hindernissen nachgebe. Im Anfange muß das Kind freilich blindlings gehorchen. Es ist unnatürlich, daß das Kind durch sein Geschrei commandire, und der Starke einem Schwachen gehorche. Man muß daher nie den Kindern auch in der ersten Jugend auf ihr Geschrei willfahren und sie dadurch etwas erzwingen lassen. Gemeinhin versehen es die Eltern hierin und wollen es dadurch nachher wieder gut machen, daß sie den Kindern in späterer Zeit wieder alles, um das sie bitten, abschlagen. Dies ist aber sehr verkehrt, ihnen ohne Ursache abzuschlagen, was sie von der Güte der Eltern erwarten, blos um ihnen Widerstand zu thun und sie, die Schwächeren, die Übermacht der Älteren fühlen zu lassen.

Kinder werden verzogen, wenn man ihren Willen erfüllt, und ganz falsch erzogen, wenn man ihrem Willen und ihren Wünschen gerade entgegen handelt. Jenes geschieht gemeinhin so lange, als sie ein Spielwerk der Eltern sind, vornehmlich in der Zeit, wenn sie zu sprechen beginnen. Aus dem Verziehen aber entspringt ein gar großer

Schade für das ganze Leben. Bei dem Entgegenhandeln gegen den Willen der Kinder verhindert man sie zugleich zwar daran, ihren Unwillen zu zeigen, was freilich geschehen muß, destomehr aber toben sie innerlich. Die Art, nach der sie sich jetzt verhalten sollen, haben sie noch nicht kennen gelernt. – Die Regel, die man also bei Kindern von Jugend auf beobachten muß, ist diese, daß man, wenn sie schreien, und man glaubt, daß ihnen etwas schade, ihnen zu Hülfe komme, daß man aber, wenn sie es aus bloßem Unwillen thun, sie liegen lasse. Und ein gleiches Verfahren muß auch nachher unablässig eintreten. Der Widerstand, den das Kind in diesem Falle findet, ist ganz natürlich und ist eigentlich negativ, indem man ihm nur nicht willfahrt. Manche Kinder erhalten dagegen wieder Alles von den Eltern, was sie nur verlangen, wenn sie sich aufs Bitten legen. Wenn man die Kinder Alles durch Schreien erhalten läßt, so werden sie boshaft, erhalten sie aber Alles durch Bitten, so werden sie weichlich. Findet daher keine erhebliche Ursache des Gegentheils Statt: so muß man die Bitte des Kindes erfüllen. Findet man aber Ursache, sie nicht zu erfüllen: so muß man sich auch nicht durch vieles Bitten bewegen lassen. Eine jede abschlägige Antwort muß unwiderrufflich sein. Sie hat dann zunächst den Effect, da man nicht öfter abschlagen darf. (Es giebt wenige eigentlich schlechte Menschen in der Welt, d. h. solche, die es aus Grundsatz sind. Dagegen aber giebt es viele, die den Charakter verloren haben, oder richtiger, die nie Charakter hatten, und daraus geht das meiste Übel hervor. Die Hauptaufgabe aller Pädagogik ist demnach die Bildung der Kinder zu einem Charakter nach Begriffen des Rechtes, nicht der Ehre, denn diese letztere schließen den Charakter aus. Die Grundlage dieser Bildung ist das Beispiel, und welches Beispiel kann hier wohl schädlicher wirken, als das des Mangels an eigner Haltung, an eignem Charakter, der auch dem Kinde schon in der schwachen Nachgiebigkeit der Eltern einleuchtet? In dieser eben liegt die Quelle der Charakterlosigkeit der Kinder. A. d. H.)

Gesetzt es wäre, was man doch nur äußerst selten annehmen kann, bei dem Kinde natürliche Anlage zum Eigensinne vorhanden: so ist es am besten, in der Art zu verfahren, daß, wenn es uns nichts zu Gefallen thut, wir auch ihm wieder nichts zu Gefallen thun. – Brechung des Willens bringt eine sklavische Denkungsart, natürlicher Widerstand dagegen Lenksamkeit zuwege.

Die moralische Cultur muß sich gründen auf Maximen, nicht auf Disciplin. Diese verhindert die Unarten, jene bildet die Denkungsart. Man muß dahin sehen, daß das Kind sich gewöhne, nach Maximen und nicht nach gewissen Triebfedern zu handeln. Durch Disciplin bleibt nur eine Angewohnheit übrig, die doch auch mit den Jahren verlöscht. Nach Maximen soll das Kind handeln lernen, deren Billigkeit es selbst einsieht. Daß dies bei jungen Kindern schwer zu bewirken, und die moralische Bildung daher auch die meisten Einsichten von Seiten der Eltern und der Lehrer erfordere, sieht man leicht ein. (Schon vorhin habe ich angedeutet, daß diese Maximen nicht Maximen der Ehre sein können, sondern die des Rechtes sein müssen, indem jene sehr wohl, aber nicht diese mit Charakterlosigkeit bestehen können. Dazu kommt, daß Ehre etwas ganz Conventionelles ist, was erst gewissermaßen erlernt werden muß, und wozu es der Erfahrung bedarf. Auf diesem Wege läßt sich daher erst spät an die Bildung des Charakters denken, oder vielmehr, sie wird erst spät möglich. Dagegen liegt die Vorstellung von Recht tief in der Seele jedes, auch des zartesten Kindes, und man thäte daher sehr wohl, statt dem Kinde zuzurufen: Ei, so schäme dich doch! es immer auf die Frage zurück zu führen: Ist das auch recht? A. d. H.)

Wenn das Kind z. E. lügt, muß man es nicht bestrafen, sondern ihm mit Verachtung begegnen, ihm sagen, daß man ihm in Zukunft nicht glauben werde, und dergl. Bestraft man das Kind aber, wenn es Böses thut, und belohnt es, wenn es Gutes thut, so thut es Gutes, um es gut zu haben. Kommt es nachher in die Welt, wo es nicht so zugeht, wo es Gutes thun kann, ohne eine Belohnung, und Böses, ohne Strafe zu empfangen: so wird aus ihm ein Mensch, der nur sieht, wie er gut in der Welt fortkommen kann, und gut oder böse ist, je nachdem er es am zuträglichsten findet.

Die Maximen müssen aus dem Menschen selbst entstehen. Bei der moralischen Cultur soll man schon frühe den Kindern Begriffe beizubringen suchen von dem, was gut oder böse ist. Wenn man Moralität gründen will: so muß man nicht strafen. Moralität ist etwas so Heiliges und Erhabenes, daß man sie nicht so wegwerfen und mit Disciplin in einen Rang setzen darf. Die erste Bemühung bei der moralischen Erziehung ist, einen Charakter zu gründen. Der Charakter besteht in der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln. Im Anfange sind es Schulmaximen und nachher Maximen der Menschheit. Im Anfange

gehört das Kind Gesetzen. Maximen sind auch Gesetze, aber subjective; sie entspringen aus dem eignen Verstande des Menschen. Keine Übertretung des Schulgesetzes aber muß ungestraft hingehen, obwohl die Strafe immer der Übertretung angemessen sein muß.

Wenn man bei Kindern einen Charakter bilden will, so kommt es viel darauf an, daß man ihnen in allen Dingen einen gewissen Plan, gewisse Gesetze bemerkbar mache, die auf das genaueste befolgt werden müssen. So setzt man ihnen z. E. eine Zeit zum Schläfe, zur Arbeit, zur Ergötzung fest, und diese muß man dann auch nicht verlängern oder verkürzen. Bei gleichgültigen Dingen kann man Kindern die Wahl lassen, nur müssen sie das, was sie sich einmal zum Gesetze gemacht haben, nachher immer befolgen. – Man muß bei Kindern aber nicht den Charakter eines Bürgers, sondern den Charakter eines Kindes bilden.

Menschen, die sich nicht gewisse Regeln vorgesetzt haben, sind unzuverlässig, man weiß sich oft nicht in sie zu finden, und man kann nie recht wissen, wie man mit ihnen dran ist. Zwar tadelt man Leute häufig, die immer nach Regeln handeln, z. E. den Mann, der nach der Uhr jeder Handlung eine gewisse Zeit festgesetzt hat, aber oft ist dieser Tadel unbillig und diese Abgemessenheit, ob sie gleich nach Peinlichkeit aussieht, eine Disposition zum Charakter.

Zum Charakter eines Kindes, besonders eines Schülers, gehört vor allen Dingen Gehorsam. Dieser ist zwiefach, erstens: ein Gehorsam gegen den absoluten, dann zweitens aber auch gegen den für vernünftig und gut erkannten Willen eines Führers. Der Gehorsam kann abgeleitet werden aus dem Zwange, und dann ist er absolut, oder aus dem Zutrauen, und dann ist er von der andern Art. Dieser freiwillige Gehorsam ist sehr wichtig; jener aber auch äußerst nothwendig, indem er das Kind zur Erfüllung solcher Gesetze vorbereitet, die es künftighin als Bürger erfüllen muß, wenn sie ihm auch gleich nicht gefallen.

Kinder müssen daher unter einem gewissen Gesetze der Nothwendigkeit stehen. Dieses Gesetz aber muß ein allgemeines sein, worauf man besonders in Schulen zu sehen hat. Der Lehrer muß unter mehreren Kindern keine Prädilection, keine Liebe des Vorzuges gegen ein Kind besonders zeigen. Denn das Gesetz hört sonst auf, allgemein zu sein. Sobald das Kind sieht, daß sich nicht alle übrige auch demselben Gesetze unterwerfen müssen, so wird es aufsetzig.

Man redet immer so viel davon, Alles müsse den Kindern in der Art vorgestellt werden, daß sie es aus Neigung thäten. In manchen Fällen ist das freilich gut, aber Vieles muß man ihnen auch als Pflicht vorschreiben. Dieses hat nachher großen Nutzen für das ganze Leben. Denn bei öffentlichen Abgaben, bei Arbeiten des Amtes und in vielen andern Fällen kann uns nur die Pflicht, nicht die Neigung leiten. Gesetzt das Kind sähe die Pflicht auch nicht ein, so ist es doch so besser, und da etwas seine Pflicht als Kind sei, sieht es doch wohl ein, schwerer aber, da etwas seine Pflicht als Mensch sei. Könnte es dieses auch einsehen, welches aber erst bei zunehmenden Jahren möglich ist: so wäre der Gehorsam noch vollkommner.

Alle Übertretung eines Gebotes bei einem Kinde ist eine Ermangelung des Gehorsams, und diese zieht Strafe nach sich. Auch bei einer unachtsamen Übertretung des Gebotes ist Strafe nicht unnothig. Diese Strafe ist entweder physisch oder moralisch.

Moralisch straft man, wenn man der Neigung, geehrt und geliebt zu werden, die Hülfsmittel der Moralität sind, Abbruch thut, z. E. wenn man das Kind beschämt, ihm frostig und kalt begegnet. Diese Neigungen müssen so viel als möglich erhalten werden. Daher ist diese Art zu strafen die beste, weil sie der Moralität zu Hülfe kommt; z. E. wenn ein Kind lügt, so ist ein Blick der Verachtung Strafe genug und die zweckmäßigste Strafe.

Physische Strafen bestehen entweder in Verweigerungen des Begehrten, oder in Zufügung der Strafen. Die erstere Art derselben ist mit der moralischen verwandt und ist negativ. Die andern Strafen müssen mit Behutsamkeit ausgeübt werden, damit nicht eine indoles servilis entspringe. Daß man Kindern Belohnungen ertheilt, taugt nicht, sie werden dadurch eigennützig, und es entspringt daraus eine indoles mercennaria.

Der Gehorsam ist ferner entweder Gehorsam des Kindes, oder des angehenden Jünglings. Bei der Übertretung desselben erfolgt Strafe. Diese ist entweder eine wirklich natürliche Strafe, die sich der Mensch selbst durch sein Betragen zuzieht, z. E. daß das Kind, wenn es zu viel ißt, krank wird, und diese Strafen sind die besten, denn der Mensch erfährt sie sein ganzes Leben hindurch und nicht bloß als Kind; oder aber die Strafe ist künstlich. Die Neigung, geachtet und geliebt zu werden, ist ein sicheres Mittel, die Züchtigungen in der Art einzurichten, daß sie dauerhaft sind. Physische Strafen müssen

blos Ergänzungen der Unzulänglichkeit der moralischen sein. Wenn moralische Strafen gar nicht mehr helfen, und man schreitet dann zu physischen fort, so wird durch diese doch kein guter Charakter mehr gebildet werden. Anfänglich aber muß der physische Zwang den Mangel der Überlegung der Kinder ersetzen.

Strafen, die mit dem Merkmale des Zornes verrichtet werden, wirken falsch. Kinder sehen sie dann nur als Folgen, sich selbst aber als Gegenstände des Affectes eines Andern an. Überhaupt müssen Strafen den Kindern immer mit der Behutsamkeit zugefügt werden, daß sie sehen, da blos ihre Besserung der Endzweck derselben sei. Die Kinder, wenn sie gestraft sind, sich bedanken, sie die Hände küssen lassen u. dergl., ist thöricht und macht die Kinder sklavisch. Wenn physische Strafen oft wiederholt werden, bilden sie einen Starrkopf, und strafen Eltern ihre Kinder des Eigensinnes wegen, so machen sie sie nur noch immer eigensinniger. Das sind auch nicht immer die schlechtesten Menschen, die störrisch sind, sondern sie geben gütigen Vorstellungen öfters leicht nach.

Der Gehorsam des angehenden Jünglinges ist unterschieden von dem Gehorsam des Kindes. Er besteht in der Unterwerfung unter die Regeln der Pflicht. Aus Pflicht etwas thun, heißt: der Vernunft gehorchen. Kindern etwas von Pflicht zu sagen, ist vergebliche Arbeit. Zuletzt sehen sie dieselbe als etwas an, auf dessen Übertretung die Ruthe folgt. (Frage ich das Kind, ob dies oder jenes, was es selbst eben that, recht war, oder nicht: so wird es mir und zwar meistens richtig antworten. War es etwas Unrechtes, und frage ich nun weiter: Hättest du es also wohl thun sollen?, so wird es unfehlbar mit Nein! antworten. Baut man auf dieses Bewußtsein weiter fort: so bildet das Kind sich allmählich gewissermaßen selbst den Pflichtbegriff, ohne ihm von demselben viel vorschwatzen zu dürfen. Wer aber in solchem Falle noch der [Seitenumbruch] Ruthe nöthig hat, ist entweder ein schlechter Erzieher, oder er hat es mit einem schon verdorbenen Kinde, das er vielleicht selbst und gerade durch seine Schläge verdarb, zu thun. Wenn man aber das Kind in der Art erzieht: so muß man es hauptsächlich nur auf seine eignen Handlungen und deren Rechtmäßigkeit zurückführen und sich höchstens bei sehr auffallenden, dem Kinde sehr bemerkbar gewordenen Handlungen seiner Gespielen oder anderer eine Ausnahme erlauben, weil ein entgegengesetztes Verfahren leicht zur Tadelsucht und Medisance führen könnte. A. d.

H.) Das Kind könnte durch bloße Instincte geleitet werden, sobald es aber erwächst, muß der Begriff der Pflicht dazutreten. Auch die Scham muß nicht gebraucht werden bei Kindern, sondern erst in den Jünglingsjahren. Sie kann nämlich nur dann erst Statt finden, wenn der Ehrbegriff bereits Wurzel gefaßt hat.

Ein zweiter Hauptzug in der Gründung des Charakters der Kinder ist Wahrhaftigkeit. Sie ist der Grundzug und das Wesentliche eines Charakters. Ein Mensch, der lügt, hat gar keinen Charakter, und hat er etwas Gutes an sich, so rührt dies bloß von seinem Temperamente her. Manche Kinder haben einen Hang zum Lügen, der gar oft von einer lebhaften Einbildungskraft muß hergeleitet werden. Des Vaters Sache ist es, darauf zu sehen, daß sich die Kinder dessen entwöhnen; denn die Mütter achten es gemeiniglich für eine Sache von keiner oder doch nur geringer Bedeutung; ja sie finden darin oft einen ihnen selbst schmeichelhaften Beweis der vorzüglichen Anlagen und Fähigkeiten ihrer Kinder. Hier nun ist der Ort, von der Scham Gebrauch zu machen, denn hier begreift es das Kind wohl. Die Schamröthe verräth uns, wenn wir lügen, aber ist nicht immer ein Beweis davon. Oft erröthet man über die Unverschämtheit eines Andern, uns einer Schuld zu zeihen. Unter keiner Bedingung muß man durch Strafen die Wahrheit von Kindern zu erzwingen suchen, ihre Lüge müßte denn gleich Nachtheil nach sich ziehen, und dann werden sie des Nachtheils wegen gestraft. Entziehung der Achtung ist die einzig zweckmäßige Strafe der Lüge.

Auch lassen sich die Strafen in negative und positive Strafen abtheilen, deren erstere bei Faulheit oder Unsittlichkeit eintreten würden, z. E. bei der Lüge, bei Unwillfährigkeit und Unvertragsamkeit. Die positiven Strafen aber gelten für boshafte Unwillen. Vor allen Dingen aber muß man sich hüten, ja den Kindern nichts nachzutragen.

Ein dritter Zug im Charakter eines Kindes muß Geselligkeit sein. Es muß auch mit andern Freundschaft halten und nicht immer für sich allein sein. Manche Lehrer sind zwar in Schulen dawider; das ist aber sehr unrecht. Kinder sollen sich vorbereiten zu dem süßesten Genusse des Lebens. Lehrer müssen aber keines derselben seiner Talente, sondern nur seines Charakters wegen vorziehen, denn sonst entsteht eine Mißgunst, die der Freundschaft zuwider ist.

Kinder müssen auch offenherzig sein und so heiter in ihren Blicken, wie die Sonne. Das fröhliche Herz allein ist fähig, Wohlgefallen am

Guten zu empfinden. Eine Religion, die den Menschen finster macht, ist falsch; denn er muß Gott mit frohem Herzen und nicht aus Zwang dienen. Das fröhliche Herz muß nicht immer strenge im Schulzwange gehalten werden, denn in diesem Falle wird es bald niedergeschlagen. Wenn es Freiheit hat, so erholt es sich wieder. Dazu dienen gewisse Spiele, bei denen es Freiheit hat, und wo das Kind sich bemüht, immer dem Andern etwas zuvor zu thun. Alsdann wird die Seele wieder heiter.

Viele Leute denken, ihre Jugendjahre seien die besten und die angenehmsten ihres Lebens gewesen. Aber dem ist wohl nicht so. Es sind die beschwerlichsten Jahre, weil man da sehr unter der Zucht ist; selten einen eigentlichen Freund und noch seltener Freiheit haben kann. Schon Horaz sagt: *Multa tulit fecitque puer, sudavit et alsit.*

Kinder müssen nur in solchen Dingen unterrichtet werden, die sich für ihr Alter schicken. Manche Eltern freuen sich, wenn ihre Kinder frühzeitig altklug reden können. Aus solchen Kindern wird aber gemeinlich nichts. Ein Kind muß nur klug sein, wie ein Kind. Es muß kein blinder Nachäffer werden. Ein Kind aber, das mit altklugen Sittensprüchen versehen ist, ist ganz außer der Bestimmung seiner Jahre, und es äfft nach. Es soll nur den Verstand eines Kindes haben und sich nicht zu frühe sehen lassen. Ein solches Kind wird nie ein Mann von Einsichten und von aufgeheitertem Verstande werden. Eben so unausstehlich ist es, wenn ein Kind schon alle Moden mitmachen will, z. E. wenn es frisirt sein, Handkrausen, auch wohl gar eine Tabaksdose bei sich tragen will. Es bekommt dadurch ein affectirtes Wesen, das einem Kinde nicht ansteht. Eine gesittete Gesellschaft ist ihm eine Last, und das Wackere eines Mannes fehlt ihm am Ende gänzlich. Eben daher muß man denn aber auch der Eitelkeit frühzeitig in ihm entgegenarbeiten, oder, richtiger gesagt, ihm nicht Veranlassung geben, eitel zu werden. Das geschieht aber, wenn man Kindern schon frühe davon vorschwatzt, wie schön sie sind, wie allerliebste ihnen dieser oder jener Putz stehe, oder wenn man ihnen diesen als Belohnung verspricht und ertheilt. Putz taugt für Kinder nicht. Ihre reinliche und schlechte Bekleidung müssen sie nur als Nothdurft erhalten. Aber auch die Eltern müssen für sich keinen Werth darauf setzen, sich nicht spiegeln, denn hier wie überall ist das Beispiel allmächtig und befestigt oder vernichtet die gute Lehre.

Von der praktischen Erziehung

Zu der praktischen Erziehung gehört 1) Geschicklichkeit, 2) Weltklugheit, 3) Sittlichkeit. Was die Geschicklichkeit anbetrifft, so muß man darauf sehen, daß sie gründlich und nicht flüchtig sei. Man muß nicht den Schein annehmen, als hätte man Kenntnisse von Dingen, die man doch nachher nicht zu Stande bringen kann. Die Gründlichkeit muß in der Geschicklichkeit statt finden und allmählich zur Gewohnheit in der Denkungsart werden. Sie ist das Wesentliche zu dem Charakter eines Mannes. Geschicklichkeit gehört für das Talent.

Was die Weltklugheit betrifft: so besteht sie in der Kunst, unsere Geschicklichkeit an den Mann zu bringen, d. h. wie man die Menschen zu seiner Absicht gebrauchen kann. Dazu ist mancherlei nöthig. Eigentlich ist es das letzte am Menschen; dem Werthe nach aber nimmt es die zweite Stelle ein.

Wenn das Kind der Weltklugheit überlassen werden soll: so muß es sich verhehlen und undurchdringlich machen, den Andern aber durchforschen können. Vorzüglich muß es sich in Ansehung seines Charakters verhehlen. Die Kunst des äußern Scheines ist der Anstand. Und diese Kunst muß man besitzen. Andere zu durchforschen ist schwer, aber man muß diese Kunst nothwendig verstehen, sich selbst dagegen undurchdringlich machen. Dazu gehört das Dissimuliren, d. h. die Zurückhaltung seiner Fehler, und jener äußere Schein. Das Dissimuliren ist nicht allemal Verstellung und kann bisweilen erlaubt sein, aber es grenzt doch nahe an Unlauterkeit. Die Verhehlung ist ein trostloses Mittel. Zur Weltklugheit gehört, da man nicht gleich auffahre; man muß aber auch nicht gar zu lässig sein. Man muß also nicht heftig, aber doch wacker sein. Wacker ist noch unterschieden von heftig. Ein Wackerer (strenuus) ist der, der Lust zum Wollen hat. Dieses gehört zur Mäßigung des Affectes. Die Weltklugheit ist für das Temperament.

Sittlichkeit ist für den Charakter. *Sustine et abstine*, ist die Vorbereitung zu einer weisen Mäßigkeit. Wenn man einen guten Charakter bilden will: so muß man erst die Leidenschaften wegräumen. Der Mensch muß sich in Betreff seiner Neigungen so gewöhnen, daß sie nicht zu Leidenschaften werden, sondern er muß lernen, etwas zu entbehren, wenn es ihm abgeschlagen wird. *Sustine* heißt: erdulde und gewöhne dich zu ertragen! Es wird Muth und Neigung erfordert, wenn

man etwas entbehren lernen will. Man muß abschlägige Antworten, Widerstand u.s.w. gewohnt werden. Zum Temperamente gehört Sympathie. Eine sehnsuchtvolle, schmachtende Theilnehmung muß bei Kindern verhütet werden. Theilnehmung ist wirklich Empfindsamkeit; sie stimmt nur mit einem solchen Charakter überein, der empfindsam ist. Sie ist noch vom Mitleiden unterschieden und ein Übel, das darin besteht, eine Sache bloß zu bejammern. Man sollte den Kindern ein Taschengeld geben, von dem sie Nothleidenden Gutes thun könnten, da würde man sehen, ob sie mitleidig sind oder nicht; wenn sie aber immer nur von dem Gelde ihrer Eltern freigebig sind, so fällt dies weg.

Der Ausspruch: *festina lente*, deutet eine immerwährende Thätigkeit an, bei der man sehr eilen muß, damit man viel lerne, d. h. *festina*. Man muß aber auch mit Grund lernen und also Zeit bei jedem gebrauchen, d. h. *lente*. Es ist nun die Frage, welches vorzuziehen sei, ob man einen großen Umfang von Kenntnissen haben soll, oder nur einen kleineren, der aber gründlich ist. Es ist besser wenig, aber dieses Wenige gründlich zu wissen, als viel und obenhin, denn endlich wird man doch das Seichte in diesem letztern Falle gewahr. Aber das Kind weiß ja nicht, in welche Umstände es kommen kann, um diese oder jene Kenntnisse zu brauchen, und daher ist es wohl am besten, daß es von Allem etwas Gründliches wisse, denn sonst betrügt und verblendet es Andere mit seinen obenhin gelernten Kenntnissen.

Das letzte ist die Gründung des Charakters. Dieser besteht in dem festen Vorsatze, etwas thun zu wollen, und dann auch in der wirklichen Ausübung desselben. *Vir propositi tenax*, sagt Horaz, und das ist ein guter Charakter! z. E. wenn ich Jemanden etwas versprochen habe, so muß ich es auch halten, gesetzt gleich, daß es mir Schaden brächte. Denn ein Mann, der sich etwas vorsezt, es aber nicht thut, kann sich selbst nicht mehr trauen, z. E. wenn Jemand es sich vornimmt, immer frühe aufzustehn, um zu studiren, oder dies oder jenes zu thun, oder um einen Spaziergang zu machen, und sich im Frühlinge nun damit entschuldigt, daß es noch des Morgens zu kalt sei, und es ihm schaden könne; im Sommer aber, daß es sich so gut schlafen lasse, und der Schlaf ihm angenehm sei, und so seinen Vorsatz immer von einem Tage zum andern verschiebt: so traut er sich am Ende selbst nicht mehr.

Das, was wider die Moral ist, wird von solchen Vorsätzen ausgenommen. Bei einem bösen Menschen ist der Charakter sehr

schlimm, aber hier heißt er auch schon Hartnäckigkeit, obgleich es doch gefällt, wenn er seine Vorsätze ausführt und standhaft ist, wenn es gleich besser wäre, daß er sich so im Guten zeigte.

Von Jemand, der die Ausübung seiner Vorsätze immer verschiebt, ist nicht viel zu halten. Die sogenannte künftige Bekehrung ist von der Art. Denn der Mensch, der immer lasterhaft gelebt hat und in einem Augenblicke bekehrt werden will, kann unmöglich dahin gelangen, indem doch nicht sogleich ein Wunder geschehen kann, daß er auf einmal das werde, was jener ist, der sein ganzes Leben gut angewandt und immer rechtschaffen gedacht hat. Eben daher ist denn auch nichts von Wallfahrten, Kasteiungen und Fasten zu erwarten; denn es läßt sich nicht absehen, was Wallfahrten und andere Gebräuche dazu beitragen können, um aus einem lasterhaften auf der Stelle einen edlen Menschen zu machen.

