



Check for updates

Публикации и переводы

УДК 801.731

<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-167-181>

О возможности всеобщей педагогики.

В. Дильтей

Перевод: И. И. Докучаев^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования: Дильтей, В. (2021) О возможности всеобщей педагогики (Перевод И. И. Докучаева). *Журнал интегративных исследований культуры*, т. 3, № 2, с. 167–181. <https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-167-181>

Получена 14 февраля 2021; принята 6 апреля 2021.

Права: © И. И. Докучаев (2021). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Ключевые слова: Вильгельм Дильтей, педагогика, универсальная наука, историзм, национальное образование, Илья Докучаев.

On the possibility of universal pedagogy.

Wilhelm Dilthey

Translated by: I. I. Dokuchaev^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

For citation: Dilthey, W. (2021) On the possibility of universal pedagogy (Translated by I. I. Dokuchaev). *Journal of Integrative Cultural Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 167–181. <https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-167-181>

Received 14 February 2021; accepted 6 April 2021.

Copyright: © I. I. Dokuchaev (2021). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Keywords: Wilhelm Dilthey, pedagogy, universal science, historicism, national education, Ilya Dokuchaev.

Перевод выполнен по изданию:

Dilthey, W. (1958) Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft [1888]. In: W. Dilthey; G. von Misch (Hrsg.). *Gesammelte Schriften. Bd VI. Die Geistige Welt: Einführung in die Philosophie des Lebens Zweite Hälfte: Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhöck & Ruprecht Verlag; Stuttgart: B. G. Tübner Verlag, S. 56–82.

Выдающиеся педагогические системы претендуют на то, чтобы определять воспитательные цели, значимость учебных предметов, методы обучения для совершенно разных народов и эпох, т. е. на всеобщей основе. Герbart и Шлейермахер, Спенсер и Байн, Бенеке и Вайц в этом единодушны. Подобные притязания должны способствовать радикальной тенденции: навязать системе школьного образования некий единообразный идеал, без учета национальных различий и государственных потребностей. Так ошибка в педагогической теории ставит под угрозу наше школьное образование. То, что в восемнадцатом веке разворачивалось на сцене государственной жизни, теперь повторяется в школьных масштабах. Некая абстрактная теория, по ошибке притязаящая на универсальность, воздействует революционным и разрушительным образом на исторические устои общества. В этом свете критика ныне господствующей у нас педагогики обретает важное практическое значение.

I. Научная отсталость господствующей педагогической системы

Сегодняшняя педагогика возникла в семнадцатом и восемнадцатом столетиях и является частью той естественной системы, которая тогда развивалась как естественное право, как естественная религия или теология, как универсальная мораль, эстетика и политическая экономика. С развитием естественных наук и образованием мировых монархий европейский образовательный идеал изменился. Под обаяние нового, светского, естественнонаучного, французского образования подпали наиболее одаренные люди. Возникла необходимость освободить место для расширившегося учебного материала в сознании молодых людей и в их жизни. Вместе с этим из новой методологии Бэкона, Декарта и их товарищей возникло новое вспомогательное средство, позволяющее обосновать дидактику как методику преподавания. Так появилась всеобщая дидактика семнадцатого столетия. В основе ее лежала следующая мысль: существует естественный ход формирования нашего интеллекта посредством обучения, и он подразумевает движение от опыта к абстрактным истинам, от живого языка — к правилам, от ближайшего детского окружения — к способности ориентироваться в широком мире. В восемнадцатом веке от этой естественной системы обучения был сделан шаг к общему воспитанию. На все столетие естественное

развитие и совершенство личности стали на этом основании целью и принципом воспитания как такового. На том же основании Трапп, Шварц и Нимейер сначала создали полноценную педагогическую систему.

Но удалось ли этой и более поздним педагогическим системам упорядочить воспитание на базе всеобщих принципов, реализовав тем самым свои притязания? Педагогика, претендующая на подобное, должна выводить знание своей цели из этики, а из психологии — знание отдельных процессов и мер, посредством которых достигаются цели воспитания. Спрашивается, что эти две науки могут дать педагогике в данный момент?

Воспитание может основываться только на цели самой жизни, но одной лишь этикой такая цель обусловлена быть не может. Это известно еще из истории морали. То, чем человек является, как и то, чего он хочет, он узнает опытным путем, на протяжении тысячелетий, в процессе саморазвития. Причем не до последнего слова, не в универсальных терминах, а лишь в непосредственном опыте, который рождается в глубинах его существа. И напротив, любая формулировка конечной цели человеческой жизни оказывается исторически обусловленной. До сих пор ни одной моральной системе не удалось получить всеобщее признание.

Это же умозаключение можно вывести из психологического анализа. Поскольку мы не располагаем неоспоримым метафизическим, объясняющим устройство мира принципом, правила нравственной жизни вытекают исключительно из живых побуждений и порывов, таких как сочувствие, стремление к совершенству и счастью, чувство долга во взаимной привязанности. Но понятийное восприятие этих побуждений и приведение базирующихся на них формулировок к единому знаменателю всегда является лишь интерпретацией, а подобная интерпретация в качестве этического идеала или системы всегда исторически обусловлена и ограничена. Даже сами побуждения, с их сложным составом, исторически изменчивы по своей структуре и силовым соотношениям.

Этому можно найти и более глубокие основания в теории познания. Нравственное суждение — это не такое высказывание, для которого довольно ясности восприятия или очевидности логических взаимосвязей. Моральный тезис является всеобщим не в том смысле, в каком им является тезис логический или математический. Осуждение некоего поступка — это, скорее, чувство, волевой импульс, который обращен против этого поступка в сознании самого

деятеля, либо своего рода отторжение, исходящее от чужой воли. В частности, это сопротивление чувства и воли, которое мы определяем как осуждение, демонстрирует весьма характерные отличия. Когда человек, связанный формальным обещанием, пренебрегает этим волевым обязательством, его исключают из того круга, в котором можно рассчитывать на взаимные обязательства и доверие. Человека, который по своей воле отвергает доброжелательность и сочувствие, которые вызывает у нас чужое страдание, нарушает чувством и делом взаимную готовность к помощи и участию, принижающую человеческое общество на разных уровнях, исключают из нее. И если, в конце концов, в человеке умирает стремление к развитию и совершенству, тогда малейшее осуждение исключает его из круга тех, в ком это стремление сильно. И не только круг, из которого исключают, но и то, как именно это происходит, различается во всех этих трех базовых случаях.

Тезисы или правила, которые в обобщенном виде выводятся из таких волевых процессов и, следовательно, по своему эмоциональному и волевому содержанию имеют совершенно разный источник и ценность, не могут быть сведены к единому моральному принципу на всеобщей основе, так как содержание волевых процессов не исчерпывается ими однозначно и во всех случаях. Тогда обязательство, выраженное в этих правилах и положениях, имеет в указанных различных случаях совершенно разный смысл и ценность. Они выражают факты, каждый из которых в моральной организации людей вполне самостоятелен. Следовательно, невозможно увязать их в целостную моральную систему путем простых логических операций. Нравственная жизнь соединяет их со структурами высшего порядка, исходя из содержательных взаимосвязей культуры. В нравственной жизни воля порождает такое содержательное единство, в котором переплетаются ее отдельные импульсы и связанные с ними чувства. Но в этот узор вплетается и конкретный жизненный уклад эпохи и народа. Если поэту вздумается провозгласить это выкованное волей единство идеалом жизни, а философу — высшим благом, нравственным принципом, то выразят они свою мысль на языке собственной эпохи. Вневременные законы поэтического творчества, которые вытекают из человеческой природы, в поэтической работе поколений тесно связаны с техникой определенного периода в поэзии. То же самое происходит в нравственной жизни. Даже то, что возникает как жизненный идеал, высшее благо, моральный принцип, по сути

своей обусловлено всем содержанием исторического бытия: история и питает, и ограничивает.

