Введение

Вопрос о том, куда следует отнести педагогику, к разряду наук или к искусствам, время от времени возобновляется, особенно когда где-нибудь открывается новая кафедра по педагогике и лектору приходится вести серьезные и систематические чтения о воспитании. Очевидно, это вопрос чисто теоретический, вопрос классификации и методологии, но имеющий важность для педагога. Что же в самом деле за вещь педагогика и сам педагог есть ли в некотором роде художник или человек науки? Недавно этот вопрос был возобновлен на страницах французского педагогического журнала "Revne iuteniationale de l'enseignement" no случаю открытия двух курсов лекций по педагогике в Париже и в Лионе при fakulte des lettres. Оба лектора обсуждают вопрос в своих вступительных лекциях, и нельзя сказать, чтобы основательно; оба склоняются к тому мнению, что хотя воспитательная деятельность и предполагает научные знания, но сама есть искусство, а не наука. Доводы в подтверждение справедливости такого решения вопроса приводятся весьма слабые, например: воспитание нужно считать искусством потому, что оно ставит себе практические цели (Marion), или потому, что невежественная мать, в силу своей любви, иногда превосходит в деле воспитания педагога с дипломом (Thamin).

У нас обсуждением поставленного вопроса занимался Ушинский в предисловии к сочинению "Человек как предмет воспитания" и решил его так же, как и французские педагоги, что педагогика есть искусство, а не наука. Он основывался в этом случае на том различии между наукой и искусством, которое сделал Д.С. Милль в своей "Логике", хотя и понял миллевское различие несколько по-своему. К рассмотрению этого различения мы еще возвратимся; теперь же обсудим вопрос по его существу.

Нет никакого сомнения, что вопрос о том, считать ли педагогику наукой или искусством, разрешится вполне, если будет отчетливо выяснено и определено, что такое наука, что такое искусство и чем занимается педагогика. К установке понятия науки и искусства и определению их взаимных отношений мы и обратимся поэтому прежде всего.

На науку и на искусство можно высказать различные взгляды, сообразно с которыми различно будет определяться и положение педагогики. Можно так думать о науке: она есть осуществление стремления к чистому знанию, бескорыстному, самодовлеющему, знанию ради приятности и благородства самого знания; она есть возвышение ума в сферу бесстрастную и спокойную, где абсолютно царит разум, хотя расширение знания и сопровождается актом величайшего удовольствия. Чисто научное исследование совершенно и решительно чуждо каких-либо практических целей и интересов, попыток научать, исправлять, улучшать; оно есть знание, чистая мысль и больше ничего. Возле человека чистой науки может лежать богатейшее приложение его научной теории, обещающее неисчислимые блага и ему самому, и другим, и человек науки может пальцем не пошевельнуть для совершения этого приложения. Практическая утилизация знания - это совсем другой мир, существенно различный от чистого мира мысли и знания. Понимание явлений и расширение своего понимания - вот сущность научной деятельности. А воспользуется ли кто-нибудь научными знаниями в практическом отношении или нет, принесут ли они какую-нибудь пользу или нет - это совсем другой вопрос, чистой науки самой по себе совсем не касающийся. Принесут - хорошо, не принесут - неогорчительно.

