

## Ш.-Л. Монтескье – предвестник теории естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо

**Васильева Екатерина Николаевна**

кандидат филологических наук, доцент кафедры Истории зарубежных литератур,  
Санкт-Петербургский государственный университет.

Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0002-4859-1060. E-mail: e.n.vasilieva@spbu.ru

**Аннотация.** Статья посвящена малоизвестному аспекту в системе взглядов Ш.-Л. Монтескье – его педагогическим воззрениям, которые нашли отражение не только в его магистральном трактате «О духе законов» (1748), но и в работах второго плана. Не будучи приоритетной областью интересов французского мыслителя, его педагогические идеи не выстраиваются в законченную теорию, при этом в них обнаруживаются как определенные закономерности, так и противоречия. Задача исследования состоит в том, чтобы выявить специфические особенности идей Монтескье о воспитании и образовании в их соотношении с его системой взглядов и шире – в контексте эпохи. В ходе анализа установлено, что если в «Духе законов» Монтескье рассматривает проблему воспитания в свете собственной политической теории, связывая принципы и цели воспитания с формой государственного правления, то за рамками трактата остались идеи, предвосхищающие идеи Руссо о естественном воспитании, изложенные в романе-трактате «Эмил, или О воспитании» (1762). Так, в сборнике «Мыслей» намечается специфическая концепция детства как состояния умственной слабости, препятствующей раннему обучению, и формулируется ряд принципиальных требований к воспитанию детей, в частности, требование соотносить воспитательный процесс с природными наклонностями ребенка и его возрастными особенностями и требование свободы в постижении окружающего мира посредством чувственного опыта. Вместе с тем речь идет не о предоставлении ребенку абсолютной свободы действий, а о «хорошо направленной свободе» как скрытой форме манипуляции волей ребенка. Делаются выводы о том, что идеи Монтескье во многом согласуются с педагогическими веяниями эпохи Просвещения и прежде всего – с идеями Ж.-Ж. Руссо, анонсируя его теорию естественного воспитания.

**Ключевые слова:** эпоха Просвещения, западноевропейская педагогическая наука, педагогические взгляды Ш.-Л. Монтескье, теория естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо, метод сравнительного анализа.

**Введение.** В истории западноевропейской педагогической науки эпоха Просвещения – тот знаковый этап, когда не только формулируются оригинальные теории воспитания, но и укомплектовывается арсенал педагогической литературы, в частности оформляется полноценный жанр детской литературы, понимаемой как мощный инструмент воспитания [15, с. 15–18]. Среди теоретиков педагогики, конечно, выделяется фигура Жан-Жака Руссо, с именем которого связывают возникновение теории естественного воспитания, основанной на представлении о губительном влиянии цивилизации и необходимости воспитания ребенка средствами Природы, согласно с его природными наклонностями и возрастными особенностями. Известно, что Руссо, наиболее полно изложивший свои педагогические идеи в романе-трактате «Эмил» (1762), в разной степени опирался на опыт предшественников и современников, кого-то называя и цитируя напрямую, а с кем-то ведя скрытый диалог. В частности, Руссо во многом опирается на Мишеля Монтеня и Джона Локка; его идеи перекликаются с представлениями аббата Кондильяка, последователя Джона Локка, о первичности чувств по отношению к идеям [20], а также с педагогическими идеями, высказанными другими именитыми педагогами эпохи – Клодом Флэри и Шарлем Ролленом [19, с. 424]<sup>1</sup>.

---

© Васильева Екатерина Николаевна, 2023

<sup>1</sup> Имеются в виду следующие сочинения: «Опыты» («Les essais», 1580) Мишеля Монтеня; «Мысли о воспитании» («Some Thoughts Concerning Education», 1693) Джона Локка; «Трактат об ощущениях» («Traité des sensations», 1754) Этьенна Бонно де Кондильяка; «Трактат о выборе предметов и методов обуче-

Имя Шарля-Луи Монтескье в числе предшественников педагогической теории Руссо ни им самим, ни исследователями его творчества по объяснимым причинам не называется. Монтескье, чье имя связано прежде всего с политической философией, юриспруденцией и социологией, не входит в число известных теоретиков педагогики и вряд ли связывается в нашем представлении с теорией естественного воспитания. Между тем грани мысли и творчества Монтескье намного многообразнее, чем об этом принято думать: это и рокаильный писатель, и автор многочисленных сочинений по естественным наукам, и теоретик искусства, и завсегдатай литературных и политических салонов, и один из первых французских масонов [1, с. 12]. Проблемы педагогики также входят в круг его интересов, хотя и не составляют их приоритетной области. У Монтескье, в отличие от Руссо, отсутствует законченная педагогическая теория, однако отдельные размышления, рассеянные по основным и второстепенным сочинениям автора, позволяют говорить как о наличии у него специфической концепции детства, так и об оригинальном подходе к вопросам воспитания и образования, в целом созвучных идеям Руссо.