Во-вторых, педагогика зависит от психологии. Из нее она черпает знания о том, как воздействуют друг на друга отдельные процессы душевной жизни, а вместе с тем получает и возможность намеренно вмешаться в эти причинно-следственные связи посредством воспитательных мер. Научная психология, которая изучает эти каузальные взаимосвязи посредством наблюдения и эксперимента, совсем еще молодая дисциплина. Психология классического искусства воспитания в восемнадцатом столетии была учением о способностях. Для нее сознание было сценой, на которой по сигналу появляются ум, понимание, страсти: они спорят между собой, одна душевная сила поддерживает или порабощает другую, звучат то монолог, то диалог, то трио; они исчезают за кулисами и ждут, пока их снова не позовут. Педагогика, основанная на таком учении, оказывается способна только на бесплодные поучения: развивай свои силы, но в меру и без перекося, используй их с умом, без злоупотребления. Вся эта теория душевного имущества выстроила общие представления только в языке и образованном кругу, т. е. ее достижения так и не приобрели известности в массах. Затем с легкой руки Гербарта произошла реформа психологии, отвечающая потребности педагогики относиться к идеям как к силам, выводить явления душевной жизни из закономерных связей этих сил между собой. Фундаментальную гипотезу этой своей педагогики Герbart вывел из педагогических опытов Песталоцци. С тех пор психология и искусство воспитания имеют общий контекст. Но некоторые, неизбежные для педагогики, аспекты, такие как учение о воле и чувствах, до настоящего момента не были доступны для более строгого научного анализа. Так, психология может стать и становится основой педагогики, педагогика — практическим приложением психологии, но пока нельзя предсказать, когда учение о душе сможет соответствовать таким высоким требованиям.

Судьба педагогики объясняется ее положением в научном контексте. Свою цель она позаимствовала от передовой нравственной мысли восемнадцатого столетия, гласящей, что в исторической и общественной суете конечной ценностью остается просвещение индивида. Этот принцип выступал как абсолютная, всеобщая истина, но в действительности был слепком мышления восемнадцатого столетия. С другой стороны, из методологии и антропологии сем-

надцатого и восемнадцатого веков педагогика почерпнула правило воспитания личности, согласно которому развитие должно идти от наблюдения к понятию, от фактов — к абстракциям. Но этого правила, учитывая его неопределенность, недостаточно для разрешения более глубоких педагогических вопросов. В этом — ограниченность педагогических формул восемнадцатого века, а также их относительная ценность как абстрактного выражения жизненных идеалов и воспитания тех дней, с применением совершенно неудовлетворительной психологии. Вообще, в этом есть некая историческая ирония, не осознаваемая создателями таких формул. В то время как полет их отвлеченной мысли претендует на выход за пределы времени и места, в область универсального, сами они служат выразителями жизни и знаний ограниченного исторического круга.

Эта невозможность создать единую педагогическую систему, способную задавать направление воспитанию, подтверждается и дальнейшей краткой историей педагогики. Трапп, Нимейер и Шварц пытались только упорядочить опыт эпохи больших реформ, с опорой на базовые нравственные идеи, и привести его к единому знаменателю посредством учения о способностях. Отчаявшись отыскать в педагогике признаки строгой науки, они нашли прибежище в той узкой известности, которая является признаком полунаучности. В своих предположениях относительно цели воспитания они вплетали в дружественный венок только прекраснейшие цветы с полей нравственной жизни: блаженство, совершенство, моральную личность, благообразность.

Затем Герbart впервые попытался создать научно обоснованную педагогику. Исследования Бенеке, Вайца, Вильмана, предметом которых были интерес, внимание, чувственность, память, мышление, в дальнейшем обеспечили дидактике семнадцатого века прочный психологический базис. Для этого дидактического аспекта педагогики цель воспитания сформулирована ясно и отчетливо — формирование разума в контексте действительности. Также в рамках учения о разуме впервые удалось произвести психологический анализ. Однако психология этой школы оказалась не в состоянии дать удовлетворительный анализ отдельных процессов, взаимодействующих при воспитании чувств и воли, а также удовлетворить этическим нормам Гербарта, равно как и Канта со Шлейермахером. Затем, в новейшее время, англичане и их немецкие последователи взяли за основу утилитарное понимание жизни. Байн и другие объ-

ясняли применение этой точки зрения в педагогике тем, что эта простейшая цель жизни не может быть опровергнута никакой школой, независимо от наличия каких-либо высших целей. Но они не учли, что исключение какой-либо цели из плана воспитания оказывает на всю воспитательную конструкцию не меньшее воздействие, чем постановка таковой. Обманчива и надежда Герберта Спенсера измерить воспитательные ценности объектов обучения, применяя к формированию личности утилитарный принцип. Герберт Спенсер, применяя эти расчеты в утилитарной атомистике к любому индивиду без разбора, получает в результате воспитанника, который в первую очередь должен изучить медицину, дабы заботиться о своем здоровье, своем высшем благе, как лекарь, далее, политэкономия, чтобы распоряжаться своими средствами. Не стоит удивляться, если бы он отправил своего воображаемого Робинзона в мир учиться кулинарии. Воспитательные ценности объектов обучения выводятся исключительно из потребностей и разделения труда в конкретном обществе. А это всегда исторически обусловлено и ограничено исторически же.

Эта абстрактная всеобщая педагогическая наука во всех своих прежних образах — подруга естественной психологии и естественного права, абстрактной национальной экономики и учения о государстве. В то время как историческая школа давно и повсеместно вытеснила естественную систему и обратилась к историческому подходу, педагогика так и осталась в отстающих. В современной науке она — аномалия. Пренебрежение, с которым к ней относятся, основано на правомерном ощущении, что она еще не является наукой в современном понимании. Она оперирует большими историческими конструкциями воспитательного процесса, которые берут начало в этосе отдельных народов, слепая в отношении глубокой исторической мысли и рационального видения того, что есть. Однако эту педагогику нельзя заменить и анализом исторических форм обучения (в смысле исторической школы). Еще только начала решаться задача — соотнести с нашими знаниями культурного контекста архивные и печатные материалы, школьные распоряжения, учебники, а также опубликованные высказывания частных лиц о результатах образования. Не так ценна будет чисто историческая работа с этими материалами: мы ведь, в конце концов, хотим знать не только то, как дела обстояли раньше. Наше время, как и любое другое, требует правил воспитания. Если историческая школа обращается только к былому, она

не сможет заменить собой уничтоженную естественную школу. Таким образом, и в этой области, так же, как и в родственных ей сферах этики, поэтики, политэкономии, перед наукой встает вопрос: в какой точке из знаний о том, что было, возникает закон о том, как должно быть?