Но держаться в такой отвлеченной сфере далеко не всякому ученому возможно. Пред его глазами расстилается жизнь, полная скорбей и лишений, люди ходят в темноте, страдают и нравственно и физически от этой темноты; у него в руках есть знание, которое, надлежащим образом примененное и выраженное, может бросить луч света в темноту и уменьшить бедствия. Неужели же он будет так черств сердцем, что, подобно богачу-скряге, вечно будет только собирать умственные сокровища, никогда их не расточая, не разливая света их на людей, чтобы затем в конце концов унести их с собой в могилу, чего не делает даже - правда, только по невозможности - обыкновенный скряга? И вот, ученый стремится к утилизации знания; он познает, чтобы извлечь из знания пользу и для себя и для других, чтобы светом знания осветить темноту невежества, а его силой поднять и укрепить слабых и страдающих. Применение научных законов к требованиям жизни и есть искусство. Человек искусства не ставит своей задачей расширение знания ради самого знания, за чистым самодовлеющим знанием он не гонится, в сфере чистой мысли холодно его горячему любвеобильному сердцу; знать - чтобы помочь, повелевать природой, доставлять удобства людям - вот цель человека искусства. Разница по цели деятельности между человеком науки и человеком искусства ясна: один хочет открывать новые знания, теоретически выяснять прежние; другой из знаний, уже открытых, стремится извлечь практические результаты, а о новом знании заботится настолько, насколько оно обещает новые улучшения жизни. Что же касается самих мыслительных процессов, то они близко сходны и у человека науки, и у человека искусства: и тот и другой вращаются постоянно в сфере научных положений, законов и правил, комбинируют научные данные на разные лады, делают заключения, новые сопоставления и т.д. Только человек науки ставит дело так, чтобы из образованных сочетаний получилось новое теоретическое положение, а человек искусства так, чтобы получилось новое практическое применение. Последний для достижения своей цели неизбежно вводит в свою мысль новые элементы, совершенно сторонние чистому уму, - потребности жизни, времени, обстоятельств, которыми и определяются цели, но не самый процесс комбинаций научных данных.

С этой точки зрения на науку и искусство педагогика несомненно должна быть отнесена к разряду искусств, потому что она имеет своей задачей не расширение чистого знания ради его самого, а более практические цели - вспомоществование правильному развитию сил детей, их нормальному физическому и психическому росту. Те законы, которые добыты науками о человеке, она старается применить к развитию подрастающих поколений. Но против высказанной точки зрения на науку и искусство и их взаимоотношение могут быть предъявлены разные возражения. Несомненно, что есть разница между чистым научным исследованием, имеющим в виду единственно интересы знания, и рассуждением практического, прикладного характера, преследующим цели утилизации знания. Центр тяжести помещается различно в этих исследованиях; в одном он заключен в стремлении открывать и познавать новое, в другом - в стремлении извлекать всю возможную пользу из открытых знаний; во втором рассуждении вводятся в мысль такие элементы, которые совершенно чужды ей в первом рассуждении (жизненные интересы и потребности). Все это справедливо, и упускать из виду нельзя. Но приведенные различия настолько ли велики и важны, что вынуждают разграничивать два различных рода умственной деятельности - научную и искусства, или же те особенности, которые свойственны искусству, не выделяют его из сферы, из рода научных исследований, а только своеобразно оттеняют этот вид научного рассуждения? Что то, что выше названо искусством, не есть ли что-либо вненаучное, постороннее и чуждое чистой науке, в этом нельзя сомневаться. Искусство есть приложение науки, и человек искусства постоянно вращается в сфере научных положений и формул. Невозможно прилагать науку, не зная науки и не рассуждая научно. Далее, приложение научных законов к практике не есть что-либо совершенно безразличное для чистого знания. Применения отвлеченных законов освещают эти последние, новым светом, указывают в них неизвестную доселе сторону, разъясняют важность и значение их с своей особой точки зрения. Когда мы соединяем два вида знания о законе: чисто теоретическое и прикладное, тогда наше знание бывает полнее, законченнее, цельнее, чем в случае ограничения его одной теоретической стороной. Применение закона есть таким образом расширение знания о законе. Наконец, практическое применение закона часто бывает соединено с теоретическим переисследованием закона, с рассматриванием его с новой точки зрения, в новых комбинациях с другими законами, вследствие чего оно часто может расширять и чисто теоретические сведения о законах, открывать в них новые стороны, направлять исследование на новые пути. Многие науки возникли и развились под влиянием чисто практических потребностей и соображений, каждое научное открытие в сфере известных знаний сейчас же прилагалось к практике и вело к дальнейшим теоретическим изысканиям. Средневековые алхимики суть основатели научной химии, но руководившиеся в своих исследованиях соображениями чисто практического характера; геометрия как отвлеченная наука возникла из жизненных потребностей и практических измерений Земли; то же нужно сказать про древнюю астрономию и науку права. Таким образом, применение законов оказывается деятельностью, неразрывно связанной с чисто теоретическим изысканием и иногда даже непосредственно переходящей в это теоретическое изыскание, хотя бы и в тех видах, не удастся ли из новых теоретических открытий сделать новые и важные практические применения. Почему же мы будем эти два вида умственной деятельности, столь тесно связанные между собой, резко разделять и одну деятельность называть наукой и относить к одному роду, а другую - искусством и относить к другому? Нам кажется, что для этого нет достаточных оснований в тех особенностях, которые свойственны рассматриваемым деятельностям, и та и другая деятельность есть деятельность научная; но одна есть чисто или отвлеченно научная, а другая практически научная или прикладная. С этой точки зрения на науку и искусство педагогика, очевидно, должна быть зачислена в разряд прикладных наук.

