

ЖУРНАЛЪ

ДЛЯ

ВОСПИТАНИЯ

РУКОВОДСТВО ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ И ПРЕНОДАВАТЕЛЕЙ

ПРЕДСТАВЛЯЕМОЕ

АЛЕКСАНДРОМЪ ЧУМИКОВЫМЪ.

ТОМЪ II

ПЕТЕРБУРГЪ

ВЪ ТИПОГРАФІИ ЭДУАРДА ПРАЦА

1857

О НАРОДНОСТИ ВЪ ОБЩЕСТВЕННОМЪ ВОСПИТАНИИ.

(СТАТЬЯ ПЕРВАЯ)

ВСТУПЛЕНИЕ.

Недавно въ нашихъ журналахъ оспаривался вопросъ о народности въ наукѣ. Появленіе такого вопроса можно объяснить только тѣмъ, что самое слово наука было употреблено въ немъ не въ настоящемъ своемъ значеніи. Если же подъ именемъ науки понимать собраніе результатовъ, добытыхъ человѣкомъ въ познаніи законовъ природы, разума и исторіи, то ясно, само собою, что о народности здѣсь не можетъ быть и рѣчи. Наука, потому и наука, что принимаетъ въ область свою только тѣ выводы, которые справедливы по законамъ общаго человѣческаго мышленія. Положенія ея должны быть общи и неизмѣнны, какъ общи и неизмѣнны самые законы природы, разума и исторіи: все особенное частное, неоправдываемое разумомъ, общимъ для всѣхъ людей, не имѣеть въ ней мѣста. Наука, открывающая законы міра, является какъ самый міръ и разумъ познающій его, общимъ достояніемъ человѣчества. Если мы и замѣчаемъ оттѣнокъ народности въ наукѣ, то онъ, пролглѣдывая въ обработкѣ ея, не можетъ касаться ея результатовъ. Если, напримѣръ, въ философахъ Англіи и моралистахъ Шотландіи отражается народный характеръ, — если въ историкѣ можно почти всегда узнать француза, англичанина или нѣмца; то это только потому, что каждый изъ нихъ разрабатываетъ одну сторону предмета, къ которой влечетъ его національный характеръ. Но результаты,

добытыя такими учеными, върны для каждого человѣка относительно той стороны предмета, которою они занимались; въ противномъ случаѣ эти результаты не войдутъ въ науку. Такое народное влечение къ той или другой наукѣ или къ той или другой сторонѣ предмета вырабатывается въ народѣ само собою, вслѣдствіе природныхъ или историческихъ причинъ, и если бы кто нибудь, желая, во чтобы-то ни стало, быть народнымъ, создаль для себя особенную точку воззрѣнія, тотъ добровольно, прежде открытия истины, лишилъ бы себя свободы, необходимой для ея открытия,— надѣль бы на себя цвѣтные очки, для того чтобы узнать цвѣтъ предмета.

Каждый образованный народъ только тогда имѣеть значеніе въ наукѣ, когда обогащаетъ ее истинами, которые остаются такими для всѣхъ народовъ. И, наоборотъ, какую пользу наукѣ могъ бы принести народъ, создавшій свою особенную народную науку, непонятную для другихъ народовъ? Могла ли бы, наконецъ, идти наука впередъ, если бы каждый народъ создавалъ для себя особую науку, не усвоивая результатовъ, добытыхъ его предшественниками и современниками? Какъ непонятны выраженія: французская математика, англійскій законъ тяготѣнія, нѣмецкій законъ химическаго сродства; точно также не имѣеть содержанія и выраженіе: русская наука, если подъ этимъ выраженіемъ не разумѣть той части науки, предметомъ которой является Россія, ея природа или ея исторія. Процессъ созданія науки совершается въ той высшей сферѣ человѣческихъ способностей, которая уже свободна и отъ вліянія тѣла и вліянія характера, основывающагося всегда на тѣлесныхъ особенностяхъ.