II. Свойства душевной жизни, которые делают возможной систему правил воспитания

Законы, по которым человек действует, могут обуславливаться другими правилами и целями, а затем зависеть от них. Таковы и правила воспитания, поскольку оно не является целью само по себе, а служит средством развития душевной жизни. Или же правила являются выражением воли, чье направление определяется содержанием независимой от нее цели. В таких правилах должна отражаться жизненная задача. До сих пор не удалось вывести всеобщую, общепризнанную цель жизни из метафизического миропорядка. Опыт подсказывает, что и не удастся в обозримом будущем. Таким образом, только в самой душевной жизни можно отыскать телеологию, которая, наконец, найдет выражение в каждом универсальном положении относительно смысла жизни, в каждом таком законе действий.

Мы рассматриваем любое чувствующее, изменяющееся существо с точки зрения сохранения или улучшения его собственного существования или существования всего вида. Действия такого характера мы называем целесообразными. Вообразим себе существо, чье понимание целесообразности рождалось бы из его собственного восприятия причинно-следственных связей между его организмом, его действиями и внешним миром. Такое существо с момента своего рождения имело бы представление о свойствах воздуха, наиболее пригодного для дыхания, и выбирало бы себе подходящий воздух. Оно бы знало, какая температура для него оптимальна, какая пища ему наиболее полезна, и с самого детства обустроивало бы свою жизнь сообразно этим теоретическим знаниям. Это было бы маленьким чудом разума, так как целесообразность его действий зависит от того, насколько они соотносятся со знаниями, которые с рождения находятся в его распоряжении как некая разновидность всеведения. На самом деле именно эту задачу выполняют наши чувства, несовершенным, усеченным образом. Чувства занимают позицию между образами и представлениями, с одной стороны, и побуждения-

ми, движениями воли или действиями — с другой. Это устройство носит телеологический характер, который состоит в структуре нашей духовной жизни, сообразно которой наши чувства и представления включают в игру побуждения, а те влияют на поступки, причем так, что эти чувства выражают ценность воспринятого на уровне идей для нашего психофизического естества очень приблизительно, даже несовершенно, ограниченно. Так наши вкусовые ощущения сопровождаются чувством безусловного отторжения вредной пищи в любых обстоятельствах. Подобным же образом чувства, которыми сопровождается процесс дыхания, учат нас избегать отравленного воздуха. В этой связи боль является преимущественным спутником действий, могущих повредить телу, а удовольствие соответствует полезным событиям.

На этой целесообразности, но уже в отношении духовной жизни, основана и возможность сохранения видов, дальнейшего усложнения жизни. Более того, эти телеологические взаимосвязи содержат в себе корни всех целесообразных эффектов в человеческой жизни, обществе, истории. Таким образом, можно также говорить о структуре или типе душевной жизни, который проходит путь от низших ступеней животного существования до человека. В частности, в рамках типа элементы взаимосвязи между раздражителем и действием становятся все более многочисленными, а связи между ними — все разнообразнее. Так на вершине этой цепочки психического развития появляется новый вид, человек. Стимулы приходят из среды, в которой он живет, они познаются и обрабатываются через ощущения, восприятие, мышление. Эти стимулы и появляющиеся в них объекты связаны с сохранением, развитием, счастьем индивида, равно как и с сохранением вида. В удовольствии и неудовольствии, в игре чувств человек осознает возникающую таким образом ценность вещей для своей личной жизни. Затем эти чувства и аффекты запускаются как моторы волевых процессов и движений, которые приспособливают нашу собственную жизнь к жизненным условиям или, там, где эти условия неизменны, мы сами приспособливаем к ним наше положение. Следовательно, тип совершенного человека состоит в полноте процессов этих трех видов, в правильной оценке их силы, во взвешенном их взаимодействии между собой. Задача первого элемента этой телеологической взаимосвязи совершенно ясна нам: ощущение, восприятие и мышление одинаково озаряют объекты, вдоль которых мы движемся. Последний элемент тоже легко понятен; начиная с примитивных орга-

низмов, побуждение, импульс, воля тянут шупальца навстречу реальности. Однако в функции наших чувств лежит загадка, решение которой может пролить свет на телеологические внутренние связи нашей душевной жизни. Чувства и побуждения, как показывает анализ, отличаются друг от друга по форме, но внутренне они неразделимы.

Положение 1. Чувства и побуждения выступают в качестве составных элементов душевной жизни. В этой связи можно в качестве простейших элементов выделить определенные типы реакций на представления. Они видны в формах чувств и побуждений. Так, стремление покарать за нарушение границ личного существования неотделимо от чувства, содержащегося в этом стремлении. Или — если мы глубоко уверены, что данное слово нужно держать вне зависимости от временных обстоятельств, то и здесь чувство и побуждение переплетены между собой. Вероятно, для внутренней формы характера решающим различием является то, стремятся ли чувства перейти в действие или впустую расходуются на слова. Но с точки зрения содержания в нас постоянно протекают определенные реакции на представления, выражаясь то в чувствах, то в побуждениях, как в различных формах душевной жизни. Такой бывает реакция, когда качественные ощущения, на которых фокусируется интерес, получают эмоциональный оттенок, когда между нашими ощущениями от интонации или облика возникает гармония или контраст, а также — когда понимание чужой души возбуждает сочувствие, сострадание.

Положение 2. Типы реакции, которые аналитически выделяются из взаимосвязанных чувств и состояний воли, могут быть представлены как многообразие в области чувств и побуждений. Так, сначала в наших взаимосвязанных состояниях содержатся элементарные чувства, которые, при условии сконцентрированного интереса, порождаются содержанием ощущений. И они же формируют область чувств как многообразие эмоционального тона ощущений. Далее, чувства, вызванные взаимосвязями чувственного содержания, могут различаться как гармония и контраст, симметрия и ритм. Из них же состоит эмоциональная сфера. От таких эмоциональных порывов, чувств и побуждений зависит то, как именно человек ощущает себя в мире, как себя в нем ведет. В ребенке мы находим их в виде многообразия отдельных модальностей чувств и побуждений. Так формируются наклонности человеческого характера. В них — все элементарное, противо-

речивое, иррациональное человеческой природы, но одновременно и мощное, стремящееся к высшей гармонии. Через них человек реализует то, что ему не удалось бы реализовать в банальной погоне за счастьем. В этом — сила, побуждающая человека и человечество к тяжелому труду. Здесь заложены одновременно близость человека к земле и его возвышенность, двойственность человеческой природы, которая позволила глубокомысленному Паскалю увидеть в человеке свергнутого короля, а остро наблюдательному Канту — одновременно чувственное и рассудочное существо. В этом изначальном многообразии берут начало все невысказанные противоречия нашего существа. Благодаря этому мы — загадка для самих себя, а часто и для других.