Проведенный сопоставительный анализ трудов Руссо и Монтескье подтверждает гипотезу о тождественности ключевых положений их педагогических теорий, свидетельствуя о том, что знаменитого автора «Духа законов» можно расценивать как предвестника теории естественного воспитания Руссо.

**Результаты сравнительного анализа педагогических взглядов Ш.-Л. Монтескье и Ж.-Ж. Руссо.** Наиболее последовательно педагогические идеи Монтескье представлены в его магистральном труде – философско-политическом трактате «О Духе законов» (1748). Проблеме воспитания здесь посвящена отдельная, четвертая книга, однако эта проблема рассматривается в специфическом ракурсе – в ее связи с политическими установлениями<sup>2</sup>. Монтескье исходит из убеждения, что принципы и сами цели воспитания не могут быть одинаковыми в монархии, деспотии и республике – трех основных выделяемых им формах государственного правления, соответственно, законы, которые регулируют воспитательный процесс, должны согласовываться с тем специфическим принципом, который лежит в основе каждой из этих форм правления.

Поскольку, по Монтескье, принципом монархического правления является честь [5, с. 103], то соответствующее чувство и должно стать предметом воспитания в монархии. Однако важно учитывать, что честь является прерогативой привилегированного класса, ибо именно он составляет опору монархического строя, а это значит, что воспитание чести протекает в специфической среде, каковой является светское общество с его особой культурой поведения. Оно управляется целым сводом определенных норм и правил (например, правилами учтивости, вкуса и пр.), а потому воспитание чести, по сути, сводится к овладению этими нормами и правилами. Это условие является неперенным для формирования хорошего подданного.

В свою очередь, принципом деспотического правления Монтескье называет страх [5, с. 103]. В отличие от чувства чести, страх – чувство примитивное, не предполагающее ни наличия культуры, ни умения мыслить и не нуждающееся в воспитании. При таком политическом режиме, где человек вынужденно пребывает в состоянии тотального подчинения, знание представляется опасным орудием, поэтому вместо знания насаждается невежество, а всякая умственная деятельность подавляется. Воспитание как таковое оказывается попросту ненужным, ведь деспотия заинтересована не в хороших подданных, как в монархии, а в покорных рабах.

Обратную ситуацию можно наблюдать в республиканском правлении, основывающемся на принципе добродетели, которую Монтескье понимает как любовь к закону и к родине, то есть как добродетель политическую [5, с. 103]. Речь идет о гражданском чувстве, которое заставляет человека любить общее благо больше, чем собственное и, как следствие, гарантирует политическую стабильность [16]. Однако воспитание подобного чувства сродни нравственному подвигу, оно требует от человека известной жертвенности и может продолжаться на протяжении всей жизни. И если на раннем этапе заботу о воспитании берут на себя роди-

---

ния» («Traité du choix et de la méthode des études», 1686) Клода Флэри; «Трактат об учении» («Traité des études», 1726–1728) Шарля Роллена.

<sup>2</sup> Указание на связь воспитания с политическими установлениями содержится в названии книги: «О том, что законы воспитания должны соответствовать принципам образа правления» («Que les lois de l'éducation doivent être relatives aux principes du gouvernement») («О духе законов», книга IV, главы 1–8).

тели, внушая это чувство ребенку своим личным примером, то впоследствии оно находит подкрепление в лице учителей и общества – все они руководствуются единой целью, состоящей в том, чтобы воспитать в человеке хорошего гражданина. Образцом такой уникальной воспитательной модели для Монтескье является Древний Рим.

Как видно, Монтескье понимает воспитание («éducation») в абстрактном смысле, подразумеваемая под ним не собственно обучение наукам и приобщение к знанию, а самый процесс выработки определенного морального принципа, при этом каждому политическому режиму соответствует своя конечная цель воспитания [14].

Между тем за рамками трактата «О духе законов», как и других крупных сочинений Монтескье, остались размышления, которые существенно дополняют и даже корректируют вышеизложенную концепцию воспитания, рассмотренную через призму политических установлений. Наиболее значимые из них сохранились в сборнике «Мыслей» («Pensées»). Этот сборник представляет собой серию тетрадей, которые Монтескье вел с 1720-х гг. до конца жизни, не предназначая их для публикации (впервые книга была опубликована в полном объеме только в 1899–1901 гг. [11, с. 600]), а только для личного использования как материал для будущих сочинений. В этом смысле сборник является своего рода интеллектуальной лабораторией писателя, где идеи не находят последовательного развития и законченного оформления, но зафиксированы в необработанном, спонтанном виде [12, с. 304]. Именно здесь обнаруживается ряд оригинальных педагогических идей Монтескье, перекликающихся с идеями Руссо, а порой и вовсе напрямую анонсирующих его теорию естественного воспитания.