Но то, что прилагается къ наукѣ, не можетъ быть приложено къ воспитанію. Воспитаніе не имѣеть цѣлію развитія науки, и для него наука не цѣль, а одно изъ средствъ, которыми оно развиваетъ въ человѣкѣ свой собственный идеалъ. Воспитаніе беретъ человѣка всего, какъ онъ есть, со всѣми его народными и единичными-особенностями, — его тѣло, душу и умъ, — и прежде всего обращается къ характеру человѣка; а характеръ есть именно та почва, въ кото-

рой коренится народность. Почва эта , разнообразная до бесконечности, прежде всего, однако, распадается на большія группы , называемыя народностями. Можно ли и должно ли разрабатывать эти различные почвы одними и тѣми же орудіями , сѣять и производить на нихъ одни и тѣ же растенія — или для каждой почвы педагогика должна открыть особыя орудія и особыя , этой почвѣ свойственныя растенія? Вотъ вопросъ, который мы здѣсь задаемъ себѣ.

Сначала посмотримъ на факты и отыщемъ въ нихъ твердую опору для своихъ мнѣній.

ГЛАВА I.

Общія историческія основы европейскаго воспитанія.

Системы общественнаго воспитанія у всѣхъ европейскихъ народовъ представляютъ, при первомъ взглядѣ на нихъ, большое сходство, не только въ предметахъ ученья, которые вездѣ одни и тѣ же , но даже въ самой организаціи учебныхъ заведеній, дидактическихъ приемахъ и законахъ школьнай дисциплины. Это сходство , прежде всего , конечно , зависитъ отъ той разумности воспитательныхъ мѣръ, которая опредѣляется болѣе или менѣе общею для всѣхъ народовъ цѣлью воспитанія и единствомъ психологическихъ законовъ , вездѣ служащихъ основою для всякой воспитательной дѣятельности. Но нетрудно замѣтить , что не всѣ черты этого сходства могутъ быть объяснены разумностью и что многія изъ нихъ указываютъ на историческое единство происхожденія педагогическихъ системъ Европы. И въ самомъ дѣлѣ , обращаясь къ исторіи, мы видимъ, что всѣ эти разнородныя системы — вѣтви одного могучаго растенія , сѣмя котораго было посѣяно общею для всѣхъ Христіанскою Церковью.

Духовная жизнь Европы XI, XII и XIII вѣка , конечно, была далеко не такъ развита , какъ современная ; но зато простыя и не многосложныя начала ея соединяли въ одинъ народъ всѣхъ образованныхъ людей того времени , къ какому бы племени они ни принадлежали. Взгляните , напримѣръ , на Парижскій университетъ XII вѣка : французы , нѣмцы всѣхъ

племенъ, испанцы, итальянцы, англичане, ирландцы, шведы, греки составляютъ университетское населеніе и всѣ эти образчики разнообразнѣйшихъ племенъ тѣсно связаны между собою единствомъ цѣли, собравшей ихъ сюда, подъ покровительство церкви, со всѣхъ концовъ міра. Они тѣснятся всѣ въ кучу, въ одинъ кварталъ Парижа, носятъ одинъ костюмъ, говорятъ однимъ языкомъ, составляютъ одну тѣсную общину, пользуются одними привилегіями, повинуются однимъ университетскимъ законамъ. Всѣ эти лица различныхъ племенъ въ отношеніи остального населенія Парижа представляютъ одну тѣсную общину, одну сплошную массу, на которой лежитъ одинъ полудуховный отпечатокъ, такъ что всѣ они, безъ различія племенъ и званій, носятъ одно название *клериковъ*. Они ближе къ Риму, чѣмъ къ городскому управлению Парижа. Тоже дѣлается и въ другихъ древнихъ университетахъ Европы и они сносятся между собою, какъ члены одной націи. Профессоры и студенты Парижского университета переходятъ толпами въ Оксфордъ и на оборотъ, оxfordskий студентъ, вытѣсненный смутами изъ своей *alma mater*, находитъ себѣ пріютъ въ Парижѣ. Всѣ тогдашніе университеты, за исключеніемъ, можетъ быть, университетовъ Итальянскихъ, имѣвшихъ свѣтское начало, являются членами одного особаго сосударства, глава котораго находится въ Римѣ. Такое единство замѣчается не въ однихъ университетахъ, но и во всѣхъ школахъ средневѣковой Европы, потому что всѣ онѣ, за немногими исключеніями, обязаны своимъ существованіемъ и своимъ устройствомъ Римской церкви, связавшей Европу сѣгью своихъ учрежденій. Это одинъ европейскій народъ, раскиданный большими и малыми корпораціями по всѣмъ странамъ Европы—народъ *scholastici*. Немногосложная средневѣковая наука, (*trivium et quadrivium*) еще несовершенно отдѣлившаяся отъ богословія, вездѣ одна и также, говорить однимъ и тѣмъ же языкомъ латинскимъ и вызываетъ вездѣ одинъ и тѣ же педагогическіе законы и установленія.