Положение 3. Различные реакции чувств и побуждений на представления никак не связаны между собой в самом начале душевного развития. Каждая из них целесообразна, пусть и ограниченным пока образом. Но лишь с развитием душевной жизни, посредством постоянной подгонки друг к другу между ними устанавливаются связи, из которых затем возникают совершенная телеологическая взаимосвязанность событий душевной жизни человека и поступательное развитие духовной сферы, историческое развитие. Вот взгляните на ребенка! Тяга к еде, реакция на повреждения, нежная увлеченность проявляются в нем изолированно, без всякой связи с его потребностями как с единым целым, а также без оценки их ценности и значимости, которая становится возможна благодаря этой связи. Подобно солнечному свету выражение нежности скользит по его лицу и уступает место другим чувствам и побуждениям. В характере природного человека переменчивость его побуждений и стремлений проявляется особенно характерно. Но каждый из этих порывов действует телеологически. Исключите из характера ребенка или народа побуждение к возмездию, и слишком непрочной станет защита от несправедливости.

До сего момента педагогика не знала описанной в данных положениях телеологической внутренней связи душевной жизни и центрального для нее значения чувств и побуждений. Представители ее в мире науки были интеллектуалами до мозга костей. Однако учение церкви о первородном грехе и учение Руссо о природной невинности отражают и первую, и вторую половину вышеизложенного положения дел лишь в общем виде и однобоко. Потребовался терпеливейший психологический анализ, чтобы обрисовать то обстоятельство, что воспитатель

способен познать внутренние взаимосвязи натуры ребенка в соответствии с ее законами и составом. В особенности все женское воспитание имеет это основой — те черты, которые составляют натуру, из которых должен сформироваться характер.

Далее, из телеологических взаимосвязей душевной жизни вытекают признаки решающего характера духовного мира в сравнении с природным порядком. В соответствии с первым эти признаки формируют и понятия, фундаментальные для понимания воспитания и устройства научной педагогики. К духовным фактам имеют отношение целесообразность и полнота. Они подчинены нормам, и ход жизни, который их окружает в человеке и человечестве, демонстрирует развитие.

Изучение душевных взаимосвязей, прежде всего, показало нам телеологический характер последних. Механический природный порядок базируется на законе причинности, чья формула такова: *causa adequat effectum*. Таким образом, действие точно соответствует причине, и связи между элементами некоего контекста сводятся к причинно-следственным. С их помощью мы узнаем, как соотносятся процессы в качестве отдельных элементов системы взаимосвязей, которая обеспечивает сохранение, счастье, развитие личности, сохранение и рост вида. Такую структуру взаимосвязей мы называем целесообразной. Отсюда вытекает, что она и ее элементы реализуют свою цель более или менее совершенным способом. Это совершенство может быть выражено в абстрактных формулах, и мы можем предвосхитить все тенденции ее развития, выразив их как правила. Мы можем определить свойства той структуры взаимосвязей, которая достигает своей цели абсолютно сбалансированным образом, во всей полноте. Правило или норма возникают тогда, когда совершенство отдельного элемента этой структуры или связь между ее элементами получает всеобщее выражение. В частности, в каждой области душевной жизни совершенство реализуется через систему правил. Эти правила нравственной жизни, художественного творчества универсальны, независимы от меняющихся исторических условий и находятся в постоянном развитии. В конечном счете, характер бытия, которое рождается из телеологической природы души, предстает перед нами как развитие. Как органическая природа работает на рост, так исторический мир — на развитие. Элементарная предпосылка этого развития состоит в типах реакции побуждения и чувства. Механическое понимание развития с позиций Монтеस्कье,

Гельвеция, Бокля объясняет совершенствование рода человеческого поступлением все новых впечатлений из внешнего мира, за счет чего расширяются горизонты народов и формируется их натура. Учение о развитии в немецком идеализме, в интерпретации Шеллинга, Вильгельма фон Гумбольдта и Гегеля, утверждает, что совершенствование человека — это совершенствование идей. Обе эти позиции пренебрегают важностью элементарных сил, которые в виде чувств и побуждений составляют мощное ядро душевной жизни. Любая культурная ситуация устанавливает содержательную связь как между этими элементарными силами, так и между чувственными впечатлениями. Таким образом, разнообразие впечатлений и порывов обретает целостность. В этосе народа заложена такая структура, в которой элементарные силы взаимосвязаны. Так каждая эпоха формирует определенный тип человека, и достигнутое ею приносит свои плоды. Однако на любом своем этапе человечество достигает лишь частичной полноты внутренней связности своей душевной жизни. Элементарные силы, оставшиеся за бортом культуры, дают о себе знать: именно так определяется срок жизни каждой ступени развития культуры.

Из этого рассуждения становится ясно, в каком объеме возможно учение о всеобщей педагогике, на каких принципах оно базируется, каковы границы применимости решений практических вопросов воспитания, как различны могут быть образы воспитания. Развитие каждого ребенка должно обеспечить полноту процессов и их связей, которые взаимодействуют в телеологической структуре душевной жизни. Для каждого элемента этих взаимосвязей существуют совершенные свойства и показатели. В этом — базовое условие человеческой способности к труду. Мы увидели, что содержательная цель жизни в любое время обусловлена исторически. Совершенство душевной жизни в отдельных ее проявлениях и в их взаимосвязанности — это общее, заложенное в человеке условие, с которым связано достижение любой осмысленной цели. Таким образом, при любых обстоятельствах воспитание должно стремиться к этому совершенству. Идеал воспитания, свойственный определенной эпохе и народу, исторически обусловлен и сформирован в своей содержательной полноте и действительности. Здесь пересекаются индивидуальные склонности и жизненные обстоятельства, с одной стороны, и соответствующее призвание в ряду разнообразных профессий — с другой. И так возникает воспитательная действительность,

в силу которой отдельный человек в рамках своей эпохи, своего народа и общества развивается сообразно намеченной им цели. Но для всего этого общим условием является совершенство телеологических взаимосвязей, которые и формируют душевную жизнь во взаимодействии ее процессов. То, что в нее заложено, может развиваться на всеобщих основаниях. Это абстракция, выведенная из исторической жизни человека, но даже в качестве таковой она доступна для научного отражения. Соответственно, педагогическая интерпретация средств, которыми достигается совершенство психических взаимосвязей, должна быть строго универсальной. Закономерности процессов, в рамках которых формируются такие психические взаимосвязи, нам относительно исчерпывающе известна, и меры по достижению этого, открытые в искусстве воспитания методом проб и ошибок, могут быть всесторонне психологически описаны, разъяснены и дополнены по многим пунктам. Формулу, которая регламентирует процесс и инструменты образования определенных элементов в контексте психических взаимосвязей, мы будем называть педагогическим правилом. Формула может быть обозначена и как принцип, в той мере, в какой она отражает отдельный действующий элемент, например невольное внимание или фактор повторения при запоминании по условиям своей деятельности. Число таких педагогических принципов неопределенно, так как неопределенно число элементов, на которые могут быть разбиты взаимосвязи в рамках педагогической деятельности.

Так перед нами открывается возможность всеобщей педагогики. Совершенство процессов и их взаимосвязей, которое связано с телеологией душевной жизни, является ее надежным, универсальным основанием. Описание, анализ, создание правил позволяет ей обрести характер строгой уверенности. Все, показанное здесь относительно педагогики, верно также для других наук о душе, которыми должно руководствоваться в жизни. Таким образом, задача, которую мы себе поставили, решена. Основание для того, что должно быть, найдено в том, что есть в действительности основание для правила.

