

Вл. Θ. Чижъ,
профессоръ ИМПЕРАТОРСКАГО Юрьевского Университета.

ПЕДАГОГІЯ КАКЪ ИСКУССТВО И КАКЪ НАУКА.

Рѣчь, произнесенная 11 апрѣля 1911 года въ торже-
ственномъ собраніи въ г. Ригѣ предъ открытіемъ первой
педагогической выставки Рижскаго Учебнаго Округа.



Юрьевъ.
Типо-литографія Эд. Бергмана.
1912.

Вл. О. Чижъ,
профессоръ ИМПЕРАТОРСКАГО Юрьевского Университета.

ПЕДАГОГІЯ КАКЪ ИСКУССТВО И КАКЪ НАУКА.

Рѣчь, произнесенная 11 апрѣля 1911 года въ торже-
ственномъ собраніи въ г. Ригѣ предъ открытіемъ первой
педагогической выставки Рижскаго Учебнаго Округа.



Юрьевъ.
Типо-литографія Эд. Бергмана.
1912.

Муз. Д. В.

Fr. R. Kreuzwaldi
n.m. ENSV Riiklik
Raamatukogu

AR

69.672

Педагогія

какъ искусство и какъ наука.

Вопросъ педагогіи какъ искусства или какъ науки и есть философски мыслящая, образованная идея. Действительно, то или другое решение этого вопроса зависитъ не только отъ специальныхъ знаний, но въ гораздо большей степени — отъ философскаго мировоззранія; вопросъ этотъ и есть чисто философское мышленіе и входитъ въ область философіи. Францъ-Йозефъ Келлеръ въ своей прекрасной книгѣ о современной философіи посвящаетъ этому вопросу цѣлую главу¹⁾.

Большо распространены въ Германіи и особенно у насъ въ западѣ, что педагогія есть наука или, по крайней мѣрѣ, должна быть наукой. Наибольше известный представитель этого взгляда

¹⁾ Францъ-Йозефъ Келлеръ. *Модерне Philosophie*.



Педагогія какъ искусство и какъ наука.

Im Reiche der Vernunft ist die Individualität ein Fremdling. (Weltanschauung. Misch. Von den Gestaltungen der Persönlichkeit. S. 119).

Вопросъ — есть ли педагогія наука или искусство — занимаетъ не только спеціалистовъ, но и всѣхъ философски мыслящихъ, образованныхъ людей. Дѣйствительно, то или другое рѣшеніе этого вопроса зависитъ не только отъ спеціальныхъ знаній, но въ гораздо большей степени — отъ философскаго міропониманія; вопросъ этотъ имѣетъ чисто философское значеніе и входитъ въ область философіи. Frischeisen-Köhler въ своей прекрасной книгѣ о современной философіи посвящаетъ этому вопросу цѣлую главу¹⁾.

Болѣе распространенъ въ Германіи и особенно у насъ взглядъ, что педагогія есть наука или, по крайней мѣрѣ, должна быть наукой. Наиболѣе извѣстный представитель этого взгляда

1) Frischeisen-Köhler. Moderne Philosophie.

W. Rein утверждаетъ, что педагогія такая же прикладная наука, какъ и медицина. Медицина основывается на естествознаніи, главнымъ образомъ — на анатоміи и фізіологіи, а педагогія — на этикѣ и психологіи. Медицина для сохраненія и улучшенія здоровья изучаетъ строеніе и жизнь организма, педагогія для укрѣпленія и улучшенія психическаго здоровья изучаетъ психическую жизнь, ея развитіе и ея потребности ¹⁾).

Уже не говоря о томъ, что приравниваніе душевной дѣятельности къ органическимъ процессамъ вызываетъ большое недоумѣніе, особенно, если это приравниваніе дѣлается педагогомъ, нельзя не замѣтить, что уподобленіе педагогіи медицинѣ мало лестно для первой. Едва ли можно сомнѣваться въ томъ, что воспитаніе болѣе воздѣйствовало на человѣчество, болѣе его измѣнило, чѣмъ медицина; пока только хирургія и гигиена оказываютъ несомнѣнную пользу человечеству. Если научная медицина, несмотря на относительную простоту и несложность органическихъ процессовъ по сравненію съ психическими, такъ мало измѣнила жизнь человечества, то несомнѣнно, что, если-бы педагогія стала такою же прикладной наукой, какъ медицина, ея безсиліе привело бы всѣхъ въ отчаяніе.

1) Rein. Pädagogik in systematischer Darstellung. S. 48.

У насъ очень распространено воззрѣніе на педагогію, какъ на науку, которая должна бытъ обоснована на психологіи; блестящіе успѣхи психологіи за послѣднія десятилѣтія оживили надежды педагоговъ, и они увѣрены, что скоро осуществится мечта Pestalozzi имѣть такую школу, въ которой „учитель будетъ лишь механическимъ исполнителемъ методовъ, результаты которыхъ будутъ обусловлены сущностью ихъ формъ, а не искусствомъ учителя“.

Въ Германіи однако съ этимъ воззрѣніемъ борется другое; представителемъ его слѣдуетъ считать Rudolpha'a Lehmann'a ¹⁾, утверждающаго, что педагогія есть искусство. Насколько мнѣ извѣстно, у насъ это воззрѣніе имѣетъ мало сторонниковъ. Какъ вповнѣ вѣрно говоритъ Lehmann, „воспитаніе въ концѣ концовъ состоитъ въ томъ, что воспитатель свои знанія и свою волю переноситъ на воспитанника и его органическому развитію даетъ опредѣленное и стойкое направленіе“ ²⁾. „Главная и высшая задача воспитанія, это — развитіе воли, умѣнья баротья съ собою, превозмогать свои желанія. Юношу нужно научить этому, объяснивъ ему цѣли, къ которымъ необходимо стремиться, — пріучить его волю къ этой борьбѣ“ ³⁾. Чтобы еще болѣе оттъ-

1) Rudolph Lehmann. Erziehung und Erzieher.

2) Id. s. 61.

3) Id. s. 77.

нить это прекрасное опредѣленіе сущности воспитанія, приведу слова извѣстнаго педагога Paulsen'a:

„образование состоитъ не въ обладаніи знаніями, но въ обладаніи живыми силами познанаія и дѣятельности, въ которыхъ воплощается внутренняя жизнь человѣка“¹⁾.

Такое пониманіе сущности воспитанія представляется совершенно правильнымъ въ психологическомъ отношеніи. Въ самомъ дѣлѣ — развѣ воспитаніе не состоитъ въ воздѣйствіи воспитывающаго или воспитывающихъ на волю воспитываемаго? развѣ это — не самое главное въ воспитаніи? — Воздѣйствіе на волю, на дѣятельное начало нашей души уже потому составляетъ почти все въ воспитаніи, что воля, безспорно, — главное, самое существенное и безусловно первичное въ нашей душевной жизни. Не нужно быть волюнтаристомъ, чтобы понимать безусловную первичность воли, ея великое значеніе въ нашей душевной жизни. Напомню, что Münsterberg, пытавшійся построить психологію, отрицая самостоятельность и первичность воли²⁾, самъ, послѣ двадцати лѣтъ упорной работы, совершенно измѣнилъ свои взгляды³⁾. Великое значеніе воли въ нашей душевной жизни прекрасно опредѣлено Scotus Eriugena: *Tota animae*

1) Die Kultur der Gegenwart. Teil 1. Abt. 1. S. 56.

2) Die Willenshandlung, 1888.

