

Константин Ушинский

Моя система
воспитания

О нравственности



ОСНОВОПОЛОЖНИК
НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ

Бестселлеры воспитания

Константин Ушинский

**Моя система воспитания. О
нравственности (сборник)**

«Издательство АСТ»

до 1870 г.

УДК 37.01
ББК 74.00

Ушинский К. Д.

Моя система воспитания. О нравственности (сборник)
/ К. Д. Ушинский — «Издательство АСТ», до 1870
г. — (Бестселлеры воспитания)

ISBN 978-5-17-097311-8

В данный сборник вошли избранные научно-педагогические труды великого русского педагога К.Д. Ушинского (1824–1870), раскрывающие актуальную тему нравственного воспитания детей. Тексты содержат размышления ученого о пользе педагогической литературы, о понятии «народности» и средствах распространения грамотности, о труде и нравственном элементе, о школах и воспитании наследника престола, а также фрагменты одного из самых известных сочинений К.Д. Ушинского «Родное слово». Книга будет интересна как педагогам, так и широкому кругу читателей.

УДК 37.01
ББК 74.00

ISBN 978-5-17-097311-8

© Ушинский К. Д., до 1870 г.
© Издательство АСТ, до 1870 г.

Содержание

Предисловие	6
I. О пользе педагогической литературы	11
II. О народности в общественном воспитании	24
Глава I. Общие исторические основы европейского воспитания	25
Глава II. Характеристические черты германского общественного воспитания	28
Глава III. Общественное воспитание в Англии	30
Конец ознакомительного фрагмента.	35

Константин Дмитриевич Ушинский

Моя система воспитания.

О нравственности

© ООО «Издательство АСТ», 2018

* * *

...«Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями».
К.Д. Ушинский

Предисловие

Константин Дмитриевич Ушинский – педагог-ученый, теоретик и практик, оставивший потомкам богатейшее научно-педагогическое наследие и показавший пример его плодотворного применения в воспитании человека, справедливо считается родоначальником отечественной педагогической науки.

К.Д. Ушинский родился 19 февраля (2 марта) 1824 г.¹² в семье мелкопоместного малороссийского дворянина, отставного офицера Д.Г. Ушинского. В 1840 г. он закончил гимназию, в 1844 г. – Московский университет со степенью кандидата юриспруденции, а в 1846 г. занял профессорскую кафедру по энциклопедии законоведения, истории законодательств и финансовой науке в Ярославском Демидовском лицее.

Лекции Ушинского оказывали самое позитивное воздействие на учеников, но противостояние педагога возросшему формализму в деятельности лицея, способное, по его словам, убить «живое дело преподавания», вызвало недовольство у руководства. За молодым профессором установили негласный надзор, который в 1849 г. привел к отставке Ушинского.

Несколько лет педагог зарабатывал на жизнь переводами иностранных статей и написанием рецензий. Летом 1851 г. Ушинский женился на Надежде Семеновне Дорошенко, к которой всю жизнь испытывал самые трепетные чувства. В их браке родилось шестеро детей.

4 ноября 1854 г. Ушинский по рекомендации бывшего директора Демидовского лицея П.В. Голохвастова, знавшего и высоко ценившего его заслуги, поступил на должность преподавателя русской словесности и законоведения в Гатчинский Николаевский Сиротский институт, а уже 14 июля 1855 г. стал исполнять обязанности инспектора классов.

Главной целью педагогики Ушинский видел воспитание человека «для всех возможных честных путей в жизни»³. Все усилия он сосредоточил на проблемах взаимосвязи общего, специального образования и воспитания, развития талантов воспитанников и определения их призвания в жизни, организации трудовой деятельности и внедрения принципа народности в педагогическую практику. Сегодня эти проблемы снова актуальны.

Ушинский неоднократно проводил параллели между педагогикой и медициной, аргументируя свое мнение тем, что и врачу и педагогу недостаточно владеть научными знаниями: важно уметь их применить на практике в исцелении тела и души.

Ушинский утверждал, что занятие педагогикой требует от человека всесторонней развитости, увлеченности, четкого понимания целей и задач своей деятельности, много «нравственной энергии» и глубокого знания предмета, с которым он работает. Так как предмет воспитания, по мнению Ушинского, – человек, то педагог должен изучить своего воспитанника во всех отношениях, включая его психофизические особенности, дарования и способности, достоинства и недостатки, а только потом давать направления его уму, бороться с ленью, формировать вкус и, что самое главное, внушать «любовь к Истине».

Ученый считал, что личность воспитателя определяет дух учебного заведения, а главным средством воспитания называл «согретое теплотой» убеждение – «слово». Впоследствии знаменитый учебник Ушинского получит название «Родное слово».

Ушинский сформулировал понятие «народный воспитательный идеал» и дал концептуальное обоснование важности «народности» в педагогике. «Воспитание имеет целью не разви-

¹ Дата приводится в соответствии со следующими изданиями: Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах. Т. II. М., 1999; Джурицкий А.Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров. М., 2011; Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 томах. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1949–1952.

² Здесь и далее цифры в квадратных скобках относятся к комментариям в конце статей. – *Прим. ред.*

³ Ушинский К.Д. О проекте реорганизации Гатчинского института. Собр. соч. Т. 3. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948. С. 629.

тие наук, а формирование в человеке идеала, который может быть только народным и выражать национальные ценности»⁴.

Научно-педагогические труды Ушинского привлекли внимание министра народного просвещения А.С. Норова, и в 1858 г. Ушинский получил назначение на должность инспектора классов обоих отделений Смольного института – Николаевского, для девиц дворянского «благородного» происхождения, и Александровского училища, для девиц из мещан.

Вклад Ушинского в преобразование в образовательной системе Смольного института был неизмеримо велик. За короткий период пребывания на посту инспектора с 1859 по 1862 г. ему удалось решить целый ряд задач, накопленных за десятилетия.

Чуть более года Ушинский был редактором «Журнала Министерства Народного Просвещения», в котором он напечатал ряд своих лучших статей. В них он определил труд как нравственную деятельность человека, ведущую к обретению счастья, и показал его разностороннее значение – труд, преображающий окружающий мир (труд тела) и труд, совершенствующий внутренний мир (умственный и духовный труд); указал, что даже самое «величайшее развитие умственное не предполагает еще необходимо прочной общественной нравственности»⁵, которая зависит, прежде всего, от семейного, религиозного и общественного воспитания и формируется под влиянием литературы; обозначил патриотизм как уникальное качество русского народа, основу для взращивания нравственности.

Средством для решения насущных проблем в современной ему педагогике Ушинский считал сближение образования и церкви, а важной нравственной задачей устройства школ называл примирение «образованных людей с людьми рабочего класса». Педагог писал: «...неудивительно, если оба эти слоя народа встречаются между собою только в безжалостных, экономических отношениях; если между ними не разменивается ни одно откровенное, душевное слово, ни одна общечеловеческая, примиряющая мысль»⁶. По мнению Ушинского, именно такая «примиряющая мысль», почерпнутая из христианства, может стать мощным скрепляющим нравственным звеном в народе, обеспечивающим «благоденствие государства, его спокойствие, силу и богатство».

Ушинский четко обозначил волнующие его цели нравственного воспитания. Первостепенной он видел необходимость «открыть в церкви для человека источник духовного развития и нравственных убеждений»⁷, объясняя свое утверждение тем, что в школе человек пребывает лишь краткий период своей жизни, тогда как церковь сопровождает его на всем жизненном пути. Школа же обязана научить человека «читать и понимать читаемое», а также развить у него умственные способности, наблюдательность, память, воображение и умения самостоятельно «приобретать новые познания».

Ведущими методами обучения, по Ушинскому, должны стать словесный, предполагающий беседы учителя с учащимися, и наглядный, позволяющий наполнить душу ребенка яркими образами.

Педагог впервые дал психолого-педагогическую характеристику процессу изучения родного языка и научное обоснование его роли в целесообразности в формировании личности. Ушинский рассматривал язык не столько как систему фонетических, лексических и грамматических единиц для выражения мыслей и чувств или средство общения, сколько как живой организм или народный ген, рожденный культурой и отражающий этапы духовного развития народа.

⁴ Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948. С. 89.

⁵ Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948. С. 430.

⁶ Ушинский К.Д. Воскресные школы (Письмо в провинцию) // Там же. С. 496–497.

⁷ Там же. С. 508.

В 1861 г. Ушинский издал книгу «Детский мир и Хрестоматия», которая раскрывала перед педагогом разнообразные стороны детской души, одновременно служила пособием по развитию речи у учащихся начальной школы и предназначалась для классного чтения. «Детский мир» давал учащимся элементарный набор знаний о природе, отечественной истории и географии, заложив тем самым основы общего образования. Особое внимание педагог уделил систематизации материала, предусматривающей плодотворное уяснение учащимися единства сотворенного Богом мира и взаимосвязанности происходящих в нем процессов. Он широко использовал методы поступательного изучения материала от простого к сложному, наглядности и побуждения учащихся к мыслительной деятельности.

Книга Ушинского имела огромный успех. Она распространялась по школам всех регионов России и в первый год выдержала три издания. При жизни педагога было десять переизданий. В каждое из них Ушинский стремился внести что-то новое, вызванное насущными потребностями школ.

На посту инспектора Смольного института Ушинский пребывал недолго. Клеветническое обвинение заставило педагога подать заявление с просьбой уволить его с занимаемой должности и командировать за границу для изучения опыта зарубежных школ.

Около пяти лет, с 1862 по 1867 г., Ушинский с семьей провел за границей. Поселившись в виду расстроенного здоровья в Швейцарии, на родине Песталоцци, Ушинский принялся за изучение устройства местных народных школ, учительских семинарий в Мюнхенбухзее, Веттингене и Цюрихе и женских учебных заведений, а также посетил школы Германии, Франции, Бельгии, Италии.

Результаты заграничных исследований, личные впечатления и переживания, Ушинский записал в дневнике, а некоторые мысли изложил в переписке с педагогом Л.Н. Модзалевским. Сейчас дневник Ушинского хранится в архиве Института литературы Российской Академии наук.

Испытывая тоску по родной школе, Ушинский занялся составлением ранее задуманных им книг для первоначального обучения детей, известных под заглавием «Родное слово».

«Родное слово» стало уникальным и общепризнанным учебником в дореволюционной России. Он печатался миллионным тиражом и распространялся по всей империи.

Название учебника – «Родное слово» указывает на христианский смысл грамотности – познание Слова Божия путем декодировки системы графических знаков – азбуки, созданной святыми братьями Кириллом и Мефодием для письменной передачи славянской речи. Такая декодировка обязательно сопровождалась эмоционально-ценностным переживанием ребенком изучаемого материала. Поэтому Ушинский уделял пристальное внимание содержанию «Родного слова». Текст книги основан на богатом педагогическом опыте автора и других учителей.