Was soll es zur Rechtschaffenheit und Besserung, wenn man am Tage fastet und in der Nacht noch einmal soviel dafür genießt, oder seinem Körper eine Büßung auflegt, die zur Veränderung der Seele nichts beitragen kann?

Um in den Kindern einen moralischen Charakter zu begründen, müssen wir folgendes merken:

Man muß ihnen die Pflichten, die sie zu erfüllen haben, so viel als möglich durch Beispiele und Anordnungen beibringen. Die Pflichten, die das Kind zu thun hat, sind doch nur gewöhnliche Pflichten gegen sich selbst und gegen Andere. Diese Pflichten müssen also aus der Natur der Sache gezogen werden. Wir haben hier daher näher zu betrachten:

a) die Pflichten gegen sich selbst. Diese bestehen nicht darin, da man sich eine herrliche Kleidung anschaffe, prächtige Mahlzeiten halte usw., obgleich Alles reinlich sein muß; nicht darin, daß man seine Begierden und Neigungen zu befriedigen suche, denn man muß im Gegentheile sehr mäßig und enthaltsam sein; sondern, daß der Mensch in seinem Innern eine gewisse Würde habe, die ihn vor allen Geschöpfen adelt, und seine Pflicht ist es, diese Würde der Menschheit in seiner eignen Person nicht zu verleugnen.

Die Würde der Menschheit aber verleugnen wir, wenn wir z. E. uns dem Trunke ergeben, unnatürliche Sünden begehen, alle Arten von Unmäßigkeit ausüben usw., welches Alles den Menschen weit unter die Thiere erniedrigt. Ferner wenn ein Mensch sich kriechend

gegen Andere betrügt, immer Complimente macht, um sich durch ein so unwürdiges Benehmen, wie er wähnt, einzuschmeicheln, so ist auch dieses wider die Würde der Menschheit.

Die Würde des Menschen würde sich auch dem Kinde schon an ihm selbst bemerkbar machen lassen, z. E. im Falle der Unreinlichkeit, die wenigstens doch der Menschheit unanständig ist. Das Kind kann sich aber wirklich auch unter die Würde der Menschheit durch die Lüge erniedrigen, indem es doch schon zu denken und seine Gedanken Andern mitzutheilen vermag. Das Lügen macht den Menschen zum Gegenstande der allgemeinen Verachtung und ist ein Mittel, ihm bei sich selbst die Achtung und Glaubwürdigkeit zu rauben, die jeder für sich haben sollte.

b) die Pflichten gegen Andere. Die Ehrfurcht und Achtung für das Recht der Menschen muß dem Kinde schon sehr frühe beigebracht werden, und man muß sehr darauf sehen, daß es dieselben in Ausübung bringe; z. E. wenn ein Kind einem andern, ärmeren Kinde begegnet und es dieses stolz aus dem Wege oder von sich stößt, ihm einen Schlag giebt usw., so muß man nicht sagen: Thue das nicht, es thut dem Andern wehe; sei doch mitleidig! es ist ja ein armes Kind usw., sondern man muß ihm selbst wieder eben so stolz und fühlbar begegnen, weil sein Benehmen dem Rechte der Menschheit zuwider war. Großmuth aber haben die Kinder eigentlich noch gar nicht. Das kann man z. E. daraus ersehen, daß, wenn Eltern ihrem Kinde befehlen, es solle von seinem Butterbrode einem andern die Hälfte abgeben, ohne daß es aber deshalb nachher um so mehr wieder von ihnen erhält: so thut es dieses entweder gar nicht, oder doch sehr selten und ungerne. Auch kann man ja dem Kinde ohnedem nicht viel von Großmuth vorsagen, weil es noch nichts in seiner Gewalt hat.

Viele haben den Abschnitt der Moral, der die Lehre von den Pflichten gegen sich selbst enthält, ganz übersehen oder falsch erklärt, wie Crugott. Die Pflicht gegen sich selbst aber besteht, wie gesagt, darin, daß der Mensch die Würde der Menschheit in seiner eignen Person bewahre. Er tadelt sich, wenn er die Idee der Menschheit vor Augen hat. Er hat ein Original in seiner Idee, mit dem er sich vergleicht. Wenn die Zahl der Jahre anwächst, wenn die Neigung zum Geschlechte sich zu regen beginnt, dann ist der kritische Zeitpunkt, in dem die Würde des Menschen allein im Stande ist, den Jüngling in Schranken zu halten. Frühe muß man aber dem Jünglinge Winke

geben, wie er sich vor diesem oder jenem zu bewahren habe. (Das früheste Gefühl dieser Würde ist die Scham, daher Pudor primus virtutis honos. Vergl. Horat. Sat. I 6. 82. A. d. H.)

Unsern Schulen fehlt fast durchgängig etwas, was doch sehr die Bildung der Kinder zur Rechtschaffenheit befördern würde, nämlich ein Katechismus des Rechts. Er müßte Fälle enthalten, die populär wären, sich im gemeinen Leben zutragen, und bei denen immer die Frage ungesucht einträte: ob etwas recht sei oder nicht. Z. E. wenn Jemand, der heute seinem Creditor bezahlen soll, durch den Anblick eines Nothleidenden gerührt wird und ihm die Summe, die er schuldig ist und nun bezahlen sollte, hingiebt: ist das recht oder nicht? Nein! es ist unrecht, denn ich muß frei sein, wenn ich Wohlthaten thun will. Und wenn ich das Geld dem Armen gebe, so thue ich ein verdienstliches Werk; bezahle ich aber meine Schuld, so thue ich ein schuldiges Werk. Ferner, ob wohl eine Nothlüge erlaubt sei? Nein! es ist kein einziger Fall gedenkbar, in dem sie Entschuldigung verdiente, am wenigsten vor Kindern, die sonst jede Kleinigkeit für eine Noth ansehen und sich öfters Lügen erlauben würden. Gäbe es nun ein solches Buch schon, so könnte man mit vielem Nutzen täglich eine Stunde dazu aussetzen, die Kinder das Recht der Menschen, diesen Augapfel Gottes auf Erden, kennen und zu Herzen nehmen zu lehren. – (Es fehlt uns nun nicht mehr an Katechismen der Rechte und Pflichten, und unter diesen sind manche sehr brauchbar. Auch wird in manchen Schulen wirklich schon auf diesen nothwendigen Theil des Unterrichtes Rücksicht genommen. Aber es ist noch Vieles zu thun übrig, um Kant's schöne Idee ganz zu realisiren. A. d. H.)

Was die Verbindlichkeit zum Wohlthun betrifft: so ist sie nur eine unvollkommene Verbindlichkeit. Man muß nicht sowohl das Herz der Kinder weich machen, daß es von dem Schicksale des Andern afficirt werde, als vielmehr wacker. Es sei nicht voll Gefühl, sondern voll von der Idee der Pflicht. Viele Personen wurden in der That hartherzig, weil sie, da sie vorher mitleidig gewesen waren, sich oft betrogen sahen. Einem Kinde das Verdienstliche der Handlungen begreiflich machen zu wollen, ist umsonst. Geistliche fehlen sehr oft darin, daß sie die Werke des Wohlthuns als etwas Verdienstliches vorstellen. (Und noch ärger machen sie diesen Fehler, wenn sie dieses, wie alles übrige sogenannte Verdienstliche, als einen Grund zu Ansprüchen auf Belohnung darstellen. A. d. H.) Ohne daran zu denken, daß wir

in Rücksicht auf Gott nie mehr, als unsere Schuldigkeit thun können, so ist es auch nur unsere Pflicht, dem Armen Gutes zu thun. Denn die Ungleichheit des Wohlstandes der Menschen kommt doch nur von gelegentlichen Umständen her. Besitze ich also ein Vermögen, so habe ich es auch nur dem Ergreifen dieser Umstände, das entweder mir selbst oder meinem Vorgänger geglückt ist, zu danken, und die Rücksicht auf das Ganze bleibt doch immer dieselbe.

Der Neid wird erregt, wenn man ein Kind aufmerksam darauf macht, sich nach dem Werthe Anderer zu schätzen. Es soll sich vielmehr nach den Begriffen seiner Vernunft schätzen. Daher ist die Demuth eigentlich nichts anders, als eine Vergleichung seines Werthes mit der moralischen Vollkommenheit. So lehrt z. E. die christliche Religion nicht sowohl die Demuth, als sie vielmehr den Menschen demüthig macht, weil er sich ihr zufolge mit dem höchsten Muster der Vollkommenheit vergleichen muß. Sehr verkehrt ist es, die Demuth darein zu setzen, daß man sich geringer schätze als Andre. – Sieh, wie das und das Kind sich aufführt! u. dergl.: ein Zuruf der Art bringt eine nur sehr unedle Denkungsart hervor. Wenn der Mensch seinen Werth nach Andern schätzt, so sucht er entweder sich über den Andern zu erheben, oder den Werth des Andern zu verringern. Dieses letztere aber ist Neid. Man sucht dann immer nur dem Andern eine Vergehung anzudichten; denn wäre der nicht da, so könnte man auch nicht mit ihm verglichen werden, so wäre man der Beste. Durch den übel angebrachten Geist der Amulation wird nur Neid erregt. Der Fall, in dem die Amulation noch zu etwas dienen könnte, wäre der, jemand von der Thunlichkeit einer Sache zu überzeugen, z. E. wenn ich von dem Kinde ein gewisses Pensum gelernt fordere und ihm zeige, daß Andre es leisten können.

Man muß auf keine Weise ein Kind das andre beschämen lassen. Allen Stolz, der sich auf Vorzüge des Glückes gründet, muß man zu vermeiden suchen. Zu gleicher Zeit muß man aber suchen, Freimüthigkeit bei den Kindern zu begründen. Sie ist ein bescheidenes Zutrauen zu sich selbst. Durch sie wird der Mensch in den Stand gesetzt, alle seine Talente geziemend zu zeigen. Sie ist wohl zu unterscheiden von der Dummdreistigkeit, die in der Gleichgültigkeit gegen das Urtheil Anderer besteht.

Alle Begierden des Menschen sind entweder formal (Freiheit und Vermögen), oder material (auf ein Object bezogen), Begierden des

Wahnes oder des Genusses, oder endlich sie beziehen sich auf die bloße Fortdauer von beiden, als Elemente der Glückseligkeit.

Begierden der ersten Art sind Ehrsucht, Herrschsucht und Habsucht; die der zweiten Genuß des Geschlechtes (Wollust), der Sache (Wohlleben), oder der Gesellschaft (Geschmack an Unterhaltung). Begierden der dritten Art endlich sind Liebe zum Leben, zur Gesundheit, zur Gemächlichkeit (in der Zukunft, Sorgenfreiheit).

Laster aber sind entweder die der Bosheit, oder der Niederträchtigkeit, oder der Eingeschränktheit. Zu den erstern gehören Neid, Undankbarkeit und Schadenfreude; zu denen der zweiten Art Ungerechtigkeit, Untreue (Falschheit), Lüderlichkeit sowohl im Verschwenden der Güter, als der Gesundheit (Unmäßigkeit) und der Ehre. Laster der dritten Art sind Lieblosigkeit, Kargheit, Trägheit (Weichlichkeit).

Die Tugenden sind entweder Tugenden des Verdienstes, oder blos der Schuldigkeit, oder der Unschuld. Zu den erstern gehört Großmuth (in Selbstüberwindung sowohl der Rache, als der Gemächlichkeit und der Habsucht), Wohlthätigkeit, Selbstbeherrschung; zu den zweiten Redlichkeit, Anständigkeit und Friedfertigkeit; zu den dritten endlich Ehrlichkeit, Sittsamkeit und Genügsamkeit.

Ob aber der Mensch nun von Natur moralisch gut oder böse ist? Keines von beiden, denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen; er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt. Man kann indessen sagen, daß er ursprünglich Anreize zu allen Lastern in sich habe, denn er hat Neigungen und Instincte, die ihn anregen, ob ihn gleich die Vernunft zum Gegentheile treibt. Er kann daher nur moralisch gut werden durch Tugend, also aus Selbstzwang, ob er gleich ohne Anreize unschuldig sein kann.

Laster entspringen meistens daraus, daß der gesittete Zustand der Natur Gewalt thut, und unsre Bestimmung als Menschen ist doch, aus dem rohen Naturstande als Thier herauszutreten. Vollkommene Kunst wird wieder zur Natur.

Es beruht alles bei der Erziehung darauf, daß man überall die richtigen Gründe aufstelle und den Kindern begreiflich und annehmlich mache. Sie müssen lernen, die Verabscheuung des Ekels und der Ungereimtheit an die Stelle der des Hasses zu setzen; innern Abscheu statt des äußern vor Menschen und der göttlichen

Strafen, Selbstschätzung und innere Würde statt der Meinung der Menschen, – innern Werth der Handlung und des Thuns statt der Worte und Gemüthsbewegung, Verstand statt des Gefühles – und Fröhlichkeit und Frömmigkeit bei guter Laune statt der grämischen, schüchternen und finstern Andacht eintreten zu lassen. Vor allen Dingen aber muß man sie auch davor bewahren, daß sie die merita fortunæ nie zu hoch anschlagen.

Was die Erziehung der Kinder in Absicht der Religion anbelangt, so ist zuerst die Frage: ob es thunlich sei, frühe den Kindern Religionsbegriffe beizubringen. Hierüber ist sehr viel in der Pädagogik gestritten worden. Religionsbegriffe setzen allemal einige Theologie voraus. Sollte nun der Jugend, die die Welt, die sich selbst noch nicht kennt, wohl eine Theologie können beigebracht werden? Sollte die Jugend, die die Pflicht noch nicht kennt, eine unmittelbare Pflicht gegen Gott zu begreifen im Stande sein? So viel ist gewiß, daß, wenn es thunlich wäre, daß Kinder keine Handlungen der Verehrung des höchsten Wesens mit ansähen, selbst nicht einmal den Namen Gottes hörten, es der Ordnung der Dinge angemessen wäre, sie erst auf die Zwecke und auf das, was dem Menschen ziemt, zu führen, ihre Beurtheilungskraft zu schärfen, sie von der Ordnung und Schönheit der Naturwerke zu unterrichten, dann noch eine erweiterte Kenntniß des Weltgebäudes hinzuzufügen und hierauf erst den Begriff eines höchsten Wesens, eines Gesetzgebers, ihnen zu eröffnen. Weil dies aber nach unserer jetzigen Lage nicht möglich ist, so würde, wenn man ihnen erst spät von Gott etwas beibringen wollte, sie ihn aber doch nennen hörten und sogenannte Dienstleistungen gegen ihn mit ansähen, dieses entweder Gleichgültigkeit, oder verkehrte Begriffe bei ihnen hervorbringen, z. E. eine Furcht vor der Macht desselben. Da es nun aber zu besorgen ist, daß sich diese in die Phantasie der Kinder einnisten möchte: so muß man, um sie zu vermeiden, ihnen frühe Religionsbegriffe beizubringen suchen. Doch muß dies nicht Gedächtnißwerk, bloße Nachahmung und alleiniges Affenwerk sein, sondern der Weg, den man wählt, muß immer der Natur angemessen sein. Kinder werden, auch ohne abstracte Begriffe von Pflicht, von Verbindlichkeiten, von Wohl= oder Übelverhalten zu haben, einsehen, daß ein Gesetz der Pflicht vorhanden sei, daß nicht die Behaglichkeit, der Nutzen und dergl. sie bestimmen solle, sondern etwas Allgemeines, das sich nicht

nach den Launen der Menschen richtet. Der Lehrer selbst aber muß sich diesen Begriff machen.

Zuvörderst muß man alles der Natur, nachher diese selbst aber Gott zuschreiben, wie z. E. erstlich Alles auf Erhaltung der Arten und deren Gleichgewicht angelegt worden, aber von weitem zugleich auch auf den Menschen, damit er sich selbst glücklich mache.

Der Begriff von Gott dürfte am besten zuerst analogisch mit dem des Vaters, unter dessen Pflege wir sind, deutlich gemacht werden, wobei sich dann sehr vorteilhaft auf die Einigkeit der Menschen als in einer Familie hinweisen läßt.

Was ist denn aber Religion? Religion ist das Gesetz in uns, in so fern es durch einen Gesetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält; sie ist eine auf die Erkenntniß Gottes angewandte Moral. Verbindet man Religion nicht mit Moralität, so wird Religion blos zur Gunstbewerbung. Lobpreisungen, Gebete, Kirchengehen sollen nur dem Menschen neue Stärke, neuen Muth zur Besserung geben, oder der Ausdruck eines von der Pflichtvorstellung beseelten Herzens sein. Sie sind nur Vorbereitungen zu guten Werken, nicht aber selbst gute Werke, und man kann dem höchsten Wesen nicht anders gefällig werden, als dadurch daß man ein besserer Mensch werde.

Zuerst muß man bei dem Kinde von dem Gesetze, das es in sich hat, anfangen. Der Mensch ist sich selbst verachtenswürdig, wenn er lasterhaft ist. Dieses ist in ihm selbst gegründet, und er ist es nicht deswegen erst, weil Gott das Böse verboten hat. Denn es ist nicht nöthig, daß der Gesetzgeber zugleich auch der Urheber des Gesetzes sei. So kann ein Fürst in seinem Lande das Stehlen verbieten, ohne deswegen der Urheber des Verbotes des Diebstahles genannt werden zu können. Hieraus lernt der Mensch einsehen, daß sein Wohlverhalten allein ihn der Glückseligkeit würdig mache. Das göttliche Gesetz muß zugleich als Naturgesetz erscheinen, denn es ist nicht willkürlich. Daher gehört Religion zu aller Moralität.

Man muß aber nicht von der Theologie anfangen. Die Religion, die blos auf Theologie gebaut ist, kann niemals etwas Moralisches enthalten. Man wird bei ihr nur Furcht auf der einen und lohnsüchtige Absichten und Gesinnungen auf der andern Seite haben, und dies giebt dann blos einen abergläubischen Cultus ab. Moralität muß also vorhergehen, die Theologie ihr dann folgen, und das heißt Religion.

Das Gesetz in uns heißt Gewissen. Das Gewissen ist eigentlich die Application unserer Handlungen auf dieses Gesetz. Die Vorwürfe desselben werden ohne Effect sein, wenn man es sich nicht als den Repräsentanten Gottes denkt, der seinen erhabenen Stuhl über uns, aber auch in uns einen Richterstuhl aufgeschlagen hat. Wenn die Religion nicht zur moralischen Gewissenhaftigkeit hinzukommt: so ist sie ohne Wirkung. Religion ohne moralische Gewissenhaftigkeit ist ein abergläubischer Dienst. Man will Gott dienen, wenn man z. E. ihn lobt, seine Macht, seine Weisheit preist, ohne darauf zu denken, wie man die göttlichen Gesetze erfülle, ja, ohne einmal seine Macht, Weisheit usw. zu kennen und denselben nachzuspüren. Diese Lobpreisungen sind ein Opiat für das Gewissen solcher Leute und ein Polster, auf dem es ruhig schlafen soll.

Kinder können nicht alle Religionsbegriffe fassen, einige aber muß man ihnen demungeachtet beibringen; nur müssen diese mehr negativ als positiv sein. – Formeln von Kindern herbeten zu lassen, das dient zu nichts und bringt nur einen verkehrten Begriff von Frömmigkeit hervor. Die wahre Gottesverehrung besteht darin, daß man nach Gottes Willen handelt, und dies muß man den Kindern beibringen. Man muß bei Kindern, wie auch bei sich selbst darauf sehen, daß der Name Gottes nicht so oft gemißbraucht werde. Wenn man ihn bei Glückwünsungen, ja selbst in frommer Absicht braucht: so ist dies eben auch ein Mißbrauch. Der Begriff von Gott sollte den Menschen bei dem jedesmaligen Aussprechen seines Namens mit Ehrfurcht durchdringen, und er sollte ihn daher selten und nie leichtsinnig gebrauchen. Das Kind muß Ehrfurcht vor Gott empfinden lernen, als vor dem Herrn des Lebens und der ganzen Welt; ferner als vor dem Vorsorger der Menschen und drittens endlich als vor dem Richter derselben. Man sagt, daß Newton immer, wenn er den Namen Gottes ausgesprochen, eine Weile inne gehalten und nachgedacht habe.

Durch eine vereinigte Deutlichmachung des Begriffes von Gott und der Pflicht lernt das Kind um so besser die göttliche Vorsorge für die Geschöpfe respectiren und wird dadurch vor dem Hange zur Zerstörung und Grausamkeit bewahrt, der sich so vielfach in der Marter kleiner Thiere äußert. Zugleich sollte man die Jugend auch anweisen, das Gute in dem Bösen zu entdecken, z. E. Raubthiere, Insecten sind Muster der Reinlichkeit und des Fleißes. Böse Menschen

ermuntern zum Gesetze. Vögel, die den Würmern nachstellen, sind Beschützer des Gartens, usw.

Man muß den Kindern also einige Begriffe von dem höchsten Wesen beibringen, damit sie, wenn sie Andre beten sehen usw., wissen mögen, gegen wen und warum dieses geschieht. Diese Begriffe müssen aber nur wenige an der Zahl und, wie gesagt, nur negativ sein. Man muß sie ihnen aber schon von früher Jugend an beizubringen anfangen, dabei aber ja dahin sehen, daß sie die Menschen nicht nach ihrer Religionsobservanz schätzen, denn ungeachtet der Verschiedenheit der Religionen giebt es doch überall Einheit der Religion.

Wir wollen hier nun noch zum Schlusse einige Bemerkungen beibringen, die vorzüglich von der Jugend bei ihrem Eintritte in die Jünglingsjahre sollten beobachtet werden. Der Jüngling fängt um diese Zeit an, gewisse Unterschiede zu machen, die er vorher nicht machte. Nämlich erstens den Unterschied des Geschlechtes. Die Natur hat hierüber eine gewisse Decke des Geheimnisses verbreitet, als wäre diese Sache etwas, das dem Menschen nicht ganz anständig und bloß Bedürfniß der Thierheit in dem Menschen ist. Die Natur hat aber gesucht, diese Angelegenheit mit aller Art von Sittlichkeit zu verbinden, die nur möglich ist. (Schön ist, was Cicero schon in Beziehung hierauf bemerkt: *Principio corporis nostri magnam natura ipsa videtur habuisse rationem: quae formam nostram reliquamque figuram, in qua esset species honesta, eam posuit in promptu: quae partes autem corporis, ad naturae necessitatem datae, ad aspectum essent deformem habiturae atque turpem, eas contextit atque abdidit. Hanc naturae tam diligentem fabricam imitata est hominum verecundia*, usw. Gerne schriebe ich diese ganze schöne Stelle hier ab, aber der Raum verbietet es mir, und sonach muß ich bitten, daß ein jeder sie *de officiis* Lib. I, c. 35 selbst nachlese. A. d. H.) Selbst die wilden Nationen betragen sich dabei mit einer Art von Scham und Zurückhaltung. Kinder legen den Erwachsenen bisweilen hierüber vorwitzige Fragen vor, z. E. wo die Kinder herkämen. Sie lassen sich aber leicht befriedigen, wenn man ihnen entweder unvernünftige Antworten, die Nichts bedeuten, giebt, oder sie mit der Antwort, daß dieses Kinderfrage sei, abweist.

Die Entwicklung dieser Neigungen bei dem Jünglinge ist mechanisch, und es verhält sich dabei, wie bei allen Instincten, daß sie sich entwickeln, auch ohne einen Gegenstand zu kennen. Es ist

also unmöglich, den Jüngling hier in der Unwissenheit und in der Unschuld, die mit ihr verbunden ist, zu bewahren. Durch Schweigen macht man das Übel aber nur noch ärger. Dieses sieht man an der Erziehung unserer Vorfahren. Bei der Erziehung in neuern Zeiten nimmt man richtig an, daß man unverhohlen, deutlich und bestimmt mit dem Jünglinge davon reden müsse. Es ist dies freilich ein delicateser Punkt, weil man ihn nicht gern als den Gegenstand eines öffentlichen Gespräches ansieht. Alles wird aber dadurch gut gemacht, daß man mit würdigem Ernste davon redet, und daß man in seine Neigungen entriert. (Siehe hierüber besonders: Salzmann, über die heimlichen Sünden der Jugend. A. d. H.)

Das 13te oder 14te Jahr ist gewöhnlich der Zeitpunkt, in dem sich bei dem Jünglinge die Neigung zu dem Geschlechte entwickelt (es müßten denn Kinder verführt und durch böse Beispiele verdorben sein, wenn es früher geschähe). Ihre Urtheilskraft ist dann auch schon ausgebildet, und die Natur hat sie um die Zeit bereits präparirt, daß man mit ihnen davon reden kann.

Nichts schwächt den Geist wie den Leib des Menschen mehr, als die Art der Wollust, die auf sich selbst gerichtet ist, und sie streitet ganz wider die Natur des Menschen. Aber auch diese muß man dem Jünglinge nicht verhehlen. Man muß sie ihm in ihrer ganzen Abscheulichkeit darstellen, ihm sagen, daß er sich dadurch für die Fortpflanzung des Geschlechtes unnütz mache, daß die Leibeskräfte dadurch am allermeisten zu Grunde gerichtet werden, daß er sich dadurch ein frühes Alter zuziehe, und sein Geist sehr dabei leide (Vergl. außer dem eben angeführten Buche Tissot, Campe's Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens usw. A. d. H.), usw.

Man kann den Anreizen dazu entgchen durch anhaltende Beschäftigung, dadurch daß man dem Bette und Schlafe nicht mehr Zeit widmet, als nöthig ist. Die Gedanken daran muß man sich durch jene Beschäftigungen aus dem Sinne schlagen, denn wenn der Gegenstand auch nur blos in der Imagination bleibt, so nagt er doch an der Lebenskraft. Richtet man seine Neigung auf das andere Geschlecht, so findet man doch noch immer einigen Widerstand, richtet man sie aber auf sich selbst, so kann man sie zu jeder Zeit befriedigen. Der physische Effect ist überaus schädlich, aber die Folgen in Absicht der Moralität sind noch weit übler. Man überschreitet hier die Grenzen der Natur, und die Neigung wüthet ohne Aufhalt fort, weil keine wirkliche

Befriedigung statt findet. Lehrer bei erwachsenen Jünglingen haben die Frage aufgeworfen: ob es erlaubt sei, daß ein Jüngling sich mit dem andern Geschlechte einlasse. Wenn eines von beiden gewählt werden muß: so ist dies allerdings besser. Bei jenem handelt er wider die Natur, hier aber nicht. Die Natur hat ihn zum Manne berufen, sobald er mündig wird, und also auch seine Art fortzupflanzen; die Bedürfnisse aber, die der Mensch in einem cultivirten Staate nothwendig hat, machen, daß er dann noch nicht immer seine Kinder erziehen kann. Er fehlt hier also wider die bürgerliche Ordnung. Am besten ist es also, ja, es ist Pflicht, daß der Jüngling warte, bis er im Stande ist, sich ordentlich zu verheirathen. Er handelt dann nicht nur wie ein guter Mensch, sondern auch wie ein guter Bürger. (Aber auch die vage Befriedigung sinnlicher Neigungen bei dem andern Geschlechte schadet der Gesundheit, erhitzt die Einbildungskraft, stört in einer zweckmäßigen Beschäftigung und untergräbt die Moralität. Reiner Sinn der Liebe in der unentweiheten Brust des Jünglings und Mädchens dagegen schützt die Unschuld, erhebt die Seele und ist Anreiz zum Bessern. A. d. H.)