Но тем самым очерчена и вся сфера всеобщей педагогики. Она узка, и ответы на большие нерешенные вопросы воспитания произрастают не в ней. Если речь о том, как соотносятся эти педагогические приемы с системой воспитательных целей в определенную эпоху и у определенного народа, то следует двигаться от формального совершенства отдельных процессов

к содержательным психическим взаимосвязям реальной души эпохи и народа: только тогда мы шагнем из области универсальных абстракций в область реального воспитания, а последние всегда историчны и потому всегда имеют лишь относительное значение. Поэтому никакие конкретные вопросы воспитания не могут быть решены посредством всеобщей науки.

III. Так обусловленная взаимосвязь педагогики

Под воспитанием мы понимаем планомерную деятельность, посредством которой взрослые формируют душевную жизнь подрастающих поколений. Выражение используется в более широком понимании, если деятельность, направленная на какую-то другую цель, дает воспитание в качестве побочного эффекта. Так воспитывает начальство в служебных отношениях или духовенство — в церковных. Да и сама жизнь воспитывает человека. То же самое выражение используется в переносном смысле там, где образование становится эффектом какого-то воздействия, которому мы приписываем субъект и сознательную цель. В этом смысле человек — воспитанник природы, Земля — воспитательный дом человечества, а Откровение само называется воспитанием человечества. Во всех этих случаях расширяется понятие субъекта, который осуществляет планомерную воспитательную деятельность в адрес человека. Воспитание в собственном смысле слова, напротив, ограничено вышеуказанным отношением, а именно — осуществляет эту планомерную деятельность в закрытой системе. Так определяется педагогика как научное достижение этой системы.

Правда, с высшей философской точки зрения образование, совершенство, развитие и счастье человека являются собственной целью всех институтов. Да, более широкое наблюдение, согласно которому природа стремится сама к этой цели, имеет право на жизнь. В этом смысле Вильман может написать учение об образовании, примерно так же, как Лоренц фон Штейн — сделать суть образования предметом всеобъемлющей научной интерпретации. В этом понимании педагогика — высшая практическая цель, к которой может вести философия. Но пока общественные институты в действительности не сделают это своей высшей финальной целью, учение о воспитании будет волевым ограничиваться деятельностью взрослых в отношении подрастающих поколений.

Образовательной мы называем любую деятельность, которая стремится обеспечить совершенство процессов душевной жизни и их взаимосвязей, а образованием, соответственно, мы называем достигнутое совершенство. То, что образование следует рассматривать как самоцель, вытекает из описанного телеологического характера душевной жизни. Однако любое понятие цели и самоцели выводится из того лишь, что в удовлетворительном состоянии наших чувств все процессы имеют свое ядро. Ведь выражения «счастье», «ценность», «цель» и «самоцель» обозначают именно это телеологическое соотношение. Индивид не может поставить себе цель, которая не лежала бы в пределах, обусловленных его собственными чувствами. И как он получает данные о существовании чужой-либо душевной жизни посредством умозаключений по аналогии или, скорее, процессов, эквивалентных такому умозаключению, так же в результате аналогичной процедуры он обязан предположить своеобразные телеологические взаимосвязи и в этой чужой душевной жизни. Он знает также, что любая другая душевная жизнь ощущает себя самоцелью. И по мере того, как внутренняя сущность (которая всегда родственна памяти) прирастает образами, представлениями и их взаимосвязями, переход от стимула к реакции многократно замедляется: центр духовной жизни, который существует независимо от воздействий и реакций, набирает силу, цельность и ощущает себя в этой своей целостной независимости; так сознание становится самоцелью: с этого момента личность, достоинство, моральная ценность получают отражение во внутреннем опыте и признаются за другими. Теперь понятие образования получает еще более глубокое наполнение. Мы видим, как животные демонстрируют элементарные реакции на стимулы, причем промежуток между стимулом и ответной реакцией не заполнен внутренней жизнью, сознательной, прочной, осмысленной. Однако глазами животного на нас смотрит родственное нам существо, и это родство ощущается острее в том, что касается порывов, импульсов, ощущений. Так возникает странное отношение. Мы сочувствуем страдающему животному и при этом без колебаний подчиняем его своим целям. Подгоняя животное под свои цели, мы не воспитываем, а дрессируем его. Такое же противоречие сложилось в человеческом обществе: у рас, народов, классов, стоящих на более высокой ступени, чувство превосходства над низшими боролось с отчасти присущим им чувством, что все, что имеет человеческий

облик, имеет и право на счастье, развитие. Так и раба, крепостного только дрессируют, не воспитывают. Медленно развивало в себе человечество ключевое чувство христианских заповедей (возлюби ближнего как самого себя), а также тезисов Локка и Канта (воспринимай человека, равно себя и другого, как самоцель). По мере раскрытия этого тезиса воспитание распространилось на всех, включая экономически угнетенные классы.

Первая часть научной педагогики призвана решать задачи, которые до сего момента по большей части не рассматривались и в целом не подвергались научному анализу.

Прежде всего, исследуется происхождение воспитания, обучения, школ и возрастающая дифференциация школьного образования в обществе. Здесь уместно сопоставить сообщения путешественников о воспитании у примитивных народов с самыми ранними записями о воспитании и школе у цивилизованных народов. При этом выявляется странная закономерность: у народов, совершенно не связанных между собой, синхронно появляются определенные формы воспитания. У далеко отстоящих друг от друга нецивилизованных народов в качестве наиболее примитивной формы воспитания выступает обряд посвящения, который старейшины племени проводят над подростками, вступающими во взрослую жизнь, и который связан с введением в традиции этого племени. Предшествующая всякой письменности, необработанная и все же погружающая человека в раздумья целиком форма воспитания. И вторая очень распространенная, начиная с примитивных народов, форма воспитания, которая еще предшествует использованию письменности, имеет место быть в духовных и певческих школах. Здесь ученика принимают в товарищество и дают соответствующее образование. Позднее здесь начинают передаваться начальные формы письменности. Появление школ в нашем понимании повсеместно связано с распространением письменности среди народов и все более широким ее использованием. Две эти формы расходятся в связи с различным социальным делением. Случилось так, что от Спарты, Крита и персов дошли до нас сведения об общественном воспитании в военно-политических союзах. Можно предположить, что и у других народов такие союзы однажды получили перевес над семейными узами, что имело те же последствия для школьного обучения. Там, где семья сумела, напротив, отстоять свою независимость, возникли частные школы, которым семьи доверяют детей, или церковные организации, берущие

на себя опеку над ними. Прогрессирующее разделение труда, развитие экономического порядка и культуры прочно и на уровне закона соотносятся с постоянно разветвляющейся школьной системой, растущей дифференциацией школьного образования. Здесь перед нами стоит задача посредством планового законодательства выстроить в нашем многоликом школьном образовании такие связи между школами, чтобы каждый индивидуальный талант нашел дорогу в соответствующую ему профессию. В состязании народов наша нация получила бы важное преимущество, если бы нам, в рамках некоей плановой экономики талантов, удалось подвести каждый отдельный талант к пику его скрытых возможностей и реализовать их. Чтобы решить эту задачу в нашем государстве, потребуется не закон об обучении, а единое и последовательное школьное законодательство, которое, как некогда законодательная педагогическая реформа Гумбольдта, Зюверна и их товарищей, согласовывалась бы с имеющимся планом.