Отмечая бедственное состояние детской литературы, Ушинский самостоятельно занимался подбором и составлением текстов, свободных от причастных и деепричастных оборотов, не употребляемых детьми и трудно усвояемых ими. В «Родное слово» вошли: короткие рассказы, сказки, поговорки, пословицы, народные песни, басни, стихи русских поэтов, самого Ушинского, подписанные инициалами «К.У.», и его друга Л.Н. Модзалевского, подписанные «Л.М.». Позже, в 1870 г., Ушинский выпустил «Год 3-й», посвященный русской грамматике, содержащий сказки А. Пушкина, басни И. Крылова, А. Измайлова, А. Нахимова, А. Никитенко, И. Хемницера.

Ушинский тяготился годами за границей. Желая обучать своих детей только в России, он вернулся на родину в 1866 г. К глубокому огорчению, он узнал, что его труд «Детский мир» Министерство просвещения не допустило до своих учебных заведений.

Ушинский взялся за новый труд, ставший его главным, фундаментальным произведением: «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

В 1867–1869 гг. увидело свет первое издание двухтомной «Педагогической антропологии» (третий том остался незавершенным). В нем Ушинский задался целью четкого и обстоятельного обоснования влияния психофизических процессов организма человека в деле воспитания и формирования личности и построения научного курса педагогики.

Ушинский рассматривал все стремления живого организма в целокупности – «быть и жить», поясняя, что для тела важно быть, а для души – жить, и выделял свойственные только человеку духовные стремления, превосходящие стремления тела и души, обнаруживающиеся в его самосознании, проявляющиеся в религиозных и эстетических переживаниях (чувствованиях), вере в Бога и устремленности в будущее.

Глубина поднятых в «Педагогической антропологии» вопросов ясно показывает, что Ушинский рассматривал педагогику достаточно обстоятельно. Ученый одним из первых указал, что педагогика, являясь прикладной наукой, в теории опирается на постулаты других наук. В их числе: «анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю, как жилище человека, и человека, как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова»⁸. Он предлагал разделять «педагогику в обширном смысле как собрание знаний» или «собрание наук» от «педагогики в тесном смысле как собрание воспитательных правил». Последнюю он называл еще «теорией искусства, выведенною из этих наук»⁹. В предисловии к первому тому «Педагогической антропологии» Ушинский обозначил: «Педагогика – не наука, а искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств»¹⁰, потому что оно, во-первых, опирается на достижения науки, а во-вторых, стремится к идеалу – совершенному человеку.

Пребывание в сыром климате Санкт-Петербурга негативно отразилось на здоровье Ушинского. Весною 1870 г. он отправился в Италию, но по дороге сильно заболел и пролежал в Вене около двух недель. Местные врачи посоветовали ему поехать в Крым лечиться кумысом. В конце июля 1870 г., запланировав обосноваться в Крыму и купить небольшое поместье неподалеку от Ялты, Ушинский вернулся к семье, которая ждала его дома, в имении Богданка Новгород-Северского уезда Черниговской губернии. Здесь его ждал удар. Старший сын Ушинского Павел трагически погиб на охоте, и Ушинский вернулся в Богданку в день его похорон. Эта трагедия окончательно подорвала силы ученого.

Осенью он приехал с семьей в Киев, где купил дом и устроил своих дочерей в институт, мечтая вернуться в Санкт-Петербург. В октябре по рекомендации докторов Ушинский снова отправился в Крым. По дороге он простудился и вынужденно остановился в Одессе, где 21 декабря 1870 г. (3 января 1871 г.) умер. Ему было 47 лет.

* * *

Педагогическое наследие Константина Дмитриевича Ушинского не утрачивает актуальности на протяжении многих десятилетий. Главной заслугой Ушинского, актуализирующей востребованность его трудов в XX и XXI вв., является разработка методологических основ духовно-нравственного воспитания русского человека, укорененного в религиозно-культурологических традициях своего народа и осознающего свое предназначение в созидании блага России.

⁸ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том первый // К.Д. Ушинский. Собр. соч. Т. 8. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. С. 22.

⁹ Там же. С. 23.

¹⁰ Там же. С. 32.

В.О. Гусакова

I. О пользе педагогической литературы

Крайняя бедность нашей педагогической литературы, сравнительно с практической педагогической деятельностью нашего отечества, не может не броситься в глаза человеку, обратившему свое внимание на этот предмет. С одной стороны – более пяти тысяч учебных заведений, до двадцати тысяч преподавателей, несколько университетов, из которых старейший уже отпраздновал свое столетие, огромный педагогический институт¹¹.

С другой стороны – две-три слабые попытки педагогических курсов, мало кому известные, ни одного сколько-нибудь замечательного педагогического сочинения, не только оригинального, но даже переводного, десятка два педагогических статей, из которых большая часть принадлежит к числу речей, сказанных *ex officio*, ни одного педагогического журнала. Нельзя не сознаться, что эта несоразмерность педагогической практики и педагогической теории – весьма значительна, и что если русское правительство сделало со своей стороны более, чем правительство какого-либо другого государства, для образования народного, то литература наша слабо отвечала этим великодушным усилиям.

Этим оправдывается старомодное заглавие нашей статейки. Писать и говорить в публичных речах о пользе того или другого научного предмета было в большой моде в конце прошлого и начале нынешнего столетия, но мы думаем, что в отношении педагогики статья о пользе педагогической литературы не будет запоздалой.

В самом деле, чем можно объяснить такое ничтожество нашей педагогической литературы, особенно при таком развитии ее в Германии, откуда мы заимствовали основы большей части наших педагогических учреждений, как не тайным сознанием ее бесполезности? Что этот недостаток переводных и оригинальных педагогических книг на русском языке не замечается у нас обилием книг педагогического содержания на иностранных языках – в этом легко убедиться.

Во-первых, такой замены вполне быть не может, как потому, что не всякому же доступны книги на иностранных языках, так и потому, что педагогическая литература необходимо должна быть самостоятельной, народной; а во-вторых, в наших училищных библиотеках, даже в таких, где скорее всего можно бы было этого ожидать, редко встречается дельная педагогическая книга, разве попадет туда как-нибудь случайно. Чаще всего встречаются довольно наивные произведения французских воспитателей и воспитательниц, хотя во Франции именно искусство воспитания далеко не процветает. Кто же хочет иметь капитальные произведения иностранной педагогической литературы, не говорим уже о произведениях второстепенных, брошюрах, монографиях и журналах, тот должен сам выписать их из-за границы. Самый характер статей, появляющихся время от времени в наших журналах, особенно часто в последнее время, еще более убеждает нас, как мало педагогическая литература Запада имела у нас влияния. Положения, неизбежные в каждом немецком учебнике, излагаются иногда как новые открытия; вопросы, давно рассмотренные с самых различных сторон, разрешаются вновь односторонне, как будто бы у них не было своей истории. Наконец, не выдавая наших частных наблюдений за что-нибудь общее, мы можем сказать, что если нам раза два случалось встретить у наших педагогов систематическое собрание главнейших педагогических сочинений, то гораздо чаще встречали мы таких педагогов-практиков, которые с презрением отзывались о педагогической теории и даже питали какую-то странную вражду к ней, хотя самые имена главнейших ее деятелей были им вовсе неизвестны или известны только по слуху. Вот причины,

¹¹ Старейшим в России является **Московский университет**, основанный в 1755 г. и отметивший свое столетие в 1855 г. **Педагогический институт**, **Главный Педагогический институт** – высшее учреждение закрытого типа, основанное в 1816 г. для подготовки педагогов средних и высших учебных заведений Российской империи.

которые оправдывают наше желание сказать несколько слов в защиту педагогической литературы. Спор между теорией и практикой – спор очень старый, который, наконец, умолкает в настоящее время, сознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками, между поборниками опыта и поборниками идеи приближается к миру, главные условия которого уже обозначились. Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли. Но, увы, спор этот, еще не совсем умолкший и в науке, часто слышится в жизни и в особенности в деле воспитания. Часто педагог-теоретик, принимаясь за свое сочинение, прежде всего отвлекает свою мысль от бессмысленной пестроты жизненных явлений, старается возвыситься до абстрактных начал воспитания, определяет сначала цель человеческой жизни, взвешивает средства к достижению этой цели и начинает чертить путь воспитания, забывая, что главный вопрос о цели человеческой жизни, на решении которого основана вся его теория воспитания, разрешается в действительности с бесконечным разнообразием. Педагог-практик смеется над своим зафилософствовавшимся товарищем, чувствует всю неприложимость его стройной теории, берет в одну руку учебник своего предмета, в другую фериулу, – и дело идет у него как по маслу; ученики учатся прилежно, переходят из класса в класс, вступают в жизнь, и как будто никогда и ничему не учились. Они выполнили необходимую комедию детства и юности и принимают за новые роли, не имеющие никакого отношения к старым, воспоминание о которых только мешает жить и чем скорее исчезнет, тем лучше.

Но это две крайности. Средину между ними занимают все педагоги, теоретики и практики. Нет такого педагога-практика, который бы не имел своей, хотя крошечной, хотя туманной теории воспитания, и нет такого смелого теоретика, который бы по временам не оглядывался на факты. Но если можно не доверять кабинетной теории воспитания, то еще более причин не давать никакого важного и общего значения одиночной опытности практика. Неужели дело воспитания так легко, что стоит только принять на себя звание воспитателя, чтобы постигнуть это дело во всей его полноте? Неужели достаточно только нескольких лет воспитательной деятельности и единичной наблюдательности, чтобы разрешить все вопросы воспитания? Самые закоренелые педагоги-рутинеры беспрестанно толкуют о трудности своего искусства и отвергают теорию именно на том основании, что она слишком легко дается кабинетным мудрецам. Конечно, ни один практик-педагог, не отвергает возможности большего или меньшего совершенства в своем деле, конечно, ни один из них не признает равенства искусства воспитания во всех своих собратиях. Напротив, каждый из них так гордится своей опытностью, высчитывая по пальцам года своей воспитательной деятельности. На чем же основывается такое неравенство, или, другими словами, что такое педагогическая опытность? Большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, делается правилом воспитательной деятельности педагога. Деятельность человека как человека всегда происходит из источника сознательной воли, из разума; но в области разума факт сам по себе есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание. Воевать против такой теории не значит ли то же, что воевать против мысли вообще; но педагог, во всяком случае, есть поборник мысли, и если он признает годность одного факта и личного опыта, то к чему все его ученье? Не противоречит ли он сам себе, отвергая теорию для себя и беспрестанно толкуя ее детям? Если теория ни к

чему не годится в жизни, то к чему служит передаваемая им наука? Какое значение имеет его собственное звание?

Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; самое понятие воспитания есть создание истории; в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке: каким же образом может она отказаться от мысли, от сознания истины, от обдуманности плана? Но что же предлагает нам педагогическая литература, если не собрание опытов сознанных и обдуманных, если не результаты процесса мышления, направленного на дело воспитания? Какой воспитатель, будь он самый закоренелый рутинер, отвергнет совет педагога, более его опытного, или откажется подать благоразумный совет только что начинающему собрату? Практика, факт – дело единичное, и если в воспитании признавать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт; если только это не передача тех старушечьих рецептов, в которых говорится: «ты, мой батюшка, возьми эти слова, напиши их на бумажке, а потом сожги и пепел выпей с водой против утренней зорьки, и там увидишь, что выйдет». Неужели искусство воспитания может упасть в такую темную, бессознательную область предрассудков, поверий и фокусов, а такова судьба его, если оно будет предоставлено единичной практике каждого. «Это прекрасный преподаватель, прекрасный воспитатель», говорит молва, но в чем заключается его сила и откуда проистекает его искусство, – этого никто не знает, да этого и нельзя знать; до этого можно дойти только собственной практикой. Не правда ли, что это нечто вроде фокусов наших знахарок и шептуний? Неужели же искусство воспитания, это искусство развития сознания и воли, может оставаться на этой низкой ступени и не подымется даже на ту, на которой стоит медицина, собирающая факты, но основывающаяся на знании, с одной стороны, человеческого организма и его отправлениях, а с другой, на значении свойств ядов и медикаментов.