Прежде всего обращает на себя внимание рассуждение о повреждении нравов, с которым Монтескье напрямую связывает неудовлетворительность современной системы воспитания. Наиболее подробно эти идеи изложены в мыслях № 143 и особенно № 1272, имеющей собственное заглавие «Об изменении нравов, учинившемся во французской нации» («Du changement des mœurs arrivé dans la nation française»). В этой мысли, оформленной как своего рода небольшое эссе, Монтескье говорит о том, что, начавшись еще в эпоху Возрождения при Франциске I, процесс разрушения нравов достиг своего апогея при Людовике XIV, приведя в результате к тому, что «простые нравы первых времен были оставлены ради сует города»<sup>3</sup> [18, с. 429]. Предвосхищая известную идею Руссо о развращающем потенциале городской цивилизации, Монтескье утверждает, что тяга к роскоши и к удовольствиям заняла место скромности и добродетели в первую очередь среди женщин, которые «стали гнушаться всех забав, которые не сулят удовольствия»<sup>4</sup> [18, с. 429]. С первых дней замужества они получили полную свободу, какой у них никогда не было прежде, стали вести независимый образ жизни, выказывая полное презрение к делам мужей и семьи, и в конечном счете вовсе забросили свои материнские обязанности: «Воспитание детей перестало считаться в числе материнских забот»<sup>5</sup> [18, с. 430]. Монтескье с очевидным сожалением констатирует, что непосредственным следствием «повреждения нравов» стал полный разрыв семейных связей и утрата родителями их воспитательной роли, о чем позднее в тех же выражениях напишет Руссо в своем «Эмиле».

В мысли № 143 Монтескье подробнее останавливается на этом аспекте: «Всё, что имеет отношение к воспитанию детей, к естественным чувствам, представляется нам чем-то низким и плебейским. Наши нравы таковы, что отец и мать более не занимаются воспитанием своих детей, не видят их, не заботятся об их пропитании. Мы более не бываем растроганы при виде их; это предметы, которые прячут от всех глаз; женщина перестала бы вызывать восхищение, если бы обнаружила свою озабоченность ими»<sup>6</sup> [18, с. 219]. Очевидно, Монтескье изобличает здесь тот порядок, который с некоторых пор сложился во Франции и при котором дети (во всяком случае дети из привилегированных семей), с раннего возраста предназначенные для определенной карьеры, направлялись в учебные заведения, расположенные, как правило, вдали от родительского дома [17] – так было и с самим Монтескье, который, будучи

<sup>3</sup> Здесь и далее перевод из этого издания мой. Ср.: «On laissa les mœurs simples du premier temps, pour les vanités des villes» (Pensée № 1272).

<sup>4</sup> «Les femmes ... méprisèrent tous les amusements qui n'étaient pas des plaisirs» (Pensée № 1272).

<sup>5</sup> «L'éducation des enfants ne fut plus mise au rang des soucis des mères» (Pensée № 1272).

<sup>6</sup> «Tout ce qui a quelque rapport à l'éducation des enfants, aux sentiments naturels, nous paraît quelque chose de bas et de peuple. Nos mœurs font qu'un père et une mère n'élève plus ses enfants, ne les voit plus, ne les nourrit plus. Nous ne sommes plus attendris à leur vue; ce sont des objets qu'on dérobe à tous les yeux; une femme ne serait plus du bel air si elle paraissait s'en soucier» (Pensée № 143).

родом из Гиени, на юго-западе Франции, обучался в коллеже Жюйи, неподалеку от Парижа [8, с. 13–14]. Тем самым родители перекладывают заботу о воспитании ребенка на учителей, наставников и сами учебные заведения, которые, таким образом, занимают место, исконно предназначенное семье. В этом Монтескье усматривает одну из главных причин неудовлетворительности современной системы воспитания.

Как у многих его современников, в том числе и Руссо, у Монтескье есть претензии и к самим воспитательным учреждениям. Само качество обучения и атмосфера в них представляются ему негодными и не способствующими делу Просвещения. В частности, мысли № 183 и № 218 содержат открытую критику коллежей («collèges») и тех учреждений, которые Монтескье называет полуколлежами («demi-collèges»), подразумевая под этим наименованием учебные заведения, располагавшиеся в небольших городах, предназначенные для третьего сословия и дававшие неполную нагрузку [10]. В отличие от полноценных университетов крупных городов, эти провинциальные заведения дают лишь иллюзию образования, научая воспитанников, по выражению Монтескье, «нескольким латинским словам», что «не только не благоприятствует наукам, но и поддерживает невежество»<sup>7</sup> [18, с. 232]. Главное же злоупотребление состоит в том, что полуколлежи, внешне преследуя благую цель сделать общедоступным классическое гуманитарное знание, по сути вредят государству, т. к. дети ремесленников или мелких купцов, вместо того чтобы продолжать полезное дело своих отцов, отдаляются от практической профессии, к которой они предназначены по рождению, и не получают достаточных знаний, чтобы овладеть иной, более «благородной» профессией. В этом Монтескье был солидарен с теми из своих современников, которые, как и Руссо, были склонны полагать важным обучение тому или иному ремеслу и сетовали на то, что ручному труду не уделяется должного внимания. О коллежах Монтескье и вовсе говорит, что они способны лишь прививать воспитанникам такие качества, как ханжество и вероломство, которые развращают сердца [18, с. 252].