Далее первая часть педагогики должна исследовать взаимосвязи между воспитанием и школами, с одной стороны, и центрами внешней организации общества — с другой: семьей, общиной, государством и церковью. Внешняя организация общества всецело базируется на соотношении власти, зависимости и общности: здесь также коренится право на воспитание несовершеннолетних. У детей это право ограничено самоцелью. Кроме того, связи школьного образования с внешними организациями становятся все более сложными в ходе исторического развития последнего. История и здесь учит мудрой умеренности. В пику современной тенденции видеть в школе исключительно государственный проект, каждый общественный орган, в той мере, в какой он представляет собой элемент воспитательной работы в определенное время и у определенного народа, должен также вовлекаться в контроль над воспитанием. Семья представляет собой, прежде всего, элемент счастья человека, община в своем экономическом единстве находит ему применение, государство требует способности принести пользу целому, чьим законам следует подчиняться, продолжая умеренно их развивать. Церковь стремится к высшей цели личности — к встрече с Богом в вечности лицом к лицу. Отмечается, что именно равновесие этих сил, составляющих современное общество, обеспечивает полноту образования. Если бы одна из этих господствующих сил целиком поглотила бы душу ребенка, воспитание замерло бы однобоко.

Наиболее общие правовые нормы, которые проистекают из природы вещей, в особенности — из взаимоотношений самоцели ребенка и центров внешней организации (семьи, общины, государства и церкви), и которые могут быть продемонстрированы на примере административного права отдельных народов, составляют основу для понимания школьного административного права у отдельно взятого народа. В прусском школьном административном праве, чьим прочным основанием является земельное право, проявляются пронизывающие его правовые нормы, которые берут начало в особенностях характера нашего народа и нашей государственной жизни.

Наконец, первая часть педагогики одновременно обращает свой взгляд вовнутрь. Она рассматривает, описывает, анализирует творческие способности воспитателя и их отношение к склонностям воспитанника. Это соотношение родственно соотношению между государственным человеком и обществом, на которое он воздействует, между художником и публикой, которая наслаждается его работой. Но творческие способности проявились бы, даже если бы художник жил один на пустынном острове, следовательно, при рассмотрении этих отношений можно взять за отправную точку гений художника. С трудами государственного человека и воспитателя дела обстоят иначе. Работа воспитателя обусловлена развивающейся душой, на которую он воздействует. Она пробуждает в нем творческую силу и устанавливает для нее закон. Значит, здесь отправная точка — сам воспитанник.

Герbart правомерно поставил у истока учения о воспитании понятие задатков воспитанника. Однако это понятие выражает в высшей мере сложные опытные факты. Душевная жизнь формирует развитие. Основу для понимания этого тезиса мы заложили выше, исходя из телеологического характера любой душевной жизни. Там происходит постоянное наращивание элементов опыта. Отработка элементарных процессов, связывающих эти элементы воедино, возникновение из них картины реальности и, поскольку мы реагируем на образы объектов чувствами и побуждениями, еще и порождение этих элементарных порывов, смысловое связывание их в единое целое: душевный склад и характер, а также отработка вытекающих отсюда волевых действий. Наиболее общий закон развития человеческой природы противопоставляется тому базовому закону, который управляет внешней природой. Там правят бал *causa aequat effectum* и обусловленный этим закон

сохранения энергии, здесь же действует базовый закон роста. Далее, понятие задатков подразумевает, что возможно способствовать развитию воспитанника, ликвидировать его затруднения, совершенствовать его душевную жизнь, при условии, что воспитатель-художник знает и умеет применять законы душевной жизни.

И здесь возникает самая захватывающая задача из всех, известных педагогике: необходимо описать и проанализировать педагогический гений, необходимо наполнить воспитателя в его становлении чувством достоинства и профессиональным воодушевлением. В педагогическом гении есть нечто изначальное. Возможно, он реже появляется в истории, чем поэт или художник. Сократ, Платон, Коменский, Песталоцци, Герbart, Фрëбел, без сомнения, таковы. Они встают в один ряд с поэтами как личности того же масштаба, но совершенно иного склада. Исторические сведения о них мы черпаем больше из чужих описаний, чем из их личных свидетельств. Замечено, что притягательная сила, которой человек может обладать в глазах других людей, обусловлена импульсивной силой, с которой он выражает себя и отдается чему-либо. Соответственно, у педагогического гения первую скрипку играют умение видеть и склад характера, а вовсе не понимание. Частенько бывает так, что человек невеликого ума обладает этим педагогическим даром. Мы понимаем и определяем человека, только если сопереживаем ему и разделяем его порывы. Понимание для нас возможно только через любовь. И именно к неразвитой жизни мы должны приближаться через искусство любви, через умаление наших собственных чувств до темного, неразвитого, детского, беспримесного. Незамутненная наивность в глубине души сближает педагогического гения с ребенком. Песталоцци в своей классной комнате, Фрëбел в горах Тюрингии, изобретая детские игры и песни, показывают такой дар, как в первоначальном явлении. Там, где это сочетается с сильными интеллектуальными способностями, возникает особенно волнующий образ душевной жизни, в качестве примера которого Платон представил на симпозионе Сократа. На почве наивного понимания тогда возникает размышление о душевной жизни, такое живое, такое полное чувства реальности, что оно остается неподвластным научному анализу. Из такого размышления родились великолепные юношеские образы Платона как единственный памятник педагогического аффекта, затем человеческие образы Песталоцци в «Лингарте», прекраснейшем народном романе всех времен, и его, а также Фрëбеля, фантазии

о человеческой душе и развитии человечества: глубокие, элементарные, определенно искренние, не подлежащие научно-аналитической оценке, вещь в себе в мире мудрствований о человеческой натуре. Мир не может оскудеть, пока есть такое восприятие жизни, детей, семьи. В этом заключается сила учителя начальной школы: дитя народа, от сельской школы его отделяет всего несколько лет семинарии, усвоил деревенный психологический и педагогический схематизм, но над и под всем этим живы все его наивные переживания. Ведь даже над Дистервегом или Фрëбелем педагог-теоретик частенько посмеивается. Как беспомощно, по-детски обращаются они с аналитическими инструментами — но в чем они превосходят нас, теоретиков, так это в своем чувстве детской души. Всегда занимаясь новой человеческой и детской душой, педагогический гений обретает изобретательность, рассчитанную на создание методов, преподавание. Его находки возникают в школьной классной комнате, в общении с детьми, и первоначальный феномен такого изобретателя состоит в том, чтобы, как Песталоцци, в окружении беспризорных детей, заниматься самым простыми, элементарнейшими задачами, изобретать элементарные методы. Что за контраст: французский салон эпохи Просвещения, где фантазирует Руссо, его книга — на столиках светских дам, его дети в приюте, его жизнь — одинокая греза, и педагогика немецкого просвещения, золотой век гениальных воспитательных попыток, князя и министры, жаждущие помочь, публика, которая следует с воодушевлением, и самоотречение истинных педагогов, таких, как Песталоцци, Зальцманн, Кампе, Фрëбел, которые, находясь в детской среде, в простейших взаимоотношениях, наполнили свою жизнь мощным чувством образовательного прогресса как важнейшей возможности всего нашего рода.

