

# Задачи педагогики как науки и способы их решения\*

\* Читано в торжественном Собрании Главного Педагогического Института, 23 июня 1851 года.

## И. ВЫШНЕГРАДСКИЙ

С первого выпуска журнала «НО» за этот год мы начали знакомить вас с историей этого старейшего в России педагогического издания, которому в 2003 году исполняется 200 лет. Первые публикации на эту тему посвящены, в основном, рассказу о становлении журнала и представили одного из его авторов, коим был великий Гоголь.

В 72-й части журнала (так назывались тогда его выпуски) за 1851 год опубликована статья на сугубо профессиональную тему, которая до сих пор остаётся весьма и весьма актуальной; какие пути надёжно ведут к решению педагогических проблем, как соотносятся врождённые способности детей с воспитательными влияниями, «всякий ли человек способен ко всякому воспитанию?»

Можем ли мы, живущие в III тысячелетии с уверенностью дать ответы нашему с вами коллеге на его вопросы полуторо-вековой давности?...

В настоящее время, когда в Отечестве нашем в состав высшего образования юношества вводится наука, исследывающая законы и способы воспитания, — в сем месте, исключительно посвящённом приготовлению добросовестных и искусных воспитателей, быть может, не излишне будет занять внимание ваше, М.Г., рассмотрением того, **какие вопросы относятся к области педагогики и какие пути прямо и надёжно ведут к их решению?** Тем более почитаю сие рассмотрение небесполезным, что **не только успех, но и самое существование науки невозможны без ясного сознания тех задач, кои подлежат её рассмотрению; а педагогика в настоящее время ещё не может похвалиться подобным сознанием,** по крайней мере сколько можно о том судить по большинству относящихся к её области сочинений, в которых находим подробное предписание средств, кои должны быть или могут быть с пользою употребляемы при воспитании, без всякого научного генетического оправдания сих предписаний. Это — медицина без химии и физиологии. К удивлению, должны сказать, что подобного рода сочинения в чрезвычайном изобилии существуют в педагогической литературе. Недостаток ли глубокого научного соображения или преувеличенное стремление сообщить сочинениям о воспитании сколько возможно более практический характер были тому причиною, не известно; несомненно только то, что подобные сочинения, как всё неосновательное, шаткое и поверхностное, не приносят желаемой пользы. Другой, меньший по числу, но высший по значению, разряд педагогических сочинений составляют те, кои исчислению педагогических мер предпосылают обширные и подробные психологические и философские исследования. Таковы творения о воспитании Гербарта и Грефе. Но если нельзя упрекнуть сии справедливо знаменитые творения в неосновательности, то с другой стороны, нельзя похвалить за видимое отсутствие практического характера: в них всё внимание исключительно устремлено на подробное исследование психологических и философских основоположений; но способ практического применения их предоставлен почти всецело собственному благоусмотрению читателя. Подобное разногласие касательно не только положений, но и предметов, к области педагогики относящихся, не доказывает ли того, что учёные обработыватели науки, столь занимательной по своему содержанию и важной по приложению, ещё не разрешили надлежащим образом первого и основного в каждой науке вопроса — вопроса о том, **какие задачи относятся к её области.**

Дабы избегнуть в предлежащем рассмотрении всякой произвольности, обратимся к тому понятию, около которого обращается вся педагогика, и путём логического раскрытия оно попытаемся определить вопросы, исследованию сей науки подлежащие.

Воспитание, — разумея под сим словом только то, которое совершается намеренно и

обдуманно, — есть искусственный процесс, в котором человек неразвитый, при помощи различных употребляемых взрослыми мер, развивает все стороны своего существа соответственно той цели, ради которой существует человек и гражданин. Из сего понятия о воспитании открывается, что определение педагогических мер, бесспорно будучи целью всякого исследования о сём предмете, вовсе не составляет единственной и даже главной задачи педагогики. Ибо разумно могу предписать меры воспитания только тогда, когда знаю: 1) **цель**, ради которой воспитываю; 2) **природу** лица, мною воспитываемого. Таким образом главных вопросов в науке о воспитании три: 1) о цели, ради которой воспитывается человек; 2) о его природе; 3) о средствах, кои должны быть употребляемы для того, чтобы воспитываемое лицо достигало своей цели.