Наибольший интерес представляет мысль № 1689, где Монтескье вкратце излагает свою программу воспитания гармоничной личности. Его требования к воспитанию ребенка напрямую вытекают из специфических представлений о детстве и детском возрасте, а именно – как о состоянии слабости. Речь идет не столько о физической, сколько прежде всего об умственной слабости маленького человека, которая является природной и неизбежной данностью. Вслед за Джоном Локком, сформулировавшим идею о разуме новорожденного как о «чистом листе» («*tabula rasa*»)<sup>8</sup>, Монтескье утверждает, что разум ребенка не сформирован изначально и, соответственно, проходит путь совершенствования постепенно, и это обстоятельство до определенного момента естественным образом препятствует процессу обучения. Монтескье считает не только ненужным, но даже опасным приобщение ребенка к наукам в раннем возрасте, когда его разум еще не подготовлен к их восприятию. Он даже определяет возрастные границы этой «умственной слабости». По его мысли, ребенка не стоит обременять никакими науками до шести или даже семи лет, позволив ему наслаждаться преимуществами возраста, то есть позволив ему развлекаться, что «является единственным счастьем в этом возрасте»<sup>9</sup> [18, с. 536]. Приобщать же ребенка к наукам, воздействовать на разум ребенка можно только тогда, когда он для этого достаточно подготовлен – это обеспечит быстрое и эффективное усвоение материала. «И, – утверждает Монтескье, за четверть часа вы добьетесь большего, чем то, чего вы добились бы за полгода до этого времени. Дайте природе сформировать тело и рассудок!»<sup>10</sup> [18, с. 537]. Для Монтескье раннее обучение нарушает природный порядок вещей, тогда как в деле воспитания непременно необходимо соотноситься с природой и ее законами, учитывать специфику детского возраста и особенности умственного и нравственного развития ребенка.

<sup>7</sup>«Quelques mots de latin», «bien loin que ceci soit favorable aux sciences, cela entretient l'ignorance» (Pensée № 183).

<sup>8</sup> Ср.: «Предположим, что ум есть, так сказать, белая бумага без всяких знаков и идей. Но каким же образом он получает их? Откуда он приобретает тот [их] обширный запас, который деятельное и беспредельное человеческое воображение нарисовало с почти бесконечным разнообразием? Откуда получает он весь материал рассуждения и знания? На это я отвечаю одним словом: из *опыта*. На опыте основывается все наше знание, от него в конце концов оно происходит» [4, с. 154].

<sup>9</sup> «Il ne faut songer qu'à les divertir, ce qui est la seule félicité de cet âge» (Pensée № 1689).

<sup>10</sup> «Et vous ferez plus dans un quart d'heure que vous n'auriez fait dans six mois jusques à ce temps-là. Laissez former le corps et l'esprit par la nature!» (Pensée № 1689).

Впоследствии мысль Руссо будет развиваться в схожем направлении. Руссо также склонен уподоблять детство состоянию слабости. По его мнению, большая ошибка взрослых (родителей и педагогов) заключается именно в неумении отделить детский возраст от взрослого состояния, неумении принять ребенка как такового, а не как взрослого в миниатюре, неумении признать умственную и нравственную слабость ребенка как специфические качества детского возраста, а не как признаки неполноценности [13, с. 499–500]. Ребенок является полноценным, развитым существом, но только на том уровне, который соответствует его возрасту. Следовательно, как указывает Анри Валлон, главный принцип в педагогике Руссо состоит в том, чтобы избегать воспитания ребенка «взрослыми» методами [3, с. 272]. Пытаться говорить с ребенком на языке взрослых, приобщить его к взрослому знанию, к наукам – значит требовать от него большего, чем он в состоянии сделать в силу своего возраста, значит провоцировать у него потребности, которые не предусмотрены природой на этом этапе и которых он не может удовлетворить самостоятельно. По Руссо, в этом состоит грубейшее нарушение естественного порядка вещей: «Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем быть взрослыми. (...) У детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать, и нет ничего безрассуднее, как желать заменить ее нашей; требовать от ребенка в десять лет рассуждения все равно, что требовать от него пяти футов роста» [9, с. 91–92].

Ребенку необходимо предоставить свободу постепенно познавать вещи своими силами, опытным путем. Только тогда он научится самостоятельно реализовывать свои потребности, соотнося их со своими возможностями, то есть рассчитывать на себя и не быть зависимым от других. Руссо настаивает на важности именно опытного знания, потому что оно добывается путем прямого контакта с реальностью, с окружающими вещами, а не посредством их передачи от одного человека к другому [3, с. 279]. Лишь знание, полученное через непосредственное соприкосновение с вещами, является объективным и достоверным. При прямом контакте отсутствуют посредники, будь то родители или учителя, следовательно, такое знание не может быть искажено ничьим сознанием. Человек может и должен находиться в зависимости лишь от самих вещей, но не должен быть зависим от людей и их мнений.