К рассмотренному взгляду на науку и искусство подходит тот, который высказал Д.С. Милль в своей "Логике" и который повторяет Ушинский. Отношение между наукой и искусством Милль определяет так: искусство ставит себе цель, определяет ее и передает науке. Наука рассматривает ее и, изучивши ее причины и условия, возвращает назад искусству вместе с теоремой того сочетания обстоятельств, которым она может быть достигнута; а искусство, рассмотрев предложенное наукой сочетание обстоятельств, решает, достижима цель или нет. Таким образом оказывается, что в искусстве главная роль принадлежит науке, сущность дела искусства зависит от науки. И Милль прямо утверждает, что не только "основания всякого правила искусства должны быть отыскиваемы в теоремах науки", но и что "искусство вообще состоит из истин науки, расположенных в порядке, наиболее удобном для практики, вместо порядка, наиболее удобного для мысли". Искусство, следовательно, по содержанию тождественно с наукой, различно же от него по форме. Из-за различий в форме разделять деятельности по роду и одну называть наукой, а другую - искусством едва ли основательно.

Ушинский мало обратил внимания на эту тесную связь между наукой и искусством, на которую так определенно указал Милль; считая педагогику искусством, он утверждает, что "педагогика не есть собрание положений науки", тогда как Милль прямо говорит, что "искусство вообще состоит из истин науки". Ушинский особенно выдвигает ту сторону во взгляде Милля, в которой выражается различие между наукой и искусством. "Предложения науки, - говорит Милль, - утверждают некоторый факт: существование, последовательность или сходство. Предложения искусства не утверждают, что нечто есть, а предписывают или рекомендуют, чтобы нечто было. Они составляют особый класс". Отличительная черта искусства по сравнению с наукой есть повелительное наклонение глаголов, наука говорит: есть или будет, а искусство - должно быть. Ушинский выражает эту мысль резче, утверждая, что искусства имеют целью изучения будущее, а не настоящее и не прошедшее, они не изучают того, что есть, но только указывают на то, что было бы желательно видеть существующим, и на средства к достижению желаемого (средства, по Миллю, указываются наукой); наука изучает только существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет.

В этих замечаниях о различии между наукой и искусством есть значительные неточности. Искусство имеет своим предметом не настоящее и не прошедшее, а будущее. Как понять подобное определение? Будущее есть несуществующее в настоящее время. Неужели искусство занимается несуществующим, ничем? Как им можно заниматься? Очевидно, в этом определении, что искусство занимается будущим, есть какой-то недостаток.

Предмет того, что называется искусством, есть настоящее и прошлое, как и предмет науки, но соединенное с деятельным стремлением так видоизменить настоящее, чтобы в будущем из него получился определенный результат, какого стремления в чистой науке не замечаем. Рассмотрим эту мысль в частности, в применении к воспитанию.