Между искусством медицины и искусством воспитания много аналогии, и мы воспользуемся этой аналогией, чтобы показать яснее отношение теории к практике в деле воспитания.

Одно ученье не может создать хорошего медика; для этого, конечно, необходима и врожденная наблюдательность, и многолетний опыт; но неужели поэтому должна быть отвергаема польза медицины как учения? Далеко бы ушла медицина, если бы она остановилась на рецептах знахарей и случайно открытых врачебных свойствах некоторых медикаментов! Каковы бы были результаты медицинской практики, если бы она, оставаясь только практикой, не обращалась за знаниями к наукам природы; если бы всякий, без предварительной подготовки, пускался в практику, надеясь на свои наблюдательные способности и рассчитывая только на личный опыт? Сколько грубейших ошибок, которых теперь не сделает студент, далеко не кончивший медицинского курса, предстояло бы испытать на таком пути даровитейшему человеку, и эти ошибки, стоившие многим жизни, причиняя громадный вред, оставаясь личным опытом, не принесли бы ни малейшей пользы: всякий должен был бы начинать снова, для себя лично, ту же дорогу ошибок. Самое предположение такой рутины в медицине кажется нелепым; но это только потому, что искусство лечения уже несколько веков опирается на науку. Но чем же такое мнение лучше в приложении к воспитанию? Почему от воспитателя можно не требовать предварительной подготовки к своему делу, предоставляя все его личной наблюдательности и его личному опыту? Разве дело воспитания менее важно, чем дело медицины? Разве предмет воспитания, душа человеческая, не имеет так же своих законов, как и предмет медицины, тело? Почему анатомия, физиология, патология возможны для тела и не нужны для души? Разве душа, как и тело, не имеет своего организма, не развивается по внутренним своим законам, не подвержена отклонениям от нормального состояния? Разве в явлениях душевной деятельности, в развитии души в различных личностях, мы не замечаем ничего общего? Разве здесь нет также фактов и законов?

Если медицинская практика, основанная единственно на рутине и предании, могла бы принести много зла и весьма мало пользы, то воспитательная практика, поставленная в то же положение, приносит столько же зла и столько же пользы. Результаты дурной медицины виднее: они осязательны; но результаты дурного воспитания не менее существенны, и если они не так заметны, то только потому, что на них менее обращают внимания. Конечно, не вся масса безнравственности людей и не весь мрак невежества может быть приписан недостаточности или ошибочности воспитания, как и не вся масса болезней и преждевременной смертности может быть приписана недостаточности или ошибочности медицины; и наоборот: не всегда здоровое состояние души или тела может быть приписано усилиям медицины или воспитания. Но кто же, в настоящее время, может сомневаться в пользе научного пути медицины, указывая, с одной стороны, на раннюю смерть или болезнь, а с другой, на здоровое состояние и долголетие людей, никогда не прибегавших к пособию медика, или на несколько случаев удачного лечения знахарями?

Но, может быть, какой-нибудь педагог-практик будет отвергать полезность теоретического изучения науки воспитания, основываясь на достаточности его результатов, достигаемых без помощи теории. Такому педагогу-практику мы можем сказать только, что он величайший утопист и мало наблюдал над явлениями, представляемыми общественной и частной жизнью. Нужно с намерением закрыть глаза, чтобы не видеть, какое ничтожное влияние оказывает воспитание на нравственность общества, как мало оно возвышает дух над телом и выдвигает вперед духовные потребности, когда воспитание направлено дурно, т. е. когда духовная сторона людей, подвергавшихся в молодости воспитательному процессу, не была развита как следует. Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести... – вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться.

Сравните число истинно развитых, нравственно и умственно развитых людей, с числом лиц, получающих систематическое воспитание, загляните в училища и сравните число начинающих курс с числом тех, которые оканчивают его, и вы увидите, как много еще остается сделать воспитанию!

Но не требуем ли мы слишком многого от воспитания, сваливая на него ответственность в общественной нравственности и в степени умственного развития общества? Но делаем же мы те же самые требования медицине, требования, ограничиваемые возможностью, но тем не менее действительные? К чему же и воспитание, если оно не будет действовать на нравственное и умственное развитие человека? Зачем зубрить историю Аристидов, Сократов, Катонов¹², если только от природного благородства или неблагородства натуры нашей будет зависеть исполнение или неисполнение нашего общественного долга? К чему учить историю, словесность, все множество наук, если это ученье не заставит нас полюбить идею и истину больше, чем деньги, карты и вино, и ставить духовные наслаждения выше телесных, духовные достоинства выше случайных преимуществ? Неужели только для того, чтобы исполнить необходимую процедуру молодости, просидеть известные годы на школьной скамейке и получить аттестат в благополучном окончании курса? Но, в таком случае, зачем вся эта трата времени для приобретения временных познаний, требуемых только на экзамене и ни к чему не годных в жизни? Тогда нужно передавать только технические сведения, учить читать, писать, считать, мерить и более ничего. Кто же согласится ограничить воспитание одной техникой?

Нельзя требовать от медицины, чтоб не было случаев ранней смерти или повальных болезней; нельзя требовать от воспитания, чтобы не было частных случаев испорченной нравственности, пренебрежения к идее и истине или каких-нибудь общественных недостатков,

¹² История Аристидов, Сократов, Катонов – имеется в виду история Древнего мира и Древней Греции в частности, изучаемая во всех учебных заведениях.

которые, как и эпидемия, имеют часто свои причины в обстоятельствах, не зависящих от медика или воспитания. Но если бы медицина не могла ни предостерегать, ни предохранять от болезней, ни излечивать их, то к чему бы служили медицинские факультеты?

Ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова. Ни той, ни другой нельзя выучиться, как выучиваются математике, астрономии, химии, анатомии и физиологии и проч. И медицина и педагогика, кроме знакомства с науками из области философии и естествоведения, требуют еще уметь приложить эти знания к делу: множества фактических сведений, не составляющих собственно науки, развития наблюдательности в известном отношении и навыка. Но, не будучи наукой, педагогика, как и медицина, представляет возможность изучения теоретического и практического. Нормальные школы, педагогические институты или заведения для приготовления педагогов необходимы так же, как и медицинские факультеты. Нормальное училище без практической школы при нем – то же самое, что медицинский факультет без клиники; но и одна педагогическая практика без теории – то же, что знахарство в медицине. Но могут заметить нам, что нельзя ставить медицину в параллель с педагогикой уже потому, что, тогда как медицина опирается на положительное изучение человеческого организма и имеющих на него влияние предметов природы, педагогика должна довольствоваться смутными, противоречащими, призрачными теориями психологов, – теориями, на которых нельзя построить ничего прочного. Что изучение проявлений души, сравнительно с изучением явлений телесного организма, находится в весьма незавидном положении, с этим нельзя не согласиться. Но кто же виноват, что психология в настоящее время не может стать наряду с анатомией, физиологией, патологией? Не медицина ли своими требованиями подвинула вперед эти науки? Не та же ли обязанность лежит на педагогике в отношении психологии, антропологии и логики? В жалком бы положении находились теперь все науки, излагающие законы явлений человеческого организма, если бы медики-практики не приняли за эти предметы, не собрали, не проверили, не дополнили новыми опытами, не привели в систему всего множества отдельных заметок, сделанных по самым разнообразным поводам и разбросанных в самых разнородных сочинениях. Явления душевной жизни столь же существенны, столь же неизменны, как и явления жизни телесного организма. Если душа не представляет такого материального субстрата, как труп, зато она, живая, вечная, всегда сама готова отвечать на наши вопросы, подвергаться нашим наблюдениям и нашим опытам. И разве мало было этих наблюдений и опытов? Всякий человек, умеющий заглядывать внутрь самого себя, есть уже готовый курс психологии; трудно найти какую-нибудь книгу, в которой бы не было психологического факта или взгляда на психологическое явление; вся история записывает только историю души человеческой, почти забывая историю его тела; каждая биография, каждая повесть, каждый роман, каждое стихотворение представляют множество психологических фактов и наблюдений; нет такого плохого педагогического курса, в котором бы не было целой системы психологических мыслей; а какое обширное поле для психологических наблюдений представляет педагогическая практика! Разве обилие, а не недостаток материала может затруднять психолога-педагога. Но не слишком ли мы многого, однако ж, требуем от педагога, по преимуществу человека практического, желая, чтобы он был в то же время и психологом? Но разве на деле не всякий педагог – и без того психолог? Он изучает своего воспитанника, его способности, наклонности, достоинства и недостатки, подмечает развитие ума, руководит им, хочет давать направление воле, упражнять рассудок, раскрывать разум, борется с леностью, с упорством, искореняет дурные природные наклонности, формирует вкус, внушает любовь к истине – словом, ежеминутно вращается в области психологических явлений... или заставляет зубрить учеников от точки до точки и наказывает тех, кто не выучил урока или шумит в классе. Что-нибудь одно из трех: или психология такая легкая наука, что всякий практик-педагог знает ее без всякого приготовления; или педагог есть машина для задачи и спрашивания урока и наказания тех, кто попадает к нему под руку (потому что самое определение проступка

требует уже знания психологии); или, наконец, педагог должен много учиться понимать душу в ее явлениях и много думать о цели, предмете и средствах воспитательного искусства, прежде чем сделаться практиком. Знаю, что привычка смотреть на воспитание как на дело, доступное каждому, заставит многих подумать, взглянувши на громадность требований, что дело шло и без этого. Шло, без сомнения; но как? Пусть каждый педагог-практик, пишущий речь для торжественного акта или объявление о своем пансионе, подумает, как относятся его фразы о воспитании к самому делу! Неужели же воспитание должно оставаться при фразах и довольствоваться блестящим ходом публичных испытаний?

Конечно, не всякий педагог-практик должен быть ученым и глубоким психологом, двигать науку вперед и способствовать созданию, испытанию на деле и исправлению психологической системы: эта обязанность лежит вообще на педагогах, потому что это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной. Но от каждого педагога-практика можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека¹³, употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться, сколько возможно ближе, с предметом деятельности всей своей жизни.

Педагогическая литература представляет для этого могущественнейшее средство. Она знакомит нас с психологическими наблюдениями множества умных и опытных педагогов и, главное, направляет нашу собственную мысль на такие предметы, которые легко могли бы ускользнуть от нашего внимания. Если мы требуем от ремесленника, чтобы он думал о своем ремесле и старался познакомиться с ним ближе, то неужели общество, доверяющее нам детей своих, не вправе требовать от нас, чтобы мы старались по мере сил своих познакомиться с тем предметом, который вверяется нашим попечениям, – с умственной и нравственной природой человека. Педагогическая литература открывает нам широкий путь для этого знакомства.