Предвосхищая концепцию Руссо, Монтескье в той же мысли № 1689 настаивает на том, что чувства являются главным инструментом познания для ребенка: «Дети отовсюду воспринимают идеи посредством чувств. Они очень внимательны, потому что многие вещи их удивляют, и по этой причине они чрезвычайно любопытны»<sup>11</sup> [18, с. 536]. Их природные внимание и любопытство заменяют им собственно науку. И хотя дети задействуют мысль лишь в пределах возможностей своего возраста, это не мешает им добиваться невероятных достижений – в доказательство Монтескье приводит способность ребенка осваивать язык без какого-либо вмешательства извне. «Значит, – говорит он, предваряя слова Руссо, когда вы [взрослые] хотите заставить их [детей] принять ваши мысли, вы стесняете их собственные, внушаемые им природой. Ваше искусство нарушает природный ход вещей. Вы отрываете их от объектов, к которым они сами выказывают внимание, с тем чтобы они обратили внимание на то, что им предлагаете вы»<sup>12</sup> [18, с. 536]. Как и позднее Руссо, Монтескье призывает к тому, чтобы дать ребенку свободу осваивать мир собственным опытом, позволив его разуму и телу сформироваться самостоятельно, под воздействием одной природы.

Вместе с тем оба автора не склонны абсолютизировать даруемую ребенку свободу. Свобода не исключает участия взрослых и вовсе не подразумевает их полного самоустранения из воспитательного процесса. Напротив, участие воспитателя принципиально важно, но оно должно иметь специфические, неявные формы. Задача воспитателя состоит в том, чтобы контролировать контакты ребенка с внешним миром, который является источником всех необходимых ему знаний. В частности, Монтескье говорит о том, что воспитателю следует создавать такие условия, чтобы ребенок узнавал нужное и полезное, и не допускать контактов с потенциально вредными вещами: «Не делайте им ничего дурного! Ничего другого вам делать не нужно»<sup>13</sup> [18, с. 537]. Активного участия воспитателя не требуется, его функция прежде

<sup>11</sup> «Les enfants reçoivent partout les idées que donnent les sens. Ils sont très attentifs, parce que beaucoup de choses les étonnent, et, par cette raison, ils sont extrêmement curieux» (Pensée № 1689).

<sup>12</sup> «Quand donc vous voulez leur faire faire vos propres réflexions, vous empêchez les leurs, que la nature leur fait faire. Votre art trouble le procédé de la nature. Vous les retirez de l'attention qu'ils se donnent, pour qu'ils prennent celle que vous leur donnez» (Pensée № 1689).

<sup>13</sup> «Ne leur faites rien de mauvais ! Vous n'avez rien autre chose à faire» (Pensée № 1689).

всего наблюдательная и контролирующая: не вторгаться открыто в мир ребенка, нарочито подменяя его понятия и мысли своими, не навязывать ребенку чуждое ему знание и видение мира, не принуждать его выходить за рамки его природной роли, но всегда незримо присутствовать, чтобы направлять.

Точно так же у Руссо тот естественный, свободный мир, в котором развивается Эмиль, на самом деле не вполне естествен и свободен. По выражению Оливье Ребуля, мир Эмиля – это не мир «дикой природы, но парк английского типа, где всё расположено таким образом, чтобы он мог извлечь урок из всего» [13, с. 494]. Внешне Эмиль ничем не ограничен, что позволяет ему думать о том, что он абсолютно свободен в своих намерениях и действиях. Но в действительности «хозяином» его намерений и действий является его наставник, который незримо всегда присутствует, следя за тем, чтобы у его воспитанника не возникало чувств, которые ему не следует иметь, привлекая его внимание к тем вещам, которые ему позволено знать, и пряча те, которые ему знать не положено, иными словами, манипулируя волей своего воспитанника [2, с. 162]. Свобода Эмиля – это только чувство свободы и на самом деле является скрытой формой подчинения: «Пусть он считает себя господином, а на деле вы будьте сами всегда господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы; тут поработают самую волю» [9, с. 130]. По сути, Руссо повторяет здесь мысль Монтескье о том, что искусство воспитателя состоит именно в умении добиться от ученика желаемого результата, не делая при этом ничего самому, за исключением одного – надлежащей организации окружающего пространства, то есть устройства его таким образом, при котором ученик неизбежно контактирует только с тем, что соответствует намерению его наставника, и при этом у него складывается убежденность в том, что он всему научается сам.

Наконец, как и впоследствии Руссо, Монтескье призывает не забывать и о физическом воспитании, которое представляет не меньшую важность, чем воспитание умственное. Руссо, рассуждая о полезности телесных упражнений для развития ума ребенка, говорит, что воспитателю необходимо непрерывно упражнять тело воспитанника, делая его «крепким и здоровым», чтобы сделать его «мудрым и рассудительным» [9, с. 129]. Телесные упражнения и умственные занятия суть два дела, которые должны идти рядом, и коль скоро ребенок будет взрослым «по крепости», он незамедлительно станет взрослым «по разуму» [9, с. 129]. Точно так же Монтескье полагает физические упражнения непременным условием для гармоничного развития личности: работа ума, по его мнению, должна быть сопряжена с работой тела. Это правило, бегло упомянутое в сборнике «Мыслей»<sup>14</sup>, находит подтверждение и в историко-философском трактате «Размышления о причинах величия и падения римлян» (1734). Рассуждая о причинах величия римлян, Монтескье говорит в том числе о преимуществах древнеримской системы воспитания, которая не только была нацелена на воспитание ответственных граждан, но также, в отличие от современной, придавала принципиальную значимость практике физического воспитания юношей и развития их телесной силы<sup>15</sup>.