Существенная необходимость для науки первого из трёх предложенных вопросов сама собою очевидна: если и самое маловажное действие разумного существа, для благоуспешности и правильности оно, должно направляться ясным сознанием цели, тем более воспитатель должен ясно видеть перед собой идеал, к которому он старается приблизить своего питомца. Ежедневно около нас совершающиеся опыты — если бы мы только глубже вдумывались в них, — ясно показали бы нам, что значительное число погрешностей в воспитании проистекает из недостаточного или неверного сознания цели, которую оно должно иметь в виду. **Если заботы о развитии ума берут в настоящее время такой явный перевес над попечениями об образовании сердца и воли; если многие родители, приходя в восторг от многознания своих детей, не трудятся даже спросить себя, к чему послужит вся сия масса познаний, сделаются ли от того дети их умнее, добрее, нравственнее и благополучнее, — то чем иным объясним сии очевидные несообразности, как не отсутствием ясного и притом разумного сознания цели, к которой должно стремиться воспитание?** Если настоящее время не бедно неразумными филантропами, которые, в необдуманном порыве любви к человечеству, хотят вести все сословия общества на одинаковую высоту образования, не рассуждая о том, нужны ли, полезны ли простолюдину те знания, кои условились мы означать именем образования, то из чего иного объясним сии вредные попытки, как не из ложного понятия о цели воспитания? Если иногда заботятся привить детям всё то, что необходимо для успеха в обществе и в жизни, упуская из виду те свойства, кои необходимы для истинночеловеческого существования; если слышим иногда, что имя образованного, благовоспитанного даётся человеку, имеющему всё необходимое для наружного блеска и несущественное для истинноразумной жизни, то из какого иного основания объясним подобные суждения, как не из ложного взгляда на цель, ради которой человек существует на земле и ради которой человек существует на Земле и ради которой следовательно он должен быть воспитанным. Как в учении о нравственности все обязанности человека основательно могут быть выведены единственно из понятия о **высочайшем благе**, так и **в педагогике способы, меры и содержание образования могут быть основательно определены только тогда, когда ясно и отчётливо сознаётся цель всех педагогических усилий.** Предоставляя самой науке о воспитании подробнейшее исследование о сем важном предмете, я в настоящем случае ограничусь только раскрытием содержания этого вопроса и исчислением тех частных задач, кои необходимо входят в учение о цели воспитания.

В жизни человека главным образом могут быть различаемы два назначения: одно, условливаясь общечеловеческими свойствами нашими, общее всем людям; для всех равно обязательно указание Предвечной истины: **будите совершени, якоже и Отец ваш Небесный совершен есть.** Это наша цель главная; это назначение высшее; стремление к нему есть существенное условие, необходимое для достижения всех прочих целей. Но по вечному закону Премудрого устроителя и Верховного Правителя человеческих обществ, каждый человек в особой форме и в особой мере должен развивать и проявлять в общественной жизни те силы, кои составляют сущность нашей природы. Неравномерно разделяя между людьми разнообразные дарования и таким образом поставляя нас в зависимость друг от друга, промысл неразрывно связал нас одного с другим узами взаимной нужды и тем самым положил незыблемое основание гражданскому обществу. И так каждый должен служить обществу теми спо-

собами, кои даровала ему природа, указало происхождение или определила Государственная Власть. Какое обширное поприще, какой важный предмет для соображений педагога! Он должен глубоко вникнуть в особенности различных классов народных и служений общественных и на основании того определить, какое воспитание вернейшим образом приготовляет к той деятельности, которая ждёт каждого из нас на поприще служения обществу. Так, например, все мы чувствуем, что воспитание женщины во многом должно отличаться от воспитания мужчины, но стоит только прислушаться к разнообразным, нередко противоположным мнениям о сущности сего различия, дабы убедиться в том, что большинство рассуждающих не имеет ясного сознания об особенности и сущности служения, предназначенного женщине от природы. Одни требуют, чтобы воспитание её ограничивалось приобретением тех знаний и способностей, кои необходимы для матери и хозяйки; другие желают видеть женщину, украшенную теми дарами, кои необходимы для возвышения общественной жизни; одни почитают совершенно ненужными для женщины те сокровища умственного образования, кои почитаются столь важными и благотворными для мужчины; другие, в силу разумно-человеческой природы её, требуют и для неё равной с мужчиною доли в общем достоянии человеческой образованности. Чем объяснить такое разномыслие касательно предмета, по видимому, простого и всем близкого? Отчего споры о нём, в которых нет недостатка, вопреки справедливому ожиданию, не приводят ни к какому положительному результату? Оттого, что большинство начинает судить об этом предмете, не уяснив себе достаточно той идеи, без которой невозможно решение сей задачи, — идеи об особенной цели, о своеобразности назначения и служения женщины? Те же трудности, то же разногласие и по той же причине встречаем в каждом рассуждении о мере, содержании и способах образования низших классов общества. Посему желающий постановить твёрдые и разумные правила касательно воспитания должен предварительно исследовать: а) общую всем людям цель жизни нашей; б) те особенные назначения, кои обуславливаются нацией, полом, сословием, будущей должностью и специальными природными дарованиями.