3) Philosophie der Werte, 1908.

natura voluntas est ¹⁾). Тоже самое, и въ болѣе категорической формѣ, высказалъ Кантъ: онъ говоритъ, что воля есть „eigentliche Selbst“ ²⁾. Едва-ли можно дать лучшее и болѣе полное уясненіе воли, чѣмъ это сдѣлалъ Кантъ; воля составляетъ Я, составляетъ сущность субъекта, личности; воля создаетъ опредѣленную личность, безъ воли нѣтъ Я, нѣтъ субъекта. Мысль высказанная Кантъ'омъ, такъ импонируетъ уму, такъ убѣдительна, что современные психологи, не смотря на значительную разницу въ возрѣніяхъ, въ сущности лишь повторяютъ сказанное Кантъ'омъ. Такъ Hoffding утверждаетъ, что воля есть „основная форма“ сознательной жизни ³⁾, а Paulsen говоритъ, что воля есть „первичный и въ извѣстномъ смыслѣ наиболѣе постоянный факторъ психической жизни“ ⁴⁾. Конечно, можно было-бы привести много ссылокъ на авторитетныхъ мыслителей для подтвержденія высказаннаго здѣсь положенія, но я думаю, что въ дальнѣйшихъ доказательствахъ нѣтъ надобности.

Для правильнаго пониманія сущности воспитанія крайне интересно мѣткое указаніе на практическое значеніе воли извѣстнаго психолога Ioël“: „воля направлена только на будущее, знаніе относится уже къ прошедшему, чувство-

1) De praed. 8,2.

2) Grundlegung zur Metaphysik d. Sitten. 3 Abschn. S. 99.

3) Psychologie S. 431.

4) Einleitung in d. Philosophie S. 120.

ваніе живеть настоящимъ“¹⁾. Именно эта особенность воли указываетъ, что воспитаніе почти исключительно направлено на волю, имѣеть дѣло съ волей воспитываемаго. Безъ воздѣйствія на волю нѣтъ воспитанія, потому что, какъ сказала Hartmann²⁾, „воля превращаетъ идеальное въ реальное“; понятно, что все воспитаніе должно быть направлено на волю, которая въ будущемъ будетъ превращать идеи, идеалы въ жизнь. Дурно направленная, неисправленная, необлагороженная воспитаніемъ воля не превратитъ въ реальное все то идеальное, что сообщать юношѣ самые образованные наставники, и потому трудъ ихъ, по меньшей мѣрѣ, не принесетъ пользы. Конечно, образование, насколько оно приучаетъ мыслить, составляетъ часть воспитанія, потому что, какъ вполне вѣрно сказалъ Royer-Collard, — „мыслить, это — проявлять волю“ (penser c'est vouloir).

Итакъ — воспитаніе состоитъ въ воздѣйствіи на основную, первичную дѣятельность души, и главная задача воспитателя должна состоять въ проникновеніи въ эту сторону душевной дѣятельности своего воспитанника. Пока онъ не постигъ этой основной дѣятельности своего воспитанника, онъ не можетъ его воспитать.

1) Der freie Wille. S. 666.

2) Die Philosophie des Unbewussten. 2. Ausg. S. 488.

вать, потому что онъ не можетъ направлять его волю, не можетъ на нея воздѣйствовать. и роль воспитателя ограничивается сообщеніемъ привычекъ и знаній; къ сожалѣнію, нерѣдко этимъ и ограничивается воспитаніе, что, какъ общеизвѣстно, даетъ весьма печальные результаты. Конечно, хорошія привычки имѣютъ нѣкоторую цѣнность, также небезполезны и свѣдѣнія, хотя безъ разумнаго развитія воли, большинство знаній, усвоенныхъ въ школѣ, остаются безъ примѣненія и скоро болѣе или менѣе совершенно утрачиваются.

Педагоги, утверждающіе, что педагогія должна быть наукой, обоснованной на психологіи, не придаютъ должнаго значенія, не оцѣниваютъ по достоинству весьма важной особенности воли. Эта особенность воли, вполне уловимая здравымъ смысломъ и всѣмъ извѣстная, ясно была формулирована Fichte (I. H.): „мышленіе есть общее, то, что дѣлаетъ общимъ, одинаковымъ (*κοινὸς λόγος*); воля — то, что индивидуализируетъ то, что составляетъ основаніе для индивидуальной обособленности ¹⁾“. Именно воля есть основа, ядро индивидуальности; воля выдѣляетъ каждаго изъ насъ въ особую индивидуальность, отличаетъ насъ отъ другихъ индивидуумовъ, имѣющихъ тѣ же знанія, сходныя съ нашими мысли

1) Psychologie. II, S. 79.

и чувствованія. Эта мысль лучше всего формулирована Drews'омъ: „ядро индивидуума есть воля“ ¹⁾. Едва-ли нужно дополнять это положеніе Drews'a; кто же не знаетъ, что, чѣмъ сильнѣе воля, тѣмъ болѣе выражена личность ея носителя! Для того, чтобы обезличить человѣка, нужно подавить въ немъ волю; люди со слабою волей мало отличаются отъ окружающей ихъ среды.

Такъ какъ воспитаніе воздѣйствуетъ на волю, и все воспитаніе главнымъ своимъ объектомъ имѣетъ волю, то, слѣдовательно, воспитаніе воздѣйствуетъ или должно воздѣйствовать на индивидуальную сторону воспитанника, на то, что въ немъ составляетъ, говоря словами Drews'a, ядро его индивидуальности. Конечно, насколько воспитаніе воздѣйствуетъ на мышленіе, оно вліяетъ на то, что общѣ всѣмъ воспитанникамъ, на то, что не индивидуально; но очевидно, что воспитаніе, въ строгомъ смыслѣ этого слова, должно быть направлено на индивидуальную, обособленную сторону или часть человѣка, а „индивидуумъ, какъ говоритъ С. W. Stern²⁾, есть понятіе (Grenzbegriff), къ которому теоретическое изслѣдованіе хотя и стремится, но котораго никогда не можетъ постигнуть; индивидуумъ, это, можно сказать, а с и м п т о т ь науки“.

2) Das Ich als Grundproblem der Metaphysik. S. 316.

3) Über Psychologie der individuellen Differenzen. S. 14.

Дѣйствительно, индивидуальность есть асимптотъ науки и научнаго изслѣдованія. Хотя уже Аристотель¹⁾ вполне ясно опредѣлилъ, что объектъ науки можетъ быть лишь общее („объектъ науки — подобные другъ другу случаи съ точки зрѣнія того, что въ нихъ общаго“), обыкновенно забывается или упускается изъ виду, что индивидуальности, а, слѣдовательно, и то, что составляетъ ихъ ядро, не могутъ быть объектомъ науки, а, слѣдовательно, и объектомъ научной педагогики, или педагогики, какъ науки, основанной на психологіи. Да, то, что составляетъ общее между воспитываемыми, конечно, можетъ быть объектомъ педагогики, какъ науки; но такъ какъ воспитаніе есть воздѣйствіе, измѣненіе, улучшение ядра индивидуальности, то, очевидно, что тутъ педагогія имѣетъ дѣло съ асимптотомъ науки. Педагоги, увлеченные блестящими успѣхами психологіи, желаютъ обосновать педагогію, какъ науку, на индивидуальной психологіи, придаютъ большую цѣль методическому психологическому изслѣдованію воспитываемыхъ. Такія изслѣдованія, конечно, если они продѣланы *lege artis*, имѣютъ нѣкоторую, хотя и небольшую цѣнность, но совершенно не въ томъ смыслѣ, какъ то думаютъ нѣкоторые увлекающіеся изслѣдователи. Такія изслѣдованія не разясняютъ намъ индивидуаль-

1) *Metaphysik* (übers. A. Lasson). Jena 1907. (5).