Педагогика изучает прошлое. Воспитательная деятельность началась не сегодня, она есть одна из существенных функций человека. Чем сложнее жизнь, тем сложнее воспитание, чем проще среда, в которой вращаются люди, тем проще воспитание. Если мы возьмем дикаря с самыми простыми бытовыми условиями, мы и там найдем воспитание, хотя, по нашему мнению, крайне несовершенное и грубое. Словом, где человек, там и воспитание, а у образованных народов еще и думы, теории о воспитании. Таким образом, педагогика изучает обширное прошлое. Она изучает и настоящее. Если человека вообще или целый народ изучают другие науки, то на долю педагогики остается частнейшее изучение известных групп людей и отдельных лиц с особой, специальной точки зрения: каково их физическое и психическое состояние, какие стороны и свойства требуют у них особенной заботы и укрепления и какие из средств, выработанных предыдущим педагогическим опытом, могут быть с пользой употреблены в данном случае. Все это дело не легкое и не имеет ничего особенного по сравнению со всяким другим научным изучением. Наконец, является третий, и последний, элемент изучения - так сочетать данные настоящего предмета и случая с опытом прошлого, чтобы в будущем получился определенный результат. Мы говорим, что этот элемент - деятельное стремление определенным изменением настоящего достигнуть желаемого будущего - есть характерное свойство так называемого искусства или, по-нашему, прикладной науки в сравнении с чистой, потому что он отсутствует в чистой науке, стремящейся к знанию без всякой примеси практики, расчетов на будущее. Но тем не менее в некоторых науках мы можем найти полную аналогию искусству с рассматриваемой точки зрения. В химии берут несколько тел в определенной пропорции, соединяют их между собой и смотрят, каков будет результат. Педагог берет известную личность, подчиняет ее известным влияниям и наблюдает, каков будет результат. Прием со стороны процесса существенно одинаковый, разница в объектах действия. Логика, исследуя состав и законы мышления, имеет в виду и улучшение мышления, т. е. результат, который возникнет и обнаружится в будущем, а не одно простое выяснение настоящего мышления. Социологии не чужды стремления изменять склад общественной жизни к лучшему. Итак, педагогика и искусство вообще изучают прошлое и настоящее и, комбинируя известным образом прошлое с настоящим, стремятся достигнуть в будущем определенного результата. Последняя черта, будучи наиболее характерной для искусства, имеет значительные аналогии и собственно в науке.

Когда говорят, что искусство творит то, чего нет, наука же занимается или прошлым, или настоящим, то этими словами как бы предполагается, что наука не творит, что ее задача не создавать, а заниматься тем, что дано. Подобное предположение также неправильно, наука столько же творит то, чего нет, как и искусство. Существенная задача науки создать объяснение фактов, которого нет, открыть законы явления, которые еще неизвестны. Факты, явления, подлежащие научному исследованию, конечно, давно существуют, но законы и формулы создаются наукой; материал деятельности в искусстве также существует прежде самого искусства, но придание формы материалу, применение научного положения к практике создаются искусством вновь.

1. Педагогика как искусство

Итак, мы находим, что те различия между наукой и искусством, на которые указывают (между прочим, Милль и за ним Ушинский), в значительной степени неправильны, что на основании этих различий нельзя признавать два рода умственной деятельности - науку и искусство, а следует допустить только два вида - чистую науку и прикладную науку и что педагогика, собственно теория воспитания, есть прикладная наука.