**Заключение.** Как видно, идеи Монтескье закономерно вписываются в контекст педагогических изысканий эпохи Просвещения. Как человек своего времени, он весьма озабочен вопросами воспитания и образования и со свойственным Просвещению оптимизмом разделяет веру в их могущество. В целом, если придерживаться базовой концепции, изложенной в «Духе законов», можно сделать вывод о том, что Монтескье примыкает к расхожему в XVIII в. представлению о воспитании как «перерабатывании» ребенка в гражданина, превращении его обществом по некому установленному образцу в такого человека, который смог бы занять определенное место в этом обществе. В 1-й главе книги IV «Духа законов» («О законах воспитания») Монтескье пишет: «Законы воспитания – это первые законы, которые встречает че-

<sup>14</sup> В мысли № 1524 Монтескье приводит цитату из исторического сочинения Саллюстия «О заговоре Катилины», где говорится о древних римлянах: «*Ingenium nemo sine corpore exercebat*» («Умственный труд всегда сопровождался упражнениями для тела»). Монтескье добавляет к этому, что именно так и должно быть в государствах, не развращенных роскошью [18, с. 488].

<sup>15</sup> В главе II, посвященной военному искусству у римлян, Монтескье объясняет мощь римской армии и ее военные успехи тщательной физической подготовкой солдат, нацеленной на воспитание в них силы, выносливости и ловкости. В настоящем, по мысли Монтескье, культура физического воспитания находится в упадке: будучи низведенной до статуса развлечения, она вызывает к себе пренебрежительное отношение [7, с. 267–270].

ловек в своей жизни. И так как законы эти подготавливают нас к тому, чтобы стать гражданами, то каждая семья должна управляться по образцу великой семьи, охватывающей все отдельные семьи» [6, с. 35].

Однако парадокс заключается в том, что реальные взгляды Монтескье не укладываются в рамки этой концепции и обнаруживают не свойственные ей черты. Выступая с критикой в адрес образовательных инстанций и за возвращение родителям их воспитательной роли, требуя учитывать специфику детского возраста и особенности умственного, нравственного и физического развития ребенка, утверждая превосходство чувственного, опытного познания и недопустимость раннего и активного вторжения взрослого в воспитательный процесс, Монтескье по сути предлагает программу воспитания, сообразную не с законами общества, а прежде всего с законами природы, и нацеленную на воспитание не гражданина, а прежде всего человека. Впоследствии благодаря Руссо эта программа станет известна как теория естественного воспитания.