ности изслѣдуемаго и не могутъ, конечно, разъяснить его личности, потому что индивидуальность есть асимптотъ науки. Значеніе такихъ изслѣдованій, какъ и всякихъ научныхъ изслѣдованій, не проникновеніе въ индивидуальность, а опредѣленіе того, „что въ нихъ общаго“. — Общепризнанный авторитетъ — Wundt¹⁾ говоритъ, что объектъ индивидуальной психологіи суть „психическіе процессы индивидуальнаго человѣческаго сознанія, поскольку они типичны и имѣютъ общее значеніе для нормальнаго сознанія“. Конечно, философъ и ученый не могъ иначе понимать этихъ изслѣдованій, и если нѣкоторые изслѣдователи совершенно неправильно оцѣниваютъ такіа изслѣдованія, увѣрены, что они проникаютъ съ помощью такихъ изслѣдованій въ индивидуальность изслѣдуемаго, то это только доказываетъ еще разъ, что людямъ свойственно заблуждаться. Асимптотъ науки всегда будетъ недостижимъ для научнаго изслѣдованія, какъ бы методологично ни было оно правильно, и потому экспериментальныя изслѣдованія учениковъ могутъ имѣть цѣнность для психологіи, но ничуть не помогаютъ педагогу. Самая попытка проникнуть въ индивидуальность съ помощью этихъ изслѣдованій свидѣтельствуетъ лишь о томъ, что эти изслѣдователи стоятъ на ложномъ пути.

1) Logik. II. 2², s. 168.

Также не имѣютъ значенія для пониманія воспитанника, какъ личности, всѣ тѣ характеристики, которыми нѣкоторые педагоги хотятъ замѣнить дѣйствительное знаніе своихъ учениковъ. Какъ бы научно ни были обоснованы, какъ бы подробно и планомерно онѣ не составлялись, онѣ болѣе затемнѣютъ, чѣмъ освѣщаютъ живой и измѣнчивый объектъ воздѣйствія педагога. Еще Гете насъ училъ: „люди довольствуются тѣмъ, что опредѣляютъ — это глупо, это умно, это хорошо, это зло. — Что, въ сущности, это означаетъ? Развѣ этимъ изслѣдуются соотношенія поступка? Развѣ они знаютъ съ полною опредѣленностью, почему произошелъ поступокъ, о которомъ они судятъ?“ — Тѣмъ менѣе цѣнности имѣютъ всѣ психологическія, какъ бы научны онѣ не были, характеристики по отношенію къ измѣнчивому, растущему индивидууму. Педагоги, которые желаютъ пользоваться научными характеристиками, забываютъ, что во всякое понятіе входитъ лишь то общее, что имѣется у даннаго и у многихъ другихъ индивидуумовъ, а то, что отличаетъ, выдѣляетъ данный индивидуумъ, не можетъ войти въ понятіе. Чѣмъ менѣе педагогъ знаетъ своихъ учениковъ, тѣмъ болѣе онъ находитъ между ними общаго, тѣмъ менѣе онъ постигаетъ отдѣльныя индивидуальности, и потому тѣмъ легче ему дѣлать характеристики съ помощью понятій. Чѣмъ болѣе онъ будетъ

пользоваться понятіями для опредѣленія своихъ учениковъ, тѣмъ менѣе онъ будетъ постигать самое главное въ своихъ ученикахъ — то, что составляетъ асимптотъ науки и, слѣдовательно, понятій. Педагоги, которые хотятъ *lege artis* анализировать душу ученика и опредѣлить или характеризовать ее съ помощью понятій (это глупо, это умно и т. д.), на-яву увидятъ сонъ того ученаго, про котораго такъ ядовито намъ рассказали Гейне¹⁾; „видѣлъ по-обыкновенно сонъ: что онъ гуляетъ въ прекрасномъ саду, на грядкахъ котораго растутъ бѣлыя, исписанныя цитатами бумажки; весело блестятъ онѣ при солнечномъ свѣтѣ, а онъ срываетъ то ту, то другую и заботливо пересаживаетъ ихъ на новыя грядки.“ Конечно, мы сожалѣемъ этого ученаго, которому бумажки съ цитатами замѣняли живые цвѣты, но мы должны опасаться за судьбу нашихъ дѣтей, которыхъ будутъ воспитывать педагоги, для которыхъ бумажки съ подробными психологическими характеристиками и даже цифрами, добытыми съ помощью опытовъ, замѣняютъ живыхъ дѣтей.

Чтобы избѣжать недоразумѣнія, считаю необходимымъ оговориться, что, конечно, я вполне понимаю, насколько необходимо знаніе психологіи для педагога; конечно, изученіе психологіи

1) Путешествіе въ Гарцъ. Изданіе Маркса, стр. 113.

приучаетъ обращать вниманіе на психическую жизнь, объясняетъ и помогаетъ объяснять психическіе процессы; но главная цѣль изученія психологіи для педагога должна быть направлена на то, какъ говорилъ Pestalozzi,¹⁾ „чтобы достигнуть индивидуальнаго познанія отдѣльнаго челоуѣка.“ Поскольку психологія приучаетъ насъ наблюдать психическія явленія, поскольку она помогаетъ намъ анализировать и понимать сложныя психическія явленія, постольку она полезна для педагоговъ. Впрочемъ значеніе изученія психологіи для педагога прекрасно объяснено Челпановымъ²⁾. Считаю лишь необходимымъ добавить, что основательное изученіе психологіи необходимо педагогамъ и для того, чтобы съ должной осторожностью относиться къ тѣмъ непровѣреннымъ сужденіямъ и открытіямъ, которыми такъ богато наше время. Только основательное знаніе психологіи уясняетъ, какъ еще мало положительнаго выработано этой наукой, и какъ не скоро настанетъ время, когда выводы психологіи будутъ имѣть практическое значеніе.

Всѣ великіе педагоги понимали, что первая и самая важная задача педагога, это — знаніе своихъ воспитанниковъ. I. I. Rousseau требовалъ: „commencez donc par mieux etudier vos

1) Wie Getrud ihre Kinder lehrt. Zehnter Brief.

2) Современная индивидуальная психологія и ея практическое значеніе. Вопросы философіи, 1910.

élèves.“ Безъ индивидуальнаго познанія каждаго воспитанника не можетъ быть рациональнаго воспитанія — на этомъ настаиваютъ всѣ педагоги; о важности индивидуализаціи воспитанниковъ говорится и въ только-что вышедшемъ сочиненіи по педагогії Philippe и Boncour,¹⁾ которые совѣтуютъ педагогамъ индивидуализировать своихъ воспитанниковъ такъ же, какъ хорошіе клиницисты индивидуализируютъ своихъ больныхъ.

Bergson²⁾ говоритъ вполне вѣрно: „у современныхъ людей интуиція почти вполне замѣняется разсудкомъ“ (l'intelligence); вообще слѣдуетъ поставить въ большую заслугу этому философу то, что онъ обратилъ наше вниманіе на интуицію, освѣтилъ ея роль въ познаваніи психическихъ явленій. Дѣйствительно, въ наше время совершенно не цѣнятъ громаднаго значенія интуиціи и стараются замѣнять ее разсужденіемъ, жертвуютъ ею въ пользу послѣдняго. Это пренебреженіе интуиціей особенно вредно въ педагогії, гдѣ именно ея роль громадна, такъ какъ педагогъ имѣетъ дѣло съ волею, съ личностью, съ индивидуальностью. Педагогъ имѣетъ дѣло съ индивидуальными психическими явленіями, а, какъ говоритъ Jerusalem³⁾, „физическія явленія мы познаемъ дискурсивно, а психическія мы можемъ

1) Philippe et Boncour. L'Education des anormaux, 1910.