Ввиду такого результата можно высказать другой взгляд на науку и искусство, тем более что термин "искусство" в результате предыдущего анализа как бы исчезает, превращаясь в прикладную науку, а между тем он постоянно употребляется и с ним соединяют известное представление. Можно сказать, что вообще наука есть изучение явлений со всевозможных сторон, их свойств, взаимоотношений, разнообразных сочетаний друг с другом, причин и условий возникновения. С какими целями происходит изучение явлений - теоретическими или практическими, в видах ли расширения чистого знания или жизненного приложения знаний - это безразлично. Раз явления изучаются, подвергаются аналитической и синтетической обработке, приводятся к отвлеченным формулам и законам, - значит, мы имеем дело с наукой. С этой точки зрения и педагогика, и теория всякого вообще так называемого искусства будет наука. Искусство же в собственном смысле слова имеет свою особую область и от науки отделяется отчетливо: оно преследует прежде всего цели не знания, а эстетического наслаждения, красота - его существенный и наиболее характерный элемент. Впрочем, противопоставлять науку и искусство нельзя: они имеют и некоторые сходства между собой, и некоторые различия. Сходства следующие: и наука и искусство создают нечто новое, не существовавшее до сих пор и потому равно суть деятельности творческие; и та и другое нуждаются в деятельном участии органов внешних чувств для собирания наблюдений, обработки их и проверки, для художественного выражения известной идеи в определенной материальной форме; ни наука, ни искусство никогда не занимаются одним явлением ради него самого, их предмет постоянно общее. Эта черта и науки и искусства весьма важна, она признак высоты умственной деятельности. Отдельных явлений бесконечное множество, и изучить их научно или художественно изобразить невозможно. Изучая и изображая отдельное, и наука и искусство всегда стремятся отыскать в этом отдельном общее и ради этого общего и ценят отдельное. Привязанность к общему науки и искусства объясняется тем, что они основной своей задачей ставят объяснение явлений, подразумеваемых под известной формулой или продуктом художества, выяснение их смысла и значения. Что наука имеет своей существенной задачей объяснять явления - это понятно; но к тому же стремится и искусство. Нельзя смотреть на произведения художника как на простой результат случайной игры его фантазии, которая направляется в такие стороны и избирает такие предметы, какие пришлось. Раскрыть смысл известной группы фактов, представить их объясняющую идею в наглядной форме - вот задача деятельности настоящего художника.

При сходствах между наукой и искусством есть и различия. Главнейшие следующие: искусство на первом плане ставит эстетичность своих продуктов, гонится за красотой, чего наука не делает. Если эстетический элемент и входит иногда в произведение науки, то как добавочный, второстепенный, случайный, не связанный с самим существом научного дела; произведения искусства имеют внешнюю форму - индивидуальную и наглядную, науки же - общую и отвлеченную. Выяснять явления - существенная задача науки и искусства. Но это выяснение явлений наукой и искусством совершается неодинаково: наука, выясняя явления, приводит их к отвлеченным формулам и законам, в которых всякая отдельность и индивидуальность пропадают; искусство своим изображениям явлений, выясняющим эти последние, придает, напротив, индивидуальную форму, снабжает их как бы личными признаками; но это только одна форма, потому что в ней скрывается общее содержание; искусство по сравнению с наукой более материально и более нуждается в органах внешних чувств. Конечно, и наука часто обращается к материи и в изменениях материи выражает результаты своих исследований. Но объектами научного изучения бывают и не материальные явления, и результаты исследования часто выражаются в отвлеченных формулах, хотя и имеющих некоторую материальность (слово, письмо); искусство же преимущественно имеет дело с материей и продукты своего творчества выражает постоянно также в материи, хотя и с этой стороны искусства бывают очень различны: одни сравнительно духовны, какова поэзия, а другие очень материальны, какова архитектура.

Сейчас изложенный взгляд на науку и искусство возвращает термину "искусство" то значение, какое оно обыкновенно имеет, устраняя вместе с тем то сравнительно малообычное понимание искусства, которое высказано в первом взгляде. По этому, второму пониманию науки и искусства искусство есть художество, эстетическая деятельность, причем она не представляет какой-либо противоположности науке, а тесно связана с ней. Такое понимание искусства мы считаем правильным. Но в изложенном взгляде есть один недостаток, который нельзя пропустить без внимания, именно тот, что все возможные научные работы приведены к одному знаменателю и обозначены просто научными. Очень нехорошо разделять и относить к различным родам деятельности то, что составляет виды одного рода, но так же нехорошо смешивать виды, процессы, все же имеющие различия, не обособлять, а ставить как совершенно одинаковые, прямо наряду с другими. Мы при разборе первого взгляда на науку и искусство достаточно уже говорили о различиях между наукой чистой и наукой прикладной; эти различия мы признаем важными, весьма заметно оттеняющими категориями научных работ; при классификации главнейших видов умственной деятельности их забывать нельзя.

Если мы, заботясь о раздельности понятий, постараемся теперь переименовать наиболее различные мыслительные процессы, о которых у нас шла речь, и обозначить каждый особым термином, то мы получим следующие: 1) чисто научное мышление, 2) прикладное научное мышление, 3) искусство в смысле художественного творчества и 4) практическая или техническая деятельность. О различии и соотношении первых трех видов мыслительности мы уже достаточно говорили; теперь представим замечания о четвертом.