### Список литературы

1. Алташина В. Д., Васильева Е. Н. «Все меня интересует, все приводит в изумление» / сост., вступ. статья, коммент. В. Д. Алташиной, Е. Н. Васильевой; сост. А. А. Кротов // Ш. Монтескье: pro et contra, антология. СПб. : РХГА, 2021. С. 9–34.
2. Астафьева Е. Н. Педагогика манипуляции Жан-Жака Руссо // Историко-педагогический журнал. 2013. № 1. С. 160–172.
3. Валлон А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата «Эмиль, или О воспитании» / под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джурицкий // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 2. М. : Педагогика, 1981. С. 269–299.
4. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении / ред. И. С. Нарский, А. Л. Субботин; авт. вступит. статьи и примеч. И. С. Нарский; пер. с англ. А. Н. Савина // Сочинения : в 3-х т. Т. 1. М. : Мысль, 1985. С. 78–582. (Филос. Наследие. Т. 93).
5. Момджян Х. Н. Монтескье // Французское Просвещение XVIII в. : очерки. М. : Мысль, 1983. С. 89–108.
6. Монтескье Ш. Л. О духе законов. М. : Мысль, 1999. 672 с.
7. Монтескье Ш. Л. Размышления о причинах величия и падения римлян / пер. с франц., вступ. ст. и коммент. Н. Саркитова // Персидские письма. Размышления о причинах величия и падения римлян. М. : Канон-пресс-Ц : Кучково поле, 2002. С. 259–389.
8. Никонов А. А. Монтескье. Его жизнь и учено-литературная деятельность : биографический очерк А. А. Никонова. СПб. : Общественная польза, 1893. 79 с.
9. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джурицкий // Педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1981. С. 19–592.
10. Compère M.-M., Julia D. Les collègues sous l'Ancien Régime: présentation d'un instrument de travail // Histoire de l'éducation. 1981. № 13. Pp. 1–27. DOI: 10.3406/hedu.1981.1077.
11. Dornier C. L'histoire du manuscrit des «Pensées» de Montesquieu // Revue d'Histoire littéraire de la France. 2012/3. Vol. 112. Pp. 593–600. DOI: 10.3917/rhlf.123.0593.
12. Dornier C. Les «Pensées» de Montesquieu comme espace de constitution de l'auteur // Studi francesi. 2010. № 161. Pp. 304–314. DOI: 10.4000/studifrancesi.6514.
13. Fedi L. Les paradoxes éducatifs de Rousseau // Revue philosophique de la France et de l'étranger. 2011/4. Vol. 136. Pp. 487–506. DOI: 10.3917/rphi.114.0487.
14. Grandroute R. Éducation, instruction // Dictionnaire Montesquieu [en ligne], sous la direction de Catherine Volpillac-Augier, ENS de Lyon. Septembre 2013. URL: <http://dictionnaire-montesquieu.ens-lyon.fr/fr/article/1377622452/fr> (дата обращения: 01.02.2023).
15. Guitard-Morel J. La Relation éducative au cours du XVIIIe siècle / Thèse de doctorat, sous la dir. de S. Leoni. Université de Bourgogne, Dijon. 2013. 544 p.
16. Keller A. République // Dictionnaire Montesquieu [en ligne], sous la direction de Catherine Volpillac-Augier, ENS de Lyon. Septembre 2013. URL: <http://dictionnaire-montesquieu.ens-lyon.fr/fr/article/1377636396/fr/> (дата обращения: 26.01.2023).
17. Messina L. L'éducation des enfants au XVIIIe siècle // Histoire culturelle de l'Europe [en ligne], Revue d'histoire culturelle de l'Europe, Regards portés sur la petite enfance en Europe (Moyen Âge-XVIIIe siècle). 2017. № 2. URL: <http://www.unicaen.fr/mrsh/hce/index.php?id=559> (дата обращения: 13.01.2023).
18. Montesquieu Ch.-L. Pensées, Le Spicilège / édition établie par Louis Desgraves. Paris : Robert Laffont, 1991. 1220 p.
19. Soëtard M. Jean-Jacques Rousseau // Prospects. 1994. Vol. XXIV. № 3/4. Pp. 423–438.
20. Thiel U. Self and Sensibility: From Locke to Condillac and Rousseau // Intellectual History Review. 2015. № 25 (3). Pp. 257–278. DOI: 10.1080/17496977.2014.888615.

## Sh.-L. Montesquieu is the forerunner of the theory of natural education by J.-J. Rousseau

Vasilyeva Ekaterina Nikolaevna

PhD in Philological Sciences, associate professor of the Department of History of Foreign Literature,  
St. Petersburg State University.

Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0002-4859-1060. E-mail: e.n.vasilyeva@spbu.ru

**Abstract.** The article is devoted to a little-known aspect in the system of views of S. L. Montesquieu – his pedagogical views, which were reflected not only in his main treatise "On the Spirit of Laws" (1748), but also in the works of the second plan. Not being a priority area of interest for the French thinker, his pedagogical ideas do not line up into a complete theory, while they reveal both certain patterns and contradictions. The aim of the research is to identify the specific features of Montesquieu's ideas about upbringing and education in their relation to his system of views and more broadly in the context of the epoch. During the analysis, it was found that if in the "Spirit of the laws" Montesquieu considers the problem of education in the light of his own political theory, linking the principles and goals of education with the form of government, then ideas that anticipate Rousseau's ideas about natural education, set out in the novel-treatise "Emile, or On Education" (1762). Thus, the collection of "Thoughts" outlines a specific concept of childhood as a state of mental weakness that prevents early learning, and formulates a number of fundamental requirements for the upbringing of children, in particular, the requirement to conform the educational process to the natural inclinations of the child and his age characteristics and the requirement of freedom in comprehending the world through sensory experience. At the same time, it is not about giving the child absolute freedom of action, but about "well-directed freedom" as a hidden form of manipulation of the child's will. It is concluded that Montesquieu's ideas are largely consistent with the pedagogical trends of the Enlightenment and, above all, with the ideas of J. J. Rousseau, announcing his theory of natural education.

**Keywords:** The Age of Enlightenment, Western European pedagogical science, pedagogical views of S.-L. Montesquieu, theory of natural education J.-J. Rousseau, the method of comparative analysis.