2) Evolution creatrice. V-me Edit., p. 290.

3) Die Urteilsfunktion, S. 206.

познавать только интуитивно “ То же возрѣніе настойчиво проводить Bergson, вполне правильно утверждая, что и непосредственная интуиція и дискурсивное мышленіе въ дѣйствительности составляютъ единое ¹⁾. Только мышленіе и интуиція открываютъ намъ тайны душевной жизни; научно мы познаемъ въ душевной жизни „съ точки зрѣнія того, что въ нихъ общаго,“ но интимное, индивидуальное, ядро личности, то-есть, именно то, что составляетъ почти все для педагога, доступно лишь интуиціи, и можно лишь сожалѣть о тщетныхъ усиліяхъ замѣнить интуицію дискурсивнымъ мышленіемъ; это такъ же невозможно, какъ слышать цвѣта и видѣть звуки. Педагогъ долженъ постигать индивидуальность, то, что составляетъ „асимптотъ науки.“ Индивидуальность постигается интуиціей, потому что интуиціей мы, говоря словами Herbart'a²⁾, „схватываемъ предметъ, какъ таковой, а не какой-либо другой.“ Слѣдовательно, интуиціей мы постигаемъ именно то, что отличаетъ данный предметъ отъ другихъ, то, что придаетъ ему индивидуальность. Понятно, что, напр., минералогу или ботанику не приходится пользоваться интуиціей, во-первыхъ, потому, что его интересуетъ то, что имѣется общаго въ данныхъ минералахъ или ра-

1) Essai sur les données immédiates de la conscience. 8-me Edit. p. 182.

2) Lehrbuch zur Psychologie, S. 204.

стеніяхъ, во-вторыхъ, потому, что въ минера-
лахъ и растеніяхъ весьма мало индивидуальнаго.

Педагогъ, конечно, долженъ знать, что имѣ-
ется общаго въ его воспитанникахъ, но его, глав-
нымъ образомъ, долженъ интересовать ученикъ
„какъ таковой, а не какой-либо другой,“ то-есть,
онъ долженъ пользоваться интуиціей. Въ душѣ
педагога должны быть „психическіе образы объ-
ективныхъ отдѣльныхъ существованій“ (Einzel-
existenz), а это и есть область интуиціи, какъ то
говоритъ Ueberweg¹⁾. Постиженіе индивидуаль-
наго, „какъ таковаго, а не какого-либо другаго
отдѣльнаго существованія“ возможно только съ
помощью интуиціи, и потому интуиція въ дѣя-
тельности педагога имѣетъ громадное значеніе.
Попытки замѣнить интуицію теоретическими зна-
ніями, методическимъ изслѣдованіемъ, индукціей
и дедукціей несостоятельны уже потому, что ин-
туиція, какъ говорилъ Кантъ,²⁾ „это представленіе,
которое можетъ быть дано ранѣе всякаго мыш-
ленія.“ Педагоги, стремящіеся сдѣлать педаго-
гію наукой, сравниваютъ ее съ медициной и же-
лаютъ обосновать практическую педагогію на пси-
хологіи, какъ практическая медицина обоснована
на анатоміи, фізіологіи и патологіи. Но такое
сравненіе несостоятельно уже потому, что въ
большинствѣ случаевъ врачъ имѣетъ дѣло съ

1) Logik (4. Aufl.), S. 45.

2) Kritik der reinen Vernunft, S. 659.

явленіями „съ точки зрѣнія того, что въ нихъ общаго.“ Врачъ разсуждаетъ такъ : у даннаго субъекта каждый третій день температура повышена ; селезенка у него увеличена ; значитъ, у него перемежающаяся лихорадка ; при этой болѣзни помогаетъ хининъ въ большихъ дозахъ ; слѣдовательно, больному нужно дать хининъ. Такія сужденія въ большинствѣ случаевъ ведутъ къ цѣли ; но великіе клиницисты въ особо трудныхъ случаяхъ не довольствуются распознаваніемъ болѣзни, но постигаютъ и больного, проникаютъ въ особенности его индивидуальности ; эти врачи — художники, лучшимъ представителемъ которыхъ нужно считать С. П. Боткина ¹⁾. Великіе клиницисты индивидуализируютъ своихъ больныхъ, лѣчатъ не болѣзни, а больныхъ ; въ этомъ тайна ихъ успѣховъ и того обаянія, которое они производятъ на больныхъ. Едва-ли нужно объяснять, что педагогъ совершенно не можетъ разсуждать такъ, какъ врачъ, такъ какъ онъ имѣетъ дѣло почти исключительно съ „ядромъ личности,“ съ тѣмъ, что отличаетъ индивидуума отъ другого, съ тѣмъ, что составляетъ „асимптотъ науки,“ а, слѣдовательно, не долженъ дѣлать тѣхъ умозаключеній, которыя въ большинствѣ случаевъ врачебной дѣятельности приводятъ къ вѣрнымъ выводамъ.

1) Подробнѣе объ этомъ : В. Чижъ. Клиническое изученіе и преподаваніе. Вѣстникъ Психіатріи, 1899.

Педагогія не можетъ быть наукой потому, что она имѣетъ дѣло съ индивидуальностями, какъ таковыми; постигать индивидуальности мы можемъ интуиціей, а не логическимъ или научнымъ мышленіемъ. Педагогія есть искусство, потому что она, какъ и всякое искусство имѣетъ дѣло съ „Einheitswerte“ и стремится создать „Einstimmigkeitswerten.“ Задачи науки и искусства, а также ихъ методы различны. „Кто стремится къ истинѣ, тотъ разлагаетъ предметъ на его составныя части, которыя при всѣхъ перестановкахъ остаются неизмѣненными. Кто стремится къ Einstimmigkeit, долженъ понимать единичное („das Einzelne“), какъ часть цѣлаго¹⁾“. Именно педагогъ имѣетъ дѣло съ индивидуальностями, съ единичнымъ, какъ частью цѣлаго. Педагогія, по своей сущности, не можетъ быть наукой потому, что она не разлагаетъ „предметъ на составныя части,“ а ищетъ „внутреннее единство“²⁾. Педагогія имѣетъ дѣло съ „единичнымъ“ или, говоря иначе, „съ индивидуальностями,“ и потому она — искусство; „это — не метафора, но плодотворная, имѣющая практическое значеніе мысль,“ какъ вполне вѣрно говоритъ Lehmann³⁾. Истинный педагогъ интуитивно постигаетъ индивиду-

1) Munsterberg. Philosophie der Werthe, S. 235. — Опредѣленіе искусства въ этомъ трудѣ, S. 186—298. Для пониманія искусства весьма поучительно сочиненіе Konrad Lange. Das Wesen der Kunst, 1907.

2) Op. cit., S. 296.

3) Op. cit. S. 91.