Никто, конечно, не сомневается, что воспитание есть деятельность сознательная, по крайней мере, со стороны воспитателя, но сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению сознанный нами цели. Деятельность, не выполняющая этих условий даже и в отношении материальных потребностей наших, не заслуживает названия человеческой деятельности, тем более там, где дело идет о нравственном и умственном развитии человека. По чтобы сознательно выбрать средства для достижения цели воспитания и быть уверенным, что выбранные нами средства – лучшие, для этого должно прежде познакомиться с самыми этими средствами. Педагогические меры и методы воспитания очень разнообразны, и только знакомство со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от той упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается и педагогах-практиках, не знакомых с педагогической литературой. И сколько зла может сделать рутина одного такого педагога, если она ошибочна! Страшно подумывать, что она оказывает свое губительное влияние на тридцать, иногда даже на сорок людских поколений. Неужели, приступая к такому ответственному делу, не стоит прежде убедиться, что ваша метода воспитания или преподавания лучше всех тех, которые употребляются в других местах и другими педагогами, – убедиться прежде, чем тридцатилетняя практика заставит вас самолюбиво отстаивать хотя ошибочную, да зато вашу методику?

Но могут еще заметить нам, что если всякий преподаватель станет произвольно выбирать для себя методику преподавания, а всякий воспитатель – методику воспитания, то в общественных заведениях, особенно в больших, из такого разнообразия может произойти значительный вред. Но, во-первых, как бы ни было вредно разнообразие, происходящее от различных убеждений,

¹³ Этим мы не хотим сказать, чтобы педагогика не занималась также и воспитанием тела; но в современной педагогике это воспитание играет, сравнительно, весьма незначительную роль. – *Здесь и далее примечания автора, если не указано иное.*

оно, во всяком случае, полезнее мертвого однообразия, в котором нет убеждений; а во-вторых, мы должны сказать, что, в отношении общественных заведений, под именем педагогов мы никак не разумеем одних преподавателей и ближайших воспитателей (гувернеров, надзирателей), но общий совет преподавателей и воспитателей (конференции, советы и т. д.), начальство заведения (директора, инспектора и проч.), учебные комитеты и проч. В организме общественного воспитания всякому назначено свое дело; но самый важный член в этом организме, без сомнения, преподаватель и ближайший воспитатель, если обе эти должности не соединены вместе, как, например, в большей части английских воспитательных заведений. Как бы ни были подробны и точны инструкции преподавания и воспитания, они никогда не могут заменить собой недостатка убеждений в преподавателе. Воспитатель (преподавание есть только одно из средств воспитания), поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания. Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы. Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Многое, конечно, значит дух заведения; но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников.

Но если личность воспитателя значит все в деле воспитания, то каким же образом можно действовать на личность иначе, как не путем свободного убеждения, – путем педагогического воспитания и путем педагогической литературы?

Педагогическая литература одна только может оживить воспитательную деятельность, придать ей тот смысл и ту занимательность, без которых она скоро делается машинальным препровождением времени, назначенного на уроки. Она одна только может возбудить в обществе внимание к делу воспитания и дать в нем воспитателям то место, которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей. Педагогическая литература устанавливает в обществе, с одной стороны, правильные требования в отношении воспитания, а с другой – открывает средства для удовлетворения этих требований.

Преподаватель, который только в классах занимается своим делом, а переходя за порог школы, не встречает ни в обществе, ни в литературе никакого участия к своему занятию, весьма скоро может охладеть к нему. Надобно столько любви к детям, чтобы в одиночку думать о них постоянно, и общество не имеет права требовать такой любви от кого бы то ни было, если оно само не показывает участия к делу воспитания.

Преподаватель, уединенный в своей тихой монотонной деятельности, видя, что ни общество, ни литература, занимающаяся даже ассирийскими древностями и этрусскими вазами, не занимаются его скромным делом, должен иметь, повторяем мы, необыкновенно много нравственной энергии, чтоб не уснуть под убаюкивающее журчанье однообразной учительской жизни. Вопросы науки, литературы, общественной жизни не касаются даже слегка его микроскопической деятельности. Новая повесть, новый водевиль, новая скрипка, даже новая шляпка, – какие это все блестящие явления в сравнении с крошечными фактами учительской деятельности! Учительские обязанности поступают как-то в разряд детских шалостей, недостойных занимать людей взрослых, занятых дельными интересами жизни и обращающих еще кое-какое внимание на экзамены и аттестаты своих детей. Новый воспитатель, может быть, и с

самыми лучшими намерениями принявшийся за свое дело, скоро замечает, что вне пределов класса никто им не занимается, и сам мало-помалу привыкает заниматься им только в классе, – привыкает смотреть на вопросы учительской деятельности как на мелочи, которые не могут даже стать наряду с мелочами всякой другой службы, занимающими общество. Скоро он начинает довольствоваться механической рутинной, однажды созданной, часто ложной и почти всегда односторонней. Случается даже иногда, что, закоренев в этой рутине, он начинает с какой-то злобой смотреть на всякую педагогическую книгу, если бы она как-нибудь, сверх всякого ожидания, и попала ему под руку: он видит в ней дерзкую нарушительницу своего долголетнего спокойствия. Трудно уже тогда убедить его, что его одиночная, недолголетняя опытность, хоть бы ей было сорок или пятьдесят лет, ничто перед опытом нескольких столетий, в котором сосредоточились результаты педагогической деятельности бесчисленного множества, по крайней мере, таких же, как он, педагогов, между которыми было много замечательных талантов и необыкновенных личностей, отдавших все свои силы делу воспитания. Такой педагог, по большей части, бывает щедр на советы; а здравый смысл по позволяет ему иногда презирать советами и другого педагога, который старше его годами и богаче опытом. Но он в то же время упрямо отвергает советы многовекового опыта целого человечества и советы опытейших и знаменитейших педагогов потому только, что это советы печатные. Странно, не правда ли? Но, тем не менее, это случается.

Наставническая и воспитательная деятельность, может быть, более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном одушевлении; а между тем она более, чем всякая другая деятельность, удалена от взоров общества, результаты ее выказываются не скоро и замечаются не многими, реже всего самим воспитателем; однообразие же ее способно усыпить ум и приучить его к бессознательности. Механический процесс преподавания или утомительное наблюдение за шаловливыми детьми, не давая пищи уму, в то же самое время не дают ему и той свободы, которая совместна с деятельностью чисто физической. Рубя дрова или распиливая доски, человек может еще думать о чем-нибудь другом; но, толкуя в сотый раз давно выученную наизусть страницу, человек ни думает, ни не думает и предается невольно той дремоте рассудка, которая от привычки делается сладкой и заманчивой, как турецкий кейф¹⁴. Это одуряющее влияние педагогических занятий легко замечается, и нередко встречаются люди, которые, не открыв в воспитании того интереса, который придается ему глубоким изучением, бросали педагогическое поприще, заметив на себе его усыпительное действие. И в самом деле, молодой человек, умственная деятельность которого сильно пробуждена, не легко решится отдать свою жизнь таким занятиям, о которых, кажется, никто в обществе не думает, о которых не услышишь ни от кого ни одного слова, не прочтешь нигде ни одной строчки.

Посмотрите на иного преподавателя, который, что называется, втянулся в свою должность. Он, кажется, принимает живое участие в том, что говорит: делает энергические жесты, многозначительно улыбается, грозно хмурит брови. Но не верьте этим жестам, этим улыбкам, этим юпитеровым бровям. Он точно так же улыбается, точно так же стучит рукой двадцать лет сряду на каждом уроке. Он сладко дремлет и сердито просыпается, когда какой-нибудь шалун нарушит его спокойствие. После лекции, когда он приходит домой, серьезные житейские заботы, а может быть, и преферанс, смотря по вкусу и летам, снова пробуждают его к жизни. Как же требовать, чтобы у такого преподавателя ученики сохранили возбужденное состояние, необходимое для всякого плодovitого ученья: они только сидят смирно, боясь разбудить дремлющего, хотя говорящего учителя.

¹⁴ **Турецкий кейф** – приятное безделье после обеда, сопровождаемое распитием кофе и курением. Слово «кейф» пришло из Турции. Некоторые филологи считают, что в России оно стало популярно после употребления его в повести Ф.М. Достоевского «Неточка Незванова» и обозначало времяпрепровождение в кафе, удовольствие.

Конечно, это исключение, но исключения эти попадают довольно часто, а их не должно быть вовсе, и не может быть, если педагогическая литература раскроет весь глубокий и заманчивый интерес воспитательной деятельности.

Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания. Воспитатель, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра, и сознает, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения. Он видит, что вопросы относительно его деятельности, рождающиеся в его мыслях, на которые пустая и суетная толпа, исчезающая без следа со всем своим треском и фейерверочным огнем, обращает мало внимания, занимают зато тысячи благороднейших умов, постигших глубоко всю важность воспитания.

С другой стороны, при существовании педагогической литературы, всякий воспитатель имеет возможность не ограничиваться тесным кругом своей плодотворной деятельности. Его опыт, мысль, которую он выработал в своей практике, новый вопрос, родившийся в его голове, – все это не остается в пределах его школы, или, что еще хуже, не умрет в нем самом: но, появившись на литературном поприще, облетит все концы России, заглянет во все захолустья, где только есть школа, и вызовет сочувствие или спор в сотне его товарищей, дела которых коснется мысль его прямо; она может вызвать горячее сочувствие, приобрести защитников и перейти в действительность не в тесных пределах одного класса или одной школы, но в обширных пределах общественного образования целого государства.

Но не для одних воспитателей необходима педагогическая литература; она необходима также и для родителей.

Какие разнообразные и иногда какие странные требования делаются родителями воспитанию! Эти требования часто противоречат всякому здравому понятию о цели воспитания. Всякий, конечно, желает своим детям всего лучшего; но это лучшее так разнообразно, а иногда оно бывает такого рода, что воспитание, для удовлетворения этому требованию, должно сделаться бессовестным шарлатанством, спекулирующим на нравственность и будущую судьбу детей. Понятие воспитанного человека – весьма широкое понятие. Иногда хорошо воспитанным человеком зовут того, кто умеет хорошо повязать галстук, держать себя по моде, болтать на иностранных языках, поддерживать разговор в гостиной, нравиться дамам и проч., и проч.; иногда того, кто умеет поклониться, где следует, поднять нос, где можно, задать тону, не пропускать того, что плывет в руки, и проч., и проч. В отношении воспитания женщин понятия бывают еще страннее: воспитанная девушка должна уметь пустить пыль в глаза, пробежать небрежно трудную арию, соединять наивность с холодным рассудком, под ласковой улыбкой скрывать самые неласковые движения души, и главная цель ее воспитания – поймать выгодного жениха. Скажите, как назвать тех воспитателей, которые решаются удовлетворять таким требованиям? Называйте как угодно, только, ради Бога, не воспитателями.