Der Jüngling lerne frühzeitig, eine anständige Achtung vor dem andern Geschlechte hegen, sich dagegen durch lasterfreie Thätigkeit desselben Achtung erwerben und so dem hohen Preise einer glücklichen Ehe entgegenstreben.

Ein zweiter Unterschied, den der Jüngling um die Zeit, da er in die Gesellschaft eintritt, zu machen anfängt, besteht in der Kenntniß von dem Unterschiede der Stände und der Ungleichheit der Menschen. Als Kind muß man ihn diese gar nicht merken lassen. Man muß es ihm selbst nicht einmal zugeben, dem Gesinde zu befehlen. Sieht es, daß die Eltern dem Gesinde befehlen: so kann man ihm allenfalls sagen: wir geben ihnen Brod, und dafür gehorchen sie uns, du thust das nicht, und also dürfen sie dir auch nicht gehorchen. Kinder wissen davon auch nichts, wenn Eltern ihnen nur nicht selbst diesen Wahn beibringen. Dem Jünglinge muß man zeigen, daß die Ungleichheit der Menschen eine Einrichtung sei, welche entstanden ist, da ein Mensch Vortheile vor dem andern zu erhalten gesucht hat. Das Bewußtsein der Gleichheit der Menschen bei der bürgerlichen Ungleichheit kann ihm nach und nach beigebracht werden.

Man muß bei dem Jünglinge darauf sehen, daß er sich absolut und nicht nach Andern schätze. Die Hochschätzung Anderer in dem,

was den Werth des Menschen gar nicht ausmacht, ist Eitelkeit. Ferner muß man ihn auch auf Gewissenhaftigkeit in allen Dingen hinweisen, und daß er auch darin nicht bloß Scheine, sondern alles zu sein sich bestrebe. Man muß ihn darauf aufmerksam machen, daß er in keinem Stücke, wo er einen Vorsatz wohl überlegt hat, ihn zum leeren Vorsatze werden lasse; lieber muß man keinen Vorsatz fassen und die Sache im Zweifel lassen; – auf Genügsamkeit mit äußern Umständen und Duldsamkeit in Arbeiten: *Sustine et abstine*; – auf Genügsamkeit in Vergnügungen. Wenn man nicht bloß Vergnügungen verlangt, sondern auch geduldig im Arbeiten sein will, so wird man ein brauchbares Glied des gemeinen Wesens und bewahrt sich vor Langweile.

Auf Fröhlichkeit ferner und gute Laune muß man den Jüngling hinweisen. Die Fröhlichkeit des Herzens entspringt daraus, daß man sich nichts vorzuwerfen hat; – auf Gleichheit der Laune. Man kann sich durch Übung dahin bringen, daß man sich immer zum aufgeräumten Theilnehmer der Gesellschaft disponiren kann.

Darauf, daß man vieles immer wie Pflicht ansieht. Eine Handlung muß mir werth sein, nicht weil sie mit meiner Neigung stimmt, sondern weil ich dadurch meine Pflicht erfülle.

Auf Menschenliebe gegen Andere und dann auch auf weltbürgerliche Gesinnungen. In unserer Seele ist etwas, daß wir Interesse nehmen 1) an unserm Selbst, 2) an Andern, mit denen wir aufgewachsen sind, und dann muß 3) noch ein Interesse am Weltbesten Statt finden. Man muß Kinder mit diesem Interesse bekannt machen, damit sie ihre Seelen daran erwärmen mögen. Sie müssen sich freuen über das Weltbeste, wenn es auch nicht der Vortheil ihres Vaterlandes oder ihr eigener Gewinn ist.

Darauf, daß er einen geringen Werth setze in den Genuß der Ergötlichkeiten des Lebens. Die kindische Furcht vor dem Tode wird dann wegfallen. Man muß dem Jünglinge zeigen, daß der Genuß nicht liefert, was der Prospect versprach.

Auf die Nothwendigkeit endlich der Abrechnung mit sich selbst an jedem Tage, damit man am Ende des Lebens einen Überschlag machen könne in Betreff des Werthes seines Lebens.

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН
ПО ПРАВАМ ЧЕЛОВЕКА

ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО ФОНДА ИМ. ФРИДРИХА ЭБЕРТА
В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН

Иммануил КАНТ

О ПЕДАГОГИКЕ

ТАШКЕНТ – 2013

Кант И.

О педагогике /П. Тешендорф (предисл.), А.Х. Саидов (Вступит. статья); Пер. с нем. М. Акбаров. – Ташкент: Национальный центр Республики Узбекистан по правам человека, 2013. – 232 с.

Данная книга – первый перевод на узбекский язык работы великого немецкого мыслителя Иммануила Канта «О педагогике», в которой он излагал свои собственные представления о задачах и методах воспитания. Статья И. Канта «О педагогике» – одна из последних его работ. Подготовлена к печати в 1803 г. учеником Канта Ф.Т.Ринком на основе собственноручных заметок Канта и записей лекций по педагогике. Во вступительной статье профессора А.Х.Саидова дана краткая характеристика педагогических научных изысканий И. Канта.

Книга предназначена для специалистов, работающих в высших учебных заведениях, в системе народного образования, а также широкого круга читателей, непосредственно или опосредованно связанных с воспитанием подрастающего поколения.

- © Национальный центр Республики Узбекистан по правам человека, 2013
- © Представительство Фонда им. Фридриха Эберта в Республике Узбекистан, 2013
- © Издательство «Niso Poligraf», 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Тешендорф П. Предисловие	156
Саидов А. Иммануил Кант – великий педагог и просветитель.....	160
Кант И. О педагогике.....	177
Введение	177
Трактат.....	190
О физическом воспитании	191
О практическом воспитании.....	218

ПРЕДИСЛОВИЕ

Чему можно поучиться и сегодня у такого педагога, как Иммануил Кант, жившего более 200 лет до нас? Сегодняшний мир кардинально отличается от того, который Кант видел вокруг себя. За это время объем знаний увеличился в разы, жизнь стала более комплексной, от каждого ожидается проявление большей гибкости и умений. Сегодня мы обучаемся не просто одной профессии, а приобретаем на протяжении всей жизни различные базовые навыки, которые нам приходится постоянно по-новому комбинировать, чтобы идти в ногу с быстрыми изменениями жизни современного мира.

Может ли Кант, живший все время в равномерном ритме, никогда не покидавший свой Кёнигсберг, чему-то еще научить нас, живущих в глобализованном мире с его постоянно ускоряющимся ритмом?

В основе учения Канта находится человек, использующий свой собственный разум. То есть просвещенный человек, задающий вопросы, критичный, заключающий свои суждения на основе нравственных ценностей, которые могут иметь силу не только для него, но и для всего общества. Поэтому базовой проблемой педагогики Канта является вопрос о том, как воспитать это в человеке. Воспитание означает всегда также некую форму принуждения, поскольку детей необходимо защитить от опасности и не всегда предоставлять их собственной воле. То есть, как сочетать временное принуждение и способность человека к проявлению собственной воли? Несомненно, это – вопрос, который задают себе и педагоги сегодняшнего времени. Основополагающие размышления, Канта по данному вопросу остаются актуальными и по сей день.

Кант подчеркивает, что при нравственном воспитании «рабское принуждение» приводит лишь к тому, что человек стано-

вится раболепным, покоряясь всему и механически соблюдая все правила, сам не понимая их смысла. Каждый должен открыть для себя правила, которые ведут к разумному сосуществованию. Для этого необходимо, чтобы при всем принуждении он всегда ощущал также и свободу самому принимать решения. Только тогда из простой дисциплины, основанной на принуждении извне, возникают применение правил и соблюдение обязанностей на основе истинного саморазумения. Только тогда ребенок со временем будет в состоянии положительно использовать свою свободу, то есть в отношении окружающего его общества, уважая свободы других.

С этим связано утверждение Канта о том, что лишь заучивание знаний наизусть, без их осмысления, не достаточно, чтобы сделать ребенка образованным человеком. Тот, кто выдает лишь то, что он выучил наизусть, может выступать с умными речами и создавать впечатление человека образованного, но он не будет в состоянии сам создавать новые знания, так как отсутствуют духовное проникновение в изучаемое знание, настоящий разум. Такой человек не способен сам сотворить великое. Тем более в сегодняшнем мире, где каждый из нас постоянно сталкивается со сложными проблемами. Дифференцированность общества, благодаря которой оно стало во много крат более производительным, обуславливает то, что любой человек в любое время сталкивается с проблемами, которые в таком виде еще не возникали. Он должен решать их творчески и самостоятельно, должен проявлять мужество, быть готовым также к провалу и иногда идти непроторенными путями. Только так можно сохранить прогресс.

Это – основополагающие мысли, которые сегодня необходимо принимать во внимание больше, чем когда-либо. Содействие критическому отношению к знаниям, поддержка детей в развитии их собственной личности, их собственного разума, основанного на нравственности, – это единственный путь сделать их образованными людьми, которые будут в состоянии приспособливаться к постоянно меняющемуся миру. Лишь для того, кто научится осмысливать изучаемое, новое не станет неожиданностью, а наоборот, он научится использовать его. В современном мире это – элементарные способности. Не только в экономике, в которой непрерывно меняющиеся знания ведут ко все новым вызовам

и новым шансам, но и в общественной жизни, поскольку и она меняется с доселе невиданной скоростью. Изменения демографического состава, миграционные потоки, меняющиеся представления о семье и хорошей жизни, все это – влияния, на которые людям приходится каждый раз заново настраиваться и находить новый баланс. Это удастся сделать лишь тому, кто научился не отгораживаться от нового только потому, что оно не совпадает с его прежними знаниями, а изучать это новое и давать ему свою оценку, опираясь на нравственные ценности.

Это – познания, которые были высказаны давно, но стали приниматься всерьез лишь совсем недавно. В Германии потребовалась Вторая мировая война, чтобы понять, что граждане, воспитанные в духе верноподданных, способны на все, но только не на осознание вещи с позиции нравственных ценностей. С тех пор предпринимаются попытки воспитать детей сознательными гражданами. При этом методы могут меняться и адаптироваться к соответствующему уровню научных познаний. Однако базовая идея, лежащая в основе, остается неизменно той же, какой Кант сформулировал ее в своей лекции по педагогике более 200 лет назад.

Еще одна мысль представляется необычайно современной для того времени, в котором жил Кант. Он описывает опасность недостаточного образования, поскольку, с одной стороны, родители хотят подготовить ребенка к окружающему миру, в котором они живут, независимо от того, испорчен этот мир с его правилами или нет. Князья же воспитывают себе верноподданных, которые должны служить благу существующего в данный момент государства. И те и эти остаются прикованными оковами времени, в котором они живут. Кант же требовал того, чтобы образование было направлено на будущее и нацелено на самое лучшее в мире и совершенство, так как в противном случае общество не сможет развиваться дальше. Поэтому государственное образование должно находиться не в руках князей, а в руках экспертов, а также родителей. Тем самым он поднимает вопрос профессионализации педагогики, освободившейся от внешних оков и стремящейся к обеспечению совершенного образования.

И это тоже является все еще актуальным призывом задаваться вопросом о том, в какой мере государство и семья должны диктовать, как воспитывать, и сколько свободного пространства они

должны оставлять. В то же самое время это – предостережение, чтобы рассматривать не только то, что есть здесь и сейчас, но и готовить детей к меняющемуся будущему. Это означает, например, не только укреплять их способности быть в сегодняшнем мире успешными в экономическом отношении и давать им необходимые для этого знания математики, языков и информатики, но и создавать свободное пространство, в котором может осуществляться нравственное воспитание детей и в котором они научатся размышлять о самих себе и об окружающем их мире. В мире, в котором все больше сфер жизни подвергаются сплошной «экономизации», это – весьма немаловажное напоминание.

Своими изысканиями о том, как привить детям способность к нравственному и критическому мышлению, педагог и философ из Кёнигсберга и сегодня дает нам толчки к размышлениям и устанавливает планку, к которой мы можем и должны приблизиться.

ПЕЕР ТЕШЕНДОРФ,
руководитель Представительства Фонда
им. Фридриха Эберта в Центральной Азии,
Ташкент, 2013 г., июнь

«Просвещение – это мужество пользоваться собственным разумом».

И. Кант

Иммануил Кант – великий педагог и просветитель

Иммануил Кант – родоначальник немецкой классической философии. Родился 22 апреля 1724 г. в Кёнигсберге (ныне Калининград), – умер 12 февраля 1804 г., там же. По окончании Кёнигсбергского университета он был 9 лет домашним учителем (1746–1755), затем более 40 лет преподавал в университете (1755–1797, с 1770 – профессор). И. Кант был членом Берлинской и Сиенской Академии наук, а также почетным членом Петербургской Академии наук (с 1794 г.).

Богатое философское творчество И. Канта подразделяется на «докритический» (до 1770 г.) и «критический» периоды. **Первый период** характеризуется интересом к вопросам философии естествознания, к которым он подходил с деистичных позиций. В работе «**Всеобщая естественная история и теория неба**» (1755) выдвинул космогоническую гипотезу о естественном происхождении солнечной системы, вплотную подошел к идее неразрывности материи и движения.

Основным работами **второго «критического» периода** И. Канта являются «**Критика чистого разума**» (1781; 1782), «**Критика практического разума**» (1788), «**Критика способности суждения**» (1790), «**Религия в пределах только разума**» (1793). Отметив неспособность прежней методологии объяснить природу всеобщих и необходимых истин, И. Кант пришел к выводу, что **знание представляет собой синтез материи опыта и априорных форм мышления, носителем которых является сам субъект¹.**

Этическое учение И. Канта также весьма оригинально. Он утверждал автономию человеческой воли и абсолютные нормы,

¹ О жизни и творчестве И. Канта, подробнее см.: Саидов А.Х. Философско-правовое наследие Иммануила Канта и современная юриспруденция. 2-е изд. Ташкент, 2008.

коренящиеся в субъекте нравственного самосознания. Согласно основному моральному закону («категорическому императиву») И. Канта, человек должен руководствоваться принципами, способными быть основой всеобщего законодательства, и никогда не относиться к другому человеку лишь как средству достижения своих целей. По существу, **И. Кант перевел в план нравственного сознания требование всеобщего правового равенства и поставил вопрос о личности как высшей ценности.**

Следует отметить, что университетский лекционный курс **И. Канта по практической педагогике** (он читал его по крайней мере четырежды между 1776 и 1787 гг.) имел вполне солидную практическую и фактическую почву. Эти лекции, восстановленные по записям слушателей, были изданы его учеником в 1803 г. **Ф.Т. Ринком** еще при жизни И. Канта под названием: «**I. Kant über Pädagogik. Königsberg**» – «**И. Кант о педагогике**». При этом следует особо подчеркнуть, что, **во-первых**, И. Кант лично одобрил подготовленный для публикации текст; **во-вторых**, его основные педагогические идеи повторены в целом ряде сочинений и тесно согласуются с его философскими воззрениями.

В своих лекциях И. Кант использовал периодическое издание «**Педагогические беседы**» («**Pädagogische Unterhaltungen**») **И.Б. Базедова** и **И.Г. Кампе**, а также книгу **Ф.С. Блока** «**Учебник искусства воспитания для использования христианскими воспитателями и будущими учителями юношества**» («**Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für christliche Erzieher und künftige Jugendlehrer**». Königsberg, 1780).

И. Кант не придерживался, однако, текстов компендиумов, он вносил в них существенные изменения и излагал слушателям свои собственные представления о задачах и методах воспитания.

Под обучением И. Кант подразумевал формирование навыков и знаний и относил его к физическому воспитанию, которое включает в себя развитие телесных сил и душевных способностей, формирование дисциплины. **Образование** же касается формирования нравственности и относится к практическому воспитанию в отличие от школьного образования или обучения (приобретение умений) и прагматического воспитания (достижение разумности).

Вопросы обучения, воспитания, школоведения И. Кант рассматривал также в «Уведомлении о расписании лекций на зимнее полугодие 1765–1766» и в статье «Ответ на вопрос: что такое просвещение?». В работе «Антропология с прагматической точки зрения» (1798) И. Кант анализировал проблемы самовоспитания и социальной педагогики. В ряде его исследований ставились вопросы нравственного воспитания.

И. Кант исходил из идеи воспитуемости человека. Просвещение (Aufklärung) выводит человека из природного состояния, делает его моральным существом, приобщает к свободе, научая пользоваться разумом. Образование и воспитание (Bildung, Erziehung) – главные средства осуществления этих целей. Они должны вооружать человека знаниями и готовить к жизни и практической деятельности.

Основные задачи образования, по И. Канту, – воспитание социальной дисциплины, привитие навыков, приобщение к культуре, моральное воспитание. Придавая важное значение духовному развитию личности, **И. Кант указывал и на важность физического воспитания.** Он высказывал мысль о необходимости сочетания академического и трудового обучения.

Критикуя существовавшую школьную систему и практику, И. Кант высказывался за коренное улучшение подготовки учителей и пересмотр методов преподавания и воспитания, за радикальное изменение образовательной системы. Такой перестройке должна предшествовать широкая экспериментальная работа. При этом не идеализируя филантропии И.Б. Базедова, И. Кант рассматривал его прежде всего как опытное учебное заведение.

Идеи И. Канта оказали весьма значительное влияние на германскую и европейскую педагогические теории, став одним из источников реформ образовательных систем в первой половине XIX века.

Кратко остановимся на педагогических воззрениях И. Канта.

Знакомящегося с биографией И. Канта не может не поражать удивительное сочетание крайне небогатой событиями жизни, проведенной почти безвыездно в г. Кёнигсберге, с его широчайшей эрудицией и теоретической пронизательностью. Это обстоятельство заставляет по-иному взглянуть на проблему связи философии с исторической практикой и не ставить ее в прямую зависимость лишь от внешне фиксируемых обстоятельств.

И. Кант внимательно следил за развитием наук и всегда чутко реагировал на новые явления общественной жизни. Так, он первый указал на огромную социальную значимость филантропина **И.Б. Базедова** – своеобразной школы-интерната в г. Дессау, призванной реализовать новые образовательные идеи (в частности, навеянные **Ж.-Ж Руссо**).

Филантропинизм, представляющий собой любопытное явление в истории образования и педагогической мысли Германии, характеризовался стремлением таких деятелей народного просвещения, как **И.Г. Кампе**, **Х.Г. Зальцман**, **Э.Х. Трапп** и других (не говоря уже о И.Б. Базедове), создать принципиально новую систему образовательных учреждений, базирующихся на прогрессивных принципах обучения и воспитания, уважительном отношении к личности ребенка, стремлении к гармоничному развитию человека. Несмотря на не вполне удачный опыт упомянутого филантропина, И. Кант сумел сделать из него важные философско-педагогические выводы. Этот факт творческой биографии Канта бросает свет еще на одну сторону его теоретической работы, которая обычно остается вне внимания исследователей.

В период своей долгой более 40-летней педагогической деятельности в университете (1755–1797) **И. Кант читал лекции не только по философским дисциплинам (метафизика, этика, логика), но также по математике, физике, географии, антропологии и педагогике**¹.

Впрочем, сам И. Кант считал себя в области педагогики хорошим теоретиком, но посредственным практиком. Однажды он высказал о себе следующее мнение: **«Я никогда не умел применять на деле мои собственные педагогические правила»**. Суждение это следует всецело отнести на счет скромности великого педагога И. Канта. По крайней мере, ни родители, ни ученики не разделяли этого мнения, и один только И. Кант говорил о своей педагогической практике: **«Трудно представить себе худшего гувернера, нежели я»**².

¹ За годы работы в университете И. Кант прочитал 268 лекционных курсов; в том числе логику – 54 раза, метафизику – 49, физическую географию – 46, этику – 28, антропологию – 24, теоретическую физику – 20, математику – 16, право – 12, энциклопедию философских наук – 11, педагогику – 4, механику – 2, минералогию – 1, теологию – 1. См.: Гулыга А. Кант. – М.: «Молодая гвардия», 1997. С. 247.

² См.: Кант – его жизнь и философская деятельность. Биографический очерк М.М. Филлипова // Сенска. Декарт, Спиноза. Кант. Гегель: Биографические повествования / Составитель, общая редакция и послесловие Н.Ф. Болдырева. – Челябинск: «Урал», 1996. С. 314.

По отзывам лиц, близко знавших И.Канта, он был превосходным лектором. Его лекции имели значительный успех. По немецкому обычаю **И. Кант подразделял свои лекции на публичные** (которые обычно читались бесплатно – publice et gratis), **приватные** и **приватнейшие**. Читал по самым разнообразным предметам, начиная с фортификации и кончая метафизикой. Содержание лекций И.Канта было чрезвычайно разнообразно. В общем они являлись комментарием и популярным изложением взглядов, развитых в его главных работах по философии, этике, праву и педагогике и других.

И. Кант не имел привычки, свойственной некоторым профессорам, читать по вызубренному тексту и даже по подробному конспекту. Он читал иногда по заметкам, сделанным на полях указанных им студентам учебников, – эти заметки заменяли для него подробный конспект – или же по самому сжато конспекту, набросанному на полосках бумаги.

Из приватных лекций И.Канта сравнительно популярными считались его чтения по логике. Он постоянно говорил слушателям, что вовсе не задается целью научить их логике. **«Я стараюсь научить вас методически мыслить»**, – говорил он. Особенно нравился студентам прием, к которому И. Кант прибегал, когда речь шла об определениях. Он вел лекцию так, как будто искал истину, одинаково неизвестную его слушателям и ему самому.

Сначала И. Кант как будто делал попытки дать определение, причем получал лишь первую грубую формулу. Затем он постепенно исправлял ее, пока, наконец, не получалось вполне строгое и научное определение. Можно без всяких преувеличений сказать, что **И. Кант старался ввести студентов в свою философско-педагогическую «мастерскую»**, показывая им на деле, каким образом ищут истину.

Все признают, что И. Кант обладал чрезвычайно сильной памятью. Но бесспорно, что всего сильнее была развита у И. Канта способность анализировать и систематизировать понятия. По силе и глубине философского анализа И. Кант не имеет себе равного между новыми философами. Из древних он может соперничать с **Аристотелем**. По построительной способности, «архитектонике», И. Кант не уступает **Платону**.

Единственным недостатком И.Канта как лектора был его слабый голос. Зная это, слушатели сидели на его лекциях не шевелясь, стараясь не проронить ни слова и не шаркая ногами (по странному немецкому обычаю) при появлении запаздывающих. Да редко кто и запаздывал на лекции И. Канта.

И. Кант никогда не искал дешевой популярности и не любил пересыпать лекции не идущими к делу шуточками. Но он был по природе остроумен. Его шутку сравнивали с молнией, и также блестящие часто развлекали слушателей, возбуждая дружный смех, нарушавший обычное почтительное молчание.

И. Кант почти импровизировал свои лекции. Но он не мог переносить ничего, отвлекавшего в сторону его собственное сосредоточенное внимание. Малейшая перемена обстановки раздражала И. Канта и нередко даже влияла на качество его лекций. Он имел обыкновение на протяжении всей лекции устремлять взор на одного из студентов, сидевших на передней скамье.

И. Кант внушал своим слушателям необычайное уважение. К нему нельзя было применить поговорку: **«Никто не Пророк в своем Отечестве»**. Студенты обожали И. Канта и открыто выражали это при всяком удобном случае. О впечатлении, которое производили его лекции, писал знаменитый **И. Г. Гердер**¹, слушавший Канта в течение трех лет: **«Я имел счастье знать философа, который был моим учителем. В свои цветущие годы он был весел, как юноша, и таким, вероятно, остался до глубокой старости. Его открытый, созданный для мысли лоб выражал несокрушимое веселие и радость, его полная мысли речь текла из уст, шутка и остроумие были в его распоряжении, его поучительные лекции имели характер интереснейшей беседы. С тем же умом, который он проявлял при исследовании систем Лейбница, Вольфа, Баумгартена, Крузиуса, Юма и при изложении законов Ньютона, Кеплера и физиков, он разбирал и появлявшиеся тогда сочинения Руссо, его «Эмилия» и «Элоизу», говорил о каждом новом открытии в области естествознания и постоянно возвращался к истинному познанию природы**

¹ Иоганн Готфрид Гердер (1744–1803) – немецкий историк культуры, создатель исторического понимания культуры, считавший своей задачей все рассматривать с точки зрения духа своего времени, критик, поэт. Он – выпускник богословского факультета Кёнигсбергского университета.

и к нравственному достоинству человека. История человека, народов и природы, естествознание и опыт были источниками, которыми он оживлял свою беседу; ничто достойное познания не было для него безразличным; никакая интрига, никакая секта, предрассудок или честолюбие не имели для него ни малейшей привлекательности и не заставляли его уклониться от расширения и разъяснения истины. Он ободрял и поощрял самостоятельному мышлению; деспотизм был чужд его натуре».

Особенностью педагогических научных изысканий И.Канта является то, что они не носили изолированного, автономного характера. Разумеется, И.Кант не создавал стройную педагогическую систему и не рассматривал свои образовательные концепции как самостоятельную теоретическую дисциплину. Педагогические идеи И.Канта органически связаны с его философским мировоззрением, в особенности с пониманием природы человека и решением проблемы человеческой свободы. Они явились своеобразной отражением из его этико-социологического учения и четко воплотили в себе ряд сильных сторон кантовской философии.

Влияние идей И.Канта на мировую педагогическую мысль многопланово.

Во-первых, это воздействие на образовательную теорию и практику (школьную и университетскую) кантовской трактовки логико-гносеологических, философско-этических и политико-правовых проблем. Немало внимания уделял И.Кант и теоретическим вопросам обучения и воспитания. Его собственный педагогический опыт не ограничивался университетской деятельностью: в течение девяти лет (1746–1755) Кант работал домашним учителем, пристально следя за европейской школьной практикой и педагогической литературой.

Огромное впечатление на И.Канта произвел «Эмиль» (1762) Ж.-Ж. Руссо¹. По собственному признанию И.Канта, именно бла-

¹ Насколько И.Кант увлекся чтением Ж.-Ж. Руссо видно из того, что ради произведений женевского философа он нарушал порядок своей жизни. Когда появился «Эмиль» Руссо, Кант забыл свое распределение времени и читал запоем до поздней ночи. И.Кант знал главные сочинения Ж.-Ж. Руссо почти наизусть и часто цитировал их в устном преподавании. Парижский парламент приговорил к сожжению «Эмиля» за религиозное вольнодумство и неприличия, а автора его — к заключению.