альность своего воспитанника, постигаетъ то, что составляетъ „асимптотъ науки,“ то, что недоступно „дискурсивному мышленію,“ и стремится въ „единичномъ“ воплотить тѣ идеи, тѣ идеалы, тѣ стремленія, которыя наполняютъ его душу. Слѣдовательно, онъ дѣйствуетъ такъ же, какъ и художникъ, постигающій „единичное“ и въ этомъ единичномъ воплощающій идею; для педагога такъ же, какъ и для художника, „единичное“ является „частью цѣлаго.“ Какъ въ дѣятельности педагога, такъ и въ дѣятельности художника главное — это проникновеніе въ индивидуальное, въ „единичное;“ педагогъ такъ же, какъ и всякій художникъ, въ „единичномъ“ воплощаетъ цѣлое. Такъ какъ чистая интуиція невозможна, какъ это указалъ Caspari,¹⁾ то и художникъ и педагогъ должны много учиться.

Такъ какъ педагогика — искусство, то идеальнымъ педагогомъ будетъ тотъ, кто постигаетъ учениковъ, какъ художникъ. Вообще въ педагогикѣ, какъ и во всякомъ искусствѣ, истинныхъ художниковъ мало, но эти избранные представляютъ идеаль, которому менѣе даровитые

1) Самое законченное описаніе человѣка, живущаго интуиціей, далъ намъ Лѣсковъ: Иванъ Северьянычъ („Очарованный Странникъ“) это — человѣкъ, у котораго разсужденіе почти отсутствуетъ, но который надѣленъ интуиціей, и при томъ въ высокой степени. Онъ былъ „консервъ;“ онъ воспринималъ индивидуальное въ лошадахъ; онъ любилъ дѣтей; онъ былъ, по мнѣнію князя, его хорошо знавшаго, „артистъ;“ онъ понималъ красоту.

должны подражать, и при должной настойчивости многимъ удастся приблизиться къ идеалу. Педагогъ долженъ постигать своихъ воспитанниковъ, какъ художникъ; тайну художественнаго проникновенія намъ отчасти открылъ нашъ великій художникъ и мыслитель. Въ безсмертномъ своемъ произведеніи „Анна Каренина“ Л. Н. Толстой кратко описалъ, какъ работалъ талантливый художникъ — Михайловъ¹⁾.

„Портретъ къ пятому сеансу поразилъ всѣхъ, въ особенности Вронскаго, не только сходствомъ, но и особенной красотой. Странно было, какъ могъ Михайловъ найти ту ея особенную красоту. „Надо было знать и любить ее, какъ я любилъ, чтобы найти это самое милое ея душевное выраженіе,“ думалъ Вронскій, хотя по этому портрету только узналъ это самое милое ея душевное выраженіе. Но выраженіе было такъ правдиво, что ему и другимъ казалось, что они давно знали его.“ Михайловъ былъ талантъ; а „постиженіе индивидуальнаго составляетъ удѣлъ таланта,“ какъ вполнѣ вѣрно говоритъ Misch²⁾, и потому только ему удалось уловить то, что выдѣляло Анну Каренину, то, что отличало ее отъ другихъ красивыхъ, элегантныхъ дамъ; лишенные художественнаго проникновенія друзья Ка-

1) Часть пятая; главы X—XIII.

2) Weltanschauung, S. 119.

рениной видѣли въ ней, главнымъ образомъ, то, что было въ ней общаго съ другими свѣтскими красавицами, и потому не понимали ея.

Нашъ великій художникъ и психологъ объясняетъ намъ, какъ достигалъ Михайловъ достиженія индивидуальнаго, а, слѣдовательно, живого. „Онъ дѣлалъ рисунокъ для фигуры человѣка, находящагося въ припадкѣ гнѣва . . . Бумага съ брошеннымъ рисункомъ нашлась, но была испачкана и закапана стеариномъ. Онъ все-таки взялъ рисунокъ, положилъ къ себѣ на столъ и, отдалившись и прищурившись, сталъ смотрѣть на него. Вдругъ онъ улыбнулся и радостно взмахнулъ руками. Такъ, такъ! — проговорилъ онъ и тотчасъ же, взявъ карандашъ, началъ быстро рисовать. Пятно стеарина давало человѣку новую позу. Онъ рисовалъ эту новую позу, и вдругъ ему вспомнилось съ выдающимся подбородкомъ энергическое лицо купца, у котораго онъ бралъ сигары, и онъ это самое лицо, этотъ подбородокъ нарисовалъ человѣку. Онъ засмѣялся отъ радости. Фигура вдругъ изъ мертвой, выдуманной, стала живая и такая, которой нельзя уже было измѣнить. Фигура эта жила и была ясно и несомнѣнно опредѣлена. Можно было поправить рисунокъ сообразно съ требованіями этой фигуры, можно и должно даже было иначе раставить ноги, совсѣмъ перемѣнить положеніе лѣвой руки, откинуть волосы. Но дѣлая

эти поправки, онъ не измѣнялъ фигуры, а только откидывалъ то, что скрывало фигуру. Онъ какъ-бы снималъ съ нея тѣ покровы, изъ-за которыхъ она не вся была видна . . . Онъ зналъ, что надо было много вниманія и осторожности для того, чтобы, снимая покровы, не повредить самаго произведенія, и для того, чтобы снять всѣ покровы . . . А самый опытный и искусный живописецъ — техникъ одною механическою способностью не могъ бы написать ничего, если-бы ему не открылись прежде границы содержанія . . . Во всемъ, что онъ писалъ и написалъ, онъ видѣлъ рѣжушіе ему глаза недостатки, происходившіе отъ неосторожности, съ которою онъ снималъ покровы, и которыхъ онъ теперь не могъ исправить, не испортивъ всего произведенія. И почти на всѣхъ фигурахъ и лицахъ онъ видѣлъ еще остатки не вполне снятыхъ покрововъ, портившіе картину ¹⁾.”

Конечно, Л. Н. Толстой не случайно пять разъ употребилъ словъ „покровы,“ не напрасно пять разъ указалъ на то, что Михайловъ снималъ „покровы.“ Въ каждомъ воспріятіи и пред-

1) Чтобы оцѣнить, какъ глубоко проникъ Л. Н. Толстой въ тайну художественнаго творчества, нужно сравнить памятники императорамъ Николаю I-му и Александру III-му. Первый настолько окутанъ покрывами, что онъ является монументомъ не Николаю I-му, не „государю, но вообще какому-то военному. Второй памятникъ имѣетъ недостатки, происходящіе отъ неосторожности, съ которой Трубецкой снималъ покровы. Это, дѣйствительно, памятникъ императору Александру III-му, а не государю вообще.

ставленіи о данной личности содержатся „покровы“ и иногда кое-что, данное намъ интуиціей объ этомъ лицѣ, хотя иногда, даже часто, кромѣ „покрововъ,“ ничего въ воспріятіи не имѣется. Въ самомъ дѣлѣ: развѣ не часто все наше знаніе о данномъ лицѣ состоитъ только изъ „покрововъ“: высокій, красивый, богатый, умный, хорошій ораторъ, добрый, сангвиникъ и т. п., то есть, мы знаемъ о данномъ лицѣ лишь то, что у него общаго съ другими личностями, а не проникли за эти покровы? И Михайловъ, конечно, воспринималъ „покровы,“ но онъ постигалъ и „ядро личности,“ воспринятое наносилъ на бумагу, но затѣмъ умѣлъ снимать покровы и оставлять въ фигурѣ лишь то, что ей было присуще, и потому фигуры въ его картинахъ „жили.“

Педагогъ-художникъ также снимаетъ „покровы“ съ своихъ учениковъ, а потому они для него живые люди; менѣе талантливые педагоги не могутъ снять всѣхъ „покрововъ,“ а совершенно безталантные педагоги ничего, кромѣ „покрововъ,“ не видятъ и — что еще печальнѣе — старательно закутываютъ научными „покровами“ своихъ воспитанниковъ; чѣмъ больше этихъ „покрововъ,“ чѣмъ планомѣрнѣе ихъ ученики окутаны „покровами,“ тѣмъ довольнѣе собою педагоги, забывшіе, что im Reiche der Vernunft ist die Individualität ein Fremdling.