Практическую деятельность нужно строго различать и от науки, и от искусства. Существенные характерные черты ее следующие: она имеет своим предметом или отдельные индивидуумы, или большие собрания индивидуумов, понимая их как одно существо, имеет их предметом ради их самих, а не ради чего-либо другого; практическая деятельность не имеет стремления объяснять явления, а преследует только утилитарные цели, чьи-либо выгоды и интересы. Объясним эти две характерные черты практической деятельности.

Практическая деятельность направлена на отдельные предметы и лица, единичные или коллективные. Когда врач лечит больного, педагог воспитывает дитя, политик управляет государством, все они являются практическими деятелями. Задача их энергии исключительно концентрируется на одном объекте: какие общие выводы можно и нужно сделать в данном случае - об этом они не заботятся. Врач хочет только вылечить данного больного, он хлопочет ради него и до других больных в этом случае ему нет никакого дела; педагог хочет воспитать вот именно этого ребенка, нисколько не заботясь о других; политик заботится о выгодах своего народа, не только не печалясь о выгодах других народов, но даже доставляя выгоды своему народу в ущерб выгодам других народов. Пред их глазами стоит известный субъект, за которым дальше они ничего не видят и не желают видеть. Вследствие этого их деятельность лишена объяснительного, рационального элемента. Они напрягают свою энергию не затем, чтобы разъяснить какую-либо группу фактов, а чтобы доставить пользу объекту их деятельности и себе самим. Врач-практик, леча больного, заботится не о том, чтобы выяснить себе ход его болезни, открыть средства, вообще наиболее годные против известной болезни, а только о том, чтобы вылечить. Как, какими средствами - это все равно, лишь бы только вылечить. Точно так же поступают и все другие практики, педагоги, политики, ставя себе ближайшую цель, стараясь во что бы то ни стало ее достигнуть и не заботясь о дальнейших общих вопросах, не давая себе труда осмыслить и рационализировать свою деятельность. В два месяца такой-то ленивый и не совсем способный воспитанник подготовлен к экзамену настолько удовлетворительно, что благополучно сдал его; в два года такое-то зло если не с корнем вырвано из народной жизни, то смято, придавлено, притаилось и не обнаруживает себя.

И вот практики торжествуют победу, потому что ближайшая цель достигнута - экзамен сдан, общественное зло не обнаруживается. Но какими средствами эта цель достигнута - разумными или неразумными? От достижения ближайшей цели получилась существенная польза и на будущее время или вся благотворность результата ограничивается одной видимостью и настоящим моментом, а дальше и по существу будет хуже, чем было прежде? Подобными вопросами истые практики никогда не задаются. Конечно, практика может быть рационализирована. Она всегда представляет применение общего правила, более или менее разумно и основательно составленного, к отдельным случаям; но она может стараться применять действительные научные положения, применять осторожно, с разбором, изучая обстоятельно условия применения, видоизменяя и приспособляя правило; она может стараться выяснить себе известные явления, их причины и условия развития, - словом, их природу, обобщать их и строго подводить под научные формулы. Тогда она будет заключать в себе значительный объяснительный элемент, пропитается духом науки и высоко поднимется в своем теоретическом и практическом достоинстве. Но сама по себе, в своем чистом виде практическая деятельность и индивидуальна, и совсем не задается объяснительными целями. Теперь эти общие рассуждения мы применим специально к области воспитания.