### References

1. Altashina V. D., Vasil'eva E. N. "Vse menya interesuet, vse privodit v izumlenie" ["Everything interests me, everything amazes me"] / comp., intro. article, comment by V. D. Altashina, E. N. Vasilyeva; comp. A. A. Krotov // *Sh. Monteskie: pro et contra, antologiya* – Sh. Montesquieu: pro et contra, anthology. SPb. RNSA. 2021. Pp. 9–34.
2. Astaf'eva E. N. *Pedagogika manipulyatsii Zhan-Zhaka Russo* [Pedagogy of manipulation by Jean-Jacques Rousseau] // *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* – Historical and pedagogical journal. 2013. No. 1. Pp. 160–172.
3. Vallon A. *Pedagogicheskie i psihologicheskie idei romana-traktata "Emil", ili O vospitanii* [Pedagogical and psychological ideas of the novel-treatise "Emil, or On education"] / ed. by G. N. Djibladze; comp. A. N. Dzhurinsky // *Rousseau J.-J. Pedagogicheskie sochineniya : v 2-h t. T. 2* [Pedagogical works : in 2 vols. Vol. 2]. M. Pedagogy. 1981. Pp. 269–299.
4. Locke J. *Opyt o chelovecheskom razumenii* [The experience of human understanding] / ed. I. S. Narsky, A. L. Subbotin; introd. articles and notes by I. S. Narsky; transl. from English by A. N. Savin // *Sochineniya : v 3-h t. T. 1* – Works : in 3 vols. Vol. 1. M. Mysl (Thought). 1985. Pp. 78–582. (Philos. Heritage. Vol. 93).
5. Momdzhyan H. N. *Montesk'e* [Montesquieu] // *Francuzskoe Prosveshchenie XVIII v. : ocherki* – French Enlightenment of the XVIII century : essays. M. Mysl (Thought). 1983. Pp. 89–108.
6. Montesquieu Sh. L. *O duhe zakonov* [On the spirit of laws]. M. Mysl (Thought). 1999. 672 p.
7. Montesquieu Sh. L. *Razmyshleniya o prichinah velichiya i padeniya rimlyan* [Reflections on the causes of the greatness and fall of the Romans] / transl. from French, introductory article and commentary by N. Sarkitova // *Persidskie pis'ma. Razmyshleniya o prichinah velichiya i padeniya rimlyan* – Persian letters. Reflections on the causes of the greatness and fall of the Romans. M. Canon-press-C : Kuchkovo pole (field). 2002. Pp. 259–389.
8. Nikonov A. A. *Montesk'e. Ego zhizn' i ucheno-literaturnaya deyatel'nost' : biograficheskij ocherk* A. A. Nikonov [Montesquieu. His life and scientific and literary activity : a biographical sketch by A. A. Nikonov]. SPb. Public benefit. 1893. 79 p.
9. Rousseau J.-J. *Emil', ili O vospitanii* [Emil, or On education] / ed. by G. N. Djibladze; comp. A. N. Dzhurinsky // *Pedagogicheskie sochineniya : v 2-h t. T. 1* – Pedagogical works : in 2 vols. Vol. 1. M. Pedagogy. 1981. Pp. 19–592.
10. Compère M.-M., Julia D. Les collègues sous l'Ancien Régime: présentation d'un instrument de travail // *Histoire de l'éducation*. 1981. No. 13. Pp. 1–27. DOI: 10.3406/hedu.1981.1077.
11. Dornier C. L'histoire du manuscrit des "Pensées" de Montesquieu // *Revue d'Histoire littéraire de la France*. 2012/3. Vol. 112. Pp. 593–600. DOI: 10.3917/rhlf.123.0593.
12. Dornier C. Les "Pensées" de Montesquieu comme espace de constitution de l'auteur // *Studi francesi*. 2010. No. 161. Pp. 304–314. DOI: 10.4000/studifrancesi.6514.

13. *Fedi L.* Les paradoxes éducatifs de Rousseau // Revue philosophique de la France et de l'étranger. 2011/4. Vol. 136. Pp. 487-506. DOI: 10.3917/rphi.114.0487.
14. *Grunderoute R.* Éducation, instruction // Dictionnaire Montesquieu [en ligne], sous la direction de Catherine Volpilhac-Auger, ENS de Lyon. Septembre 2013. Available at: <http://dictionnaire-montesquieu.ens-lyon.fr/fr/article/1377622452/fr> (date accessed: 01.02.2023).
15. *Guitard-Morel J.* La Relation éducative au cours du XVIIIe siècle / Thèse de doctorat, sous la dir. de S. Leoni. Université de Bourgogne, Dijon. 2013. 544 p.
16. *Keller A.* République // Dictionnaire Montesquieu [en ligne], sous la direction de Catherine Volpilhac-Auger, ENS de Lyon. Septembre 2013. Available at: <http://dictionnaire-montesquieu.ens-lyon.fr/fr/article/1377636396/fr/> (date accessed: 26.01.2023).
17. *Messina L.* L'éducation des enfants au XVIIIe siècle // *Histoire culturelle de l'Europe* [en ligne], Revue d'histoire culturelle de l'Europe, Regards portés sur la petite enfance en Europe (Moyen Âge-XVIIIe siècle). 2017. No. 2. Available at: <http://www.unicaen.fr/mrsh/hce/index.php?id=559> (date accessed: 13.01.2023).
18. *Montesquieu Ch.-L.* Pensées, Le Spicilège / édition établie par Louis Desgraves. Paris : Robert Laffont, 1991. 1220 p.
19. *Soëtard M.* Jean-Jacques Rousseau // *Prospects*. 1994. Vol. XXIV. No. 3/4. Pp. 423-438.
20. *Thiel U.* Self and Sensibility: From Locke to Condillac and Rousseau // *Intellectual History Review*. 2015. No. 25 (3). Pp. 257-278. DOI: 10.1080/17496977.2014.888615.