Только педагогъ, способный снимать покровы и потому — видѣть въ своихъ ученикахъ живыхъ людей, а не „исписанныя цитатами бумажки,“ можетъ любить своихъ учениковъ; только педагогъ, любящій подрастающее поколѣніе, можетъ постигать „ядро личности,“ снимать „покровы,“ отдѣлять въ воспріятіи общее, входящее въ понятія, отъ индивидуальнаго. Конечно, не всѣ способны къ интуиціи: у однихъ она развита, у другихъ преобладаетъ воспріятіе общаго, и такія лица не могутъ быть педагогами. Но у большинства, или, по крайней мѣрѣ, у значительнаго меньшинства обѣ формы постиженія — и общаго и индивидуальнаго — все же достаточно выражены; къ этому нужно стремиться, и Bergson ¹⁾ говоритъ совершенно вѣрно: „совершенство челоуѣчества будетъ состоять въ томъ, что эти двѣ формы сознательной дѣятельности достигнутъ полнаго развитія.“

Педагогика, какъ искусство, непосредственно воздѣйствуетъ на объектъ своего творчества, потому что, какъ мѣтко выражается Münsterberg ²⁾, „der Wille trifft unmittelbar den Willen.“ Педагогъ, какъ художникъ, измѣняетъ волю воспитываемаго воздѣйствіемъ своей воли — непосредственно, такъ какъ тутъ не могутъ быть умѣ-

1) L'Evolution creatrice, p. 289.

2) Philosophie der Werte, S. 106.

стны индукція и дедукція, которыми пользуется врачъ у кровати больного, имѣющей дѣло съ явленіями, общими для всѣхъ больныхъ данной болѣзнію. „Педагогъ для того, чтобы воздѣйствовать на воспитанника, главнымъ образомъ, долженъ чувствовать, что происходитъ въ душѣ его воспитанника; эта непосредственность, этотъ педагогическій инстинктъ не можетъ быть замѣненъ заключеніемъ изъ теоретическаго знанія ¹⁾.“ „Во всякомъ воздѣйствіи одного человѣка на другого всегда есть что-то непосредственное, ирраціональное, то, что не поддается никакому обобщенію ²⁾.“

Не имѣя возможности въ своихъ непосредственныхъ воздѣйствіяхъ на воспитанниковъ пользоваться только индукціей и дедукціей, „воспитатель долженъ пользоваться интуитивнымъ познаніемъ души своего воспитанника, его настроеній; воспитатель долженъ обладать непосредственнымъ чувствомъ того, что произведутъ его воздѣйствія на воспитанника, и тѣхъ средствъ, съ помощью которыхъ онъ намѣренъ дѣйствовать ³⁾.“

Однимъ словомъ, въ педагогіи, какъ и во всякомъ искусствѣ, истинный художникъ вкля-

1) R. Lehmann, op. cit., S. 298.

2) Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Sitzungsberichte d. Berl. Akademie der Wissenschaften von 19. Juli 1888 (цитирую по книгѣ Lehmann'a, стр. 302—303).

3) Op. cit. S. 297.

дываетъ свою душу, свое я въ то, что онъ творить; конечно, педагогъ передаетъ и свои знанія; но для того, чтобы эти знанія стали „живой силой,“ онъ долженъ обладать „непосредственнымъ чувствомъ того, что произведутъ его воздѣйствія,“ онъ долженъ сообразоваться съ индивидуальностью ученика.

Въ педагогикѣ, какъ и во всякомъ искусствѣ, немного творцовъ; большинство дѣятелей во всякомъ искусствѣ лишь болѣе или менѣе удачно, не мудрствуя лукаво, подражаетъ творцамъ, великимъ мастерамъ. Великихъ педагоговъ такъ же мало, какъ и великихъ живописцевъ; они являются образцами, воплощеніемъ лучшихъ свойствъ истинныхъ педагоговъ, и мы должны изучать ихъ дѣятельность для того, чтобы понять, въ чемъ собственно должно состоять искусство воспитанія. Dielthey¹⁾ такъ характеризуетъ великаго педагога: „Въ геніи педагога преобладаютъ душевность (Gemüt) и сила интуиціи, а не разсудка. Мы понимаемъ и опредѣляемъ челоуѣка только тогда, когда мы чувствуемъ вмѣстѣ съ нимъ и переживаемъ съ нимъ его порывы. Мы понимаемъ другихъ людей только съ помощью любви²⁾.“ Чтобы приблизить себя къ развиваю-

1) Op. cit. S. 302.

2) Патріархъ русской педагогіи Е. А. Энгельгардтъ высказалъ эту мысль еще лучше: „Основой воспитанія должна быть любовь . . . Голова не любитъ, не можетъ любить; это можетъ только сердце . . . А сердце должно говорить не словами, а чувствами, олицетворенными въ дѣянiяхъ.“ (Историческій Вѣстникъ. Томъ 38, стр. 465).

щейся духовной жизни ученика, мы должны сами переживать и чувствовать въ своей душѣ дѣтское, наивное. Неиспорченная наивность души — вотъ въ чемъ походить педагогическій гений на ребенка, и потому онъ близокъ къ ребенку. Песталоцци въ школьной комнатѣ, Фребель, сочинявшій дѣтскія игры и пѣсни, обладали въ высшей степени этими свойствами великихъ педагоговъ.“ Поэтому ихъ созданія „глубоки, просты, дѣйствительно правдивы, и созданное ими нельзя измѣрять научнымъ анализомъ.“ „Педагогъ-теоретикъ имѣетъ право смѣяться надъ Дистервегомъ и Песталоцци. Какъ они безпомощны въ научномъ анализѣ! Въ этомъ отношеніи они похожи на дѣтей; но они чувствовали дѣтскую душу, и въ этомъ отношеніи они превосходили всѣхъ насъ — теоретиковъ!!“ Личное знакомство съ педагогами вполне убѣдило меня въ справедливости сужденій W. Dielthey. Самые худшіе педагоги — это педанты, замѣняющіе непосредственное пониманіе воспитанниковъ вычитанными свѣдѣніями по психологіи и теоретической педагогіи, въ своихъ отношеніяхъ къ ученикамъ руководящіеся „научными,“ обоснованными „на выводахъ психологіи“ правилами. Для нихъ душа ученика не sancta sanctorum, а объектъ „научныхъ“ наблюденій и даже экспериментальныхъ изслѣдованій. Особенно зловредны такіе педагоги своимъ самомнѣніемъ, своимъ отношеніемъ

къ дѣтской душѣ, какъ къ объекту „научныхъ“ изслѣдованій, которымъ, по недоразумѣнію, или говоря точнѣе, по малому знакомству съ психологіей, даже придаютъ серьезное значеніе. Педагогъ долженъ любить учениковъ и „посредствомъ любви“ ихъ понимать; а „научныя“ и экспериментальныя изслѣдованія, прежде всего, требуютъ полной объективности; слѣдовательно, настоящій педагогъ не можетъ заниматься такими изслѣдованіями.