2. Педагогика как наука

Педагогика есть прикладная наука; науки, с которыми она находится в наиболее тесной связи и законы которых она должна применять, суть науки о человеке. При физическом воспитании человека ей приходится иметь дело с анатомией и физиологией человека и гигиеной," при психическом воспитании - с психологией, логикой, наукой о нравственности и прекрасном. Другие науки о человеке менее касаются педагогики, но нельзя сказать, чтобы оставались ей совершенно чуждыми, какова, например, филология. Таким образом, научные предпосылки педагогической теории сложны и разнообразны. Но этим еще не исчерпывается трудность педагогической теории. Научные законы педагогика должна применять к известным обстоятельствам и потребностям и с известной целью. Откуда она возьмет знание этих обстоятельств, потребностей, целей? Милль говорит, что цель указывается науке искусством и в указании цели главная функция искусства. Но какое же искусство укажет педагогике ее цель? И если она сама есть такое искусство, то на основании чего же она будет определять цель воспитания? Некоторые общие указания, конечно, могут быть почерпнуты из знания устройства человеческого организма, его главнейших отправлений и истории его развития. Но это будут указания слишком общие, касающиеся равно всего рода человеческого. При воспитании необходимы указания более частные, более определенные, применительно к известной народности, историческим условиям жизни, ее современному состоянию. Подобные сведения можно почерпнуть только из истории народа, из склада его общественной и государственной жизни, из потребностей и задач его настоящего. Таким образом, для применения общих законов жизни и развития природы человеческой к известной группе людей необходимо серьезное знание истории данного народа, его душевного склада, его современных стремлений и потребностей. А чтобы успешно выполнить намеченную такими путями цель, необходимо свободно располагать всем педагогическим опытом человечества, обстоятельно знать, к каким результатам пришло в этом отношении человечество, какие создало методы воспитания, какими воспитательными средствами пользовалось, какой преследовало образовательный курс и т.д., иначе сказать, нужно широкое знание истории педагогики.

Значительное количество наук, с которыми педагогу приходится иметь дело, и их разнообразие вполне выясняют факт невысокого положения в настоящее время педагогики как прикладной научной теории. Не только у нас, но и у западных европейских народов сочинения по педагогике по большей части лишены научного характера, в них весьма слаб выяснительный, рациональный элемент. Они обыкновенно представляют собой сборники правил и технических педагогических советов, составленных на основании собственных педагогических опытов и наблюдений, опытов и наблюдений других лиц. Эти правила и советы иногда справедливы и резонны, иногда нет, но они по большей части теоретически не обоснованы, не доказаны. Почему непременно нужно держаться этих правил и советов, а не других? Какого закона природы человеческой они суть разумные и нужные применения? - на эти вопросы ответа не дается. Так называемые педагогики являются вследствие этого собраниями педагогических рецептов, имеющих слишком малую научную ценность. Разверните какой-нибудь учебник педагогики, и вы встретите бесконечное исчисление правил: при развитии памяти нужно поступать так, при развитии нравственного чувства исполнять такие правила, взысканиям за проступки подвергать таким-то. Утомленные этими длинными и часто бессвязными перечислениями правил, вы спрашиваете: да почему все это нужно делать? Откуда все эти правила вытекают? И на вопрос совсем не найдете ответа. То, что в свое время говорил Ушинский (во введении к "Педагогической антропологии") о взглядах на педагогику, справедливо и теперь. "Скоро ли появится у нас порядочная педагогика?" - говорят одни, подразумевая, конечно, под педагогикой книгу вроде "Домашнего лечебника". "Неужели нет в Германии какой-либо хорошей педагогики, которую можно было бы перевести? Как бы, кажется, не быть в Германии такой педагогике, мало ли у нее этого добра!" Этого добра - хороших рецептурных педагогик - в настоящее время у нас довольно и своих.

Если такова педагогическая литература, то что же говорить о практической деятельности педагогов? Воспитательная деятельность есть практическая, техническая деятельность, или мастерство. Взятая в своем чистом виде, она, как мы уже говорили, имеет мало научного характера, будучи индивидуальной или вообще слишком частной и не заключая объяснительных рациональных элементов, преследуя непосредственную ближайшую цель и мало заботясь о всех общих отдаленных вопросах. Конечно, в полной власти педагога осмыслить свою деятельность: он может стараться применять в своей деятельности положения действительно научные, а не правила и советы сомнительной практической мудрости, не проверенной научным анализом; вместо полусознательного и неметодического экспериментирования, каким обыкновенно бывает вся деятельность педагога, особенно молодого, начинающего, он может подвергнуть научное положение вполне сознательному и систематическому педагогическому опыту; вращаясь постоянно среди детей, юношей и вообще людей, только что развивающихся, он может с разных сторон следить историю развития и склада человеческой личности. Он внесет тогда в свою деятельность не только элементы прикладной науки, но поднимется в сферу чистой науки, будет расширять и приумножать чистое знание о человеческой природе, без каких-либо непосредственных практических применений его. В отдельных личностях он будет изучать тогда природу человеческую вообще. Словом, осмыслить, рационализировать свою деятельность педагог может очень легко, так как она непосредственно связана со многими и различными научными сферами.