годаря Ж.-Ж. Руссо он научился в каждом человеке ценить личность. Не исключено, что и внимание И. Канта к филантропину И.Б. Базедова в г. Дессау связано с живым интересом к проникнутой духом гуманизма педагогике Ж.-Ж. Руссо. И. Кант публикует две статьи: «Дессау. 1776» (1776) и «Ради общего блага» (1777), посвященные филантропину, которые свидетельствуют о том, что он не только популяризовал новые педагогические методы, но и лично участвовал в кампании сбора средств. И. Кант поддерживал тесные связи с лидерами филантропизма **И.Б. Базедовым, Вольке, И.Г. Кампе.**

За симпатией И. Канта к педагогическим нововведениям И.Б. Базедова скрывалась свойственная передовой педагогической мысли того времени идея связи школы не просто с природой, но и с жизненной практикой. Будучи поборником теоретической глубины и противником практицизма, И. Кант всегда рассматривал академическое образование как предварительное познание мира, придающее наукам и искусствам практический смысл, «вследствие чего они становятся пригодными не только для школы, но и для жизни и благодаря чему ученик выходит на арену своего призвания... вполне подготовленным»¹.

Во-вторых, одним из основоположений педагогики И. Канта является убежденность в принципиальной воспитуемости человека. По рождению люди не являются ни злыми, ни добрыми, они «внеморальны». Формирование моральности, опирающееся на развитие интеллекта, совпадает у И. Канта с движением к свободе, т.е. человеческой зрелости. **«Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия... Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком...»**² – писал И. Кант в работе «**Ответ на вопрос: что такое просвещение?**».

Термин «просвещение» (*Aufklärung*) употреблен здесь в широком смысле – как духовное созревание человека под влиянием всей социально-культурной среды. **Образование и воспитание (*Bildung, Erziehung*)** выступают как важнейший фактор просвещения, причем его действительность находится в прямой зависимости от того, насколько оно отвечает требованиям человеческого естества. **«Мы принадлежим к животному царству и стано-**

¹ Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 2. М., 1964. С. 462.

² Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 6. М., 1966. С. 27.

вимся людьми только через образование. Вот почему мы могли бы в короткое время увидеть вокруг себя совершенно других людей, если бы получил всеобщее применение тот метод воспитания, который мудро выводится из самой природы...»¹.

В-третьих, верный своим философским принципам, И. Кант считал, что и в области образования главным стимулом для педагога и воспитуемого должен выступать не материальный выигрыш, а цель более высокого порядка, которая ассоциируется с моральными идеалами и осуществление которой и представляет собой совершенствование природы человека. «...В воспитании кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы... Заманчиво представить себе, что благодаря воспитанию человеческая природа будет развиваться все лучше и лучше и что ей можно придать такую форму, которая соответствовала бы идеалу человечности»². Реализация этой цели составляет основную задачу педагогической деятельности, которая через воспитание человека служит делу общественного благоденствия.

Требование И. Канта воспитывать «согласно природе» лишь внешне напоминает установку Ж.-Ж. Руссо. Проникшись гуманистическим пафосом последнего, И. Кант вовсе не заимствовал его концепций. Следовать «природе» означает, прежде всего, что нельзя грубо ломать волю ребенка – это может привести лишь к формированию рабского образа мысли. С другой стороны, не следует думать (как Ж.-Ж. Руссо), что воспитатель лишь устраняет помехи «самореализации» естественных потенций, – в таком случае у дикарей развивалась бы лишь дикость. **И. Кант справедливо рассматривал образование как активный социальный процесс.** Ребенок становится человеком только через направленное воспитание, его задатки не могут раскрываться сами собой, «**всякое воспитание есть искусство**»³.

Таким образом, **основные направления и задачи образования И. Кант сводил к следующему:**

во-первых, привитие дисциплины как средства преодоления дикости в человеке (оно должно начинаться с самого раннего возраста);

¹ Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 2. М., 1964. С. 467.

² Кант И. О педагогике. М., 1907. С. 21.

³ Там же. С. 25.

во-вторых, привитие культуры (понимался И. Кантом как «сообщение навыков»);

в-третьих, приобщение к цивилизации путем развития ума и воспитанности;

в-четвертых, моральное воспитание.

Ощутимой целью и одновременно критерием продуктивности педагогической деятельности является всестороннее развитие личности, под которым И. Кант понимал гармоническое сочетание природного и общественного начал в человеке, знания и воспитанности, и в особенности духовного и физического развития.

Правильный образ жизни И. Канта вошел в поговорку. Даже среди аккуратных и точных немцев он казался чудом аккуратности. В этой связи историографическая традиция несправедлива к И. Канту, представляя его «сухарем» и чуть ли не мизантропом. Педантизм и пунктуальность, вошедшие в легенды о И. Канте, не мешали ему быть жизнелюбом, ценить искусство, хорошую компанию и остроумие. Он резко порицал ханжество и аскетизм, несовместимые с его представлениями о гуманности. «Пуризм циника и умерщвление плоти отшельником, ничего не дающие для общественного блага, – это искаженные формы добродетели и не привлекательны для нее; позабытые грациями, они не могут притязать на гуманность»¹.

Собственное представление И. Канта о полноте жизни сочеталось с требованием серьезного учета неакадемических факторов воспитания. Особенно большое внимание он уделял вопросам физического воспитания, подчеркивая, что оно (в сочетании с нравственным воспитанием и интеллектуальным развитием) должно начинаться с колыбели. Педагогические рекомендации И. Канта порой напоминают советы детского врача, что, впрочем, свидетельствует о широте его знаний, теоретического кругозора и педагогической наблюдательности (собственной семьи у него не было).

И. Кант обращал внимание родителей на необходимость ранней закалки детей: нельзя их чрезмерно утешать, привычка к холоду укрепляет организм. Более взрослым полезны жесткая постель и холодные ванны. Неодобрительно относится И. Кант к

¹ Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 6. М., 1966. С. 530.

тугому пеленанию (оно удобно взрослым, а не детям), укачиванию (способ дурманить ребенка), злоупотреблению помочами. Не следует реагировать на любой крик – ребенок может привыкнуть кричать из каприза. Особенно важно приучить детей к разумному режиму дня. Отрицательным фактором воспитания И. Кант считал праздность и поэтому отдавал должное воспитательной роли трудовой деятельности, видя в ней специфическое отличие человека от других существ. **«Человек – единственное животное, которое должно работать».**

Конкретные рекомендации И. Канта по физическому воспитанию детей важны не просто тем, что они во многом здравы и ценны сами по себе. Заслуга его состоит в том, что в эпоху, когда «воспитание духа» противопоставлялось физическому воспитанию, он показал ценность последнего, важность активного включения в педагогический процесс специальных физических упражнений (бег, прыжки, метания), игр и развлечений. Обучение ребенка охватывает как школьные, так и внешкольные занятия. Но если обучение в школе – работа, то вне школы оно выступает как игра.

Физическое воспитание, по мысли И. Канта, не только развивает силу, ловкость, но способствует и духовному развитию человека, а в сочетании с элементами производственной деятельности оно выступает как условие этического воспитания, чему великий философ придавал первостепенное значение. Правда, гармония физического и нравственного развития не означает, что последнее связано с первым генетически.

Мораль у И. Канта автономна, и гармоничное физическое развитие должно гарантировать, что несобуданные чувственные элементы не заслонят самодовлеющие нравственные задатки. **Выступая за всестороннее развитие человека, И. Кант строго различал понятия физического и практического (морального) воспитания.**

Идеалы и принципы «чистой» этики как учения о должностовании разработаны И. Кантом в рамках его философской теории. Проблемы реализации этих принципов рассматриваются в работе **«Антропологии с прагматической точки зрения»**, некоторых педагогических и социально-политических сочинениях. Так что в определенном смысле педагогическая теория И. Канта выступает как прикладной аспект учения о практическом разуме. Если привитие дисциплины играет негативную роль

ограничения и изжития животного, т.е. аморального начала, то через нравственное воспитание утверждается позитивная, регулирующая роль принципов разума во всем человеческом поведении.

Абстрактные идеалы кантовской этики приобретают более весомый, наглядный характер в трактовке вопросов нравственного воспитания. При всей своей важности учебная дисциплина не есть самоцель, и она не должна ущемлять свободы и воли ребенка, превращать воспитание в дрессировку. **«Ничего нет вреднее, как раздражающая, рабская дисциплина в целях ломки воли».** Пожалуй, нигде гуманизм И. Канта не находил столь яркого выражения, как в требовании относиться к ребенку как к личности, достоинство которой заслуживает не только уважительного, но и чрезвычайно бережного обращения.

И. Кант демонстрировал глубокое диалектическое понимание процесса формирования этической личности и требовал строгого учета возрастной незрелости воспитуемых. Так, для начальных этапов воспитания И. Кант считал недопустимым упрек «стыдись!»: **«Ребенок не имеет еще понятия о стыде и приличии, ему нечего стыдиться...».** В строгом соответствии со своей этикой И. Кант высказывался против увлечений поощрениями. Лучшими он считал моральные стимулы, ибо они не ведут к показному прилежанию ради корысти. В то же время он порицал наказания, в особенности физические, считая, что унижающие учащихся процедуры не могут способствовать привитию нравственности.

Сложной для И. Канта оказалась проблема преподавания религии. Он смело и решительно защищал веротерпимость, обнаруживая несомненную тенденцию подчинить веру в бога этике и разуму. И. Кант возражал против раннего изучения детьми религии: идея бога как законодателя целесообразна лишь после и на базе изучения природных закономерностей.

Совершеннолетие в вопросах веры наступает поздно, поэтому религиозное учение не может быть основой нравственного (а следовательно, и гражданского) воспитания, считал И. Кант. Мотивация поведения определяется прежде всего моральным законом. **«...Бесконечно важно приучить детей с юности питать отвращение к пороку не только по той причине, что это бог запрещает, но потому, что это само по себе отвратительно!».**

В педагогических воззрениях И. Канта решение проблем морального и религиозного воспитания поставлено в зависимость

от необходимости приобщить человека к свободе. В прикладном аспекте свобода выступает как возможность и способность руководствоваться в практических делах своим разумом. Средство развития этой способности – просвещение, которое является неотъемлемым правом каждого человека. «...Отказаться от просвещения для себя лично и тем более для будущих поколений означает нарушить и попортить священные права человека»¹.

В силу этого глубоко противна правам личности социальная практика, выражающаяся в запрете пользоваться разумом. Между тем офицер требует: не рассуждайте, а упражняйтесь! Налоговик: не рассуждайте, а платите! Священник: не рассуждайте, а верьте!

И. Кант ценит свободу мысли еще и потому, что благодаря ей «народ становится постепенно более способным к свободе действий»².

Вся жизнь И. Канта была применением его философских принципов, развитых в «Критики чистого разума». **Трудно найти другого философа, у которого слово до такой степени согласовалось бы с делом, как у И. Канта.** Из философов древности его можно поставить с Сократом.

И. Кант был не кабинетным мыслителем, а мудрецом в полном смысле этого слова. Все, начиная с гигиены и оканчивая глубочайшими нравственными вопросами, согласовалось у него с принципами разума. Вот почему философия и жизнь у И. Канта составляли одно нераздельное целое.

И. Кант не принадлежал к числу людей, считающих чувственные удовольствия главной целью жизни. Но он высоко ценил физическое здоровье как необходимое условие бодрости духа.

Дидактические требования И. Канта характеризуются строгим учетом возрастных особенностей учащихся и решительным неприятием господствовавших в германских образовательных системах методов неосмысленной зубрежки, авторитета, вербализма. Еще в «Уведомлении о расписании лекций на зимнее полугодие 1765/66 г.» И. Кант предупреждал юношество об опасности стремиться «умствовать» без обладания фактическим знанием, заменяющим опыт³. Гораздо резче ту же проблему он ставил в своих лекциях по педагогике применительно к школьникам.

¹ Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 6. М., 1966. С. 32.

² Там же. С. 35.

³ Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 2. М., 1964. С. 287.

Обучение должно учитывать возраст. Недопустимо учить детей вести себя и говорить «как взрослые» — это ведет не к умственному развитию, а лишь к подражанию и механическому заучиванию. Предпосылкой продуктивности занятий должна быть эмоционально-психологическая предрасположенность детей к учебе.

И. Кант мечтал о том, чтобы лица детей сняли весельем, подобно солнцу, чтобы для них был приятен сам процесс учения. Для этого необходимо сочетание привлекательности и доступности материала, что обеспечивается не просто его умелым подбором, но и разумной комбинацией средств преподавания. Общие принципы познания усваиваются ребенком не сразу, а в определенной последовательности. Поэтому поначалу необходимо делать больший упор на наглядность и фактическую сторону, а затем прививать общие принципы. Рассказ и показ должны стимулировать собственную умственную работу детей.

И. Кант не игнорировал значения заучивания, но считал, что развитие механической памяти не должно идти в отрыве от содержания, даже при обучении языку. С той же целью нужно практиковать рисование и изготовление моделей по природоведению. «С раннего возраста, — писал И. Кант, — следует культивировать память, параллельно и одновременно с ней рассудок»¹. Особенно важна осмысленность при изучении правил: их нужно вводить последовательно, систематизированно и только в процессе употребления. Развитие рассудка ведет к способности суждения, когда ученик уже готов более глубоко осмысливать вещи и подводить изучаемые явления под причины и следствия.

Знания следует подкреплять практическими действиями, например, выученное грамматическое правило нужно применить в серии упражнений. Наряду с объяснением (показ, рассказ) и проверкой И. Кант считал целесообразным и диалогический («сократический») метод, считая, что он позволяет учителю вести ученика к самостоятельному раскрытию принципов. Саму процедуру раскрытия истин И. Кант считал ответственным моментом образовательного процесса и важнейшей задачей учителя: «...не мыслям он должен учить, а мыслить, слушателя нужно не вести за руку, а им руководить, если хотят, чтобы в будущем он был способен идти самостоятельно»².

¹ Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 2. М., 1964. С. 60.

² Там же. С. 280.

Хотя И. Кант и не занимался систематически вопросами учебного плана, его отдельные идеи о содержании и структуре школьного обучения отражают стремление строить современную ему образованность на широкой основе, «охватывающей» языки, историю, словесность, естественную историю (природоведение), географию и особенно ценимую им математику (**он мечтал, что придет время, когда философия станет такой же точной наукой, как математика**). Последовательность введения теоретических дисциплин не должна быть случайной и произвольной. Например, после подготовительного периода, включающего привитие общих навыков и первоначальных естественно-научных знаний, следует собственно научное преподавание, которое И. Кант рекомендовал начинать с географии, причем физическая география должна предшествовать политической. Все это является хорошей почвой для перехода к изучению естественной и гражданской истории.

Демократические умонастроения И. Канта хорошо выражены в его школоведческих идеях. Существующие школы и учителя, считал он, не отвечают потребностям общества, необходимы совершенно новые типы учебных заведений. И. Кант отстаивал смелую для того времени мысль о социологическом эксперименте: **«Должно учредить экспериментальные школы, прежде чем учреждать школы нормальные»**¹. В частности, его интерес к филантропину **И.Б. Базедову** в г. Дессау объяснялся в значительной мере тем, что он рассматривал это заведение прежде всего как опытное, хотя отнюдь не был склонен идеализировать педагогические идеи и практику **И.Б. Базедова**.

По мнению И. Канта, улучшение дела народного образования требует радикальных мер. **«Не медленная реформа, а только быстрая революция способна это осуществить»**². Особенно важно введение единого типа национальной школы. И. Кант мечтал о том времени, когда будет выращено **«множество хорошо подготовленных учителей, которые скоро покроют всю страну сетью хороших школ»**³. Несколько неоправданный оптимизм И. Канта не может умалять высокого социального значения его помыслов.

¹ Кант И. О педагогике. М., 1907. С. 30.

² Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 2. М., 1964. С. 468.

³ Там же. С. 468.

И. Кант относится к числу тех мыслителей, которые, не будучи профессиональными учителями или педагогами, оказали заметное воздействие на теорию и практику образования (**Локк, Гельвеций, Руссо**). Правда, влияние И. Канта трудно оценить в терминах конкретных педагогических положений. Его рациональные идеи, несомненно, «вобранны» последующей педагогической традицией, хотя в таких случаях трудно усмотреть заслугу или авторство одного человека.

Можно было бы считать определенной заслугой И. Канта (в сочетании с влиянием на общественность идей Руссо – Базедова) то, что с последней четверти XVIII в. начинается полоса издания массовыми тиражами учебников и литературы для детей и юношества, базировавшихся на новых педагогических принципах и наносивших чувствительные удары по консервативному элитизму старой образовательной системы. Однако правильней будет полагать, что **суждения И. Канта по вопросам обучения и воспитания явились одним из многих факторов формирования прогрессивной немецкой и европейской педагогической мысли XVIII–XIX вв.** В частности, идеи Канта, Фихте, Гегеля несомненно стимулировали движение сторонников так называемого национального воспитания.

Пожалуй, более эффективно на школьную практику И. Кант повлиял своей университетской деятельностью. При его жизни (и в немалой степени – в связи с его идеями и деятельностью) происходили глубокие качественные изменения в германских университетах. Теологические факультеты утрачивали свое ведущее положение. **Росло значение философии, которая, по образному выражению И. Канта, некогда несла шлейф богословской науки, а теперь освещает путь медицине и юриспруденции (т. е. естествознанию и социально-политической мысли).**

Утверждение в университетах приоритета разума не просто ознаменовало торжество линии **Лейбница – Канта**, но и сказалось на качестве гимназического образования: вскоре после И. Канта философские факультеты стали готовить учителей и для средних школ. Система среднего образования превращалась в активный фактор становления нового жизненного уклада. Существенный вклад И. Канта в теорию и практику образования связан с доказательством необходимости союза педагогики со светской философией, яркой демонстрацией того, что **концепция**

личности, теория познания и этика являются тремя «китами» педагогической науки.

Диалектика и гуманизм И. Канта, воплотившиеся в его философских, правовых, этических и педагогических взглядах, явились факторами становления и источниками новой научной теории, впервые научно обосновавшей программу реализации такого общества, в котором человек является высшей ценностью. Современная педагогическая наука является законным преемником гуманистических традиций Возрождения и Просвещения, выдвинувших идеалы всесторонне развитой гармоничной личности.

О Канте, как и о Сократе, можно сказать, что он не только философ-педагог в обыкновенном смысле этого слова, но и мудрец, живший в мире и для мира. Он сам определил всю свою деятельность, сказав, что две вещи в мире наполняют его священным трепетом: созерцание звездного неба и сознание нравственного долга. И. Кант провозгласил принцип: **нравственная жизнь, и только она одна, есть истинное служение Божеству!**

Вышеизложенное наглядно подтверждает современность педагогических идей И. Канта. Они созвучны концепции и практике образовательных реформ в суверенном Узбекистане. Вот почему, надеемся, что данное издание станет важным подспорьем многотысячному педагогическому сообществу Узбекистана в деле воспитания гармонично развитой личности – «Комил инсон».

Пользуясь возможностью хочу выразить искреннюю благодарность за поддержку идеи издания данной работы великого Иммануила Канта бывшему федеральному министру юстиции Германии, профессору Герте Дойблер-Гмелин, руководителю Представительства фонда им. Ф. Эберта в Центральной Азии Перу Тешендорфу и руководителю Фонда им. Ф. Эберта в Узбекистане Наиле Резяповой.

А.Х. Саидов,
профессор

Иммануил Кант

О ПЕДАГОГИКЕ

Введение

Человек – единственное создание, подлежащее воспитанию. Под воспитанием мы понимаем уход (попечение, содержание), дисциплину (выдержку) и обучение вместе с образованием. Сообразно с этим человек бывает грудным младенцем, питомцем и учеником.

Животные пользуются своими силами с момента их появления вполне правильно, т.е. так, что они самим себе не вредят. Удивительно, в самом деле, наблюдать, например, за молодыми ласточками, как они, едва вылупившись из яиц, еще слепые, тем не менее приспособляются делать так, чтобы их испражнения выпадали из гнезда. Поэтому животные совсем не нуждаются в уходе, разве что, самое большее, в питании, согревании и руководстве или известной защите. Действительно, большая часть животных нуждается в питании, но не в уходе. Под уходом понимается забота родителей о том, чтобы дети не обращали своих сил во вред себе. Если бы, например, животное, появившись на свет, закричало, как это делают дети, то оно обязательно сделалось бы добычей волков и других диких зверей, привлеченных его криком.

Дисциплина, или выдержка, выводит человека из животного состояния. Животное благодаря своему инстинкту имеет уже все; чужой разум позаботился для него обо всем. Человеку же нужен свой собственный разум. У него нет инстинкта, и он должен сам выработать план своего поведения. Но так как он, появляясь на свет совершенно беспомощным, не в состоянии сделать это сразу, то о нем должны позаботиться другие.

Человеческий род должен своими усилиями постепенно, из самого себя, вырабатывать все свойства, присущие человеческой

природе. Одно поколение воспитывает другое. При этом самое первое начало можно искать как в диком, так и во вполне развитом состоянии. Если это последнее принимать за первобытное состояние, тогда, следовательно, человек впоследствии опять огрубел и впал в дикое состояние.

Дисциплина не дает человеку под влиянием его животных наклонностей уйти от его назначения, человечности. Она, например, должна удерживать его от того, чтобы он не бросался дико и необдуманно в опасности. Дисциплина, следовательно, есть нечто отрицательное: это — средство уничтожить в человеке его дикость; наоборот, обучение есть положительная часть воспитания.

Дикость есть независимость от законов. Дисциплина подчиняет человека законам человечности и заставляет его чувствовать власть законов. Но начинаться это должно заранее. Так, например, детей сначала посылают в школу не для того, чтобы они там чему-нибудь учились, но с тем, чтобы они постепенно привыкли сидеть спокойно и в точности соблюдать то, что им предписывают, чтобы впоследствии они не вздумали вести себя так, как им взбредет в голову.

Но человек от природы имеет столь сильное влечение к свободе, что, раз только он известное время ею пользовался, он все приносит ей в жертву. Именно поэтому и следует, как уже сказано, применять дисциплину весьма рано, так как в противном случае трудно потом переделать человека. Он тогда следует любой прихоти. Это видно на дикарях: даже если они в течение довольно долгого времени служат европейцам, они все-таки никогда не привыкают к их образу жизни. Но у них это не благородное влечение к свободе, как думают Руссо и другие, а просто дикость, так как животное в данном случае, так сказать, не развило еще в себе человеческих свойств. Поэтому человека следует заранее приучать подчиняться предписаниям разума. Если в молодости все предоставляли его воле и ни в чем не противодействовали, то он сохраняет известную долю дикости в течение всей своей жизни. Но плохо приходится и тому, кто в молодости был слишком избалован материнской нежностью, потому что впоследствии он тем больше встретит противодействие со всех сторон и отовсюду будет получать щелчки, лишь только примется за дела житейские.

Обычная ошибка при воспитании великих мира сего состоит именно в том, что им, как будущим властителям, и в молодости,

собственно, никогда не оказывают противодействия. Дикость человека необходимо смягчать из-за его влечения к свободе; наоборот, у животного, благодаря его инстинкту, без этого можно обойтись.

Человек нуждается в уходе и образовании. Образование включает в себя дисциплину и обучение. В последнем, насколько известно, не нуждается никакое животное. Ни одно из них не учится ничему у старших, исключая певчих птиц. Они обучаются пению старшими, и трогательно видеть, как, словно в школе, старая птица изо всех сил поет перед своими птенчиками, а они своими крошечными глотками стараются воспроизвести те же звуки. Чтобы убедиться в том, что птицы поют не по инстинкту, а действительно учатся этому, стоит сделать опыт: взять из-под канареек, допустим, половину их яиц и подложить под них воробьиные яйца, или даже, пожалуй, посадить в гнездо на место их птенчиков молоденьких воробьев. Если их поместить в такой комнате, откуда они не будут слышать воробьев с улицы, то они научатся пению канареек и получатся поющие воробьи. Удивительно, на самом деле, что каждая порода птиц через все поколения сохраняет известный основной напев; традиция песни, по всей вероятности, самая верная в мире традиция.

Человек может стать человеком только путем воспитания. Он — то, что делает из него воспитание. Следует заметить, что человек может быть воспитан только человеком — людьми, точно так же получившими воспитание. Поэтому недостаток в дисциплине и обучении у некоторых людей делает их в свою очередь плохими воспитателями своих питомцев. Если бы когда-нибудь за наше воспитание взялось существо высшего порядка, тогда действительно увидели бы, что может выйти из человека. Но так как воспитание одному учит человека, а другое только развивает в нем, то неизвестно, как далеко простираются у него природные способности. Если бы в данном отношении сделан был по крайней мере опыт, при содействии правителей и при соединенных усилиях многих лиц, то уже это одно позволило бы нам заключить, до чего приблизительно в состоянии дойти человек. Но — замечание настолько же важное для философа, насколько печальное для филантропа — мы видим, как правители по большей части заботятся только лишь о себе и не принимают участия в важных опытах по части воспитания с целью заставить природу подойти на шаг ближе к совершенству.

Нет никого, кто, будучи в юности оставлен без присмотра, в более зрелом возрасте, не заметил бы этого сам, будь то пробелы в дисциплине или культуре (так можно назвать обучение). Тот, кто не культурен — груб, кто не дисциплинирован — дик. Упущение в дисциплине — большее зло, чем упущение в культуре, так как последнее можно наверстать еще и впоследствии: дикость же нельзя искоренить, и упущение в дисциплине возместить невозможно. Может быть, воспитание будет постепенно улучшаться, и каждое последующее поколение будет делать шаг вперед по пути к усовершенствованию человечества: ведь в воспитании кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы. Теперь это может осуществиться. Ибо лишь теперь начинают судить правильно и давать себе ясный отчет в том, что, собственно, относится к хорошему воспитанию. Заманчиво представить себе, что благодаря воспитанию человеческая природа будет развиваться все лучше и лучше и что ей можно придать такую форму, которая соответствовала бы идеалу человечности. Эта надежда открывает перед нами в перспективе будущее, более счастливое поколение людей.

План теории воспитания — прекрасный идеал, и не беда, если мы не в состоянии тотчас же осуществить его. Только не следует сейчас же считать идею несбыточной и называть ее лишь прекрасным сном, хотя бы и были препятствия для ее осуществления.

Идея есть не что иное, как понятие о совершенстве, еще не осуществленном на опыте. Например, идея совершенного, управляемого по правилам справедливости государства! Разве из-за этого она есть нечто невозможное? Прежде всего наша идея должна быть только правильна, и тогда она при всех препятствиях, которые стоят еще на пути к ее осуществлению, все-таки не невозможна. Если бы, например, все лгали, разве правдивая речь была бы поэтому только пустой фантазией? И идея воспитания, которое развивает все природные данные в человеке, во всяком случае, истинна.