Такъ называемое *возрожденіе наукъ*, когда классическая

древность поступила въ дѣйствительное наслѣдіе новыхъ европейскихъ народовъ, поддержало еще на нѣкоторое время это единство духовной жизни Европы, которое, основываясь, преимущественно на религіозномъ единствѣ, начинало уже колебаться къ концу среднихъ вѣковъ.

Такимъ образомъ, классицизмъ, общее европейское наслѣдіе, и Христіанство, перешедшіе въ духовную жизнь новой Европы черезъ посредство Рима и Византіи, двухъ великихъ педагоговъ всѣхъ среднихъ вѣковъ, составили однообразную основу общественного образования для всѣхъ европейскихъ народовъ.

Съ наступленіемъ новой исторіи все измѣняется. Намѣсто племени — выступаетъ государство. Римская церковь, рыцарство, монашескіе ордена и схоластика, должны были уступить мѣсто новой европейской жизни, устремившейся къ образованію государственного начала, а вмѣстѣ съ тѣмъ отдѣльныхъ государствъ и отдѣльныхъ государственныхъ національностей. До начала новой исторіи, которое совпадаетъ съ возрожденіемъ классицизма, самое понятіе о народѣ существовало только въ видѣ понятія о племени. «Феодальныя учрежденія скрывали за собою понятіе объ отечествѣ», говоритъ г. Токвиль: самое слово *отчество* не встрѣчается у французскихъ писателей до шестнадцатаго вѣка.» (*) Но съ этого времени средневѣковыя дѣленія уступаютъ мѣсто дѣленію на великія нравственные существа — государства и народы, и классическое понятіе о любви къ отечеству, скрывавшееся прежде въ сердцахъ людей за любовью къ своей общинѣ, къ своему сословію, къ своему званію, снова возраждается и выступаетъ на первый планъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ и общественное образование также подчинилось общему закону дѣленія по государствамъ и народамъ. Оно не могло уже бороться съ государственнымъ и народнымъ началомъ, какъ боролось прежде съ племеннымъ различіемъ, составлявшимъ характеристику среднихъ вѣковъ. Все пало предъ *государствомъ* и вся жизнь

(*) *De la Démocratie en Amérique. Deuxième partie, tome II, p. 113.*

Европы заключилась внутри государствъ, подчиняясь въ каждомъ изъ нихъ своему особенному развитію. Народное воспитаніе подверглось общей участі; одна только наука осталась общею для всѣхъ народностей.

Но, тѣмъ не менѣе, остатки прежняго единства обществен-наго образованія Европы сохранились и до сихъ поръ. Клас-сическіе языки, классическіе писатели и до сихъ поръ соста-вляютъ основу воспитанія всѣхъ европейскихъ народовъ и новѣйшая педагогика, несмотря на множество педагогиче-скихъ системъ, смѣнявшихъ другъ друга, не рѣшилась отор-ваться отъ этой основы. Классическая древность и до сихъ поръ повсюду оказывается необходимою, не только по содер-жанію своему, но и по той развивающей и укрѣпляющей раз-судокъ силѣ, которую оказываетъ ея изученіе. Въ этомъ по-слѣднемъ отношеніи европейская педагогика не изобрѣла еще ничего, чѣмъ бы можно было замѣнить классицизмъ.