**Второй главный вопрос науки о воспитании есть вопрос о природе человека, её составных частях, их взаимном отношении, о законах, по которым совершается раскрытие её сил.** Важность сего вопроса была сознаваема даже теми из педагогов, которые не отличились строгонаучным построением своих систем. Редко можно встретить педагогическое сочинение, в котором не излагалось хотя бы кратко, учение о природе; но столь же редко встречаются и такие, в коих вопрос сей был бы рассмотрен с надлежащей полнотой прямо с тех сторон, кои существенно необходимы для науки о воспитании. Посему, не входя в рассуждение о несомненной важности сего вопроса для педагогики, постараюсь лучше указать, какие именно стороны сего необъятно-обширного предмета существенно необходимы для научного построения педагогической системы.

**А. Как относится естественный человек к цели земного бытия своего?** Соответствуют ли природные его расположения и стремления тому идеалу, согласие с которым должно быть целью всех усилий наших? Если в человеке новорождённом нет сего согласия, то примечается ли в нём по крайней мере естественное желание, стремление дать своей природе вид, соответствующий Божественному идеалу? Вот вопросы, неизбежно встречающие того, кто приступает к основательному размышлению о воспитании человека: от разрешения их существенно зависит характер всей педагогической деятельности. В самом деле, если естественное развитие человека вполне соответствует тому высшему идеалу человеческого совершенства, который образует разум, руководимый Верою; если все без исключения пороки и заблуждения, обезображивающие человека, суть следствия внешних развращающих влияний; если человек **родится** добрым, а дурным **становится** в последствии времени, то воспитателю не остаётся ничего более, как только **охранять** естественно развивающиеся силы от вреднодействующих посторонних влияний. Напротив того, если человек и рождается уже испорченным; если силы его от самой природы находятся не в надлежащем между собой отношении, то, очевидно, деятельность педагога должна принять **иное** направление — он должен **бороться** с тем, что есть в питомце; усиливая расположения и наклонности **добрые**, уст-