При современном воспитании человек не вполне достигает цели своего существования. Ведь как различно живут люди! Однообразие между ними может водвориться только тогда, когда они будут действовать по одинаковым правилам, причем эти правила должны стать для них второй природой. Мы можем работать над планом более целесообразного воспитания и передать

руководство к нему потомству, которое может постепенно осуществить его. Например, на аврикуле замечено, что, если ее вывести из корня, то все растения получают одного и того же цвета; если же, наоборот, посеять их семена, то получают совершенно другие и самые разнообразные цвета. Следовательно, природа все-таки вложила в них зародыши, и дело заключается лишь в надлежащем посеве и пересадке, чтобы развить в них последние. Так и с человеком!

В человечестве заключено много задатков, и наша задача — пропорционально развивать природные способности и раскрывать свойства человека из самых зародышей, делая так, чтобы человек достигал своего назначения. Животные исполняют последнее сами собой и притом бессознательно. Человек должен сперва стремиться достичь его, а этого не может быть, если он не имеет даже понятия о своем назначении. Для отдельной личности достижение этого назначения совершенно невозможно. Действительно, представим себе вполне образованную первую пару людей и посмотрим, как она воспитывает своих питомцев. Первые родители подают уже детям пример, дети подражают ему, и таким образом развиваются некоторые природные способности. Все природные способности не могут быть развиты таким путем, потому что дети видят все эти примеры по большей части только при случайных обстоятельствах. Первоначально люди не имели никакого понятия о том совершенстве, которого может достигнуть человеческая природа. Да и мы сами еще не вполне уяснили себе это понятие. Верно только то, что отдельные личности, даже при всем согласии своих питомцев, не в состоянии довести их до того, чтобы они достигали своего назначения. Не отдельные люди, но род людской должен достичь этого.

Воспитание есть искусство, применение которого должно совершенствоваться многими поколениями. Каждое поколение, обладая знаниями предыдущего, может все более и более осуществлять такое воспитание, которое пропорционально и целесообразно развивает все природные способности человека и таким путем ведет весь род человеческий к его назначению. Провидению было угодно, чтобы человек воспроизводил добро из самого себя. Оно, так сказать, говорит человеку: «Иди в мир». Так приблизительно мог бы воззвать творец к человеку: «Я наделил тебя всей склонностью к добру. Твое дело развить ее, и, таким образом, твое собственное счастье и несчастье зависит от тебя самого».

Человек должен еще развивать свои способности к добру. Провидение не вложило их в него в уже готовом виде; это только одни способности, не различающиеся в нравственном отношении. Самому себя совершенствовать, самому себя образовывать и, в случае склонности ко злу, развивать в себе нравственные качества – вот в чем обязанности человека. По зрелому размышлению придешь к тому выводу, что это весьма трудно. Поэтому воспитание – величайшая проблема и труднейшая задача для человека, так как сознание зависит от воспитания, а воспитание, в свою очередь, от сознания. Поэтому-то воспитание и может двигаться вперед лишь постепенно, и только благодаря тому, что одно поколение передает свой опыт и сведения последующему, а оно прибавляет что-нибудь в свою очередь и в таком виде передает их дальнейшему поколению, может возникнуть правильное понятие о способе воспитания. Какую же, следовательно, высокую культуру и опытность предполагает это понятие? Сообразно этому оно могло возникнуть лишь в позднейшее время, и мы сами еще не вполне уяснили его себе.

Не должно ли воспитание в частности подражать образованию человечества в общем в том виде, как оно шло через различные поколения?

Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными, а именно: искусство управлять и искусство воспитывать, и, однако, до сих пор еще существуют разногласия даже относительно их идеи.

Но с чего же начнем мы развивать человеческие способности? Должны ли мы начать с дикого или с уже образованного состояния? Трудно представить себе какое-нибудь развитие из дикого состояния (потому-то так трудно составить себе понятие и о первом человеке), и мы видим, что при развитии, исходящем из такого состояния, все-таки постоянно вновь впадали в дикость и лишь затем уже вторично поднимались из нее. Даже у весьма цивилизованных народов в древнейших памятниках письменности, которые они нам оставили, мы находим состояние, близкое к дикости, – а между тем, сколько культуры требуется уже для одного умения писать? Ведь с точки зрения человеческого просвещения начало письменности можно назвать началом мира – ясной границей первобытности.

Так как развитие природных способностей у человека происходит не само собой, то всякое воспитание есть искусство. При-

рода не вложила в человека никакого инстинкта для этого. Как происхождение, так и дальнейшее развитие этого искусства бывает либо механическим, без плана, располагаемым по данным обстоятельствам, либо разумным. Искусство воспитания бывает механическим лишь при случайных обстоятельствах, когда мы узнаем, вредно или полезно что-нибудь человеку. Всякое искусство воспитания, действующее только путем механическим, должно заключать в себе очень много ошибок и недостатков, так как в основе его не лежит никакого определенного плана. Следовательно, искусство воспитания, или педагогика, должно стать разумным, раз оно должно развивать человеческую природу так, чтобы она достигала своего назначения. Уже воспитанные родители представляют собою примеры для подражания, на которых учатся дети. Но если дети должны становиться лучше, то педагогика должна стать предметом изучения; в противном случае от нее нечего ожидать: иначе извращенно воспитанный воспитывает и другого так же извращенно. Механизм в искусстве воспитания должен превратиться в науку, так как в противном случае оно никогда не станет осознанным стремлением, и одно поколение сможет ниспровергнуть то, что успело воздвигнуть другое.

Принцип искусства воспитания, который в особенности должны были бы иметь перед глазами люди, составляющие планы воспитания, гласит: дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, возможно лучшего, состояния рода человеческого, т.е. для идеи человечества и сообразно его общему назначению. Этот принцип имеет великое значение. Родители воспитывают обыкновенно своих детей только так, чтобы они годились для современной жизненной обстановки, хотя бы и далекой от совершенства. Но они, собственно, должны были бы воспитывать их лучше, чтобы тем самым вызвать к жизни лучшее будущее.

Но здесь имеются два препятствия: а) родители заботятся обыкновенно только о том, чтобы их дети хорошо устроились в жизни, а б) правители смотрят на своих подданных как на средства для своих целей.

Родители заботятся о своей семье, правители – о государстве. И те и другие не ставят своей конечной целью всеобщее благо и то совершенство, к которому предназначено человечество и для которого оно имеет все данные. А план воспитания должен быть составлен с космополитической точки зрения. Да и на самом деле, разве всеобщее благо есть такая идея, которая может нам

повредить в нашем личном благе? Никогда! Хотя, по-видимому, во имя ее и приходится чем-то жертвовать, тем не менее, именно благодаря ей мы непременно содействуем также и своему благу в настоящем. И затем, какие прекрасные последствия сопутствуют ей! Доброе воспитание есть как раз то, из чего возникает все добро на свете. Следует лишь постоянно развивать лежащие в человеке задатки, так как злых начал в природе человека нет. Единственная причина зла состоит в том, что человеческую природу не подчиняют правилам. В человеке лежат лишь зачатки добра.

Но откуда же должно начаться это лучшее состояние мира? От правителей или от подданных? В последнем случае подданные должны сперва сами исправиться и пойти навстречу благим начинаниям правительства. Если же это состояние должно исходить от государей, то сперва нужно улучшить воспитание наследников престола, которое в течение долгого времени всегда имело тот великий недостаток, что в юности им не противоречили. Дерево, одиноко стоящее в поле, растет криво и широко простирает свои ветви; наоборот, дерево, стоящее среди леса, из-за того, что ему мешают соседние деревья, растет прямо и тянется к воздуху и солнцу. Так бывает и с правителями. Но все-таки гораздо лучше, если их воспитывает кто-нибудь из числа их подданных, чем если бы их воспитывали равные. Следовательно, сверху мы можем ждать добра лишь в том случае, если там воспитание будет стоять выше. Поэтому в данном случае дело заключается главным образом в частной предприимчивости, а не в содействии правителей, как думали Базедов и другие, так как опыт показывает, что ближайшая цель правителей — не столько общее благо, сколько благо их государства, содействующее достижению их личных целей. А раз они дают на это деньги, то, конечно, следует предоставить им также и право предписывать план воспитания. Так бывает и во всем, что касается образования человеческого духа, расширения человеческих знаний. Власть и деньги не создают, а в лучшем случае лишь облегчают дело. Собственно говоря, они могли бы создать его, если бы только правительство не высчитывало наперед проценты для государственной кассы. И академии до сих пор не делали этого, а на деятельность их в будущем никогда не было так мало надежды, как теперь.

Сообразно с этим и учреждение школ должно бы было зависеть исключительно от мнения наиболее просвещенных специалистов. Всякая культура начинается с частного лица и отсюда

распространяется далее. Только при содействии лиц самых широких взглядов, которые сочувствуют всеобщему благу и способны понять идею лучшего будущего, возможно постепенное приближение человеческой природы к ее цели. А ведь нередко иной властелин все еще смотрит на свой народ как на часть царства природы и вследствие этого обращает внимание лишь на его размножение. В таком случае можно еще требовать, самое большее, известных навыков, но исключительно для того, чтобы тем самым лучше пользоваться подданными как средством для своих целей. Конечно, и частные лица должны прежде всего иметь в виду цель природы, но более всего прогресс человечества, и следить за тем, чтобы оно было не только искусным, но и просвещенным, и, что самое трудное, стараться, чтобы новое поколение превзошло то, к чему пришли они сами.

Итак, при воспитании человека следует:

1. Приучить к дисциплине. Дисциплинировать – значит обезопасить себя от того, чтобы животная природа человека, будем ли мы рассматривать последнего как отдельную особь или как члена общества, не шла в ущерб его чисто человеческим свойствам. Следовательно, дисциплина есть только укрощение дикости.

2. Человека следует развить умственно. Культура обнимает наставление и обучение. Она есть сообщение навыков. Навык – это обладание какой-либо способностью, достаточное для любых целей. Он, следовательно, не определяет ровно никаких целей, но предоставляет это впоследствии обстоятельствам.

Иной навык пригоден во всех случаях, например, чтение и письмо; другой – только для некоторых целей, например, музыка – для того, чтобы снискать к нам расположение. Из-за множества целей число навыков простирается до бесконечности.

3. Следует также обращать внимание на то, чтобы человек был умен, пригоден для человеческого общества, приятен и пользовался влиянием. Сюда относится известный род культуры, который называют цивилизованностью. Для последней необходимы манеры, вежливость и известный такт, обладая которым, можно пользоваться всеми людьми для своих конечных целей. Понятие цивилизованности изменяется сообразно со вкусами каждого столетия. Так, несколько десятков лет тому назад церемонность в общении была в большом ходу.

4. Следует обратить внимание и на воспитание нравственности. Человек должен не только быть пригодным для всякого рода

целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать исключительно добрые цели. Добрыс цели есть такие, которые по необходимости одобряются всеми и могут быть в одно и то же время целями каждого.

Человека можно или просто дрессировать, натаскивать, наставлять механически, или действительно просвещать. Дрессируют собак, лошадей – можно дрессировать также и людей (Это слово происходит от английского *to dress* – одевать. Поэтому и комната, где облачается проповедник, называется одежной (*Dresskammer*), а не комнатой утешения (*Trostkammer*.) Но дрессировкой дело не кончается, важно главным образом то, чтобы дети научились думать. Последнее приводит к принципам, которые обуславливают все действия. Из этого видно, что настоящее воспитание – дело весьма трудоемкое. Обыкновенно же в частном воспитании все еще мало обращают внимание на четвертый, наиболее важный отдел, ибо при воспитании детей нравственную сторону, в сущности, предоставляют лицу духовному. А как бесконечно важно приучать детей с юности питать отвращение к пороку, не только по той причине, что бог это запрещает, но и потому, что это само по себе отвратительно! Ведь иначе у них весьма легко появляется мысль, что они могут делать это, когда им угодно, что это вообще было бы позволительно, если бы только бог этого не запретил, и что поэтому бог, вероятно, на один раз может сделать исключение. Бог – существо святейшее, он желает только добра и требует, чтобы мы ценили добродетель ради ее внутреннего достоинства, а не потому, что он этого требует.

Мы живем в эпоху дисциплины, культуры и цивилизованности, но еще далеко не в эпоху распространения нравственности. О настоящем положении людей можно сказать, что благоденствие государств растет вместе с несчастьем людей. И еще вопрос, не были ли бы мы счастливее в первобытном состоянии, без всей этой культуры, нежели в нашем теперешнем положении. В самом деле, как можно сделать людей счастливыми, не делая их нравственными и мудрыми? Ведь тогда зло не уменьшится.

Прежде чем учреждать нормальные школы, следует учредить экспериментальные школы. Воспитание и обучение не должно быть только механическим, но должно основываться на принципах. С другой стороны, оно не может носить исключительно резонирующий характер, но одновременно должно быть до известной степени механическим. В Австрии существовали по большей ча-

сти только нормальные школы, организованные по одному плану, против которого было высказано много основательных возражений и который особенно можно было упрекнуть в слепом механицизме. На эти нормальные школы должны были равняться и все остальные, и людям, которые не учились в этих школах, даже не давали ходу. Подобного рода предписания показывают, как в таких случаях распоряжается правительство: понятно, что при подобном гнете не может выйти ничего хорошего.

Правда, обычно полагают, что опыты при воспитании не составляют необходимости и что уже на основании простого разума можно судить, будет ли что-нибудь хорошо или плохо. Но в этом жестоко ошибаются, и опыт показывает, что наши попытки часто рождают следствия, совершенно обратные тем, которых мы ожидали. Из этого видно, что, поскольку все основывается на опытах, ни одно человеческое поколение не в состоянии составить окончательного плана воспитания. Единственной экспериментальной школой, которая в известной степени содействовала тому, чтобы это начинание стало прокладывать себе путь, был Институт в Дессау. За ним остается эта слава, несмотря на множество ошибок, которыми его можно было бы попрекнуть, — ошибок, которые встречаются при всех заключениях, выводимых из опытов, причем так, что все еще нужны новые опыты. Это была в своем роде единственная школа, в которой учителя имели право работать по собственным методам и планам и были связаны как друг с другом, так и со всеми учеными в Германии.

Воспитание включает в себя попечение и образование. Последнее содержит в себе два аспекта: 1) отрицательный — дисциплину, которая только удерживает от ошибок; 2) положительный — обучение и руководство, в силу чего оно относится к культуре. Руководить — значит указывать, как применять то, чему научились. Поэтому существует разница между наставником, который является только учителем, и воспитателем, который служит руководителем. Первый воспитывает только для школы, второй — для жизни.

Первый период воспитания бывает тогда, когда питомец должен оказывать подчинение и положительное послушание; второй, когда ему уже позволяют пользоваться своим рассудком и свободой, но под известными условиями. В первом периоде господствует механическое, во втором — нравственное подчинение.

Воспитание бывает частным или общественным. Последнее ведет только обучением, которое может навсегда оставаться обще-

ственным. Применение правила к делу выпадает на долю первого. Полное общественное воспитание есть такое, которое соединяет наставление с нравственным образованием. Его цель – содействовать хорошему частному воспитанию. Школу, в которой это достигается, называют воспитательным учреждением. Таких заведений не может быть много, и число питомцев в них не может быть велико, потому что они очень дороги, и одно уже их устройство стоит больших денег. С ними дело обстоит так же, как с богадельнями и больницами. Необходимые здания, жалованье директорам, надзирателям и прислуге требуют половину отпущенных на все это денег, и несомненно, что, если разослать эти деньги бедным по домам, то это в гораздо большей степени улучшило бы их жизнь. Поэтому-то и трудно сделать так, чтобы в подобного рода учреждения могли поступать дети богатых людей.

Цель подобных общественных институтов состоит в усовершенствовании домашнего воспитания. Они перестанут иметь смысл лишь тогда, когда родители или их помощники в деле воспитания будут сами хорошо воспитаны. В этих учреждениях нужно производить опыты и образовывать людей, и таким образом, от них должно брать начало хорошее домашнее воспитание.

Частным воспитанием заведуют или сами родители, или, если у них нет времени, способности или даже желания, посторонние, оплачиваемые жалованьем помощники. Но при воспитании с помощью этих воспитателей появляется одно весьма трудное обстоятельство, а именно авторитет делится между ними и родителями. Ребенок должен приноравливаться к приказаниям воспитателей и в то же время слушаться родителей. При таком воспитании необходимо, чтобы родители поступались всем своим авторитетом в пользу воспитателей.

В какой степени воспитание частное может иметь преимущество перед общественным, или же наоборот? В общем, по-видимому, не только в смысле развития навыков, но и развития характера гражданина общественное воспитание имеет преимущество перед домашним. Последнее не только очень часто выставляет на вид семейные недостатки, но и передает их детям по наследству.

Но как долго должно продолжаться воспитание? До того времени, когда сама природа назначила человеку руководить самим собой: когда в нем развивается половое чувство, когда он сам может сделаться отцом и сам должен воспитывать, т.е. приближи-

тельно до шестнадцати лет. После этого периода можно, правда, еще прибегать к вспомогательным средствам культуры, незаметно держать в повиновении, но уже нельзя больше вести правильного воспитания.

Подчинение воспитанника бывает или положительное, когда он должен делать то, что ему сказано, потому что он не в состоянии судить сам и в нем еще продолжает действовать простая способность к подражанию, или отрицательное, когда он должен делать то, чего хотят другие, если он хочет, чтобы в другой раз ему разрешили поступить по-своему. В первом случае в силу вступает наказание, а во втором – запрещение делать то, что хочется; в данном случае, несмотря на то, что воспитанник способен думать, он все-таки зависим в своих желаниях.

Одна из труднейших проблем воспитания заключается в том, как соединить подчинение законному принуждению со способностью пользоваться своей свободой. Принуждение есть необходимость! Как взращу я чувство свободы рядом с принуждением? Я должен приучить своего питомца переносить ограничение его свободы и вместе с тем я должен наставлять его в том, чтобы он умел хорошо ею пользоваться. Без этого – все пустой механизм, и освободившийся от воспитания не сумеет воспользоваться своей свободой. Он должен с ранних пор чувствовать неизбежное противодействие со стороны общества, чтобы освоиться с трудной задачей оберегать себя, уметь терпеть лишения и зарабатывать, чтобы быть независимым.

При этом нужно заметить следующее: 1) чтобы ребенку, начиная с самых ранних пор, во всем предоставлять свободу (исключая такие случаи, когда он вредит сам себе, например, если он хватается за острый нож), если только последняя не выражается таким образом, что мешает свободе других; например, если он кричит или чрезмерно весел, то он уже мешает другим; 2) следует показывать ему, что он лишь в том случае может достигнуть своих целей, если он и другим даст возможность достигать своих целей, например, не доставлять ему никакого удовольствия, если он не делает того, чему, как считают, он должен научиться и т.п.; 3) следует ему доказывать, что его заставляют слушаться, чтобы дать ему возможность пользоваться его собственной свободой, что в нем развивают это с тем, чтобы он впоследствии мог быть свободным, т.е. не зависел от посторонней опеки. Но это самое последнее, потому что дети сравнительно поздно начинают

думать о том, что, например, впоследствии им самим придется заботиться о своем пропитании. Они думают, что они всегда будут жить так, как в родительском доме, без всяких забот со своей стороны получая еду и питье. Если же не делать этого, то дети, особенно богатых родителей и сыновья правителей, останутся детьми на всю жизнь, подобно обитателям острова Таити. В этом случае общественное воспитание имеет свои очевидные преимущества, ибо благодаря ему дети учатся соразмерять свои силы, привыкают ограничивать себя признанием прав других. Здесь никто не пользуется преимуществами, потому что всюду дает чувствовать себе противодействие и потому что здесь сделаться заметным можно только благодаря своим заслугам. Это воспитание представляет лучший образец будущего гражданина.

Однако при этом следует напомнить еще об одной трудности, которая заключается в том, чтобы предупредить проявление полового чувства и таким образом иметь возможность предохранить от порока еще до наступления возмужалости. Но об этом речь пойдет ниже.

Трактат

Педагогика, или наука о воспитании, делится на физическую и практическую. Физическое воспитание человека имеет одну общую с животными черту — питание. Воспитание практическое, или моральное, должно образовать человека, чтобы он мог жить как свободно действующее существо (Практическим называют все то, что имеет отношение к свободе.). Воспитывать — значит воспитывать личность, воспитывать существо, которое свободно действует, может оберегать самого себя и стать членом общества, имеет внутреннюю ценность [Wert] в своих собственных глазах.

В этом смысле воспитание состоит: 1) из школьно-механического образования, цель которого — приобретение умения, почему оно и носит дидактический характер (наставник); 2) из прагматического, цель которого — школьное образование, или обучение, необходимо человеку, чтобы уметь достигать всех своих целей. Оно придает ему ценность в его собственных глазах, потому что он может рассматривать себя как личность. Если им руководят в приобретении разумности, из него выходит гражданин и он получает общественную ценность. Тогда он учится руководить обществом сообразно своим целям и самому при-

способляться к гражданскому обществу. Благодаря моральному образованию, наконец, он приобретает ценность с общечеловеческой точки зрения.

Школьное образование самое раннее и самое первое. Разумность уже всегда предполагает умение. Разумность есть способность искусно применять свое умение. Моральное образование, поскольку оно основано на принципах, которыми человек должен проникнуться сам, — наиболее позднее; но поскольку оно основывается на общем человеческом разуме, оно должно быть принято во внимание с самого начала, при физическом воспитании, потому что иначе легко укореняются такие недостатки, которые делают всякую воспитательную работу напрасной. Что касается умения и разумности, то все должно развиваться в свое время. По-детски умелый, умный и благонравный не должен быть хитрым на взрослый манер. Для ребенка это подходит так же мало, как ребяческий образ мыслей для человека пожилого.

О физическом воспитании

Хотя тот, кто принимает на себя обязанности воспитателя, едва ли получит под свой надзор детей в таком раннем возрасте, чтобы быть в состоянии заботиться об их физическом воспитании, тем не менее полезно знать все то, что следует иметь в виду при воспитании с самого начала и до конца. Хотя в качестве воспитателя приходится иметь дело лишь с большими детьми, однако ведь случается, что в доме появляются новые дети, и, если сумеешь себя поставить, всегда можно рассчитывать на то, чтобы стать доверенным человеком в глазах родителей и давать им советы также и в вопросах физического воспитания, так как и без того воспитатель — часто единственный образованный человек в доме. Поэтому ему необходимо иметь знакомство также и с этой стороной воспитания.

Физическое воспитание представляет собой, собственно, только уход со стороны родителей, кормилиц или нянек. Питание, назначенное природой ребенку, — это материнское молоко. То, что дитя вместе с ним всасывает и характер матери, как часто говорят: ты это всосал еще с молоком матери, — это простой предрассудок. Лучше всего для матери и ребенка, если мать кормит сама. Но, конечно, и здесь в крайних случаях, например, из-за болезненных явлений, встречаются исключения. Прежде думали, что

первое молоко, которое бывает у матери при рождении и похоже на сыворотку, вредно для ребенка и что мать должна удалить его, прежде чем ребенок начнет сосать. Руссо первый обратил внимание докторов на вопрос, не может ли и это первое молоко быть полезно ребенку, так как природа ничего не делает напрасно. И действительно, нашли, что это молоко лучше всего удаляет то вредное, что присутствует в новорожденном ребенке, и называется врачами *mesonium*, что это молоко, следовательно, в высшей степени полезно для детей.

Поднимали вопрос о том, нельзя ли так же хорошо выкормить ребенка молоком животных. Молоко женщины совсем не похоже на молоко животных. Молоко всех травоядных, питающихся злаками животных, очень скоро свертывается, если прибавить что-нибудь кислое, например винную, лимонную кислоту или в особенности кислоту телячьего желудка, называемую телячьим сычужком. А женское молоко совсем не свертывается. Но если матери или кормилицы в течение нескольких дней употребляют лишь растительную пищу, то их молоко свертывается так же, как и коровье и т.д.; если же они затем в течение некоторого времени едят мясо, то их молоко опять становится хорошим, как и раньше. Отсюда вывели заключение, что всего лучше и всего удобнее для ребенка, если матери или кормилицы в период кормления будут есть мясо. Дело в том, что, когда у детей бывают отрыжки молоком, то видно, что оно свернулось. Кислота в желудке ребенка должна, следовательно, вызывать свертывание молока еще более, чем все другие кислоты, потому что иначе человеческое молоко нельзя ничем заставить свернуться. Насколько же было бы хуже, если бы ребенку стали давать такое молоко, которое свертывается само собой. Но что дело, однако, не в одном этом, видно на примере других народов. Киргизы, например, не едят почти ничего, кроме мяса, между тем они — крепкие и здоровые люди. Но в то же время все эти народы живут недолго и довольно большого, взрослого молодца, по виду которого совсем нельзя судить, что он легок, можно поднять с небольшим усилием. Наоборот, шведы, а также народности, живущие в Индии, почти не едят мяса и, однако, все они народ довольно рослый. Следовательно, по-видимому, все дело в здоровье кормилицы и в том, чтобы ее питание было наилучшим, т.е. таким, при котором она чувствовала бы себя лучше всего.

Здесь возникает вопрос, что же имеется кроме этого для питания ребенка, если молока не будет. С некоторого времени де-

дали попытки со всякого рода кашацами. Но кормить ребенка с самого начала такой пищей нехорошо. В особенности нужно следить за тем, чтобы детям не давали ничего острого, как-то: вина, пряностей, соли и т.п. Но странно, однако, что дети выказывают такую непреодолимую жадность ко всем подобным вещам! Причина заключается в том, что это доставляет их еще притупленным чувствам раздражение и оживление, которые им приятны. Детям в России их матери дают пить даже водку, потому что сами ее любят, — и однако, заметно, что русские — здоровые, крепкие люди. Конечно те, кто выдерживают это, должны быть хорошего сложения, но много детей при этом и умирает, тогда как они могли бы остаться в живых. Дело в том, что подобное преждевременное нервное раздражение нарушает деятельность организма. Даже слишком теплые кушанья или напитки не следует никоим образом давать детям, потому что и они развивают слабость.

Далее следует заметить, что детей не нужно держать в чрезмерном тепле, потому что их кровь уже сама по себе гораздо теплее крови взрослых. Температура крови у детей имеет по Фаренгейту 110°, а кровь взрослых только 92°. При температуре, в которой старшие чувствуют себя вполне хорошо, ребенок задыхается. Привычка к холоду вообще укрепляет человека. И взрослым не следует одеваться слишком тепло, укрываться и приучаться к чересчур горячительным напиткам. Поэтому пусть и ребенок спит на холодной и жесткой постели. Хороши также холодные ванны. Не следует прибегать к возбуждающим средствам для того, чтобы пробудить в ребенке аппетит; наоборот, последний должен всегда являться следствием деятельности и занятий. Впрочем, ребенок не должен ни к чему привыкать настолько, чтобы это стало для него потребностью. Даже и все хорошее не следует искусственными мерами обращать у него в привычку.