Но что же выходит потом? Всегда ли родители остаются довольны исполнением своих требований? О нет! Холодность и низость сердца, созданные, конечно, без прямого намерения для других, прежде всего, обращаются на семейные отношения. Зло дикости и эгоизма появляется из-за полировки, а между тем, те самые лица, по заказу которых оно сделано, сами не знают, откуда оно взялось?

Отдавая детей на руки воспитателю или помещая их в учебное заведение, родители, конечно, не избавляются этим от священной обязанности наблюдать за воспитанием. Но для

этого родители должны иметь здравые и ясные понятия о том, чего они могут требовать, с одной стороны, от воспитателя или учебного заведения, а с другой – от своих детей. Наблюдения над одними отметками, переходами из класса в класс и экзаменационными аттестациями весьма недостаточно. Кто из воспитателей общественных заведений не знает, как часто родители воспитанников объясняют себе совершенно неправильно факты заведения, касающиеся их детей: то наказывают их за то, за что вовсе не следует наказывать, то поощряют их сами к тем поступкам, против которых борется заведение, то внушают им такой образ мыслей, который совершенно противоречит истинно-нравственному воспитанию, – и после сами же удивляются, почему воспитание их детей идет дурно или приносит такие плоды, вкус которых им кажется горек. Родители выбирают род воспитания для своих детей, выбирают воспитателя или заведение, назначают дорогу в жизни. Для всего этого должно иметь ясные и здравые понятия о признаках различных наклонностей в детях, знать требования и цель различных родов воспитания и ученья, уметь выбрать и оценить воспитателя, знать воспитательные заведения, их курсы, их требования, их цели, уметь оценивать их достоинства и недостатки. Все это далеко не такие легкие вещи, какими кажутся с первого взгляда.

Только тогда, когда родители будут ценить воспитателя по достоинству и по важности его дела, можно надеяться иметь хороших домашних воспитателей и избавиться от множества иностранных шарлатанов, которым многие родители легкомысленно поручают нравственность своих детей. Но чтобы оценить, что такое хороший наставник и хороший воспитатель, для этого должно знать, что такое воспитание, его требования и его трудности, что необходимо также и потому, чтобы не попасться в обман, за который можно заплатить характером и будущностью детей.

Мы не говорим уже о тех случаях, где родители сами являются, вполне или отчасти, воспитателями своих детей. В этих случаях к ним относится все то, что сказано собственно о воспитателях. Но родители всегда являются хотя отчасти воспитателями своих детей и полагают первые семена будущих успехов или неуспехов воспитания.

Понятно без объяснений, как важно для них в этом случае приобретение педагогических познаний.

Всякий прочный успех общества в деле воспитания необходимо опирается на педагогическую литературу. Сфера воспитания так жива и так многосложна, что почти делается невозможным до того рассчитать какую-нибудь воспитательную меру, чтобы она произвела именно то действие, для которого назначена. Всякое новое учреждение, касающееся общественного воспитания, в практическом выполнении непременно выкажет такие свойства, хорошие или дурные, которых невозможно было предвидеть. Педагогическая литература должна выражать, сохранять и делать для каждого доступными результаты педагогической практики, на основании которых только и возможно дальнейшее развитие общественного воспитания.

Положим, например, что какой-нибудь новый учебник, лучший по своему времени, принят для руководства во многих общественных заведениях. Без сомнения, в нем есть свои достоинства и свои недостатки, но вполне эти достоинства и эти недостатки могут высказаться только в обширной практике. Если литература соберет все показания и требования практики, то составитель нового учебника будет в состоянии сообразовать свой новый труд с этими указаниями опыта и практики. Всякий, кто присматривался к этому делу, оценил, конечно, всю важность хорошего учебника для воспитания, всю потребность многосторонней критики учебников, всю необходимость указаний опыта и практики в этом отношении.

Наконец, там, где исторически не выработалось общественное мнение в деле воспитания, как, например, выработалось оно в Англии тысячами университетами и многовековыми школами, деятельная педагогическая литература является важнейшим органом не только для выражения общественного мнения, но даже для его развития и очищения. Ясное же и определенное общественное мнение о воспитании, сознающее цель воспитания, его требования и

средства, есть именно та почва, в которой может укорениться самостоятельное развитие народного воспитания, – один из важнейших исторических органов общего народного развития. В другом месте мы высказали эту мысль полнее; здесь же скажем только, что действительную воспитательную силу имеет только то воспитание, которое, не завися от частных, прихотливых требований, меняющихся, как мода на костюмы, и часто совершенно противоречащих нравственной идее воспитания, будет основывать свои правила на существенном мнении, и вместе с ним жить и развиваться. Но что общественное мнение о воспитании не только должно, но и может быть везде, в этом нет ни малейшего сомнения. Стоит только представить себе, сколько лиц, заинтересованных в деле воспитания: нет сколько-нибудь образованной семьи, в которой бы не толковалось о воспитании. Следовательно, недостает не материала для общественного мнения о воспитании, но только органа для его выражения и развития, – недостает литературы.

Чтобы оценить всю важность общественного мнения в деле воспитания, возьмем, для примера, два учебные заведения для детей высшего класса: старую английскую школу Итон¹⁵, например, и любой парижский модный пансион или даже лучшую парижскую коллегию.

Итон, находящийся уже несколько столетий в непосредственной связи с Оксфордом¹⁶ и разделяющий педагогическую систему старых университетов, не изменит своих вековых правил ни для каких родительских требований. Хороши или дурны эти правила, но они одобряются общественным мнением, и английский аристократ, может быть, и не совсем довольный мучительной системой итонского воспитания (*Fagging system*)¹⁷, тем не менее отдает своего сына в Итон. К этому принуждает его общественное мнение, утверждающее, что итонское воспитание есть хорошее, истинно аристократическое воспитание. Для того же, чтобы Итон переменил свою педагогику, нужно, чтобы Оксфорд и Кембридж¹⁸ изменили ей; а для этого требуется, ни более ни менее, как коренное изменение общественного мнения о воспитании вообще, которое зависит, конечно не от родителей итонских воспитанников, но от всего хода народного развития. Итон изменит свои правила воспитания, когда эти правила перестанут быть английскими; а до тех пор родители, хотя бы большинство их было недовольно итонским воспитанием, должны будут покоряться его правилам, как покорялись им их отцы и деды. С другой стороны, сам Итон, будучи выражением английского понятия, т. е. общественного мнения о воспитании, не может изменить этому понятию, если не хочет подрывать под собственные свои основы. Воспитывая же беспрестанно свои новые поколения, он имеет взаимно сильное влияние на общественные нравы и общественные убеждения и беспрестанно прокладывает себе дорогу в будущее, воспитывая в нем могущественных защитников себе. Воспитанники старых английских университетов и старых английских школ (а кто не воспитывался в них из людей, пользующихся общественным влиянием в Англии?) явились повсюду защитниками их против яростных нападений радикальной партии, отчасти, конечно, по принципам, отчасти и по той невольной любви к месту своего воспитания, которая так свойственна человеку.

Желание каждого отца, чтобы сын его воспитывался там же, где сам он получил воспитание, нигде так не сильно, как в Англии, и в Оксфордских коллегиях есть стипендии и комнаты для студентов, уже целые столетия переходящие из поколения в поколение одной и той же фамилии. Понятно, что при такой взаимной связи между обществом и общественным воспитательным заведением воспитание может двигаться вперед только с движением всего обще-

¹⁵ **Итон, Итонский колледж** (англ. *Eton College, The King's College of Our Lady of Eton beside Windsor*) – старинное учебное заведение в Англии, частная школа для мальчиков, основанная королем Генрихом VI в 1440 г. Главной задачей колледжа была подготовка юношей к поступлению в Кембриджский университет.

¹⁶ **Оксфорд, Оксфордский университет** – первый в Великобритании и второй после Болонского в Европе университет, расположенный в городе Оксфорд графства Оксфордшир, известный с XI в.

¹⁷ Эта *Fagging system* укоренена почти во всех публичных заведениях Англии, особенно в старых. Она состоит в том, что воспитанники младших классов обязаны слушаться во всем своего сеньора, который выбирается из учеников старшего класса.

¹⁸ **Кембридж, Кембриджский университет** – второй в Великобритании и четвертый в Европе университет, возникший из группы ученых людей города Кембридж около 1209 г.

ства¹⁹, и правила его будут господствовать над частными требованиями всей силой общественного мнения, перед которым должны прятаться личные эгоистические расчеты.

Этой могущественной опоры не имеют у себя модные парижские пансионы, которые потому и становятся модными, что удовлетворяют желаниям большинства родителей, прикрывающих именем приличного воспитания самые антивоспитательные понятия. Направление самой школы, изменяясь беспрестанно вследствие изменчивых распоряжений, не может укоренить в обществе того или другого понятия о воспитании, и она старается угодить вкусам тех, кто доверяет ей детей своих и платит за них деньги. Вкусы же эти бывают очень прихотливы и редко сообразны с нравственной целью воспитания. Педагогика, вместе с тем, занимает униженное положение, и сами педагоги становятся в последних рядах спекуляторов, рассчитывающих на деньги и карьеру, – в последних потому, что воспитательные спекуляции редко приносят хорошие барыши, а воспитательные карьеры всегда подозрительны.

Техническая часть может процветать в общественном воспитании, поставленном в такое положение, как процветает она и во Франции: но нравственное влияние воспитания на общество будет ничтожно. Конечно, никто не захочет ограничить область воспитания одной технической частью.

Впрочем, как бы ни была произвольна система общественного воспитания, в направлении ее все же отразится характер общества, как отражается он и во Франции, но отразится не всегда лучшей своей стороной. Человек уже так создан, что голос его в общественном мнении всегда служит выражением его совести, его лучших убеждений; а втайне и по одиночке он дает волю тем побуждениям своей души, дурную сторону которых сам сознает очень хорошо и от которых откажется публично. Эти дурные тайные побуждения переносятся, к сожалению, очень часто и на воспитание детей. Два желания, часто противоположные, борются в душе каждого отца и каждой матери; они желали бы видеть в детях своих все нравственные совершенства, но в то же время желают им таких успехов в жизни, из которых некоторые не всегда ладят с нравственными совершенствами. К этому присоединяются еще родительские властолюбие, тщеславие, особенного рода хвастовство своими детьми и множество других мелких и грязных побуждений, которым начинает удовлетворять услужливая педагогика, не имеющая надобности в общественном мнении, но очень нуждающаяся в плате за учеников и, следовательно, в карманах родителей. Таким образом, назло своему устройству, французская педагогика становится народной, отражая в себе слабые стороны народности, которые бы не осмелились показаться в общественном мнении о воспитании, если бы оно было во Франции.