Но для этого нужно получить соответствующую педагогическую подготовку, нужно получить вкус и любовь к научному исследованию. Такой подготовкой, такой любовью к науке педагоги редко владеют. Там, где заботятся о педагогическом образовании, там оно поставлено весьма плохо: под именем изучения педагогики разумеют обыкновенно изучение тощего рецептурного учебника педагогики (ценой в 750 руб.), знание которого едва ли может принести какую пользу, и некоторое знакомство с историей педагогики. Вот и все, если не считать изучения различных преподавательских приемов, манипуляций, составления конспектов, пробных уроков и т.п., т.е. того, что наименее важно в подготовке педагога и на что тратится часто наиболее времени. Но ведь педагогика - прикладная наука - должна применять к воспитанию законы науки о человеке; где же эти науки? Обыкновенно они или совсем не преподаются, или сообщаются в крайне сжатом и поверхностном виде. Тот же тощий учебник педагогики нередко содержит в себе и все нужные педагогу сведения по физиологии, психологии, логике и т.д. Сила педагогического образования полагается не в этих основных для педагога сведениях, а в знании преподавательских приемов и манипуляций, в составлении конспектов и т.п. Такой подготовкой будущие педагоги ставятся в невозможность осмысливать свою, так требующую света науки деятельность. Оттого они позднее и являются заурядными ремесленниками, дальше удачной выучки какому-нибудь предмету ничего не видящими и не знающими, легко впадающими при воспитании живой человеческой личности, в деле вечно изменяющемся и разнообразном, в крайнюю рутинность и механизацию.

Впрочем, и то нужно сказать, что собственно настоящих педагогов очень мало как у нас, так и за границей. У нас всякий учитель титулуется педагогом, но учитель не есть собственно педагог. Чтобы быть хорошим учителем, для этого нужно основательно знать свою науку и иметь некоторое знакомство с преподавательской техникой. Лица, получившие хорошее образование и никогда не изучавшие никакой педагогики, бывают очень часто хорошими школьными учителями, хотя они при том совсем не педагоги и мало знакомы даже с педагогическими вопросами. Да и в самом деле, можно ли признать настоящим педагогом человека за то, что он мастер преподавать грамматику или арифметику, а во всех других воспитательных и учебных вопросах руководится рутиной, допотопными воззрениями, совершенно чуждыми науке? Кроме учителей зовут еще у нас педагогами воспитателей. Но и к ним название "педагог" не совсем идет. Воспитатели по большей части имеют дело только с дисциплиной, а под дисциплиной они по большей части разумеют поддержание внешнего порядка. На правильное развитие нравственного чувства в настоящем смысле этого слова, религиозного, эстетического, они обращают внимания мало; нет в школе беспорядков и крупных шалостей - воспитатели спокойны, уверены, что воспитательная часть идет хорошо. К истинному типу педагога, по теории и обязанностям, ближе подходят лица, которым вверяется все воспитательно-учебное заведение, которые должны и заботиться о физическом воспитании, и правильно организовать учебную часть, и тщательно следить за порядком и нравственным развитием учащихся. Их деятельность должна бы быть педагогической в настоящем смысле этого слова, они должны обнять воспитание в целом, всесторонне, а не сосредоточивать своего внимания на одной какой-либо его части.

Литература

Впервые опубликовано: в журнале "Педагогический сборник" (№ 12), 1885 г.

Каптерев Пётр Фёдорович (1849 - 1922) – российский педагог и психолог.