1 Истинные педагоги, постигающіе своихъ учениковъ, непосредственно воздѣйствующіе на ихъ волю, какъ художники, стремятся творить, „превращать идеальное въ реальное,“ дѣлать міръ лучше, создавать новыя, высшія цѣнности. Ихъ окрыляетъ любовь къ подрастающему поколѣнію, любовь къ тѣмъ идеаламъ, которые они хотятъ осуществить или, по крайней мѣрѣ, къ которымъ хотятъ приблизиться. Истинный педагогъ проникнуть вѣрой, что въ каждомъ ученикѣ имѣются задатки къ добродушію и хорошему; если эти задатки не развиваются, то въ этомъ виновато воспитаніе. Кто относится къ дѣтямъ „научно,“ т.-е. объективно, тотъ не можетъ быть педагогомъ, потому что онъ уже не можетъ быть любящимъ свое дѣло и своихъ учениковъ энтузіастомъ.

5 Педагогія, какъ и всякое искусство, преслѣдуетъ далеко не одинаковыя цѣли, и педагогія,

какъ творчество, имѣть безконечно различныя цѣли ; въ самомъ дѣлѣ — развѣ можно ставить строгія формулы для творчества? А всякій истинный педагогъ, какъ и художникъ, индивидуаленъ въ своемъ творествѣ, творить по-своему! менѣе талантливые педагоги, по мѣрѣ силъ и умѣнья, подражаютъ лучше имъ извѣстнымъ образцамъ. Весьма удачно R. Lehmann ¹⁾ дѣлитъ педагоговъ на три класса или группы. Первую группу составляютъ педагоги, которые стремятся къ тому, чтобы ихъ ученики уподобились своимъ наставникамъ, которые хотятъ передать свои стремленія, свои чувства и мысли ученикамъ. Первообразомъ этихъ педагоговъ слѣдуетъ считать Платона, который преслѣдовалъ одну цѣль — подготовить воспитаніемъ философовъ. Платонъ былъ глубоко убѣжденъ, что высшее назначеніе человѣка — это быть философомъ, и утверждалъ, что, пока философы не будутъ стоять во главѣ управленія, „до тѣхъ поръ не прекратятся бѣдствія и для государства и для всѣхъ людей ²⁾“. Естественно, что онъ хотѣлъ своихъ учениковъ воспитаніемъ сдѣлать философами, похожими на него самаго. Этихъ педагоговъ можно уподобить лирическимъ поэтамъ, воплощающихъ въ облагороженной и уясненной формѣ свою внутреннюю жизнь, свои переживанія.

1) Op. cit. S. 298, 299.

2) Die Staat. (Übers. Schleirmacher; Philos. Bibliothek, Bd. 80—13).

II
Лучшимъ представителемъ педагоговъ второй группы слѣдуетъ считать Песталоцци; это — идеалисты, желающіе привить своимъ воспитанникамъ тѣ идеалы, которымъ они горячо поклоняются сами, искренно любящіе истину и добро, вѣрующіе въ торжество этихъ началъ, любящіе науку и вѣрующіе въ ея силу. Эти педагоги, насколько я могу судить, всегда пользуются уваженіемъ и даже любовью своихъ учениковъ; чуткая къ идеальному молодежь всегда высоко цѣнитъ педагоговъ-идеалистовъ, и поэтому педагогъ-идеалистъ оказываетъ могущественное вліяніе на душевное развитіе многихъ, а можетъ быть, и всѣхъ своихъ учениковъ. Его идеализмъ, его любовь къ наукѣ и правдѣ увлекаютъ учениковъ, а они стараются ему подражать, а затѣмъ въ послѣдующей жизни вспоминаютъ съ любовью и благодарностью учителя, указавшаго имъ на высшія цѣли жизни. Особенно сильно воздѣйствіе педагога-идеалиста на болѣе чуткихъ, болѣе одаренныхъ учениковъ; въ ихъ душѣ такой учитель пробуждаетъ лучшія стремленія. Этихъ педагоговъ можно сравнивать съ романтиками.

III
Представителемъ третьяго типа педагоговъ R. Lehmann считаетъ Гете, учившаго, что лучшее свойство педагога, „это — свободный и острый взглядъ, данный ему природою, по отношенію ко всѣмъ силамъ, какія только находятся въ чело-вѣкѣ и подлежатъ какому бы то не было разви-

тию ¹⁾“ . „Воспитаніе должно согласоваться съ наклонностями, высказываемыми ребенкомъ ²⁾“ . Это реалисты, стремящіеся природу и дѣйствительность изобразить вѣрно и правдиво. Къ сожалѣнію, R. Lehmann не указалъ ни одного педагога-практика, осуществлявшаго совѣты Гете, и потому трудно судить, насколько плодотворно это направленіе въ педагогіи.

Въ каждомъ истинномъ педагогѣ имѣются черты, присущія этимъ тремъ типамъ ; каждый истинный педагогъ соединяетъ въ себѣ и идеалиста и реалиста и желаетъ, чтобы его ученикъ походилъ на своего учителя.

Педагогъ, какъ и художникъ, для того, чтобы его дѣятельность была продуктивной, долженъ быть широко образованнымъ человѣкомъ. Мы знаемъ, что даже талантливые художники, вслѣдствіе недостаточности своего образованія, узости своихъ горизонтовъ, не могутъ создать чего-либо крупнаго, но теоретическія знанія художника такъ же, какъ и истиннаго педагога, не могутъ непосредственно превращаться въ его созданія. Романисты, черпающіе непосредственно матерьялъ для своихъ произведеній изъ книгъ, напрасно претендуютъ на званіе художника, какъ и лица, примѣняющія вычитанное изъ книгъ въ своей педагогической дѣятельности, напрасно счи-

1) Гербель. Собраніе сочиненій Гете, 1894. Т. IV, стр. 353.

2) Id., стр. 331.

таютъ себя педагогами. Педагогъ, какъ и художникъ, долженъ понимать стремленія своего времени, понимать умственныя теченія, научно обосновывать тѣ цѣли, которыя онъ преслѣдуетъ, а поэтому широкое, философское образованіе обязательно для истиннаго педагога. Широко образованный педагогъ можетъ любить и понимать науку, отдать ей свои силы и досуги, можетъ критически относиться къ непровѣренному, научно необоснованному, можетъ выяснить своимъ воспитанникамъ значеніе науки, ея могущество и обаяніе.

Особенно важно и даже необходимо педагогу изученіе исторіи педагогіи. Какъ художникъ долженъ знать исторію своего искусства, такъ и педагогъ долженъ знать исторію педагогіи, какъ искусства. Педагогія имѣетъ свою исторію, своихъ героевъ или великихъ мастеровъ, изученіе дѣятельности которыхъ такъ же необходимо, какъ необходимо для живописца знать созданное Рафаелемъ и Рембрандтомъ.

Живописцы, когда учатся, копируютъ созданія великихъ мастеровъ, практически изучаютъ ихъ технику; также и педагоги изучаютъ дѣятельность великихъ мастеровъ въ дѣлѣ воспитанія и подражаютъ имъ до тѣхъ поръ, пока не выработаютъ своей манеры работать. Изученіе исторіи педагогіи даетъ педагогу самыя драгоценныя свѣдѣнія о томъ, какъ достигались вос-

питаніємъ тѣ или другія цѣли, какіе приемы и при какихъ условіяхъ давали хорошіе результаты, почему отъ нѣкоторыхъ воспитательныхъ приемовъ, при данныхъ условіяхъ, лучше отказаться. Исторія педагогіи имѣеть большую цѣнность для психологіи. Lehmann вполнѣ правъ, утверждая, что психологія можетъ больше заимствовать отъ педагогіи, чѣмъ педагогія отъ психологіи. Исторія педагогіи, конечно, наука, и составляетъ часть исторіи культуры вообще, и потому имѣеть такое-же значеніе, какъ исторія вообще.