Общественное мнение о воспитании выработалось в Англии, конечно, не педагогической литературой, но самостоятельной и сильной тысячелетней историей педагогических заведений, из которых некоторые начали свое существование до норманнского завоевания. Историю создать нельзя: она создается сама собою; но не трудно видеть, что самостоятельная и деятельная педагогическая литература может во многом заменить историю и сделаться живым органом общественного мнения о воспитании. То, что сделано в Англии многовековой самостоятельной историей старых английских университетов и старых школ, соединенных с университетами в одну историческую корпорацию, то было достигнуто в Северной Америке намеренным, со стороны правительств штатов, и быстрым развитием педагогической литературы, огромным распространением в обществе педагогических сведений всякого рода, собранием и опубликованием мельчайших фактов, относящихся к общественному воспитанию. Все это повело к быстрому, почти внезапному, установлению правильного общественного мнения о воспитании и возбуждению в обществе живого интереса к этому делу. Вслед за тем пошло

¹⁹ Мы и видим это движение в Англии, и хотя оно совершается медленно и осторожно, но тем не менее нельзя его не заметить. Оксфордский университет, сохраняя целое тысячелетие главнейшие принципы свои, все же идет вперед. В настоящее время в нем также готовятся перемены.

и быстрое распространение общественного воспитания и улучшения его во всех частях. Воспитание действует, в частности, на человека и вообще на общество, главным образом, через убеждение; а органом жизни такого убеждения является педагогическая литература.

II. О народности в общественном воспитании

Недавно в наших журналах оспаривался вопрос о народности в науке. Появление такого вопроса можно объяснить только тем, что самое слово наука употреблено в нем не в настоящем своем значении. Если же под именем науки понимать собрание результатов, добытых человеком в познании законов природы, разума и истории, то ясно само собой, что о народности здесь не может быть и речи. Наука потому и наука, что принимает в область свою только те выводы, которые справедливы по законам общего человеческого мышления. Положения ее должны быть общи и неизменны, как общи и неизменны самые законы природы, разума и истории: все особенное, частное, неоправдываемое разумом, общим для всех людей, не имеет в ней места. Наука, открывающая законы мира, является, как самый мир и разум, познающий его, общим достоянием человечества. Если мы и замечаем оттенок народности в науке, то он, проглядывая в обработке ее, не может касаться ее результатов. Если, например, в философах Англии и моралистах Шотландии отражается народный характер, если в историке можно почти всегда узнать француза, англичанина или немца, то это только потому, что каждый из них разрабатывает одну сторону предмета, к которой влечет его национальный характер. Но результаты, добытые такими учеными, верны для каждого человека относительно той стороны предмета, которой они занимались; в противном случае эти результаты не войдут в науку. Такое народное влечение к той или другой науке, или к той или другой стороне предмета вырабатывается в народе само собой, вследствие природных или исторических причин, и если бы кто-нибудь, желая, во что бы то ни стало, быть народным, создал для себя особенную точку зрения, тот добровольно, прежде открытия истины, лишил бы себя свободы, необходимой для ее открытия, – надел бы на себя цветные очки, для того чтобы узнать цвет предмета.

Каждый образованный народ только тогда имеет значение в науке, когда обогащает ее истинами, которые остаются такими для всех народов. И, наоборот, какую пользу науке мог бы принести народ, создавший свою особенную народную науку, непонятную для других народов? Могла ли бы, наконец, идти наука вперед, если бы каждый народ создавал для себя особую науку, не усваивая результатов, добытых его предшественниками и современниками? Как непонятны выражения: французская математика, английский закон тяготения, немецкий закон химического сродства, – точно так же не имеет содержания и выражение: русская наука, если под этим выражением не разуместь той части науки, предметом которой является Россия, ее природа или ее история. Процесс создания науки совершается в той высшей сфере человеческих способностей, которая уже свободна и от влияния тела и влияния характера, основывающегося всегда на телесных особенностях.

Но то, что прилагается к науке, не может быть приложено к воспитанию. Воспитание не имеет целью развития науки, и для него наука не цель, а одно из средств, которыми оно развивает в человеке свой собственный идеал. Воспитание берет человека всего, как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями, – его тело, душу и ум, – и, прежде всего, обращается к характеру человека; а характер и есть именно та почва, в которой коренится народность. Почва эта, разнообразная до бесконечности, прежде всего, однако, распадается на большие группы, называемые народностями. Можно ли и должно ли разрабатывать эти различные почвы одними и теми же орудиями, сеять и производить на них одни и те же растения – или для каждой почвы педагогика должна открыть особые орудия и особые, этой почве свойственные, растения? Вот вопрос, который мы здесь задаем себе.

Сначала посмотрим на факты и отыщем в них твердую опору для своих мнений.

Глава I. Общие исторические основы европейского воспитания

Системы общественного воспитания у всех европейских народов представляют, при первом взгляде на них, большое сходство не только в предметах учения, которые везде одни и те же, но даже в самой организации учебных заведений, дидактических приемах и законах школьной дисциплины. Это сходство, прежде всего, конечно, зависит от той разумности воспитательных мер, которая определяется более или менее общей для всех народов целью воспитания и единством психологических законов, везде служащих основой для всякой воспитательной деятельности. Но нетрудно заметить, что не все черты этого сходства могут быть объяснены разумностью и что многие из них указывают на историческое единство происхождения педагогических систем Европы. И в самом деле, обращаясь к истории, мы видим, что все эти разнородные системы – ветви одного могучего растения, семя которого было посеяно общей для всех христианской церковью. Духовная жизнь Европы XI, XII, XIII вв., конечно, была далеко не так развита, как современная; но зато простые и немногосложные начала ее соединяли в один народ всех образованных людей того времени, к какому бы племени они ни принадлежали. Взгляните, например, на Парижский университет XII века²⁰: французы, немцы всех племен, испанцы, итальянцы, англичане, ирландцы, шведы, греки составляют университетское население, и все эти образчики разнообразнейших племен тесно связаны между собой единством цели, собравшей их сюда, под покровительство церкви, со всех концов мира. Они теснятся все в кучу, в один квартал Парижа, носят один костюм, говорят одним языком, составляют одну тесную общину, пользуются одними привилегиями, повинуются одним университетским законам. Все эти лица различных племен в отношении остального населения Парижа представляют одну тесную общину, одну сплошную массу, на которой лежит один полудуховный отпечаток, так что все они, без различия племен и званий, носят одно название клериков. Они ближе к Риму, чем к городскому управлению Парижа. То же делается и в других древних университетах Европы, и они сносятся между собой, как члены одной нации. Профессоры и студенты Парижского университета переходят толпами в Оксфорд, и, наоборот, оксфордский студент, вытесненный смутами из своей *alma mater*, находит себе приют в Париже. Все тогдашние университеты, за исключением, может быть, университетов итальянских, имевших светское начало, являются членами одного особого государства, глава которого находится в Риме. Такое единство замечается не в одних университетах, но и во всех школах средневековой Европы, потому что все они, за немногими исключениями, обязаны своим существованием и своим устройством римской церкви, связавшей Европу сетью своих учреждений. Это один европейский народ, раскиданный большими и малыми корпорациями по всем странам Европы, – народ схоластиков (*scholastici*). Немногосложная средневековая наука (*trivium et quadrivium*), еще не совершенно отделившаяся от богословия, везде одна и та же, говорит одним и тем же языком латинским и вызывает везде одни и те же педагогические законы и установления.

Так называемое возрождение наук, когда классическая древность вступила в действительное наследие новых европейских народов, поддержало еще на некоторое время это единство духовной жизни Европы, которое, основываясь преимущественно на религиозном единстве, начинало уже колебаться к концу средних веков.

²⁰ Парижский университет XII века – имеется в виду старейший университет в Европе на момент его основания в середине XII века. Официальное признание университета королем Филиппом Августом состоялось в 1200 г., а папой римским Иннокентием III – в 1215 г. В Средние века университет славился высоким уровнем богословского и философского образования и привлекал студентов из разных государств.

Таким образом, классицизм, общее европейское наследие, и христианство, перешедшее в духовную жизнь новой Европы, через посредство Рима и Византии, двух великих педагогов всех средних веков, составили однообразную основу общественного образования для всех европейских народов.

С наступлением новой истории все изменяется. На место племени выступает государство. Римская церковь, рыцарство, монашеские ордена и схоластика должны были уступить место новой европейской жизни, устремившейся к образованию государственного начала, а вместе с тем, отдельных государств и отдельных государственных национальностей. До начала новой истории, которое совпадает с возрождением классицизма, самое понятие о народе существовало только в виде понятия о племени. «Феодальные учреждения скрывали за собой понятие об отечестве, говорит г. Токвиль²¹: самое слово отечество не встречается у французских писателей до шестнадцатого века»²². Но с этого времени средневековые деления уступают место делению на великие нравственные существа – государства и народы, и классическое понятие о любви к отечеству, скрывавшееся прежде в сердцах людей за любовью к своей общине, к своему сословию, к своему званию, снова возрождается и выступает на первый план. Вместе с тем, и общественное образование также подчинилось общему закону деления по государствам и народам. Оно не могло уже бороться с государственным и народным началом, как боролось прежде с племенным различием, составлявшим характеристику средних веков. Все пало пред государством, и вся жизнь Европы заключилась внутри государств, подчиняясь в каждом из них своему особенному развитию. Народное воспитание подверглось общей участи; одна только наука осталась общей для всех народностей.

Но тем не менее, остатки прежнего единства общественного образования Европы сохранились и до сих пор. Классические языки, классические писатели и до сих пор составляют основу воспитания всех европейских народов, и новейшая педагогика, несмотря на множество педагогических систем, сменявших друг друга, не решилась оторваться от этой основы. Классическая древность и до сих пор повсюду оказывается необходимой, не только по содержанию своему, но и по той развивающей и укрепляющей рассудок силе, которую оказывает ее изучение. В этом последнем отношении европейская педагогика не изобрела еще ничего, чем бы можно было заменить классицизм.

Но не один классицизм напоминает в системах общественного образования европейских народов их общее средневековое происхождение. В школьном устройстве, в школьной дисциплине, в разделении наук, в названиях множества предметов школьного мира, даже в самом названии школа, общем для всех европейских народов, мы встречаем повсюду разорванные куски средневековой схоластики. И к нам проникла она через посредство Польши и киевской академии. В Англии и Испании мы находим еще почти целыми огромные обломки этого здания средних веков, многочисленные остатки которого, занесенные из Англии в Северную Америку, так странно противоречат с шумом ее современной деятельности.

Но эти остатки, напоминающие в Нью-Йорке, Лондоне, Берлине и где-нибудь на берегу Охотского моря схоластическую жизнь Европы, – не более, как тяжелые вооружения средневекового арсенала, разобранные для современного маскарада. Под этими однообразными доспехами схоластического рыцарства скрываются самые разнохарактерные личности совершенно другого века.

²¹ Токвиль Алексис-Шарль-Анри Клерель де (29.07.1805–16.04.1859) – французский политический деятель, историк и писатель, известный трактатами «Демократия в Америке» (I том – 1835 г., II том – 1840 г.) и «Старый порядок и революция» (1856), министр иностранных дел Франции (1849). Токвиль происходил из древнего нормандского аристократического рода. Он известен как теоретик демократии, считавший, что исторический процесс движется в сторону увеличения «равенства условий» в отношении закона, а не материального благополучия. Токвиль считал, что религия и мораль – оплот демократии, могущие противостоять «материалистическому головокружению».

²² De la democratie en Amerique. Deuxieme partie, tome p. 113.