Народы дикие совершенно не знают пеленания. Дикие племена в Америке, например, роют для своих маленьких детей ямы в земле, усыпают их древесным перегноем, чтобы в него впитывалась моча и нечистоты детей, а дети таким образом могли лежать сухими, и покрывают их листьями; во всем остальном они предоставляют им свободно распоряжаться своими членами. Если мы укутываем детей как мумий, то это делается единственно ради нашего удобства, чтобы нам не нужно было смотреть за тем, как бы дети не искривились, хотя это нередко случается именно благодаря пеленанию. Да и сами дети испытывают при этом чувство

боязни, впадая как бы в некое отчаянье, так как они совсем не могут шевелиться. При этом думают унять их плач одними лишь успокаиваниями, обращениями. Попробовали бы хоть раз спеленать взрослого человека и посмотрели бы тогда, будет ли он также кричать и находиться в страхе и отчаянии.

Вообще следует заметить, что первоначальное воспитание должно носить характер только отрицательный, т.е. что к заботам природы не нужно прибавлять, не следует лишь ей мешать. Если при воспитании и допустимо что-нибудь искусственное, то это только закаливание. Поэтому следует также отказаться от пеленания. Впрочем, для предосторожности, можно рекомендовать род коробки, обтянутой сверху ремнями, — в данном случае это наиболее целесообразно. Ее употребляют итальянцы и называют *argussio*. Ребенок постоянно находится в этой колыбели и даже грудь берет в ней. Благодаря подобному устройству мать, даже если она ночью, во время кормления, заснет, не сможет задавить ребенка насмерть — а у нас таким образом погибает много детей. Следовательно, такая мера лучше пеленания, так как дети все же имеют здесь некоторую свободу и в то же время предохранены от искривления, тогда как, напротив, именно из-за пеленания они становятся кривобокими.

Другой обычай в первое время воспитания — укачивание. Самый легкий способ тот, что встречается у иных крестьян. Они привешивают люльку за веревку к перекладине, и стоит только притронуться, как она сама собой начинает качаться из стороны в сторону. Но вообще укачивание не годится: качание назад и вперед вредно для ребенка. Даже на взрослых людях видно, что качание возбуждает позыв к рвоте и головокружение. С помощью укачивания хотят усыпить ребенка и сделать так, чтобы он не кричал; но крик спасителен для детей. Когда они выходят из утробы матери, где не имели воздуха, они впервые вдыхают его. Измененное вследствие этого кровообращение вызывает у них болезненное ощущение. Более того, благодаря крику ребенок развивает внутренние составные части и каналы своего тела. Очень вредно, когда тотчас же бегут на крик ребенка, начинают ему что-нибудь петь, как это в обычае у кормилиц, и т.п. Вот здесь-то и начинают обычно портить ребенка, потому что, видя, что все являются ему на помощь, он повторяет свой крик все чаще и чаще.

Однако, правду сказать, дети простых людей распушены больше, чем дети знатных. Простые люди играют со своими детьми

как обезьяны. Они поют им песни, ласкают, целуют их, прыгают с ними. Они воображают, что приносят пользу ребенку, когда бегут на его крик, забавляют его и т.п. Поэтому дети и кричат чаще. Если же, напротив, на их крик не обращают внимания, то они в конце концов утихают. Ни одно живое существо не хочет делать напрасную работу. Но стоит лишь приучить детей к исполнению всех их прихотей, и тогда уже будет поздно переламывать их волю. Если предоставить им кричать, то им самим это надоест. Если же с самых первых лет исполнять все их прихоти, то этим можно испортить их сердце и нрав.

Ребенок, конечно, не имеет представления о нравственности, но его природа из-за этого портится до такой степени, что потом приходится прибегать к весьма суровым наказаниям, чтобы исправить упущенное. Дети, когда их хотят отучить от того, чтобы к ним бежали по первому их требованию, обнаруживают в своем крике такое бешенство, на какое способны только взрослые люди, и у них не хватает только силы, чтобы проявить его на деле. До сих пор, стоило им только закричать, и все бежали к ним, а они, следовательно, распоряжались совершенно деспотически. Раз их господство прекращается, то, разумеется, они приходят в раздражение. Ведь даже и взрослым людям, если они в течение некоторого времени пользовались какою-нибудь привилегией, потом бывает очень трудно вдруг отвыкнуть от нее.

Дети первое время, приблизительно в первые три месяца, не могут хорошо видеть. У них, правда, есть ощущение света, но они не могут различать предметы. В этом можно убедиться следующим образом: если перед ними держать что-нибудь блестящее, то они не следят глазами за этим предметом. С развитием чувства зрения появляется также способность смеяться и плакать. Когда ребенок находится в каком-нибудь состоянии, то он кричит с сознанием, как бы последнее ни было темно. Он при этом всегда думает, что его чем-нибудь обижают. Руссо говорит, что, если бить ребенка, приблизительно шести месяцев, по руке, то он кричит так, как если бы ему на руку упала горящая головня. В данном случае он уже действительно соединяет с этим понятие оскорбления. Родители говорят обыкновенно очень много о ломке характера у детей. Их волю можно и не ломать, если только она уже не испорчена. А портит ее прежде всего потворство своевольству детей, предоставляющее им возможность вынуждать все своим криком. Крайне трудно и едва ли удастся впоследствии исправить

это. Можно, конечно, заставить ребенка молчать, но он затаивает в себе раздражение и тем более озлобляется в душе. Благодаря этому его приучают к притворству и внутреннему душевному волнению. Так, например, крайне странно, когда родители требуют, чтобы дети, которых они высекли розгой, целовали им руки. Это приучает детей к притворству и лживости. Ведь розга не такой уж приятный подарок, за который бы следовало благодарить, и можно себе представить, с каким сердцем ребенок целует затем наказавшую его руку.

Обыкновенно, чтобы научить детей ходить, пользуются помочами или ходулями. Странно, однако, что хотят научить детей ходить, как будто бы кто-нибудь не умел ходить из-за того, что его не учили. Особенно вредны помочи. Один писатель жаловался как-то на узкую грудь и приписывал это единственно помочам. Так как ребенок за всех хватается и все поднимает с земли, то он ложится всей грудью на помочи. А так как грудь у него еще мягкая, то она становится плоской и впоследствии сохраняет эту форму. Да дети при подобного рода вспомогательных средствах и не научаются ходить так же уверенно, как если бы они научились этому сами. Всего лучше предоставить им ползать по земле, пока они постепенно сами не начнут ходить. Для предосторожности можно обить и застелить комнату войлоком, чтобы они как-нибудь не занозили пальцев и не ушиблись при падении.

Обыкновенно говорят, что дети сильно ушибаются при падении. Но помимо того, что дети даже не могут сильно ушибиться при падении, им несколько не вредит, если они упадут. Они научатся только лучше сохранять равновесие и применяться таким образом, чтобы падение им не вредило. Обыкновенно на них надевают особого рода шапочки, которые настолько выдаются вперед, что не дают ребенку никогда упасть на лицо. Но это-то именно и есть превратное воспитание – применять искусственные приспособления там, где ребенок имеет естественные. Здесь в их качестве выступают руки, которые ребенок сам будет держать перед собой при падении. Чем больше употребляются искусственные средства, тем больше человек от них зависит.

Вообще было бы лучше, если бы вначале меньше пользовались разными приспособлениями и заставляли детей больше учиться самостоятельно, – тогда они многому научились бы гораздо основательнее. Так, например, было бы вполне возможно, чтобы ребенок сам учился писать. Ведь кто-нибудь да придумал

это, и открытие-то не так уж велико? Можно было бы, например, когда ребенок просит хлеба, сказать: «А можешь ты нарисовать хлеб?». Ребенок тогда нарисует овальную фигуру. Затем ему можно будет сказать, например, что ведь все-таки еще неизвестно, что она изображает: хлеб или камень, и он после этого попробует начертить букву «В» и т.д.; таким путем со временем ребенок изобретет свой собственный алфавит, который потом ему придется только переменить на другие знаки.

Иные дети являются на свет с известными физическими недостатками. Нет ли средств снова привести в надлежащее положение такую неправильную, испорченную фигуру? Усилиями многих знающих авторов доказано, что корсеты здесь не помогают, а только увеличивают зло, препятствуя обращению крови и соков, так же, как и в высшей степени необходимому росту внешних и внутренних частей тела. Когда ребенку предоставляют свободу, он упражняет свое тело, и человек, который носит корсет, сняв его, оказывается гораздо слабее, чем тот, кто никогда им не пользовался. Родившимся искривленными можно помочь, кладя более тяжести, например, на ту сторону, где мускулы сильнее. Но в то же время это очень опасно, ибо какой человек способен найти равновесие? Лучше всего, если ребенок будет заботиться о себе сам и примет такое положение, чтобы тяжесть распределялась для него равномерно; любой механизм здесь бессилён.

Подобного рода искусственные приспособления тем вреднее, что в организованном, разумном существе, они прямо противоречат цели природы, сообразно с которой ему должна быть предоставлена свобода учиться пользоваться своими силами. При воспитании следует только бороться против изнеженности детей. Закаливание есть противоположность изнеженности. Желая приучить детей ко всему, рискуют слишком многим. Воспитание у русских заходит в этом отношении слишком далеко. Зато при нем и умирает невероятно много детей. Привычка – это пользование или действие, ставшее потребностью благодаря неоднократному повторению одного и того же пользования или действия. Ни к чему дети не привыкают так легко и ничего нельзя им, следовательно, давать меньше, чем острые на вкус вещи, как-то: табак, водку и теплые напитки. Отвыкнуть от них впоследствии очень трудно, и вначале это связано с неприятными ощущениями, потому что, благодаря неоднократному употреблению, в функциях нашего организма уже произошла перемена.

Чем больше привычек имеет человек, тем меньше он свободен и независим. С человеком бывает так же, как и с другими животными: к чему он ранее привык, к тому у него и впоследствии остается известная склонность. Нужно стараться, чтобы ребенок ни к чему не привыкал; следует не допускать у него ни одной привычки.

Многие родители хотят приучить своих детей ко всему. Но это не годится. Дело в том, что человеческая природа вообще, а отчасти и природа отдельных людей, не допускает привычки ко всему, и многим эта наука не идет впрок. Так, например, иные родители желают, чтобы дети в любое время шли спать и вставали или чтобы они ели всякий раз, как от них этого требуют. Но для того, чтобы выдержать это, — нужен особый образ жизни, который укреплял бы тело и, следовательно, исправлял недостатки подобного рода. Ведь и в природе мы тоже встречаем много регулярно, и животные имеют определенное время для сна. Человек также должен привыкнуть к определенному времени, чтобы отправления организма не нарушались. Что касается другого вопроса, т.е. что дети должны быть в состоянии есть во всякое время, то здесь нельзя приводить в пример животных. Так как, например, все травоядные животные принимают вещества малопитательные, то еда составляет их обычное занятие. Для человека же очень хорошо, если он всегда ест в определенное время. Некоторые родители желают, чтобы их дети могли переносить сильный холод, дурной запах, какой угодно шум и т.п. Ничего подобного совсем не нужно, только бы у них не образовывалось каких-либо привычек. А для этого весьма полезно часто менять детям обстановку.

Жесткая постель гораздо здоровее мягкой. Вообще суровое воспитание в значительной степени содействует укреплению тела. Но под именем сурового воспитания мы понимаем только лишение удобств. В замечательных примерах, которые служат подкреплением этого положения, нет недостатка, только на них не обращают внимания, или, правильнее сказать, не хотят обратить внимание.

Что касается образования характера, которое, в сущности, также до известной степени можно назвать физическим, то главным образом следует заметить, что дисциплина не есть что-либо рабское; ребенок должен всегда чувствовать свою свободу, но только так, чтобы не мешать свободе других; поэтому он должен встречать противодействие. Иные родители во всем отказывают своим

детям, чтобы посредством этого упражнять терпенье детей, и потому требуют от них больше терпения, чем от самих себя, а это жестоко. Дайте ребенку столько, сколько ему полезно, и затем скажите ему: довольно с тебя! Но отступать от сказанного уже никоим образом нельзя. Только не обращайтесь на крик детей и не потакайте им, если они хотят добиться чего-нибудь криком: давайте им то, чего они просят ласково, если это им полезно. Благодаря этому ребенок привыкает быть чистосердечным, и так как он никого не тревожит своим криком, то в свою очередь и к нему всякий относится доброжелательно. Поистине Провидение затем дало детям приветливое выражение лица, чтобы они могли располагать людей в свою пользу. Ничего нет вреднее, как раздражающая, рабская дисциплина, которая ломает волю.

Обыкновенно детей попрекают: «Фу, стыдись, как это можно!» и т.п. Подобных вещей в первое время воспитания совсем не должно быть. Ребенок не имеет еще понятия о стыде и приличии, ему нечего стыдиться, он не должен стыдиться; из-за этого он только робеет, он становится втупик при взгляде на других и начинает избегать чужих людей. Отсюда возникает замкнутость и вредная скрытность. Он не смеет ничего просить, хотя он, собственно, мог бы просить всего; он скрывает свое настроение и кажется всегда другим, чем он есть, вместо того, чтобы высказывать все прямо. Вместо того, чтобы быть постоянно около родителей, он избегает их и бросается в объятия угодливой прислуги.

Но несколько не лучше этого раздражающего воспитания праздность и непрерывные ласки. Это поддерживает своеволие ребенка, делает его фальшивым и, обнаруживая перед ним слабость родителей, лишает их необходимого уважения в глазах ребенка. Если же его воспитывать таким образом, чтобы он ничего не мог добиться своим криком, он становится свободным, не будучи наглым, и скромным, не будучи робким. «Дерзкий» (dreist) следовало бы, собственно, писать «грозящий» (dräust), поскольку это слово происходит от слова «грозить», «угрожать» (dräuen, drohen). Дерзкий человек невыносим. Иные люди обладают настолько дерзкими лицами, что от них всегда можно опасаться грубости, точно так же, как, глядя на лица других людей, всегда можно сказать, что они не в состоянии наглубить. Всегда можно смотреть прямо, открыто, лишь бы только это было соединено с известного рода добротой. О знатных людях народ часто говорит, что они смотрят чисто по-царски. Но это, в сущности, не что

иное, как просто дерзкий взгляд, к которому они привыкли с детства, потому что тогда им не противоречили.

Все это еще можно причислить к отрицательному образованию. Причина многих людских слабостей не в том, что человека ничему не научили, а в том, что ему внушили ложные впечатления. Так, например, няньки внушают детям страх перед пауками, кротами и т.п. Дети, конечно, схватили бы и паука так же, как и всякую другую вещь, но так как няньки, увидев паука, обнаруживают свое отвращение, то это по известной симпатии переходит и на ребенка. Многие испытывают эту боязнь в течение всей своей жизни и остаются при этом всегда детьми. Ведь пауки, конечно, опасны для мух, и их укус для мух вреден, но человеку они не вредят. И крот такое же невинное животное, как и красивая зеленая лягушка или какой-нибудь другой зверь.

Положительная часть физического воспитания есть культура. В отношении к ней человек отличается от животного. Она состоит преимущественно в упражнении его душевных способностей. Поэтому родители должны давать своему ребенку возможность для этого. Первое и самое главное правило при этом состоит в том, чтобы, по возможности, обходиться без всяких приспособлений. Так, в самом начале следует обходиться без помочей и без ходуль и заставлять ребенка ползать по земле, пока он сам не научится ходить, и тем увереннее тогда он будет это делать. Приспособления только сводят на нет естественную способность. Так, для измерения длины нужна веревка; но так же хорошо можно сделать это на глаз; для определения времени нужны часы, но то же можно сделать по положению солнца; чтобы узнать свое местоположение в лесу, нужен компас, но это можно узнать и иначе — днем по положению солнца, ночью по положению звезд. Можно даже сказать, что вместо того, чтобы пользоваться лодкой для передвижения по воде, можно плавать. Знаменитый Франклин удивляется, что не всякий умеет плавать, хотя это так приятно и полезно. Он предлагает также легкий способ самому научиться плавать. В речку, где, если стать на дно, по крайней мере хоть голова выдается из воды, нужно опустить яйцо. Затем надо постараться схватить его. При нагибании ноги поднимаются вверх, а чтобы вода не наливалась в рот, голова уже сама откидывается на спину, и таким образом получается правильное положение, необходимое для плавания. Затем нужно только работать руками, и поплывешь. Все дело в том, чтобы развить естественную ловкость. Часто для этого

необходимо руководство, иной раз ребенок сам достаточно находчив, или же он сам придумывает себе для этого средства.

То, что следует наблюдать при физическом воспитании относительно тела, относится либо к произвольному движению, либо к органам чувств. В первом случае все дело в том, чтобы ребенок всегда помогал сам себе. Сюда относятся: крепость, ловкость, проворство, уверенность; например, по узкой тропинке, по крутым обрывам, видя перед собой пропасть, быть в состоянии пройти по живому мостику. Если человек это не может, то он не совсем то, чем он мог бы быть. С тех пор, как Филантропин, основанный в Дессау, показал в этом отношении пример, много подобных опытов производится с детьми и в других институтах. В высшей степени удивительно, когда читаешь, как швейцарцы привыкают уже с юности ходить по горам и до какой ловкости они доводят свое умение, совершенно уверенно ступая по самым узким тропинкам и прыгая через пропасти, причем они прямо на глаз определяют, что как раз перепрыгнут. Большинство же людей боятся представить себе падение, и этот страх как бы сковывает их члены, так что подобного рода хождение сопряжено для них с опасностью. Эта боязнь обыкновенно с возрастом увеличивается, и замечено, что она обычна у людей, которые много занимаются умственным трудом.

Подобные опыты над детьми в действительности не особенно опасны. Дети, сравнительно с их силой, весят гораздо меньше, нежели взрослые, и поэтому падают не так тяжело. Кроме того, кости у них тоже не так хрупки и ломки, как в зрелом возрасте. Дети любят сами пробовать свои силы. Так, например, они часто лазят без всякой определенной цели. Беганье – здоровое движение, укрепляющее тело. Прыжки, подъем и ношение тяжестей, метание, броски в цель, борьба, бег взапуски и все подобные упражнения очень полезны. Танцы, как нечто искусственное, понастоящему для детей, кажется, еще слишком преждевременным.

Упражнение в бросании – вдаль или в цель – направлено также на упражнение чувств, особенно глазомера. Игра в мяч – лучшая из детских игр, так как сюда присоединяется еще и здоровый бег. Вообще, лучшими можно считать те игры, при которых упражнения в ловкости связаны с упражнениями чувств; например, упражнения в глазомере, в правильном суждении о расстоянии, величине и пропорции, определении местоположения по частям света, в чем может помочь солнце, и т.д. – все это хорошие

упражнения. Точно так же и местное воображение, под которым разумеется способность представлять себе все на тех же местах, где что-либо действительно видели, есть нечто весьма полезное — например, уметь выбраться из леса, замечая деревья, мимо которых проходили. Сюда же относится и *memoria localis* (местная память), заключающаяся в том, чтобы знать, например, не только в какой книге что-нибудь прочитано, но и где это в ней находится. Например, музыкант держит расположение клавиш в своей голове, так что ему не нужно смотреть на них. Развитие слуха у детей также важно, поскольку благодаря ему узнают, далеко что-нибудь или близко и в какой стороне находится.

Детская игра в жмурки была известна еще грекам, которые называли ее *μινδα*. Вообще, детские игры очень распространены. Существующие в Германии встречаются и в Англии, Франции и т.д. В основе их лежит известная природная потребность детей — при игре в прятки, например, видеть, как обойтись без одного чувства. Волчок представляет особую игру, но все подобные детские игры дают взрослым материал для дальнейших размышлений и иногда даже повод к важным изобретениям. Так, Сегнер написал сочинение о волчке, а одному английскому капитану корабля волчок подал мысль изобрести зеркало, при помощи которого можно измерять с корабля высоту звезд.

Дети любят инструменты, производящие шум, например, барабаны, трубы и т.п. Но подобные вещи не годятся, потому что они мешают другим. В таких случаях было бы лучше, если бы дети сами учились вырезать себе дудки из тростника, чтобы потом играть на них.

Качели также доставляют хорошее движение; даже взрослым они полезны для здоровья; за детьми должен быть только надзор, так как движение может сделаться чересчур быстрым. Бумажный змей — тоже превосходная забава. Он развивает умение, так как его нужно правильно держать по отношению к ветру, если хотят, чтобы змей поднялся на порядочную высоту.

Ради этих игр ребенок отказывает себе в других потребностях и, таким образом, привыкает постепенно все более обходиться без того и без другого. Одновременно он привыкает длительное время чем-нибудь заниматься, но именно потому-то здесь и должна быть не просто пустая игра, но игра с известным намерением и конечной целью. Чем больше при этом укрепляется и закаляется его тело, тем больше он предохранен от губельных

последствий изнеженности. И гимнастика должна лишь направлять природу – она не должна, следовательно, развивать неестественную манерность. Сперва должна действовать дисциплина, а не обучение. А при этом нужно обращать внимание на то, чтобы вместе с культурой тела воспитывать детей и для общества. Руссо говорит: «Вам никогда не воспитать порядочного человека из мальчишки, который раньше не был сорванцом». Хороший человек может выйти скорее из живого мальчугана, чем из умничающего, обдумывающего свои поступки пай-мальчика. Ребенок не должен мешать обществу, но он не должен и подделываться под него. Он должен относиться к приглашению других доверчиво, но без навязчивости, быть смел, но без наглости. Достичь этого можно следующим образом: не портите ему удовольствия, не преподносите требований приличия, из-за которых он становится только робким и боязливым; с другой стороны, это настроит его на мысль как-то показать себя. Нет ничего смешнее, чем старчески благоразумная нравственность или самомнение умничающего ребенка. В последнем случае мы должны тем более дать почувствовать ребенку его слабости, не выказывая, впрочем, слишком сильно наше превосходство и нашу власть, чтобы он развивался сам, но только как член общества, и знал, что мир достаточно велик для него, но что он в то же время должен существовать и для других.

В «Тристраме Шенди» Тоби говорит мухе, которая долго его беспокоила и которую он, наконец, выпустил в окно: «Иди ты, злая тварь; свет достаточно велик и для меня и для тебя!». И это всякий может сделать своим девизом. Мы не должны отягощать друг друга; свет достаточно велик для всех нас.

Теперь мы переходим к культуре души, которую до известной степени также можно назвать физической. Следует, однако, отличать природу от свободы. Давать законы свободе и формировать [по законам] природу – совсем разные вещи. Природа тела и души сходится еще в том отношении, что при обоюдном воспитании стараются их не испортить и что искусство прибавляет кое-что от себя как в том, так и в другом случае. Следовательно, воспитание души до известной степени можно с тем же правом назвать физическим, как и развитие тела.

Это физическое воспитание духа отличается от морального тем, что последнее имеет в виду только свободу, а первое – только природу. Человек может быть очень хорошо развит физически,

он может быть весьма образован умственно, но при этом не развит нравственно, т.е. быть злым созданием.

Физическую культуру нужно отличать от практической, которая бывает прагматической, или моральной. В последнем случае это уже обучение нравственности, а не воспитание.

Физическую культуру духа мы делим на свободную и школьную. Свободная является лишь игрой, школьная, наоборот, представляет серьезное дело; свободная есть та, которая должна проявляться в питомце всегда, а при школьной он как бы состоит под известным принуждением. Можно быть занятым во время игры — это называется заниматься на досуге, но можно быть занятым по принуждению, и это называется — работать. Школьное обучение должно быть для ребенка работой, свободное — игрой.

Придумывали различные планы воспитания, чтобы выяснить — и это весьма похвально, — какой метод воспитания наилучший. Между прочим, напали на способ учить детей всему шутя. Лихтенберг в одной статье из Геттингенского Журнала смеется над страстью, с которой от детей — а их следовало бы приучать заблаговременно к серьезным занятиям, потому что со временем им придется вступить в трудовую жизнь — всего стараются добиться шутя. Это вызывает совершенно противоположный эффект. Ребенок должен играть, он должен иметь часы отдыха, но он должен и научиться работать. Культура навыков, конечно, столь же полезна, как и культура ума, но оба вида культуры должны применяться в разное время. И без того уже великое несчастье для человека, что он до такой степени склонен к бездействию. Чем больше человек лодырничал, тем труднее ему решиться приняться за работу.

При работе приятно не занятие само по себе — его предпринимают ради какой-нибудь другой цели. При игре же, наоборот, приятно само занятие без какой-либо иной посторонней цели. Когда идут гулять, то это само по себе составляет цель, и, следовательно, чем дольше длится прогулка, тем она нам приятнее. Если же мы просто идем куда-нибудь, то целью нашего путешествия является общество, находящееся в данном месте, или что-нибудь иное, и мы охотно выбираем кратчайший путь. То же относится и к карточной игре. В самом деле, странно видеть, что благоразумные люди часто в состоянии часами сидеть и тасовать карты. Отсюда ясно, что люди не так-то легко перестают быть детьми. Действительно, чем подобная игра лучше игры в мячик

у детей? Правда, взрослые не скачут на палочках, но и у них есть свои любимые занятия.

Очень важно, чтобы дети научились работать. Человек – единственное животное, которое должно работать. Лишь после множества приготовлений он получает возможность располагать чем-либо для поддержания своего существования. На вопрос, не лучше ли позаботилось бы о нас Небо, если бы предоставило нам все в уже готовом виде, приходится отвечать решительным «нет», так как человеку необходимы занятия, даже такие, которые влекут за собой известное принуждение. Точно так же фальшиво предположение, будто Адам и Ева, стоило бы им только остаться в раю, ничего бы там не делали, а только вместе ели бы, пели аркадские песенки, да любовались красотой природы. Скука замучила бы их наверное так же, как и других людей в подобном положении.

Человек должен быть занят таким образом, чтобы его всецело поглощала та цель, которую он имеет перед глазами, чтобы он совсем не замечал себя и чтобы лучший отдых для него был после работы. Ребенок, следовательно, должен быть приучен к работе. А где же следует прививать эту склонность к работе, как не в школе? Школа есть принудительная культура. Крайне вредно, приучать ребенка смотреть на все, как на игру. Должно быть время для отдыха, но должно быть также время и для работы. Если даже ребенок и не видит пока, для чего нужно это принуждение, то в будущем он, конечно, поймет большую пользу этого. Вообще, всегда с готовностью отвечать на вопрос: зачем это? зачем то? – значит только в высшей степени потакать любопытству детей.

Воспитание должно быть принудительным, однако оно не должно стать из-за этого рабским.

Что касается свободной культуры душевных способностей, то следует наблюдать, чтобы она постоянно развивалась. Она, собственно, должна касаться высших способностей. Низшие всегда развиваются параллельно, но только по отношению к высшим; остроумие, например, по отношению к разуму. При этом главное правило здесь то, что каждую способность души следует воспитывать не отдельно, но лишь в отношении к другим: например, способность воображения только исходя из пользы рассудка.

Низшие способности одни сами по себе не имеют никакой ценности, например, человек, обладающий хорошей памятью, но

не умеющий рассуждать, – это просто живой лексикон. И такие выючные ослы Парнаса тоже необходимы, потому что, если они сами и не в состоянии произвести ничего дельного, они все-таки добывают материалы, чтобы другие могли создать что-нибудь хорошее. Остроумие рождает лишь пошлости, если к нему не присоединяется способность рассуждать. Рассудок – это познание общего; способность суждения – приложение общего к частному, а разум – способность видеть связь общего с частным. Свободная культура развивается с детства, вплоть до того времени, когда юноша освобождается от всякого воспитания. Если, например, юноша говорит о каком-нибудь общем правиле, то ему можно предложить привести случай из истории, басен, в которые облечено это правило, места из поэтов, где оно выражено, и таким образом дать ему повод поупражнять свое остроумие, свою память и т.п.