раняя влияния **вредные**, он должен истреблять то, что есть в питомце дурного от самой природы. Кто не видит существенной важности сих вопросов для всей вообще педагогики, ибо от их решения главным образом зависит направление всего воспитания. Предоставляя подробное исследование сего вопроса самой науке о воспитании, я в настоящем случае позволю себе только сделать несколько указаний касательно способа его решения. Несомненна та истина, что все силы, в состав существа человеческого входящие, должны находиться между собой в строжайшей *гармонии*. Гармония состоит не в *единообразии и равномерности развития*, но в том, чтобы, во-первых, все силы были подчинены одной главной идее; во-вторых, чтобы каждая из них была развита и напряжена соразмерно своей важности в состав целого или необходимости для достижения общей, высшей цели. Обращаясь к рассмотрению сил, в состав существа человеческого входящих, прежде всего усматриваем противоположность духа и тела. И нравственное чувство, и здравое рассуждение, и Вера убеждают нас в том, что тленное, скоропреходящее тело имеет несравненно низшее значение, нежели бессмертный дух. Роль тела по отношению к духу чисто служебная, и потому совершенство тела состоит в том, чтобы оно, как орган духа, правильно выражало в вещественном мире все мысли и стремления, рождающиеся в идеальной области духа. Но если Творцу угодно было заключить дух в тело, связав их между собою столь крепкими узами, что и в будущей жизни дух, по учению Божественного Откровения, будет носить подобие земной своей плоти, то значит тело необходимо для духа. Теперь посмотрим, в том ли отношении к разумному духу является тело человека, какое потребно для гармонии существа нашего, или в ином — противоположном? Каждый по собственному опыту знает, что в течение всей земной жизни нашей тело имеет постоянный перевес над духом; голод и жажда телесные ощущаются живее, чем незнание или сомнение, испытываемые духом; потребности и стремления, возникающие в области тела, несравненно сильнее дают себя чувствовать и потому скорее и чаще исполняются, чем те, кои рождаются в духовной области нашего существа. Если будем наблюдать жизнь постепенно развивающегося дитяти, то без труда увидим, что преобладание тела над духом начинается вместе с бытием человека, что дух только мало-по-малу, рядом продолжительных усилий, приобретает значение в жизни человека, да и то не всегда первостепенное. Таким образом, беспристрастно рассматривая естественного человека, мы видим, что две главные части его существа, *тело и дух*, находятся между собою в противоразумном отношении. К тому же результату приводит нас рассмотрение духовной стороны человека. Деятельность духа проявляется в трёх главных формах — в форме **представлений, чувствований и стремлений**. Истина составляет высшую разумную цель, к которой должна стремиться наша познавательная сила. *Чувственное восприятие, память, воображение и рассудок*, суть различные формы умственной деятельности, в коих дух познаёт действительные предметы с различных сторон и с разною мерою совершенства: чувственным восприятием приобретается, памятью и воображением сохраняется в сознании тот материал, из которого рассудок созидает свои построения. Тремя первыми формами воспринимаются внешние стороны предметов, рассудок проникает во внутреннее их существо; первые ограничиваются восприятием фактов, без всякого объяснения их необходимости, законности; последний подводит частные случаи под общие законы, исследует причинную связь между оными и на основании того может с некоторою уверенностью заключать о будущем. Из сих соображений оказывается, что в области познания рассудок должен быть силою господствующей, все остальные силы имеют значение второстепенное, служебное. В действительности условие сие редко исполняется: воображение, находясь в теснейшей связи с чувствованиями и сообразуясь с ними в своей деятельности, часто совращает рассудок с надлежащего пути и вместо истины приводит к разного рода заблуждениям. Таким образом, чистый интерес истины нарушается, сила второстепенная становится господствующей. **Потребны величайшие усилия как для того, чтобы пробудить в питомце бескорыстное стремление к истине, так и для того, чтобы деятельность рассудка оградить от беспорядочных вторжений возбуждённого воображения и сверхкорыстного чувства.** Область чувствований представляет следы ещё большего расстройства: чувствования эгоистические, вместо того чтобы уравнеше-

ваться симпатическими, имеют явный перевес над сими последними. Дитя думает только о себе, желает удовольствий только себе самому; оно не заботится о других, не соображается с их потребностями, не щадит их. Всякий знает по опыту, с какими затруднениями и как медленно развивается в человеке готовность не только щадить интересы других, но и жертвовать для них собственными своими: да когда и разовьётся в душе человека подобное расположение, то как оно непрочно, какое неусыпное наблюдение потребно для того, чтобы предохранить его от разрушительных напоров эгоизма. Так как ближайший и даже непосредственный источник действий человека составляют чувствования, то и ясно, что при расстройстве последних никак не может быть правильности и гармонии в первых. И действительно, мы видим, что воля человека должна употребить особенное усилие для того, чтобы совершить добрые, чисто-нравственные поступки. Что иное доказывают сии усилия, сии подвиги, как не то, что воля естественного человека находится не в нормальном состоянии, что для них легче, естественнее то, что противоразумно, между тем как **всё чистонравственное требует особенного напряжения**. Таким образом через рассмотрение всех сил, существо человека составляющих, мы убеждаемся в том, что состояние естественного человека вовсе не соответствует его назначению, что силы природы нашей расстроены, надлежащее отношение между ими нарушено. Посему усилия воспитателя, при великом содействии Христианской Веры, должны быть направлены к тому, чтобы восстановить в природе человека нарушаемый порядок, водворить расстроенную гармонию, ввести в границы должного подчинения те силы существа нашего, кои в следствие первородного грехопадения приобрели в нас противоразумный перевес.