Вторая часть педагогики охватывает аналитическую репрезентацию отдельных процессов, которые переплетаются в рамках воспитания, а также выведение всеобщих норм, которые управляют воспитательным процессом так же верно, как искусством, наукой или нравственной жизнью. Мы развили взаимосвязи, в контексте которых из телеологического понимания душевной жизни вытекает понятие совершенства ее процессов, а оттуда могут быть вычленены и затем отображены отдельные правила или нормы. Однако сейчас речь только о формировании интеллекта на основе общепризнанных психологических достижений в области педагогического управления. Ими и должны ограничи-

ваться наши пробные процедуры. С другой стороны, учение о формировании характера и воли требует нового психологического базиса, что не может быть достигнуто в рамках этого трактата.

Самая низшая ступень всякого воспитания детской души — это игры. Ребенок еще не тратит энергию на удовлетворение реальных потребностей в будущем, посредством промежуточных актов работы. Он играет. Играющий ребенок находит удовлетворение в самой своей деятельности. Так, в игре сначала вырабатываются и усложняются взаимосвязи, которые посредством пробуждения чувств ведут от представлений к волевым действиям и шагам. Детская душа сначала выражается в играх. Игра, свободное и цельное занятие, помогает сохранять здоровую детскую натуру. Поэтому высший принцип воспитания через игру таков: игра — необходимая функция в жизни ребенка, в ней свободно разворачивается переход от представлений к внешним действиям посредством смены чувств. Если игры на восприятие формируют образы предметов, если игры на воображение способствуют созданию внутренних, собственных образов внутри детской души, если подвижные игры укрепляют здоровье, силу и мораль, то эти отдельные разновидности пользы следует повсеместно культивировать, но подчинять при этом собственной функции игры.

На высшей ступени воспитания речь идет, прежде всего, о совершенствовании элементов и процессов в системе телеологических связей души, из которых состоит интеллектуальная жизнь. Высшее правило для этого аспекта образования заключается в цели этих процессов — получать знания, соответствующие потребностям.

Первая задача здесь — полноценное формирование элементов сферы человеческих чувств, а также развитие различий и связей между ними. Эту задачу решает в первую очередь обучение на наглядном примере. Если мы понимаем под неким принципом формулу, которая обозначает условия некоего педагогического элемента воздействия, то в обучении на наглядном примере отчетливо прослеживается, как такие принципы исторически попадают в сознание и впоследствии приводятся в соответствие с развивающейся психологией. Следовательно, здесь налицо то самое соотношение, которое я показывал на примере поэтики. Высший принцип обучения на наглядном примере был сформулирован под влиянием Коменского и его последователей. Обучение должно следовать за природой, но это движение от наблюдения к понятию и слову, а именно — от целого, вос-

принятого в наблюдении, к части. Методы, выводимые из этого принципа, образуют основную часть педагогической реформаторской деятельности семнадцатого и восемнадцатого столетий. Тогда Коменский увидел, а Руссо ввел второй принцип. Обучение на наглядном примере должно, исходя из ближайшего окружения ребенка, описать весь остальной мир. Так обучение расширяет то, что дано ребенку в его детском опыте посредством привычных операций в привычных же направлениях. Третий принцип также был сформулирован Коменским, а введен Базедовым. Практиковать следует познание объектов и их обозначение. Но гораздо глубже четвертый принцип, определенный Песталоцци. Элементы всех наблюдений повторяются. Достижение полного совершенства при наблюдении возможно, если выполнено предварительное условие и каждый из этих элементов воспринят максимально чисто, надежно, энергично. Эти элементы встречаются в кругу пространственных и временных наблюдений, чувственных качеств, звуков речи и интонационного спектра. Упражнения, имеющие целью совершенствование этих элементов, открыты Песталоцци и внедрены Гербартом, Фрёбелем и др. Дополняет эти принципы тезис, что для высшей душевной жизни важным условием является также пробуждение, чистое и энергичное представление элементов внутреннего опыта посредством общения и поэзии, религии и исторического повествования.

Уже само формирование наблюдений требует внимания. Интересы и внимание вообще должны рассматриваться как движущая сила, необходимая для эффективности обучения. Внимание направляется интересом. Под ним мы понимаем причастность души к ее представлениям или их сочетанию. Коль скоро можно выделить различные типы внимания, то такое различие должно иметь решающее значение для обучения. Ненамеренное внимание как таковое вызывается образами и процессами в воображении, фокусируется на объектах без напряжения. Оно состоит из интереса, который присущ объекту. Результатом является активизация сознания, удержание в памяти, различение составляющих частей и постижение их взаимосвязей. Кратко, это рычаг управления всем обучением. И напротив, намеренное внимание рождается из напряжения воли, направленной на объект. В основе его лежит мотив — удержать внимание на объекте, который сам по себе, в соотношении с нашими духовными операциями, его не привлекает. У ребенка оно состоит из страха перед наказанием и надеждой на воз-

награждение, из честолюбия и радости соперничества, из сознания будущей пользы. Принцип, впервые установленный Гербартом, требует, чтобы всюду, где предмет может являться объектом невольного внимания, процесс обучения была нацелен на то, чтобы его вызвать и понять. Только там, где это невозможно в силу природы ученика или самого предмета, дополнительно вступает в игру намеренное внимание. В этом принципе содержатся отдельные тезисы, которые определяют его действенность более узко. В первом развиваются условия ненамеренного внимания, вторая акцентирует формирование характера и значение тренировки намеренного внимания для энергии мыслительного процесса. Угрозы и нотации — общеизвестное домашнее средство формирования характера в арсенале беспомощных матерей и плохих школьных учителей. Но намеренное внимание — это первая форма, в которой воля учится постоянно контролировать фантазии и побуждения и крепко держать их в узде. Грамматика и математика, с их сухой, неподатливой сутью, дисциплинируют дух юношей с тем, чтобы впоследствии они могли повиноваться и повелевать.

Далее, предметом анализа педагогических процессов является память. Она рассматривается как свойство самих представлений: с ее помощью формируется внутренняя связность нашей душевной жизни, которая, раз сформировавшись, влияет на каждое сознательное движение души, даже если последнее не осознается ясно и отчетливо, и которая одновременно делает возможным воспроизведение любого отдельного элемента этой структуры в сознании. Это знание имеет для современной педагогики решающее значение. Оно стирает разрыв между мышлением и обучением, между памятью и способностью к суждениям, между усвоением и обработкой. Таким образом, задача обучения — создать структуру представлений, отражающих действительность, — целиком возложена на операции памяти, зависит от них. Следовательно, высший принцип таков: усвоение представлений и их взаимосвязей происходит при обучении в той мере и в таких пропорциях, что вырабатывается система взаимосвязей душевной жизни, которая отражает действительность и позволяет оказывать на себя необходимое воздействие. Этот принцип представлен в следующих правилах. Так как память в своей пластичности первоначально является телесным свойством, и свежесть его сохраняется посредством умеренной жизни, избегания аффектов, связана с радостностью деятельности, заботиться об этом факторе

здоровья следует с детства. Так как воспроизводимость большей части представлений в частности зависит от силы интереса, типа взаимосвязей, их энергии, от числа повторений, промежутка между последним повторением и текущим актом припоминания, экономика душевной жизни является основным способом применения имеющейся пластической силы памяти: порядок и связность душевной жизни побеждают даже плохие природные данные.