Сделавшись одним из элементов государственной и народной жизни, общественное воспитание пошло у каждого народа своим особенным путем, и в настоящее время каждый европейский народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания. Внешнее сходство, о котором мы говорили, недолго может вводить в заблуждение внимательного наблюдателя, и он скоро убедится, что в каждой стране, под общим названием общественного воспитания и множеством общих педагогических форм, кроется свое особенное характеристическое понятие, созданное характером и историей народа.

В школах всего образованного мира, удержавших везде и до сих пор свое средневековое название школы, везде преподается одна и та же латинская и греческая грамматика, изучаются одни и те же греческие и латинские писатели, одна и та же математика, не признающая никаких национальностей, та же история с своими нескончаемыми пуническими войнами, но всякий народ ищет и находит в этих всемирных учителях особенную пищу, сообразную его национальности. Несмотря на сходство педагогических форм всех европейских народов, у каждого из них своя особенная национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели.

Сделаем краткий очерк главнейших из этих систем, объявляя предварительно, что эти слабые и краткие сверки не могут выразить вполне характеристики систем воспитания у различных народов. Мы будем довольствоваться только немногими характерными чертами.

Глава II. Характеристические черты германского общественного воспитания

Типической чертой германского характера, которая до сих пор решала роль Германии в истории, определяла ее значение во всемирном развитии человечества, является склонность к отвлечению и выходящая из нее склонность к системе. Немец во всех явлениях жизни ищет гармонии и связи, все возводит в отвлеченную идею и отовсюду ее извлекает. Для него недостаточно понимать вещь; но ему непременно нужно определить ее и дать ей место в системах своих знаний. Определениями пустейших и ничтожнейших предметов набиты кипы немецких учебников. Без определения для немца и вещь – не вещь. Прежде всего видит он в каждом предмете его философскую сторону и всякое дело свое начинает и оканчивает философской мыслью. Если у него нет истинной философии, то он выскажет самую избитую мысль, годную только для прописи, но ни за что не пропустит случая пофилософствовать. Но более всего он заботится, чтобы в голове его не осталось ни одного незанятого уголка и в мире ни одного предмета, который бы не поместился в одном из уголков его системы.

Эта страсть к абстракции и системе создает великих ученых, познания которых обнимают мир, как познания Риттера и Гумбольдта²³, поэтов-философов, как Гете, и философов-поэтов, как Шеллинг и Гегель; но она же создает и немецких мечтателей и мечтательниц в молодости, и самых мелочных формалистов и педантов под старость. Глубокомыслие и ученость – лицевая сторона этой народной склонности; педантизм и резонерство – оборотные ее стороны. Ей Германия обязана своим всемирным значением в науке и своим политическим ничтожеством, величайшими произведениями ума человеческого, составившими эпоху в развитии человечества, и необозримой грудой бездарнейших книг, в которых под сеткой бесконечных делений и подразделений, оглавленных буквами всех размеров, и всех азбук, не скрывается часто ни малейшей мысли. Вся литература Германии, в которой сосредоточились почти и все результаты ее исторической деятельности, служит лучшим доказательством наших слов.

Эта же красная нить германского характера положила особенный отпечаток и на общественное образование Германии.

По страсти своей все систематизировать, германцы возвели и искусство воспитания на степень науки, наравне с бесчисленным множеством других чисто немецких наук, и с любовью разработали ее в многотомные системы, обладающие тысячами подразделений. Но, несмотря на твердое убеждение большинства немецких педагогов, что они работают над воспитанием человека вообще, к какому бы народу он ни принадлежал, немецкая педагогика – наука чисто немецкая. Стоит только беспристрастному читателю другой нации прочесть три, четыре немецкие педагогические сочинения, чтобы убедиться, что идеал человека, воспитание которого в них разрабатывается, немецкий ессе homo, совершеннейший немец.

Прежде всего и более всего немецкое воспитание стремится к всесторонности и систематичности познаний. Программы немецких гимназий, факультетов и немецких экзаменов пугают своею многосложностью и громадностью. Взгляните только на программу учительского экзамена на право преподавания в гимназиях, и вы убедитесь, что этой программе едва ли в состоянии будет удовлетворить учнейший из профессоров Англии, Франции или Северной Америки²⁴. В немецкой учительской программе все предвидится, даже самая отдаленная возможность какого-нибудь объяснения, когда, например, учителю немецкой словесности или

²³ **Риттер и Гумбольдт** – Карл Риттер (1779–1859) и Александр Гумбольдт (1769–1859) – немецкие географы, основоположники современных общественно-географических наук.

²⁴ Handbuch der gesammten Preussischen Schul-Gesetzgebung, bearbeitet von Muller. Berlin. 1854. 5 Capitel. Prufungen der Lehrer.. 56. Prufungen der Schuler, S. 81.

учителю истории может понадобиться знание еврейского языка. Но зато в Германии только вы найдете учебники, где прежде определения какого-нибудь слова перечисляются названия его у двадцати народов и где, например, приступая к описанию сохи, автор выводит ее восточное происхождение и рассказывает предварительно всю ее историю, начиная с Китая и оканчивая Германией. Программа выпускного гимназического экзамена (Abiturienten-Examen) так громадна и многосложна, что ей не в состоянии удовлетворить университет других наций; а факультетские программы германских университетов представляют полнейшие системы наук со всеми возможными и даже невозможными их частями²⁵. Не трудно заметить, что здесь воспитание приносится в жертву науке или, вернее сказать, наука и ученость являются окончательной целью, к которой направлено все воспитание. Человек ученый и человек хорошо воспитанный для немца одно и то же; хоть он и старается положить в своей педагогической теории границу между этими двумя понятиями, но на деле эта черта исчезает. Умение приложить знания к делу, укрепление душевных способностей, развитие характера, внешняя полировка человека составляют для немецкой педагогики вопросы второстепенные. Она и на самый характер человека думает действовать не иначе, как через посредство знаний. Такая педагогика, вылившаяся из особенности германского характера, со своей стороны, имела влияние на развитие этой особенности. Она открыла возможность науке делаться популярной и находить на каждую мысль свою сотни новых деятелей. Только в Германии выражения кантовской философии могли перейти на язык портных и сапожников; только в Германии каждое подразделение науки может указать на тысячи разрабатывающих ее монографий; только в Германии, наконец, могли найтись люди, посвятившие всю деятельность своей жизни какой-нибудь частице греческой грамматики.

Германская педагогика совершенно соответствовала до сих пор требованиям германской жизни: образовывала великих ученых и философов, толпу специалистов, разрабатывавших их идеи, и публику, смотревшую на деятельность ученую как на высшее выражение человеческой деятельности. В последнее время прежние основы германской жизни пошатнулись. Это движение отразилось и на педагогике, взглянувшей сомнительно на свои прежние системы; но что будет впереди, мы не знаем и говорим только о том, как было до сих пор.

Мы будем еще иметь случай воротиться к германскому воспитанию, которое вообще у нас более знакомо, чем общественное воспитание других стран, а теперь, довольствуясь этими немногими чертами, перейдем к Англии.

²⁵ Jahrbucher der Deutschen Universitäten. Leipzig.

Глава III. Общественное воспитание в Англии

Общественное воспитание Англии представляет крайнюю противоположность германскому воспитанию. Оно менее всего заботится о полноте и систематичности знаний, и для него ученость составляет одну из профессий человека, которой он может заняться, если ему нечего более делать, но до которой воспитанию нет никакого дела. Для английского воспитания наука не цель, но одно из средств для развития характера, привычек, образа мыслей, манер истинного джентльмена – идеала, к осуществлению которого направлено все английское воспитание. Молодой англичанин, получивший образование в Оксфорде, уже по этому самому считается джентльменом, к какому бы сословию он ни принадлежал. Оксфордские и Кембриджские коллегии, Итон, Вестминстер, Гарро, Регби гордятся не тем, что в них получили воспитание великие ученые или что под их покровом наука открыла новые пути, но, указывая с гордостью на целый ряд великих характеров английской истории, получивших первое развитие в их стенах, отвечают на упреки в недостатке ученой деятельности, что «их дело создавать людей, а не писать книги»²⁶.

По понятиям старой Англии, которые, несмотря на ежедневное усиление демократической партии, все еще стоят на первом плане, образование вовсе не составляет потребности каждого человека, а необходимую принадлежность только тех людей, которые по средствам своим могут стоять в ряду джентльменов.

Английское общественное воспитание существует, собственно, для аристократов, в тесном смысле этого слова, и дворянства (*gentry*), которое хотя не отделено от остальной массы народа никакими законными правами, но составляет на деле особенный класс. Этот класс, опора английского общественного устройства, не представляет замкнутого сословия и беспрестанно подновляется новыми лицами, вступающими в него с приобретением независимого состояния; но тем не менее он имеет свои предания и свою аристократическую гордость. Сын богача, составившего себе состояние своими трудами и дожившего свой век удалившимся от дел джентльменом (*retired gentleman*), уже начинает портретом отца новую портретную галерею. Аристократия находится не в одних государственных учреждениях Англии, но в самой крови народа и выражается столько же в добровольном уважении низшего класса к гербам и титулам, сколько и в привязанности его к старым именам, старым замкам и старым законам.

Остальному человечеству достается из общественного образования только то, что дает ему христианская обязанность церкви, которая считает общественное образование своей частной привилегией, или филантропия богатых людей.

Этому общему характеру английского образования нисколько не противоречит то явление, что по числу благотворительных учебных заведений Англия занимает первое место между государствами Европы и что устройство многих из этих заведений послужило образцом для других государств²⁷. Все эти учреждения, иногда громадные и превосходно устроенные – произведения частной благотворительности, а не правительственной или общей государственной системы воспитания, которой вовсе нет в Англии.

Образование граждан государства и членов христианского общества не входит в число обязанностей английского правительства, и даже самая эта идея, укоренившаяся в Германии, вместе с протестантизмом, совершенно чужда Англии. Общественное воспитание в ней представлено совершенно частным усилиям, и правительство, с своей стороны, покровительствует

²⁶ De l'Instruction primaire a Londres, par E. Rendu. Sec. cd. Paris, 1853.

²⁷ Report on Education in Europe, by At. Dallas Bache, Philadelphia, 1839, p. 4. In the number of its Educational Charities, its Orphan Asylums, Bluccoat Schools and Educational Hospitals Great Britain exceeds every country in Europe. Английские сиротские институты и малолетние школы (*infant schools*) служили образцом для подобных же заведений во многих других государствах Европы.

ему несравненно менее, чем торговле и промышленности, которые признаются основами могущества и благосостояния государства. Само общество не признает за правительством права входить в дело общественного образования и встречает с недоверием и недоброжелательством всякое покушение на это со стороны правительства. Билль о таком вмешательстве долго и с ожесточением отвергался парламентом, и только уже после нескольких лет борьбы сила ораторского красноречия, рисуящая яркими красками весь ужас невежества в бедном классе, а более всего ужасающие факты полной дикости, представляемые парламентскими комиссиями, дали, наконец, возможность пройти этому биллю, но и то в самом обрезанном и укороченном виде. Совещательный комитет воспитания (Committee of Council on Education) был, наконец, учрежден правительством в 1839 г. Но этому комитету не дано прав правительственного установления, имеющего обязательную силу, но только права частного предприятия, наравне с другими предприятиями того же рода. Деятельность его основана на тех же самых началах, на которых основана деятельность двух больших воспитательных обществ Англии, Национального и Британского, обладающих притом гораздо большими средствами.