**В. Исследование вопроса об основных законах, по которым совершается развитие духовных и телесных сил человека, необходимо и даже неизбежно при систематическом построении науки о воспитании.** Без надлежащего исследования сего вопроса все предписания педагогики будут шаткими построениями слепого эмпиризма: она будет давать советы, наставления, не представляя никакого разумного ручательства за их благотворную действительность. Где нет генетического построения истин, там нет и науки. По сей-то причине справедливо упрекали большую часть педагогических сочинений в отсутствии всякой научности; дело дошло до того, что начали сомневаться в возможности и самой науки. Но стоит только через внимательное наблюдение исследовать основные законы психического развития и из них вывести меры воспитания, дабы сообщить педагогике неоспоримое право на имя науки. Если не можем ещё указать на такое сочинение, в котором вопрос сей был бы решён окончательно, то по крайней мере имеем несколько весьма удачных опытов разъяснить сей тёмный и трудный предмет.

**С. Вопрос о том, имеет ли человек какие-либо врождённые расположения или всё содержание его души есть произведение внешних влияний, не менее предыдущего важен в учении о воспитании: в решении его *implicite* заключается решение вопроса о том, до какой степени и в каком виде может быть допущено специальное образование юношества, всякий ли человек способен ко всякому роду образования или есть врождённые наклонности и способности, условливающие собою и род и степень будущего развития.** Но вопрос сей в то же время и в высшей степени труден: причина сего заключается в том, что душевные свойства едва только родившегося человека недоступны для нашего наблюдения: погружённый в органическую жизнь дух новорождённого дитяти ничем не обнаруживает своей деятельности, а следовательно, и наблюдение над ним невозможно. Правда, в два-три года уже обнаруживаются почти все отправления духовной жизни с личными особенностями; но как узнать, суть ли эти особенности нечто прирождённое или они произошли от неуловимого действия окружающих дитя лиц и предметов? В настоящее время с большею или меньшею основательностью всеми признаётся за несомненное, что **человек, являясь в мир, приносит определённое природою особое предрасположение к тем или другим деятельности;** но и до сих пор остаётся необъяснимым, в чём же собственно это предрасположение состоит и каким образом в действительном развитии оно обнаруживается. Безотчётность сего убеждения была причиною того, что в последнее время явились ревност-

ные его противники, решительно отвергавшие врождённость каких бы то ни было личных расположений, принимавшие решительное безразличие человеческих способностей при самом рождении и производившие всё последующее разнообразие человеческих личностей из внешних телесных или духовных влияний. В настоящем рассмотрении своём постараемся указать способы к основательному разрешению сего вопроса. Никакому сомнению не подвержена теснейшая связь, существующая между телесною и духовною природою человека, ... самый образ соединения духа и тела. Способ взаимного их действия решительно непонятен для нас; все гипотезы, какие были выставляемы в различные времена для объяснения этого процесса, пали: одни по причине явной своей нелепости, другие — потому что решительно не достигали цели, для которой были выставляемы. А между тем объяснение этого предмета необходимо для удовлетворительного решения предложенного нами вопроса. Ибо всякий из нас получает от природы тело, хотя и одинаковое с другими людьми по главным, существенным частям своим, но в то же время имеющее свои особенности; не может быть, чтобы эти особенности не отразились на духовных наших отправлениях. **Если и мимолётные изменения телесного организма нашего поражают наш дух, то может ли быть, чтобы исконная особенность тела не произвела на духовную жизнь нашу никакого влияния?** На сколько несомненно это положение в общих чертах, столько же шатки и ненадёжны все попытки дать ему подобное развитие и практическое применение. Начиная с Аристотеля, естествоиспытатели старались отыскать строгий параллелизм между телесными и духовными особенностями человека, старались определить наружные признаки, по которым с несомненною уверенностью можно было бы угадывать внутренние особенности человека. ... Независимо от телесного организма, различаются ли между собою люди уже от самой природы особыми способностями и расположениями, и если отличаются, то в чём сии особенности состоят и как обнаруживаются? Путём опыта и наблюдения нельзя дойти в сём деле ни до какого надёжного результата по той простой причине, что наблюдение над человеческой душой в первое мгновение её бытия среди внешнего мира невозможно, а во всякий последующий момент времени уже нельзя отделить данного природою от того, что произведено внешними влияниями. И так нам остаётся один благонадёжный путь — путь умозрительного обратного построения: надобно взять содержание развитой человеческой души и посмотреть, может ли оно, на основании законов психического развития, быть выведено всецело из действий на душу внешних влияний; если может, то нет причины принимать его за врождённое; в противном случае всё то, чего нельзя вывести из внешних влияний, с полной основательностью должно быть приписано душе как нечто врождённое.