С этого момента мы анализируем отработку логического мышления и формирование взаимосвязанных представлений в познании, которое отражает реальность и делает возможным конструирование ее образа. С этой целью еще во времена Рохова был выработан катехизический метод. Но он, с его перечисляемыми признаками и их отделением от понятий, обладает лишь ограниченной ценностью, т. к. в известном смысле является реликтом эпохи, предшествовавшей нашей современной науке. Живая жажда познания направлена на то, чтобы ухватить внутренние связи действительности, простые соотношения, посредством которых она становится умопостижимой. Удовлетворение этой потребности состоит в том, чтобы попытаться установить конкретные связи между явлениями, которые затем можно представить уже в виде абстрактных закономерностей. Но нам удастся установить такие взаимосвязности и вычленивать взаимосвязи из случайных комбинаций, только если закономерность связи становится для нас внешним признаком того, что между явлениями есть зависимость. В этом ключ к пониманию индукции. Последняя ищет необходимое посредством всеобщего. Двигаясь от одного случая к другому, она вычленяет из последовательностей или сосуществующих явлений действительности процессы (или их элементы), которые точно, по возможности количественно определены и прочно связаны между собой. Это единообразие становится постижимым, только будучи представленным в виде численного или пространственного тождества. Простые взаимосвязи величин в регулярном повторении являются признаком божественного в хаотической игре изменчивых чувств. Так анализ и неотделимая от него индукция взаимодействуют с синтезом и дедукцией. Основная операция, установление связей в некоем непонятном целом, относящемся к нам, в основном живо отрабатывается в языковом понимании тезиса или цепочки тезисов, главным образом тогда, когда эта тренировка поддерживается точными вспомогательными средствами — точными познаниями в грамматике. При этом

грамматика доводит до сознания конкретные связи с действительностью, а математика учит нас постигать эти связи в количественном отношении. Если обозначить осознание связей с действительностью и тренировку их постижения как формальное образование, то последнее естественно является базисом всей этой сферы воспитания. Но ложное преувеличение роли формального образования распространяется в гимназиях, вплоть до девятнадцати и даже двадцати лет, всего-навсего подготовку к дальнейшей подготовке к такой, в конечном счете, короткой жизни. Осознание этого рождает в школьниках скуку, которая потом распространяется и на высшее образование, равно как и нетерпеливое желание поскорее покинуть стены альма матер. В те годы, когда пробуждается тяга к знаниям, она остается неудовлетворенной, откладывается на потом, умаляется. Этому противопоставляется следующий принцип: посреди осознания связей, отработки логических операций, в пробуждении созвездий радости логического мышления, необходимо уже в высших подготовительных учреждениях разжигать и направлять ко внутреннему удовлетворению юношескую жажду знаний. Мышление ученика должно выполнять опытно-реалистичные, имеющие постоянную ценность операции. В первую очередь оно должно быть направлено на причинно-следственные связи, которые чаще всего познаются через соотношение частного и общего, т. е. индуктивно. Оно (мышление) также должно научиться определять эти причинно-следственные связи количественно. Так природа должна раскрываться перед учеником. Он должен практиковаться, чтобы понять структуру исторической действительности. И это большая удача, что греко-римская античность одновременно является начальной школой для понимания исторического мира: все в ней просто, элементарно, близко к земле, родственно юношескому духу. Дальнейшее развитие современной науки и сущность воспитания работают на ту же цель: упрощение взаимосвязей, отражающих реальность, и ее обоснования. Расширение области, подвластной науке, все еще существующая надуманность некоторых ее аспектов, нехватка связности в других, вызвала сложности, которые ложатся грузом на высшую школу: упрощаясь, она постепенно ослабевает.

Завершенной дидактике предстоит, в конце концов, группировать учебные предметы, оценивать их воспитательную ценность относительно друг друга, определять их последовательность и разрабатывать методику для отдельных

учебных предметов. Всеобщие принципы здесь нигде не определены, а более точное, притом исторически ограниченное их понимание возможно только посредством воспитательной системы национального характера.

Мы стоим на пороге всеобщей педагогической теории. Указанная процедура применима также к учению о формировании склада характера и воли. Ведущие точки зрения относительно этой теории даны в вышеописанной телеологической системе взаимосвязей душевной жизни. Из целесообразного функционирования чувств и побуждений в психических взаимосвязях вытекает, в каком направлении должно развиваться воспитание, здесь — развитие до совершенства. Однако для этой части педагогической науки сначала необходимо дать психологическое обоснование в отдельных аспектах, что в данном случае могло бы завести слишком далеко. Больше, чем здесь предложено и указано, в рамках всеобщей теории достичь нельзя. Глобальные вопросы воспитания, которые в настоящий момент занимают нацию, не могут быть разрешены раз и навсегда, для всех времен и народов. Решаться они могут только на базе уточненного специализированного знания истории и сегодняшней жизни воспитания, посредством своего рода художественной деятельности, в которой таланты педагога и государственного человека действуют сообща.

Мысленная связь, в которой это происходит, проходит нитью через три следующих исследования. Сначала возникает вопрос: как из элементарных педагогических процессов, которые мы развиваем и выражаем в правилах, возникает содержательная система образования, воспитания, обучения, как она господствует в определенном культурном кругу? Соответствующий вопрос я рассмотрел в поэтике и показал там, как любая поэтическая техника в любом жанре обретает целостность только в смысловом наполнении исторической культуры. Не существует всеобщей техники трагедии или эпоса. То же относится и к сфере воспитания. Затем необходимо запустить сравнительное изучение воспитательных систем, и оно покажет, что и здесь точно так же отдельные формы связаны между собой прогрессивным развитием всего человечества. В известных границах возможно таким путем определить тенденции в развитии воспитания, тем самым применить наши научные результаты для руководства учебным процессом. В конце концов, погружение в нашу национальную воспитательную систему, в ее прошлое и будущее, понимание связей этой системы в нашей культуре, на

базисе всего здесь вышеизложенного, окажется в состоянии указать художественному воздействию управления учебным процессом дорогу к тому, чтобы и дальше осмотрительно формировать наше национальное школьное образование; так как историческому образу мыслей ясно, что исторический этос народа, который влечет

за собой также и способы воспитания, не должен подвергаться разрушительному воздействию радикальной теории, претендующей на воспитание всех народов на основе всеобщей системы.

1888 год

Сведения о переводчике

Илья Игоревич Докучаев

SPIN-код: 6082-3212, Scopus Author ID: 57203725047, Researcher ID: K-8453-2015, ORCID: 0000-0002-0506-2927, e-mail: ilya_dokuchaev@mail.ru

Доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории культуры Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Translator

Ilya I. Dokuchaev

SPIN-код: 6082-3212, Scopus Author ID: 57203725047, Researcher ID: K-8453-2015, ORCID: 0000-0002-0506-2927, e-mail: ilya_dokuchaev@mail.ru

Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Theory and History of Culture, Herzen State Pedagogical University of Russia