Выражение: *tantum scimus, quantum memoria tenemus* в известной мере, конечно, справедливо, и поэтому культура памяти очень важна. Все вещи устроены таким образом, что рассудок сперва следует чувственным восприятиям, а память должна их удерживать. Так, например, бывает с языками. Их можно изучить или простым заучиванием, или на практике, и этот последний способ лучший применительно к живым языкам. Заучивание слов, разумеется, необходимо, но лучше всего заставлять учить слова, встречающиеся у автора, которого как раз читают с детьми. Юноши должны иметь известное и определенное задание. Так и географию всего лучше учить с помощью известной системы. Для памяти это особенно удобно и во многом полезно. Для истории пока еще не изобретено ни одной такой действительно хорошей системы; делали опыты с таблицами, но, по-видимому, и с ними дело не идет. А между тем история есть прекрасное средство упражнять рассудок в суждении. Заучивание наизусть очень полезно, но в виде одного упражнения оно никуда не годится, например, заучивание речей наизусть. Во всяком случае, это только способствует развитию самоуверенности, да и, кроме того, декламация есть дело взрослых. Сюда относятся также все вещи, которые заучивают лишь к предстоящему экзамену или *in futuram oblivionem*. Следует занимать память только такими вещами, запоминание которых для нас важно и которые имеют отношение к действительной жизни. Особенно вредно для детей чтение романов, так как от них нет никакой пользы за исключением того, что они развлекают детей, пока те их читают. Чтение романов осла-

бляет память. Ведь смешно было бы желать удержать в памяти роман и рассказать его другим. Поэтому нужно просто вырывать у детей всякие романы. Читая их, они придумывают в романе еще один роман, потому что представляют события иначе, мечтают и сидят без единой мысли в голове.

Ни в коем случае нельзя терпеть рассеянности, особенно в школе, потому что рассеянность в конце концов развивается в известную склонность или привычку. Самые прекрасные таланты гибнут у человека, преданного рассеянности. Хотя дети рассеиваются в часы удовольствий, они все-таки снова приходят в себя; рассеянными они бывают большей частью тогда, когда у них в голове какие-нибудь дурные проделки, так как они думают, как бы им скрыть или загладить это. Тогда они все слушают наполовину, отвечают невпопад, не знают, что они читают, и т.д.

Память следует воспитывать с раннего возраста, параллельно и одновременно с рассудком.

Память развивается: 1) в ходе запоминания имен в рассказах; 2) при чтении и письме, но читать нужно в уме, а не по складам; 3) при изучении языков, с которыми дети должны ознакомиться на слух, прежде чем они будут читать что-либо. Добрые услуги оказывает и целесообразно построенный т. и. Orbis pictus, т.е. Мир в картинках; можно также начинать с ботаники, минералогии и, вообще, естественных наук. Чтобы сделать очерк всех этих предметов, появляется склонность к рисованию и изготовлению моделей, для чего нужна математика. Первоначальное научное обучение всего лучше приспособить к географии, как математической, так и физической. Рассказы о путешествиях, поясняемые гравюрами и картами, приводят затем к политической географии. От современного состояния земной поверхности переходят к прежде бывшему и доходят таким образом до описания земли в древности, древней истории и т.д.

В обучении ребенка следует стараться постепенно совмещать знание и умение. Среди всех наук, по-видимому, лишь математика наилучшим образом соответствует этой конечной цели. Далее следует связать знание и умение говорить (убедительность, складность и красноречие). Но ребенок и сам уже должен уметь отличать знание от простого мнения или верования. Таким путем и воспитывают способность правильно рассуждать и правильный, а не тонкий или нежный вкус. При этом сначала нужно развивать внешний вкус, т.е. чувство зрения, а после – чувство идей.

Во всем том, что служит развитию рассудка, должны быть правила. Весьма полезно также извлекать правила, чтобы рассудок действовал не только механически, но с сознанием правила.

Полезно облекать правила в определенную формулу и таким путем внедрять их в память. Если мы держим правило в памяти, но забудем, как его применять, то все-таки мы скоро снова во всем разберемся. Здесь возникает вопрос, следует ли преподавать правила сначала *in abstracto*, а учиться применять их лишь потом, уже по окончании употребления? Или же правило и его употребление должны быть связаны? Рекомендовать можно лишь последнее. В противном случае всякое применение правила, пока дойдут до него самого, будет крайне неуверенно. Правила нужно заучивать при случае, но вместе с тем и систематически, так как их нельзя запомнить, если не свяжешь их между собой. Следовательно, грамматика при изучении языков должна всегда идти несколько впереди.

Но мы должны, наконец, дать систематическое понятие общей цели воспитания и способа достижения последней.

1. Общая культура душевных способностей в отличие от частной. Ее задача – умение и усовершенствование, не в том смысле, чтобы научить питомца чему-нибудь особенному, но в том, чтобы укрепить его душевные способности. Она бывает:

а) или физической. Здесь все основывается на упражнении и дисциплине, причем дети не должны знать принципов. Она для ученика пассивна – он должен следовать руководству другого;

б) или моральной. Тогда она основывается не на дисциплине, но на принципах. Все испорчено, если захотят основать ее на примерах, угрозах, наказаниях и т.п. Тогда это была бы одна только дисциплина. Следует стремиться к тому, чтобы питомец поступал хорошо исходя из собственных принципов, а не по привычке, чтобы он не только поступал хорошо, но потому поступал так, что это хорошо. Ибо все моральное достоинство поступков заключается в принципах добра. Физическое воспитание тем отличается от морального, что оно для питомца пассивно, тогда как последнее активно. Здесь он должен видеть причину и зависимость всякого действия от понятий о долге.

2. Частная культура душевных способностей. Ее задача – развитие познавательной способности, чувств, способности воображения, памяти, устойчивости внимания, остроумия, – словом, всего того, что относится к низшим способностям рассудка. О

развитии чувств, например, глазомера, речь уже была выше. Что касается развития силы воображения, то следует заметить следующее. Дети обладают необыкновенно богатой фантазией, и нет никакой нужды развивать и изощрять ее сказками. Наоборот, ее следует обуздывать и ограничивать правилами, хотя в то же время ее нельзя оставлять и без всякой пищи.

Ландкарты заключают в себе нечто такое, что привлекает всех детей, даже самых маленьких. Если даже все остальное и надоест им, то они все-таки научатся какому-нибудь такому делу, при котором употребляются ландкарты. Это – хорошее занятие для детей, которое не позволяет их воображению уноситься куда попало и направляет его на нечто определенное. С детьми, действительно, можно было бы начинать с географии. Рисунки животных, растений и т.п. могут быть одновременно присоединены сюда же; они должны оживлять географию. К истории нужно приступать позже.

Что касается развития внимания, то следует заметить, что последнее вообще следует всячески укреплять. Упорное сосредоточение наших мыслей на одном предмете есть не столько талант, сколько, наоборот, слабость нашего внутреннего чувства, которое в таком случае не обладает гибкостью и не позволяет свободно располагать им. Рассеянность – враг всякого воспитания. Память основывается на внимании.

Что же касается высших способностей рассудка, то здесь речь идет о культуре рассудка, способности суждения и разуме. Рассудок вначале можно воспитать до известной степени пассивным путем, приводя примеры на правило или, наоборот, подбирая правило для единичных случаев. Способность суждения указывает, как следует употреблять рассудок. Он необходим, чтобы понимать то, чему учишься или что говоришь, и не говорить ничего не понимая. Иной читает и слушает что-нибудь без всякого понимания, хотя принимает все на веру. В данном случае требуются изображения и предметы.

При помощи разума мы вникаем в причины. Но не следует забывать, что здесь речь идет о разуме, который еще подчинен руководству. Следовательно, он сам не должен быть склонен к резонерству, да с ним и не стоит много рассуждать о том, что превосходит понимание. Здесь действует еще не спекулятивный разум, но рефлексия относительно того, что происходит в соответствии с причинами и следствиями. По своей деятельности и устройству это разум практический.

Душевные способности воспитываются лучше всего тогда, когда человек сам делает все то, что хочет сделать; например, когда выученное грамматическое правило тотчас же прилагается к делу. Ландкарта становится понятной лучше всего тогда, когда сам будешь в состоянии нарисовать ее. Великим вспомогательным средством для понимания служит самостоятельное воспроизведение. Всего основательнее изучается и всего лучше удерживается то, что выучишь как бы сам собой. Между тем лишь немногие способны на это. Их называют самоучками.

При воспитании разума следует поступать по-сократовски. Сократ, который называл себя повивальной бабкой познания своих слушателей, в диалогах, которые нам до некоторой степени сохранил Платон, показывает примеры того, как даже у пожилых людей можно кое-что извлечь из их собственного разума. Применением разума не следует слишком злоупотреблять у детей; они не должны умничать надо всем. Им не нужно знать причин того, что должно сделать их благовоспитанными, но им должно быть известно, когда дело идет о долге. Однако вообще нужно следить за тем, чтобы разумные знания не преподносились детям извне, но зарождались в них самих. Сократовский прием при катехизическом методе должен был бы стать правилом. Правда, он несколько медлителен, и трудно сделать так, чтобы, в то время как добиваешься сведений от одного, и другие при этом чему-нибудь научились. Механически-катехизический метод в некоторых науках также хорош; например, при преподавании богооткровенной религии. При общей же религии, наоборот, следует пользоваться сократовским методом. Относительно того, что следует изучать исторически, рекомендует преимущественно механически-катехизический метод.

Сюда относится также воспитание чувства удовольствия или неудовольствия. Оно должно носить отрицательный характер, а само чувство не должно быть изнеженным. Склонность к удобствам в человеке хуже любого другого зла в жизни. Поэтому в высшей степени важно, чтобы дети с юности учились работать. В сущности, дети, если они только уже не избалованы, любят удовольствия, сопряженные с трудностями, занятия, для которых нужны силы. Что касается их еды, то не следует делать их лакомками и давать им выбирать. Обычно матери распускают в этом своих детей и вообще балуют их. И вместе с тем замечают, что дети, особенно сыновья, больше любят отцов, нежели матерей.

Это, вероятно, происходит потому, что матери не дают им прыгать, бегать и т.п. из страха, что они могут повредить себе. Наоборот, отец, который их бранит, а иной раз и бьет за шалости, выводит их иногда в поле и позволяет им тогда чисто по-мальчишески бегать, играть и резвиться.

Хотят упражнять терпение детей, заставляя их подолгу ждать чего-нибудь. Между тем этого совсем не следовало бы делать. Вот, например, в болезнях и подобного рода случаях они действительно нуждаются в терпении. Терпение — вещь двоякого рода. Оно состоит либо в том, что теряют всякую надежду, либо в том, что черпают новое мужество. Первое — не есть необходимость, если только всегда требуешь возможного, второе — всегда позволительно, если только желаешь того, что следует. В болезнях безнадежное настроение вредит как раз настолько, насколько хорошее расположение духа приносит пользу. Тот, кто не теряет последнего по отношению к своему физическому состоянию, не теряет также и надежды.

Детей ни в коем случае нельзя запугивать, что обычно бывает, когда на них набрасываются с руганью или слишком часто стыдят. В таких случаях многие родители восклицают: «Фу, как тебе не стыдно!». Но ведь невозможно определить, чего должны стыдиться дети, когда, например, они кладут палец в рот и т.п. Им можно сказать, что такого обычая нет, что это не принято, но стыдить их следует только в том случае, если они лгут. Природа наделила человека чувством стыда для того, чтобы он выдавал себя, когда лжет. Именно поэтому родители не должны говорить детям о стыде, так как способность краснеть при лжи сохраняется у них на всю жизнь. Постоянное пристыжение может вызвать у детей робость, от которой впоследствии им не удастся избавиться.

Волю детей, как уже выше сказано, следует не ломать, но только направлять таким образом, чтобы она уступала естественным препятствиям. Вначале, конечно, ребенок должен слепо повиноваться. Неестественно, чтобы ребенок командовал своим криком, а сильный слушался слабого. Поэтому никогда, даже в раннем детстве, не следует потворствовать их крику и позволять им вынуждать что-либо с его помощью. Обычно родители делают в этом отношении промах и затем стараются исправить его тем, что отказывают детям во всем, чего они ни просят. Но совершенно недопустимо отказывать им без всякой причины в том, чего они ожидают от доброты родителей, лишь для того, чтобы ока-

зать им противодействие, и заставлять их, слабейших, чувствовать власть родителей.

Детей балуют, исполняя их волю, и детей совершенно неправильно воспитывают, действуя прямо против их воли и их желаний. Первое обычно продолжается до тех пор, пока дети бывают игрушкой в руках родителей, преимущественно в то время, когда они начинают говорить. Вред избалованности чувствуется на протяжении всей жизни. Когда противодействуют воле детей, им, правда, не дают выказывать своего нежелания, что совершенно правильно, хотя дети бывают этим внутренне раздражены. Они еще не знают, как им следует держаться. Следовательно, правило, которое нужно соблюдать в отношении детей с малых лет, состоит в том, чтобы приходить им на помощь, когда они кричат и когда что-либо идет им во вред, и не обращать на них внимания, если они делают это просто из нежелания. Подобное обращение следует неукоснительно соблюдать также и впоследствии. Противодействие, которое в данном случае встречает ребенок, совершенно естественно и носит, собственно, отрицательный характер, так как ребенку не потворствуют. Иные дети, напротив, прибегая к просьбам, получают от родителей все, чего ни потребуют. Когда детям позволяют добиваться всего криком, они становятся злыми, когда же они получают все по просьбам, они становятся избалованными. Поэтому, если нет никакой уважительной причины для отказа, следует исполнить просьбу ребенка; если же находится причина не исполнять ее, то не следует поддаваться просьбам. Всякий отказ должен быть дан раз навсегда. В результате можно достигнуть того, что не придется часто отказывать.

Положим, что у ребенка — хотя это, впрочем, бывает весьма редко — существует природная склонность к упрямству. В этом случае лучше всего действовать так, что, если он не исполняет наших желаний, и мы в свою очередь ничего не будем делать в угоду ему. Ломка воли влечет за собой рабский образ мыслей, естественное противодействие, напротив, развивает послушание.

Моральная культура должна основываться на принципах, не на дисциплине. Последнее предотвращает злоупотребления, первое — воспитывает способ мышления. Следует стремиться к тому, чтобы ребенок привыкал действовать по принципам, а не по каким-нибудь влечениям. Дисциплина создает только привычку, которая, однако, с годами угасает. Ребенок должен научиться действовать по принципам, в справедливости которых он сам убеж-

ден. Ясно, что этого трудно добиться от маленьких детей и что поэтому моральное образование требует со стороны родителей и учителей наибольшего внимания.

Если, например, ребенок лжет, то следует не наказывать его, а относиться к нему с презрением, говорить ему, что в следующий раз ему не будут верить и т.п. Если же наказывать ребенка за дурное и награждать за доброе, то он будет делать добро ради выгоды. Когда он будет жить в свете, где не всегда бывает так и где он может делать добро, не получая награды, и зло, не получая наказания, то из него выйдет человек, который только и будет смотреть, как бы ему хорошенько устроиться в мире, и который будет хорошим или дурным, смотря по тому, что он найдет для себя более выгодным.

Принципы должны рождаться в самом человеке. При моральной культуре следует заранее стараться привить детям понятия о том, что хорошо и что плохо. Если хочешь заложить основы нравственного чувства, не следует наказывать. Нравственность есть нечто до такой степени святое и возвышенное, что ее нельзя унижать и ставить на одну доску с дисциплиной. Первая забота при моральном воспитании – выработать характер. Характер – это способность действовать по принципам. Сначала это принципы школы, затем – принципы человечества. Вначале ребенок повинуется законам. Принципы – такие же законы, но субъективные; они проистекают из собственного ума человека. Ни одно нарушение школьного закона не должно остаться безнаказанным, хотя наказание всегда должно быть соразмерно проступку.

Если хотят воспитать характер у детей, то здесь многое зависит от того, чтобы им во всех делах указывали известный план, известные законы, которым необходимо следовать самым точным образом. Так, например, им назначают определенное время для сна, для работы, для забав, и его затем нельзя ни растягивать, ни сокращать. В вещах равнозначных можно предоставить детям выбор; они затем лишь должны постоянно следовать тому, что они однажды поставили себе за правило. Однако в детях нужно воспитывать не характер гражданина, а характер ребенка.

На людей, у которых нет определенных правил, нельзя положиться; часто не знаешь, как вести себя с ними, и невозможно точно знать, как они сами к чему-нибудь отнесутся. Правда, нередко осуждают людей, которые всегда действуют по правилам, – например, человека, который для каждого дела назначил

свой час, но часто такое порицание несправедливо, и эта размеренность, хотя она смахивает на педантичность, есть, в сущности, признак характера.

Характеру ребенка, особенно ученика, должно быть свойственно, прежде всего, послушание. Это послушание двойственно — оно выражается сначала в подчинении абсолютной воле руководителя, которая лишь затем познается как разумная и справедливая. Послушание может исходить из принуждения, и тогда оно абсолютно, или из доверия, и тогда оно носит другой характер. Это добровольное послушание весьма важно; но и первое также в высшей степени необходимо, потому что подготавливает ребенка к исполнению тех законов, которые он должен соблюдать впоследствии как гражданин, хотя бы они ему и не нравились.

Поэтому дети должны подчиняться известному закону необходимости. Но этот закон должен быть общим, на что в школах следует обращать особое внимание. Учитель среди нескольких детей не должен проявлять никакого особого пристрастия, никакого предпочтения к одному ребенку, так как иначе закон перестает быть общим. Стоит только ребенку увидеть, что не все должны одинаково подчиняться одному и тому же закону, как он становится упрямым.

Все еще так много говорят о том, что детям все следует преподносить в таком виде, чтобы они делали это из склонности, что в некоторых случаях действительно хорошо, но многое нужно предписывать им также как обязанность. Сознание этого приносит большую пользу на всю жизнь. Ведь при общественных повинностях, работах в должности и во многих других случаях нами может руководить только обязанность, а не склонность. Это лучше даже и в том случае, если, положим, ребенок не понимает обязанности. Ведь он видит, что у него, как у ребенка, есть своя обязанность, хотя ему трудно понять, что у него существуют обязанности общечеловеческие. Если он будет в состоянии понять и это, что, впрочем, возможно лишь в более зрелом возрасте, то его послушание будет еще совершеннее.

Если ребенок нарушает запрет, в нем сказывается недостаток послушания, и это влечет за собой наказание. Даже если он нарушает его по неосторожности, наказание необходимо. Наказание же может быть или физическим, или нравственным.

Нравственно наказывают тем, что отказывают в уважении и любви, т.е. в удовлетворении той потребности, которая служит вспомогательным средством нравственности, например, когда

стыдят ребенка, встречают его сухо и холодно. Эту потребность нужно всячески поддерживать. Подобный способ наказания является наилучшим, потому что он содействует нравственности. Например, когда ребенок лжет, то один презрительный взгляд – уже достаточное и самое целесообразное наказание.

Когда ребенка наказывают физически, ему либо отказывают в том, чего он хочет, либо накладывают более серьезное наказание. Первый род наказаний сходен с нравственными и носит отрицательный характер. Наказания второго рода нужно назначать осторожно, чтобы не развился *indoles servilis* – рабский образ мыслей. Поощрять детей не стоит – это делает их себялюбивыми и развивает *indoles mercenaria* – склонность делать все за вознаграждение.

Послушание делится, затем, на послушание ребенка и на послушание подрастающего юноши. И здесь в случае неповиновения следует наказание. Оно бывает или настоящим естественным наказанием, которое человек сам навлекает на себя своими поступками, например, если ребенок заболевает от того, что он слишком много съел (и такие наказания лучше всего, потому что человек испытывает их в течение всей своей жизни, а не только в детстве); или же оно бывает искусственным. Свойственная всем потребность в уважении и любви – это верное средство найти наказания, действие которых было бы продолжительно. Физические наказания должны быть только дополнениями нравственных. Если нравственные наказания больше не помогают и от них переходят к физическим, то с помощью последних вряд ли можно выработать лучший характер. Но вначале физическое принуждение должно возмещать недостаток сообразительности у детей.

Наказания, назначаемые в припадке гнева, не достигают цели. Дети смотрят на них в этом случае как на последствия, а на самих себя – как на жертвы раздражения другого лица. В целом, наказывать следует с осторожностью, чтобы дети видели конечную цель наказаний в своем исправлении. Неразумно заставлять детей после наказания благодарить, целовать руки и т.п. – это превращает их в рабов. Если физические наказания повторяются часто, они порождают упрямство, а если родители станут наказывать детей за упрямство, то они сделают их только еще упрямее. Строптивые люди не всегда самые дурные, напротив, они весьма часто прислушиваются к добрым словам.

Послушание подрастающего юноши отличается от послушания ребенка. Оно состоит в подчинении требованиям долга. Де-

лать что-нибудь по обязанности – значит повиноваться разуму. Говорить что-нибудь об обязанности детям – тщетное занятие. В конце концов они смотрят на нее как на нечто такое, за нарушение чего следует розга. Ребенка можно наставить лишь при помощи инстинкта, а когда он подрастет, нужно связать воспитание с понятием долга. И стыдить нужно не в детстве, а только лишь в юношеских годах. Это уместно лишь тогда, когда понятие о чести уже пустило свои корни.

Правдивость – вторая главная черта характера, которую следует вырабатывать у детей. Она составляет основную и существенную черту характера. Тот, кто лжет, не имеет никакого характера; если он и имеет в себе что-либо хорошее, то единственно благодаря своему темпераменту. Многие дети имеют склонность ко лжи, которую весьма часто приходится объяснять живой силой воображения. Смотреть за тем, чтобы дети отвыкали от этого, следует отцу, потому что матери обычно считают ложь вещью, не имеющей никакого или же имеющей очень малое значение; мало того, часто они находят в этом лестное доказательство особых дарований и способностей их детей.

Здесь можно и пристыдить, так как в данном случае ребенок хорошо понимает это чувство. Краска на лице выдает нас, когда мы лжем, но она не всегда служит доказательством лжи. Мы часто краснеем за бесстыдство того, кто обвиняет нас в чем-либо. Ни под каким видом не следует добиваться от детей правды с помощью наказаний, разве только в их лжи заключено нечто такое, что подлежит наказанию. Лишить их уважения – вот единственное целесообразное наказание за ложь.

Наказания можно также разделить на отрицательные и положительные; первые из них применяются в случае лени и безнравственности, например при лжи, при покорности; положительные же назначаются за злонамеренное упорство. Следует стараться, насколько возможно, не вымещать досаду на детях.

Третьей чертой в характере ребенка должна быть общительность. Он не должен быть всегда один, а должен дружить и с другими. Многие учителя в школах протестуют против этого, что весьма несправедливо. Дети должны исподволь готовиться к самому приятному в жизни наслаждению. Учителям же следует выделять не за талант, а единственно за характер, так как иначе возникает недовольство, мешающее дружбе.

Нужно, чтобы дети были откровенны, а их лица сияли таким же весельем, как солнце. Только радостное сердце способно находить удовольствие в добре. Религия, делающая человека мрачным, лжива; ибо он должен служить богу в веселии сердца, а не по принуждению. Радость не следует постоянно держать в строгом школьническом ограничении, потому что в таком случае она скоро превратится в скорбь; свобода же для нее благотворна. Для этого служат известные игры, в которых ребенок пользуется свободой, и где он старается постоянно в чем-нибудь отличиться перед другими. И тогда настроение вновь поднимается.

Многие люди думают, что их юношеские годы были самыми лучшими и приятными в жизни. Но это, наверное, не так. Это самые тяжелые годы, потому что тогда приходится постоянно подчиняться дисциплине, редко можно найти настоящего друга и еще реже пользоваться свободой. Еще Гораций сказал: «*Multa tulit fecitque puer, sudavit et alsit*».

Детей нужно обучать лишь тому, что соответствует их возрасту. Многие родители бывают рады, если их дети с раннего времени могут говорить, как взрослые. Но из таких детей обыкновенно ничего не выходит. Ребенок должен быть умен не больше, чем ему следует. Он не должен слепо подражать. Если ребенок наполнен старческими нравоучениями, это противоречит его возрасту и превращает его в мартышку. Он должен иметь ум ребенка и не выставляться напоказ слишком рано. Из такого ребенка никогда не выйдет человек благоразумный, со светлым рассудком. Точно так же невыносимо, когда ребенок начинает подражать всяким модам, например, хочет быть завит, носить манжетки, может быть, даже иметь при себе табакерку. Он похож тогда на какое-то аффектированное существо, что совсем не идет ребенку. Хорошее общество ему в тягость, и в конце концов он совсем теряет бодрый вид мужчины. Но потому-то именно и нужно заблаговременно бороться с его тщеславием, или, правильнее сказать, не давать ему повода быть тщеславным. А это бывает тогда, когда детям прожужжат все уши о том, как они прекрасны, как идет им то или другое платье, или когда им обещают и дают тот или другой наряд в награду. Наряжать детей не годится. Свое чистое и простое платье они должны считать просто потребностью. Но и родители не должны придавать нарядам никакого значения, не должны рисоваться, потому что здесь, как и везде, пример всемогущ: он укрепляет или уничтожает благое учение.

О практическом воспитании

К практическому воспитанию относятся: 1) умение, 2) знание света, 3) нравственность. Что касается умения, то нужно следить за тем, чтобы оно было основательно, а не поверхностно. Не следует показывать вида, будто имеешь сведения о вещах, которые затем все равно не в состоянии будешь осуществить на деле. Основательность должна быть присуща умению и постепенно должна обратиться в привычку в образе мыслей. Это существенная принадлежность мужского характера. Умение является признаком таланта.

Что касается знания света, то оно состоит в искусстве применять наше умение к определенному человеку, т. е., другими словами, оно учит, как можно пользоваться людьми для своей цели. Для этого требуется много условий. Собственно, среди человеческих качеств оно наименее существенно, но по своей практической ценности это качество занимает второе место.

Если питомцу предстоит вращаться в свете, то сам он должен быть скрытым и непроницаемым и в тоже время уметь проникать в секреты других. Прежде всего он должен скрывать свой характер. Искусство показывать себя с внешней стороны есть приличие; этим искусством тоже нужно обладать. Трудно проникнуть в чужую душу, однако необходимо владеть этим искусством, будучи самому, напротив, непроницаемым. Для этого нужна известная скрытность, т.е. умение скрывать свои недостатки и, как выше было сказано, умение показать себя с внешней стороны. Скрытность – это не обязательно притворство, и ее можно иногда себе позволить, однако она граничит с нечестностью. Но притворство – совершенно негодное средство. Знание света состоит также и в том, чтобы не выходить из себя при первом же случае, однако не следует быть и слишком вялым. Энергичность отличается от вспыльчивости. Энергичен (*strenuus*) тот, кто имеет стремление желать. Это качество умеряет душевное волнение. Знание света относится к темпераменту.