Воспитательный комитет имеет своею целью только то, чего не могут достичь в своей деятельности эти общества и другие частные предприятия; но средства его слишком ограничены даже и для этой цели. Он может так же, как и эти общества и каждый частный человек, заводить школы и открывать их для какого угодно класса, но принудительность образования, принятая лютеранством в Германии, допускается в Англии только для несовершеннолетних преступников. Самая же деятельность Воспитательного Комитета и английских воспитательных обществ состоит не столько в открытии новых школ, сколько в том, что они помогают своими средствами уже учрежденным школам и взамен этой помощи получают от них право инспекции и надзора. Это добровольный контракт с обеих сторон, и несоблюдение его со стороны школы наказывается отнятием вспомоществования.

Британское общество, по добровольному договору, подчинило свои школы инспекции Комитета, но общество Национальное осталось не только в независимом, но даже во враждебном отношении к правительственному Комитету. Это могущественное общество является органом англиканского духовенства, которое, вместе с другими католическими преданиями, сохраняло убеждение, что право народного воспитания исключительно²⁸ принадлежит церкви.

Но, несмотря на огромные средства этих обществ, они восполняют весьма незначительную часть потребности народного воспитания, и, притом, деятельность их, равно как деятельность правительства, преимущественно ограничивается элементарными школами для беднейшего класса.

Все остальное общественное образование находится в руках огромного множества частных предприятий и признанных законом учебных корпораций, из которых некоторые существуют уже несколько столетий. Корпорации Оксфорда и Кембриджа, начало которых относится еще к древнейшему периоду английской истории²⁹, являются двумя вековыми и могущественными опорами всей системы английского общественного воспитания. В непосредственной связи с ними, укрепленной давностью, состоят все знаменитейшие и древнейшие школы Англии: Итон, Вестминстер, Гарро, Регби³⁰ и другие, которые, в свою очередь, дают тон педагогике других, более мелких корпораций и частных учебных установлений. Далее идут

²⁸ Протестантизм разделяет право это с государством, потому что и сам он вошел в государственный организм.

²⁹ Начало университетской схоластической деятельности в Оксфорде Губер относит ко временам Альфреда Великого (Huber. Die Englischen Universitäten. Cassel. 1839. Erster Band, S. 57). Английские же антиквари и идут еще далее, ко временам друидов и римского владычества. Достоверно только то, что еще до Альфреда значительная школьная деятельность была уже в Оксфорде.

³⁰ **Итон, Вестминстер, Гарро, Регби** – Ушинский перечисляет сокращенные названия знаменитых учебных заведений в Англии: Итонский колледж; Вестминстерский университет, основанный в 1838 г. как Королевский Политехнический Институт; училище в Гарро в английском графстве Миддлсекс, открытое в 1611 г. по образцу Итонского колледжа; школу Регби или Регби, основанную в 1567 г. в городе Регби, в которой впоследствии была изобретена всемирно известная игра регби.

разнообразнейшие по характеру и направлению частные учебные установления, статуты которых, иногда написанные самими жертвователями или завещателями, в высшей степени оригинальны, но соблюдаются свято. Наконец, последнюю категорию составляют более или менее удачные произведения учебной спекуляции, существование которых зависит от общественного мнения, все еще управляемого в деле воспитания средневековыми корпорациями Оксфорда и Кембриджа³¹.

Вот почему схоластические формы воспитания, удержавшиеся в древних английских университетах, сохранились вообще в английском общественном воспитании более, чем в воспитании какого-либо другого народа. Величественные коллегии Оксфорда и Кембриджа облечены еще в латы средневековой схоластики, но эта одежда накинута только сверху, и под нею скрывается совершенно английская идея. Англичане нашли средство, не удаляясь от схоластических форм, развивать в новых поколениях свои исторические убеждения и придавать характерам ту твердость и практичность, которыми отличается англосаксонское племя.

Английский джентльмен так же, как и немец, просиживает лучшие годы своей молодости за классиками и приобретает в классической литературе твердые, никогда не изглаживающиеся познания. Но англичанин ищет в классиках не предметов исторического изучения или философического анализа, за которыми гоняется германец, а привычки к той силе и ясности языка, определенности и точности выражений, которыми отличается классическая литература и которые имели такое сильное влияние на образование логизма английской речи. Вообще надобно заметить, что ни один европейский народ не отразил на себе, более англичан, классического и, в особенности, римского влияния. Оно заметно и в строгости их права, имеющего, впрочем, совершенно самостоятельную историю, и в их литературе. Ясная определенность, сжатость и логизм, которых достиг английский язык при своих ничтожных средствах, конечно, составляет весьма замечательное филологическое явление, в котором много участвует влияние римских писателей.

Английская аристократия, характером которой запечатлено английское общественное воспитание, представляет замечательную степень классического образования. Многие знаменитости английского парламента оставили по себе в Итоне или Оксфорде память сочинителей прекрасных греческих или латинских стихов, од или даже целых трагедий. Перевод сочинений Шекспира, Мильтона и других знаменитых английских писателей на латинский и греческий языки составляет одно из употребительнейших упражнений в коллегиях Оксфорда. Места из классических писателей беспрестанно цитируются парламентскими ораторами и не нуждаются в переводах. Всякий образованный джентльмен практически обладает классическими языками и иногда достигает в этом такой степени совершенства, которая не часто встречается и между учеными германскими филологами.

Впрочем, должно заметить, что в последнее время исключительность классического направления английской педагогики начинает давать место требованиям других наук. Пауки естественные громко заявляют свое право на участие не только в общем образовании человека, но даже в Элементарном воспитании. Мы имеем у себя собрание лекций знаменитейших профессоров Англии и Шотландии, доказывающих воспитательную силу химии, физики, физиологии и проч.³² Должно сознаться, что в этих лекциях много правды. Новые кафедры естественных наук беспрестанно появляются в английских университетах. Даже технические

³¹ Все это относится к Англии, но никак не к Шотландии, общественное образование которой имеет совершенно другие основы. Другие английские университеты составляют переход от древних университетов Англии к германскому университету Эдинбурга, Королевская коллегия и Лондонская университетская коллегия следуют направлению нового Лондонского университета, который ведет борьбу с Оксфордом и Кембрижем. Дублинский университет (Trinity College) сохраняет древние предания и во многом напоминает Оксфорд. Новый Лондонский университет учрежден в 1836 г. и есть в основании ничто более, как экзаменационная комиссия, дающая права на ученые степени: бакалавра и магистра словесности (artium), бакалавра и доктора законов, бакалавра и доктора медицины.

³² Lectures on Education. London, 1855.

науки, пользы преподавания которых долго не признавали англичане, начинают прокладывать себе дорогу. Кафедры инженерного искусства, без которых англичане изрыли всю страну каналами и покрыли ее железными дорогами, наконец, появились в Дургемском университете, Королевской коллегии и лондонской университетской коллегии³³. Но трудно предполагать, чтобы англичане когда-нибудь достигли того множества технических кафедр, которое мы видим в стране вовсе не технической, Германии, где, кажется, скоро каждая заводская промышленность удостоится кафедры.

Но главное в английском воспитании – это характер, привычка владеть собой (selfgovernment), отличающая всякого истинного джентльмена. На образование и укрепление характера обращено главное внимание английского воспитания. Английские древние университеты, равно как и знаменитые школы Англии, более воспитательные, чем учебные заведения. Жизнь воспитанников в самом заведении составляет правило: воспитанники, живущие по домам и приходящие только на время уроков, представляют исключение. В этих закрытых воспитательных заведениях господствует какой-то полусемейный, полуобщинный дух, и наблюдается иногда величайшая строгость. Оксфордские студенты далеко не пользуются той свободой, какую мы привыкли считать принадлежностью студенческой жизни. Они живут в самых коллегиях, под беспрестанным, почти монастырским надзором, и обязаны соблюдать множество правил, которые даже для ученика германской и нашей гимназий показались бы стеснительными. Нет сомнения, что аристократическая и богатая молодежь, выезжая за границы Оксфорда, вознаграждает себя с избытком за все лишения монастырской жизни в ее коллегиях. Но, тем не менее, она привыкает повиноваться закону и, возвращаясь назад, снова надевает свои черные плащи и старинные неуклюжие шляпы³⁴.

«Наставления важны, пример еще важнее; но более всего значит в воспитании руководство (training)», говорит английская педагогика³⁵. Мы не знаем ни на одном языке слова, которым бы можно было передать это английское training. Им выражается тот невидимый дух учебного заведения, или семейства, который какой-то железной волей подчиняет себе всякий личный характер. Мы думаем, что не только это слово, но и самое понятие, которое им означает, чисто английское. Рассчитанная порядочность немецкой школы, казарменная дисциплина французской коллегии совершенно не похожи на тот характер старых английских школ, который живет, кажется, как домовый, в стенах заведения и равно подчиняет себе учеников, наставников и даже прислугу.

Школьная дисциплина поддерживается более всего самими воспитанниками и состоит в повиновении письменному закону и обычному праву, которое держится столетиями во многих старых школах. Виновный чаще всего наказывается самими товарищами и наказывается с такой строгостью, которую должен умерять наставник. Но зато и воспитанники крепко стоят за свои права, признанные письменным положением или давно укоренившимся обычаем. Самоуправление (selfgovernment), но не самоуправство, сильно развито в английских школах.

Чем ранее начнете вы обращаться с мальчиком, как с взрослым человеком, тем он скорее человеком сделается (The sooner you treat him as a man, the sooner he will begin to be one). Это изречение холодной рассудочной морали Локка, которая вообще сильно отразилась на англичанах, сделалось аксиомой английской педагогики, и иностранец не без удивления, смешанного с неудовольствием, смотрит на этих маленьких десятилетних джентльменов в круглых шляпах, с необыкновенной важностью рассуждающих о самых обыденных и серьезных предметах (скачках, поездках на железной дороге и т. п.), умеющих везде поддержать свое достоинство. В Северной Америке это же самое педагогическое правило приняло другое направление

³³ Report on Education in Europe by Alex. Dallas Bache, p. 563.

³⁴ Die Englischen Universitäten, von A. Huber. 13, II. S. 549.

³⁵ Chamber's Educational Course. The Moral class-book. Preface.

и отразилось не столько на внешности, сколько на внутреннем содержании. Североамериканские школьники кидаются в глаза своею шумливой дерзостью, неприятно поражают своими разговорами о политике и тем крикливым участием, которое принимают в публичных митингах. Это отчасти дурная сторона англосаксонской педагогики: она скоро стирает ту золотую пыль наивности, которой природа осыпала легкие крылья детства, и если не делает незрелых философов-систематиков, зато производит ту раннюю сдержанность и замкнутость, которые, конечно, полезны в жизни, но дышат холодом во взрослом человеке и неприятно поражают в ребенке. Эти маленькие, холодные джентльмены, так умеющие держать себя, не по нутру славянской размашистой природе.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.