Третья главная задача педагогики состоит в том, чтобы на основании вышеуказанных исследований определить **средства воспитания**, подробно указать меру и способ употребления каждого из них. Сколько предыдущие отделы педагогики необходимы для её основательности, столько же сей последний важен для практического применения. Нет нужды доказывать необходимость его в составе науки: она ощущается всеми столь живо, что самая большая часть педагогических сочинений исключительно посвящается изложению средств воспитания, помимо всех других вопросов науки. Посему почитаю за лучшее обратиться к рассмотрению способов определения и испытания педагогических мер. Первый между сими способами бесспорно есть **опыт**. Не только в науке, но и в обыкновенном практическом воспитании все мы пользуемся его указаниями: припоминая различные случаи из собственного детства, образ действия воспитателей на нас и благотворные или вредные его последствия, мы извлекаем правила для обхождения со своими питомцами. **Но один опыт есть руководитель, по многим отношениям весьма ненадёжный. Во-первых, каждый из педагогических опытов чрезвычайно сложен, и потому допускает различные толкования, кроме влияний воспитателя, развитие питомца обуславливается ещё бесчисленным множеством других обстоятельств — природными способностями, состоянием телесного здоровья, характером окружающих его лиц, и множеством случайных столкновений, из коих каждое оставляло после себя хотя и неглубокие, но всё же приметные следы. Уединить дитя от всех сих влияний, дабы получить чистое произведение педагогических мер, решитель-**

но невозможно; взвесить силу и степень каждого влияния и в общем их произведении определить то, что сделано каждым из них, — возможно лишь в немногих, особенно к тому благоприятных случаях. Таким образом педагог, державшийся только одного опыта, постоянно находится в опасности — или приписать употреблённой им методе то, что в сущности есть произведение врождённого таланта и посторонних влияний, или, наоборот, осудить методу на основании неудачи, которая, может быть, произошла от побочных обстоятельств, нередко ему неизвестных. Затруднительность и ненадёжность педагогических опытов, во-вторых, увеличивается от того, что самая важная и решительная часть их, именно *конец*, слишком удалена от начала. Со всею справедливостью можно сказать, что достоинство полученного воспитания, годность употреблённых педагогических мер обнаруживаются лишь по вступлении человека на поприще практической жизни, куда в большей части случаев не может следовать за питомцем наблюдающее внимание педагога. Следовательно, если бы педагогика опиралась единственно на те опыты, кои представляет практическое воспитание, то едва ли когда-нибудь она могла бы достигнуть степени науки. Но дело в том, что материал её несравненно обильнее, а с тем вместе и самые основания прочнее: **она опирается в своём учении на познание общих законов развития человеческой души.** При свете сего познания педагог может в самом сложном результате определить то, что произведено каждою из действовавших причин, взвесит образ и степень влияния посторонних, случайно действующих на него обстоятельств, и таким образом предсказать будущность своего питомца, на сколько она зависит от воспитания. Возвышаясь над личными особенностями, кои представляются нам в каждом опыте, при указании психологии мы будем в состоянии результаты отдельных опытов возвести на степень общего применения и таким образом создать во всех частях определённую и практически плодотворную науку.

**Итак, судьба педагогики главным образом определяется степенью основательности и полноты психологических познаний.** Не хотим сказать этим, будто общие психологические положения решительно заменяют и делают ненужным педагогический опыт. Чистопсихологическое построение науки о воспитании, как бы оно ни было само в себе прочно и определёнno, всё же легко может упустить из виду некоторые данные, кои между тем, при всей кажущейся незначительности их, могут иметь существенное влияние на ход и результат воспитания. Посему каждое положение наше, заимствуя из педагогического опыта жизненную особенность и полноту, через психологическое рассмотрение будет приобретать ясность, твёрдость и всеобщую практическую применимость.