Нравственность относится к характеру. *Sustine et abstine* – терпи и воздерживайся – вот в чем подготовка к мудрой умеренности. Если хотят воспитать хороший характер, то сначала нужно освободить его от страстей. Человек должен привыкнуть так

распоряжаться своими склонностями, чтобы они не обращались в страсти; в случае отказа он должен уметь обходиться без того или другого. *Sustine* значит: терпи и привыкай переносить!

Если хочешь научиться обходиться без чего-либо, требуется мужество и известная склонность. Для этого нужно приучать себя к отказам, противодействию и т.п.

Симпатия относится к темпераменту. Детей следует оберегать от излишней жалостливости к другим. Жалостливость в действительности есть чувствительность; она идет лишь к чувствительному характеру. Она отличается от сострадания и есть, собственно, недостаток, состоящий в том, что все ограничивается одним лишь сожалением. Следовало бы давать детям карманные деньги, чтобы они могли помогать нуждающимся, тогда и будет видно, сострадательны они или нет; но если они щедры только на деньги своих родителей, все это ни к чему не приведет.

Выражение *festina lente* означает непрерывную деятельность, требующую спешности, чтобы многому научиться: вот что значит *festina*. Но в то же время нужно изучать все основательно и на все, следовательно, употреблять свое время – вот что значит *lente*. Встает вопрос, что предпочтительнее – иметь большой объем знаний или меньший, но зато основательный? Лучше знать мало, но основательно, чем много, но поверхностно, потому что в конце концов поверхностность все-таки становится заметной. Но ребенок не знает, в какие обстоятельства он может попасть, будет ли он нуждаться в тех или иных сведениях, и поэтому, конечно, лучше всего, чтобы он из всего знал что-нибудь, но основательно: иначе он обманывает и ослепляет других своими поверхностными знаниями.

Самое последнее – выработка характера. Характер состоит в твердой решимости хотеть что-нибудь делать, а затем и в действительном исполнении предположенного. *Vir propositi tenax*, говорит Гораций, – вот настоящий характер! Например, если я что-нибудь обещал кому-нибудь, то я должен сдерживать свое слово, даже если бы это принесло мне вред. Человек, который решил что-нибудь сделать и не делает этого, не может больше сам себе доверять; например, если кто-нибудь решит всегда вставать рано, чтобы заниматься, или чтобы что-нибудь сделать, или совершить прогулку, и станет весной отговариваться тем, что поутру еще хо-

лодно и что это может ему принести вред, летом, что поутру так хорошо спится, а сон ему так приятен, и так день ото дня будет откладывать задуманное, то в конце концов он сам себе перестанет верить.

То, что противоречит нравственности, конечно, не может относиться к такого рода намерениям. Характер злого человека – весьма плох; но это уже называется просто упрямством, хотя может и понравиться, если подобный человек выполняет свои намерения и постоянен, но все-таки было бы лучше, если бы он показал себя таким в добрых делах.

Человека, который постоянно откладывает исполнение своих намерений, ценят невысоко. Сюда относится и так называемое будущее исправление. Ведь тому, кто всегда вел порочную жизнь и захотел исправиться в одно мгновение, не удастся этого добиться. Не может произойти такого чуда, чтобы подобный человек вдруг превратился в того, кто прожил всю свою жизнь честно и добропорядочно. Не помогут здесь ни паломничества, ни самоистязания, ни посты, потому что совершенно непонятно, каким образом паломничества и другие подобные средства могут способствовать превращению порочного человека в благородного.

Причем здесь порядочность и исправление, если человек постится днем, а ночью наверстывает упущенное или если он занимается истязанием своей плоти, которое ни в коей мере не может улучшить его душу?

Чтобы развить в детях моральный характер, мы должны иметь в виду следующее.

С теми обязанностями, которые они должны исполнять, детей следует знакомить, насколько возможно, с помощью примеров и приказаний. Обязанности, которые должен исполнять ребенок, – это лишь обычные обязанности по отношению к себе самому и к другим. Следовательно, эти обязанности нужно выводить из самой природы вещей. Поэтому здесь мы должны ближе познакомиться:

а) с обязанностями по отношению к самим себе. Последние состоят не в том, чтобы красиво одеваться, иметь прекрасный стол и т.п., хотя все должно быть опрятно; не в том, чтобы стараться удовлетворять свои страсти и наклонности – наоборот, следует проявлять умеренность и воздержанность, – а в том, чтобы

человек обладал известным внутренним достоинством, которое придает ему благородство по сравнению со всеми прочими созданиями; его прямая обязанность – не отречься от этого общечеловеческого достоинства в своем собственном лице.

Мы отрекаемся от человеческого достоинства, когда, например, предаемся опьянению, совершаем противоестественные грехи, проявляем все виды невоздержанности и т.п., что ставит человека гораздо ниже животных. Далее, если человек пресмыкается перед другими, говорит льстивые слова, надеясь таким недостойным образом вкратце в доверие, то и это опять-таки противоречит человеческому достоинству.

Человеческое достоинство можно сделать понятным даже и ребенку хотя бы на примере его самого, допустим, в случае неопрятности, которая для человека по меньшей мере непристойна. Но ребенок, солгав, может и на самом деле унизить свое человеческое достоинство, так как он уже в состоянии думать и сообщать свои мысли другим. Ложь делает человека предметом всеобщего презрения; это – средство лишить его самого уважения и той веры, которую каждый должен питать к себе;

б) с обязанностями по отношению к другим. В ребенке должно быть заранее развито почтение и уважение к праву людей, и следует внимательно смотреть за тем, чтобы он проявлял его; например, когда ребенок встречается с другим, бедным ребенком, и надменно отталкивает его прочь, бьет его и т.п., то не следует говорить ему: «Не делай этого, ведь другому больно; будь же сострадательн! Это бедный ребенок» и т.п.; но нужно в свою очередь отнестись к нему самому точно так же презрительно и чувствительно для него, потому что его поведение было противно человеческому праву. У детей, собственно, нет никакого великодушия. Это видно, например, из того, что, когда родители приказывают своему ребенку, чтобы он отдал половину своего бутерброда другому, и не обещают ему в то же время дать за это еще больше, то он либо совсем не делает этого, либо делает редко и неохотно. Да и вообще нельзя много говорить с ребенком о великодушии, потому что он еще не силах понять этого.

Многие либо совсем просмотрели тот отдел морали, который содержит учение об обязанностях к самому себе, либо ложно объяснили его, как, например, Кругот. Обязанность по отношению к

самому себе, как сказано, состоит в том, чтобы человек соблюдал человеческое достоинство в самом себе. Человек порицает себя, если он имеет ясное представление об идее человечности. В этом представлении он имеет оригинал, с которым себя сравнивает. По мере возмужания, по мере пробуждения половой склонности наступает критический момент, когда только человеческое достоинство в состоянии удержать юношу в надлежащих границах. Но следует заранее советовать юноше, как предохранить себя от того или другого.

В наших школах почти совсем нет того, что в высшей степени могло бы способствовать развитию в детях порядочности, а именно – катехизиса права. Он должен бы был охватывать случаи, происходящие в повседневной жизни, при которых сам собой возникал вопрос, справедливо ли что-либо или нет. Например, если кто-нибудь, будучи должен сегодня заплатить своему кредитору, тронутый видом нуждающегося, вручает ему сумму, которую он должен и которую ему следовало бы уплатить, то справедливо это или нет? Нет, это несправедливо, потому что я должен быть свободен, если я хочу делать благодеяния. Если я отдаю деньги бедняку, то я совершаю похвальный поступок; если же уплачиваю свой долг, я исполняю свою обязанность. Далее, позволительна ли ложь при необходимости? Нет! Нельзя представить себе решительно ни одного случая, в котором ложь заслуживала бы извинения, особенно перед детьми, которые иначе всякую мелочь будут считать чем-то необходимым и постоянно будут позволять себе ложь. Если бы уже существовала подобная книга, то можно было бы ежедневно с большой пользой употреблять один час на то, чтобы ознакомить детей и дать им сердцем почувствовать человеческое право, сие око божие на земле.

Что касается обязательности благодеяния, то это лишь несовершенное обязательство. Детское сердце следует делать не столько мягким, чтобы его трогала судьба другого, сколько, наоборот, бодрым. Путь оно будет преисполнено не чувством, но идеей долга. В самом деле, многие сделались жестокосердными потому, что раньше были сострадательны и часто видели себя обманутыми. Напрасное старание – сделать понятным для ребенка то, что составляет заслугу в поступках. Лица духовные часто грешат в том отношении, что представляют дела милостыни в виде некоей заслуги. Не гово-

ря уже о том, что мы по отношению к богу никогда не в состоянии сделать более, чем требует наш долг, — одна лишь наша обязанность заставляет нас делать добро бедняку. Ведь неравенство в благосостоянии людей часто зависит от случайных обстоятельств. Следовательно, если я обладаю состоянием, то я должен благодарить лишь стечение обстоятельств, которое было благоприятно для меня или для моего предшественника, а взгляд на общее положение вещей все-таки всегда остается одним и тем же.

Зависть возбуждается тогда, когда ребенка приучают оценивать себя со слов других. Напротив, он должен ценить себя по понятиям своего разума. Поэтому унижение есть, собственно, не что иное, как сравнение своего личного достоинства с моральным совершенством. Так, например, христианская религия не столько учит смирению, сколько, наоборот, делает человека смиренным, потому что согласно ей он должен сравнивать себя с величайшим образцом совершенства. Совершенно неправильно находить смирение в том, чтобы ценить себя ниже, чем других. «Посмотри, как тот или этот ребенок ведет себя!» и т.п. Восклицания подобного рода только развивают весьма неблагородный образ мыслей. Если человек ценит свое достоинство по другим, то он старается либо поднять себя над другим, либо уменьшить достоинство другого. Последнее уже есть зависть. В таких случаях стараются обвинить другого в каком-нибудь проступке, потому что, не будь этого человека, нельзя было бы и тебя сравнивать с ним и ты был бы самым лучшим. Извращение духа соперничества только возбуждает зависть. Случай, когда соперничество могло бы еще послужить чему-нибудь, может заключаться в следующем: положим, нужно убедить кого-нибудь в удобоисполнимости какого-либо дела, например, если от ребенка потребуют выучить известный урок и покажут ему, что другие в состоянии это исполнить.

Никоим образом нельзя допускать, чтобы один ребенок стыдил другого. Следует избегать всякой гордости, основывающейся на преимуществах счастья. Вместе с тем, однако, следует стараться развивать в детях прямоту. Прямота — это скромная уверенность в самом себе. Обладая этим качеством, человек получает возможность выказывать свои таланты как подобает. Прямоту, конечно, следует отличать от наглости, которая заключается в равнодушии к мнению других.

Все страсти человека делятся на формальные (свобода, возможность) или материальные (направленные на известный объект) – страсти воображения и обладания, или же, наконец, они имеют в виду только продление и того и другого как элементов благополучия.

Страсти первого рода: честолюбие, властолюбие и корыстолюбие. Страсти второго рода: половое наслаждение (сладострастие), стремление к обладанию вещами (жизнь в довольстве), влечение к обществу (склонность к развлечениям). Наконец, страсти третьего рода: любовь к жизни, здоровью, удобствам (свобода от забот в будущем).

Пороки же порождают злоба, низость или ограниченность. К первым принадлежат: зависть, неблагодарность, злорадство; к порокам второго рода: несправедливость, неверность (лживость), расточительность как в отношении денег, так и здоровья (неумеренность) и чести; пороки третьего рода: отсутствие любви, скупость, лень (изнеженность).

Добродетели бывают или добродетели заслуги, или только обязанности, или добродетели невинности. К первым принадлежат: великодушие (закрывающееся в отказе как от мести, так и от расположения к удобствам и корыстолюбия), благотворительность и самообладание; ко вторым – правдивость, пристойность и миролюбие; к третьим, наконец, честность, нравственность и умеренность.

Является ли человек по своей природе существом добрым или злым с точки зрения морали? Ни то, ни другое, ибо по природе своей человек существо вовсе не моральное; он лишь становится таковым, когда его разум поднимается до понятий обязанности и закона. Поэтому можно сказать, что человек изначально склонен ко всем порокам, так как обладает возбуждающими его склонностями и инстинктами, хотя разум влечет его к противоположному. В силу этого он может стать нравственным только будучи добродетельным, а следовательно, путем самопринуждения, хотя при отсутствии соблазнов он может быть невинен.

Пороки большей частью возникают потому, что цивилизованное состояние осуществляет насилие над природой; а вместе с тем наше назначение как людей состоит в том, чтобы выйти из грубого естественного состояния животных. Совершенное искусство снова становится природой.

В воспитании все основывается на том, чтобы всюду установить истинные причины и сделать их понятными и удобоприемлемыми для детей. Дети должны перестать быть злыми и научиться питать отвращение ко всякой гнусности и нечестности; внутренняя болезнь должна заменить внешний страх перед людьми и божьими наказаниями; им следует научиться ценить самих себя и сохранять внутреннее достоинство, вместо того чтобы довольствоваться людским мнением; взвешивать внутреннюю цену каждого поступка и действия, а не слова и душевные движения; руководствоваться разумом, а не чувством; проникнуться жизнерадостностью и набожностью, всегда иметь хорошее настроение, не поддаваясь угрюмому, робкому и мрачному ханжеству.

Но прежде всего их нужно предостерегать от того, чтобы они никогда не ценили слишком высоко *merita fortunae* – дары счастья.

Что касается воспитания детей в религиозном отношении, то прежде всего встает вопрос: следует ли рано преподавать детям религиозные понятия? Об этом в педагогике много спорили. Религиозные понятия необходимо предполагают богословие. Можно ли юношей, которые еще не знают света, не знают самих себя, учить богословию? В состоянии ли они, не зная еще, что такое долг вообще, понять непосредственную обязанность перед богом? Ясно одно: если бы возможно было, чтобы дети не присутствовали ни при каких действиях, выражающих почтение Существому Высшему, не слышали даже самого имени божьего, то в порядке вещей было бы ознакомить их сперва с тем, что составляет назначение человека и что приличествует ему, укрепить их способность суждения, объяснить им порядок и красоту произведений природы, дать, кроме того, еще более подробные сведения о мироздании – и лишь тогда раскрыть перед ними понятие о Высшем Существом, Законодателе. Но так как по весьма многим причинам это невозможно, то, если мы захотим преподавать детям что-либо о боге лишь впоследствии, в то время как они будут слышать его имя и видеть общепринятые знаки богопочитания, оказываемые ему, – это может развить в них или равнодушие, или дать превратные представления о нем, например внушить страх перед его силой. Так как есть повод опасаться, что страх этот укоренится в фантазии детей, следует во избежание этого стараться внушить

им религиозные понятия заранее. Но это не должно быть делом памяти, простым подражанием и обезьянничанием; избираемый путь должен всегда соответствовать природе. Дети и без отвлеченных понятий о долге, об обязанностях, о хорошем и дурном поведении поймут, что существует закон долга, что его должны определять не соображения удобства, пользы и т.п., но нечто общее, что не может зависеть от людских прихотей. Конечно, и сам учитель должен составить себе ясное понятие об этом.

Сначала нужно все приписывать природе, а затем и ее – богу: как, например, первоначально все основывалось на сохранении видов и их равновесии, но вместе с тем заранее уже имелся в виду и человек, цель которого – самому построить свое счастье.

Понятие о боге первоначально лучше всего можно выяснить по аналогии с понятием об отце, под опекой которого мы находимся, а при этом очень удобно указать на единое, как бы из одного семейства, происхождение людей.

Но что же такое религия? Религия – это закон, живущий в нас, насколько он оказывает на нас свое воздействие благодаря Законодателю и Судии, это мораль, обращенная к познанию бога. Если не соединять религии с моральностью, то религия обращается в снискание милости. Гимны, молитвы, хождения в церковь должны давать человеку лишь новую силу, новое мужество к исправлению или же быть изливанием сердца, воодушевленного представлением о долге. Это – только приготовления к благим делам, а не они сами, и нельзя стать угодным Высшему Существо, не становясь лучшим человеком.

У ребенка нужно начать с того закона, который живет в нем. Человек достоин презрения в своих собственных глазах, если он порочен. Это сознание заложено в нем самом, и он таков не только потому, что бог запретил злое. Ведь нет необходимости, чтобы законодатель был вместе с тем и творцом закона. Так, правитель может запретить воровство в своей стране, но за это тем не менее его нельзя назвать творцом закона о запрещении воровства. Исходя из этой точки зрения человек приходит к сознанию того, что лишь хорошее поведение делает его достойным блаженства. Божественный закон должен одновременно казаться законом природы, поскольку он не произволен. Поэтому во всякой нравственности заключена религия.

Но не следует начинать с богословия. Религия, которая основывается только на богословии, не может содержать ничего морального. Она способна, с одной стороны, внушать страх, с другой – помыслы о награде, а это уже порождает только суеверное поклонение. Итак, нравственность должна предшествовать, богословие – следовать ей. Это и будет религией.

Закон, живущий в нас, называется совестью. Совесть есть, собственно, применение наших поступков к этому закону. Ее упреки останутся без последствий, если не смотреть на нее, как на представительницу бога, который царит над нами, но в то же время и судит внутри нас. Если религия не присоединится к нравственной совестливости, то она станет недейственной. Религия без нравственной совестливости – это суеверное служение. Хотят служить богу, например, восхваляя его, превознося его силу, премудрость, и в то же время не думают о том, как исполнять божеские законы, мало того – даже хотя бы познавать его силу, премудрость и т.д. и следовать им. Эти восхваления – словно присмы опиума для совести таких людей или подушка, на которой можно спать спокойно.

Дети не могут постигнуть все религиозные понятия, но тем не менее некоторые нужно им преподавать; они лишь должны быть скорее отрицательными, чем положительными. Заставлять детей заучивать готовые предписания – бесполезное дело, которое может лишь внушить им превратное представление о благочестии. Истинное богопочитание состоит в том, чтобы действовать по воле божьей, – вот что следует преподавать детям. Необходимо наблюдать за детьми, как и за самими собой, чтобы не так часто злоупотреблять именем божьим. Если его употребляют в пожеланиях счастья, даже с благочестивою целью, то и это, собственно, уже злоупотребление. Понятие о боге должно исполнять человека благоговением при каждом произнесении его имени, и он должен произносить его редко и никогда – легкомысленно. Ребенок должен научиться чувствовать благоговение пред богом, во-первых, как перед Владыкой жизни и всего мира; во-вторых, как перед Промыслителем о людях, и в-третьих, наконец, как перед Судьей их. Говорят, что Ньютон всякий раз, как он произносил имя божье, на время останавливался и задумывался.

Если ребенок одновременно получит представление о боге и долге, он лучше научится почитать божественное провидение о тварях и тем самым будет лишен склонности к разрушению и жестокости, которая так часто выражается в том, что дети мучают небольших животных. Вместе с тем следует учить детей находить добро в зле: например, хищных зверей и насекомых можно считать образцами чистоплотности и трудолюбия; преступники побуждают к исполнению закона; птицы, истребляющие червей, охраняют сад и т.д.

Следовательно нужно преподавать детям некоторые понятия о Высшем Существо, чтобы они, видя, как другие молятся, знали, по отношению к кому и почему это делается. Эти понятия должны быть немногочисленными и, как сказано, носить чисто негативный характер. Начинать преподавание их детям следует с самой ранней юности, но при этом необходимо следить за тем, чтобы дети не ценили людей по их вероисповеданию, потому что, несмотря на разницу в религиях, последняя все-таки всюду едина.

В заключение присоединим еще несколько замечаний, которые в основном следует иметь в виду при вступлении детей в юношеские годы. В это время юноша начинает различать то, чего он прежде не различал, а именно он, прежде всего, начинает проявлять внимание к вопросам пола. Природа облекла эту область в покров таинственности, как будто бы эта вещь была чем-то таким, что не совсем пристойно человеку и что в нем составляет лишь животную потребность. Но природа постаралась связать это чувство с нравственностью всякого рода. Даже дикие племена проявляют в данном случае известную стыдливость и застенчивость. Дети иногда задают относительно этого взрослым остроумные вопросы, например: откуда берутся дети? — но их можно легко удовлетворить, либо давая им уклончивые ответы, которые ничего не значат, либо, отсылая их, отвечать, что это детский вопрос.

Развитие этих склонностей в ребенке происходит механически, таким же образом, как и всех других инстинктов, а именно — они развиваются, не имея даже объекта. Невозможно, следовательно, в данном случае сохранить юношу в неведении и связанной с ним невинности. Молчание лишь усугубляет зло. Это видно по воспитанию наших предков. Современные воспитатели совершенно справедливо полагают, что нужно говорить об этом

с юношей ясно и определенно, не скрывая ничего. Конечно, эта вещь деликатная, потому что неловко делать из нее предмет всеобщего обсуждения. Но все легко уладить, если говорить об этом с надлежащей серьезностью и приноровиться к наклонностям питомца.

Тринадцатый или четырнадцатый год обычно бывает тем поворотным пунктом, когда в юношах развивается половое чувство (если это случается раньше, то это значит, что дети развращены и испорчены дурными примерами). К этому времени у них уже развита способность суждения, а природа подготовила их во всех прочих отношениях, так что говорить об этом вполне возможно.

Ничто в такой степени не ослабляет духа и плоти человека, как тот вид сладострастия, который направлен на самого себя, — он совершенно противен человеческой природе. Но и его не следует скрывать от юноши. Нужно изобразить ему этот порок во всем его безобразии, сказать, что он может сделать себя неспособным к продлению рода, что телесные силы при этом бесцельно расходуются, что из-за этого он преждевременно постареет и что его умственные способности также сильно пострадают и т.п.

Подобных побуждений можно избежать усиленными занятиями, отводя сну лишь самое необходимое время. С помощью занятий следует выбить из головы самые мысли об этом, потому что, если предмет остается хотя бы в воображении, это все-таки сказывается на жизненной силе. Если склонность направлена на другой пол, всегда встречается некоторое противодействие; если же она направляется на самого себя, то ее можно удовлетворить в любое время. Физические последствия крайне вредны, но нравственные последствия гораздо хуже. Здесь преступают границы природы, желания совершенно выходят из-под контроля, так как не получают никакого реального удовлетворения. Воспитатели взрослых юношей ставили вопрос: позволительно ли юноше вступать в общение с другим полом? Если приходится выбирать одно из двух, то последнее во всяком случае лучше. Там юноша действует вопреки природе, здесь же — нет. Природа предназначила ему быть мужчиной, раз он достиг определенного возраста, и, следовательно, продолжать свой род; но потребности, которые имеет человек в образованном государстве, не всегда позволяют воспитывать детей. Здесь, следовательно, он грешит против граж-

данского порядка. Итак, лучший выход и прямая обязанность для юноши ждать, пока он будет в состоянии настоящим образом жениться. Тогда он действует не только как хороший человек, но и как хороший гражданин.

Юноша должен научиться с ранних лет питать почтение и уважение к другому полу и стараться приобрести уважение последнего своим беспорочным поведением, стремясь к высокой награде, счастливому браку.

Второе различие, которое начинает делать юноша, когда он вступает в общество, состоит в понимании различия сословий и неравенства людей. Пока он ребенок, ему совсем не следует давать замечать это. Не следует даже позволять ему помыкать слугами. Если он видит, как родители отдают приказ прислуге, то ему всегда можно сказать: «Мы кормим их, и за это они нам повинуются; ты этого не делаешь, следовательно, и они не обязаны слушаться тебя». Да дети и не имеют подобного желания, если только родители сами не развивают его в них. Юноше следует указать, что неравенство между людьми возникло вследствие того, что один человек старался получить преимущества перед другим. Потом можно постепенно развить в нем сознание равенства людей при их гражданском неравенстве.

Юноше следует обращать внимание на то, чтобы он ценил себя безотносительно к другим. Желание снискать почтение других за то, что совсем не составляет человеческого достоинства, — это тщеславие. Далее следует привить ему добросовестность в каждом деле и стремление делать все не напоказ, но как следует. Нужно обращать его внимание на то, чтобы он, хорошо обдумав какой-нибудь план, не обратил его в пустую мечту: лучше ни за что не браться и оставлять дело нерешенным. Следует обращать внимание на то, чтобы довольствоваться малым во внешней обстановке и на выносливость в работе: *sustine en abstine*, а также на воздержанность в удовольствиях. Если будешь не только требовать удовольствий, но и захочешь стать прилежным работником, то будешь полезным членом общества иохранишь себя от скуки.

Далее следует обратить внимание юноши на радостное и веселое расположение духа. Хорошее настроение заключается в том, что нечем упрекнуть себя, — оно должно также быть ровным. По-

стоянно упражняясь, можно достичь того, что будешь в состоянии заставить себя в любой момент быть веселым членом общества.

Затем следует обращать внимание на то, чтобы постоянно смотреть на многие вещи как на свою обязанность. Действие должно быть для меня ценно не потому, что оно отвечает моему желанию, но потому, что я благодаря этому исполняю свой долг.

Юношеству следует привить любовь к другим людям, а затем и всемирно-гражданский образ мыслей. В нашей душе есть нечто такое, что заставляет нас интересоваться: 1) самими собой, 2) теми, с кем мы выросли и 3) возможностью способствовать всеобщему благу. Следует ознакомить детей с этим интересом, чтобы он согревал их души. Дети должны радоваться всеобщему благу, хотя бы оно и не служило выгоде их отечества и не приносило прибыли им лично. Юноша не должен высоко ценить наслаждение прелестями жизни. Тогда не будет и детской трусости перед смертью. Следует указывать юноше, что наслаждение не дает того, что обещает.

Наконец, нужно обратить его внимание на необходимость ежедневного отчета перед самим собой, чтобы в конце своих дней можно было правильно определить ценность своей жизни.

5700 сўм.

Иммануил КАНТ
ПЕДАГОГИКА ТЎҒРИСИДА

(Ўзбек, немис ва рус тилларида)

Таржимон *М. Акбаров*

Мухаррирлар *Т. Назаров, И. Богодарова*

Бадий муҳаррир *Ж. Гурова*

Компьютерда саҳифаловчи *Э. Ким*

Оригинал-макет «NISO POLIGRAF» нашриёти тайерланди.
100182, Тошкент ш., Ҳ. Байқаро кўчаси, 51.
Лицензия рақами АИ №236.11.02.2013.

Босишга 2013 йил 12 августда рухсат этилди Бичими 60×90^{1/16}.
Офсет қоғози. «Times New Roman», «Arial» гарнитураси. Кегли 11,5.
Шартли босма табоғи 14,5. Нашр табоғи 13,48. Адади 1000 нусха. Буюртма №367.

«NISO POLIGRAF» ШК босмаҳонасида босилди.
100182, Тошкент ш., Ҳ. Байқаро кўчаси, 51.