Наконецъ Lehmann придаетъ большое значеніе изученію методовъ, правилъ, традицій, завѣщанныхъ намъ великими педагогами; эти правила, техническіе приемы были выработаны не путемъ абстрактнаго мышленія; онѣ суть созданія великихъ педагоговъ, представляютъ собою ту систему, которая облегчаетъ начинающему педагогу его дѣятельность. Для педагоговъ изученіе техники дѣла, выработанной великими мастерами, имѣеть такое-же значеніе, какъ и изученіе правилъ, приемовъ своего искусства для всякаго художника. Чѣмъ болѣе одаренъ педагогъ, чѣмъ онъ опытнѣе, тѣмъ менѣе для него имѣеть цѣнность этотъ отдѣлъ педагогіи, но для дѣятельности менѣе одаренныхъ онъ имѣеть большое значеніе. Техникъ искусства долженъ учиться всякій художникъ и, конечно, у талантливыхъ, знающихъ свое дѣло мастеровъ; мы зна-

емъ, какъ долго изучаютъ технику искусствъ живописцы, скульпторы, музыканты подъ руководствомъ извѣстныхъ преподавателей ; почему то думаютъ, что для того, чтобы быть педагогомъ, достаточно изучить науки, преподавать которыя желаетъ будущій педагогъ. Конечно, можно и самостоятельно изучить технику воспитанія, такъ же, какъ и технику живописи, но такихъ талантливыхъ самоучекъ очень мало.

Слѣдовательно, теоретическая часть педагогїи состоитъ изъ исторїи педагогики и теорїи педагогики, какъ искусства ; теорїя педагогики-собственно „техническое знаніе“ и потому лучше изучается практически, путемъ подражанія и упражненія. Къ сожалѣнію, изученіемъ этого „техническаго знанія“ пренебрегаютъ, не придаютъ ему того значенія, той цѣнности, которыхъ оно заслуживаетъ. Конечно, продолжительный опытъ, многолѣтняя дѣятельность въ концѣ концовъ вырабатываютъ педагога, но масса труда тратится бесполезно ; понятно, что немало страдаютъ ученики вслѣдствїи того, что учитель не усвоилъ „техническаго знанія.“

Итакъ педагогїя, какъ наука, состоитъ изъ исторїи педагогїи, какъ искусства, и теорїи этого искусства ; только это составляетъ педагогїю, какъ науку или, правильнѣе говоря, теоретическую педагогїю. Теорїя педагогїи, какъ искусства, это „техническое знаніе.“ Педагогїя не есть наука ;

педагогія не єсть часть експериментальной психологіи ; также она не єсть приведенная въ систему философская доктрина. „Система педагогіки въ смыслѣ обобщенія всѣхъ понятій и сужденій, необходимыхъ при воспитаніи, и невозможна и даже нежелательна ¹⁾.“

Въ заключеніе слѣдуетъ подчеркнуть, что педагогика — самое великое, самое полезное искусство ; и матеріаль, изъ котораго творить это искусство, и цѣли, во имя которыхъ она творить, обладаютъ безконечною цѣнностью. Въ самомъ дѣлѣ — что можетъ быть выше, благороднѣе и полезнѣе исправленія, улучшенія челоуѣчества ! „Сего ради сія глаголетъ Господь : „аще обратиши, возставлю тя, и предъ лицемъ Моимъ станиши : и аще изведеши честное отъ недостойнаго, яко оуста Моя будеши ²⁾.“ Едва ли можно лучше характеризовать безконечную цѣнность педагогической дѣятельности ! Именно педагогія, воспитаніе вырабатываютъ „честное отъ недостойнаго,“ исправляютъ пороки, и всѣ наши надежды мы возлагаемъ на воспитаніе, такъ какъ оно должно создавать „честное,“ т.-е. честныхъ членовъ общества, и мы знаемъ, что въ этомъ отношеніи достигнуто многое даже по отношенію къ вырождающимся, возрожденіе которыхъ съ помощью во-

1) Lehmann, op. cit., S. 309.

2) Книга пророка Іереміи. Глава *EI*, ст. *θ 1*.

спитанія доказывае́тъ мѳгущество этого великаго и полезнаго искусства.

Педагогика, какъ искусство, имѣе́тъ безконечную цѣнность уже потому, что, какъ то доказалъ Weismann³⁾, пріобрѣтенныя свойства не унаслѣдуются, и, слѣдовательно, только съ помощью воспитанія одно поколѣніе передаетъ слѣдующему почти все, что пріобрѣтено имъ самимъ, и что оно получило путемъ воспитанія. Это значеніе воспитанія почему-то мало интересовало педагоговъ-теоретиковъ, и ученіе Weismann'a еще не оцѣнено въ теоретической педагогіи. Только геніальный I. I. Rousseau понялъ великое значеніе воспитанія въ прогрессѣ челоуѣчества, понялъ его истинное значеніе и указалъ, что оно замѣняетъ для челоуѣчества. Онъ говорилъ : „on façonne les plantes par la culture et les hommes par l'education.“ Понятно, что въ современномъ обществѣ только воспитаніе можетъ измѣнять будущія поколѣнія, такъ какъ всѣ чисто біологическіе способы устраненія слабыхъ и неприспособленныхъ къ жизненной борьбѣ уже непримѣнимы ; воспитаніе замѣняетъ всѣ эти способы, и потому Kant былъ вполнѣ правъ сказавъ : „Чѣловѣкъ становится челоуѣкомъ только благодаря воспитанію. Челоуѣка дѣлае́тъ воспитаніе,

3) Das Keimplasma. Eine Theorie der Vererbung. Aufsätze über Vererbung. Über die Vererbung. Die Kontinuität des Keimplasmas.

безъ котораго онъ ничто ¹⁾." Ученіе Weismanna
вполнѣ доказало справедливость сказаннаго Кан-
т'омъ.

Дѣятельность педагога измѣняетъ людей, дѣ-
лаетъ ихъ лучше, и, какъ я думаю, именно къ
нимъ должны быть обращены слова Заратустры :
— „Я люблю тѣхъ, кто приносить себя въ жерт-
ву землѣ, чтобы наконецъ она принадлежала
Сверхчеловѣку.“ „Я люблю тѣхъ, кто работаетъ
для того, чтобы приготовить приходъ Сверхче-
ловѣка . . .²⁾.“

1) Werke, hrsg. von Hartenstein. Bd. VIII., S. 459.

2) Nietzsche. Also sprach Zarathustra. 1. 4.

Матеріалы

по вопросу о повышеніи качества средней школы.

Томъ первый.

Труды педагогическихъ комиссій среднихъ учебныхъ заведеній Рижскаго учебнаго округа въ 1908/09 учебномъ году.

Выпускъ первый. Протоколы и докладныя записки мужскихъ гимназій.

Выпускъ второй. Протоколы и докладныя записки реальныхъ училищъ.

Выпускъ третій. Протоколы и докладныя записки женскихъ гимназій.

Напечатанъ на правахъ рукописи.

12 247 1180

Ar 912
Чиже

Къ вопросу
качественнаго подъема
средней школы.

Ревизионные отчеты г. г. профессоръ Импе-
раторскаго Юрьевскаго Университета.

1912.

Цѣна 2 рубля.