Но не одинъ классицизмъ напоминаетъ въ системахъ общественного образования европейскихъ народовъ ихъ общее средневѣковое происхожденіе. Въ школьнѣмъ устройствѣ, въ школьнѣй дисциплинѣ, въ раздѣленіи наукъ, въ названіяхъ множества предметовъ школьнаго міра, даже въ самомъ наз-ваніи *школа*, общемъ для всѣхъ европейскихъ народовъ, мы встрѣчаемъ повсюду разорванные куски средневѣковой схола-стики. И къ намъ проникла она черезъ посредство Польши и Киевской академіи. Въ Англіи и Испаніи мы находимъ еще почти цѣлыми огромные обломки этого зданія среднихъ вѣ-ковъ, многочисленные остатки котораго, занесенные изъ Англіи въ Сѣверную Америку, такъ странно противорѣчатъ съ шумомъ ея современной дѣятельности.

Но эти остатки, напоминающіе въ Нью-Йоркѣ, Лондонѣ, Берлинѣ и гдѣ-нибудь на берегу Охотскаго моря схоластиче-скую жизнь Европы — неболѣе, какъ тяжелыя вооруженія средневѣкового арсенала, разобранныя для современаго мас-кера. Подъ этими однообразными доспѣхами схоластиче-ского рыцарства скрываются самыя разнохарактерныя лич-ности совершенно другого вѣка,

Сдѣлавшись однимъ изъ элементовъ государственной и народной жизни, общественное воспитаніе пошло у каждого народа своимъ особеннымъ путемъ и въ настоящее время каждый европейскій народъ имѣетъ свою особую характеристическую систему воспитанія. Внѣшнее сходство, о которомъ мы говорили, недолго можетъ вводить въ заблужденіе внимательного наблюдателя и онъ скоро убѣдится, что въ каждой странѣ, подъ общимъ названіемъ общественного воспитанія и множествомъ общихъ педагогическихъ формъ, кроется свое особенное характеристическое понятіе, созданное характеромъ и исторіею народа.

Въ школахъ всего образованного міра, удержавшихъ вездѣ и до сихъ поръ свое средневѣковое название школы, вездѣ преподается одна и также латинская и греческая грамматика, изучаются одни и тѣ же греческіе и латинскіе писатели, одна и также математика, непризнающая никакихъ національностей, также исторія съ своими нескончаемыми Пуническими войнами; но всякий народъ ищетъ и находитъ въ этихъ всемірныхъ учителяхъ особенную пищу, сообразную его національности. Не смотря на сходство педагогическихъ формъ всѣхъ европейскихъ народовъ, у каждого изъ нихъ своя особенная національная система воспитанія, своя особая цѣль и свои особые средства къ достижению этой цѣли.

Сдѣлаемъ краткій очеркъ главнѣйшихъ изъ этихъ системъ, объявляя предварительно, что эти слабые и краткіе очерки не могутъ выразить вполнѣ характеристики системъ воспитанія у различныхъ народовъ. Мы будемъ довольствоваться только немногими храктерными чертами.

ГЛАВА II

Характеристическая черты германского общественного воспитанія.

Типичною чертою германского характера, которая до сихъ поръ рѣшала роль Германии въ исторіи и опредѣляла ея значеніе во всемірномъ развитіи человѣчества, является наклонность къ отвлеченію и, выходящая изъ нея, наклонность къ системѣ. Нѣмецъ во всѣхъ явленіяхъ жизни ищетъ гармо-

ній и связи, все возводить въ отвлеченню идею и отсюду ее извлекаетъ. Для него недостаточно понимать вещь: но ему непремѣнно нужно опредѣлить ее и дать ей мѣсто въ системахъ своихъ знаній. Опредѣленіями пустѣйшихъ и ничтожнѣйшихъ предметовъ набиты кипы нѣмецкихъ учебниковъ. Безъ опредѣленія — для нѣмца и вещь — не вещь. Прежде всего видитъ онъ въ каждомъ предметѣ его философскую сторону и всякое дѣло свое начинаетъ и оканчиваетъ философскою мыслію. Если у него нѣть истинной философіи, то онъ выскажетъ самую избитую мысль, годную только для прописи, но ни за что не пропустить случая пофилософствовать. Но болѣе всего онъ заботится, чтобы въ головѣ его не осталось ни одного незанятаго уголка и въ мірѣ ни одного предмета, который бы не помѣстился въ одномъ изъ уголковъ его системы.

Эта страсть къ абстракціи и системѣ создаетъ великихъ ученыхъ, познанія которыхъ обнимаютъ міръ, какъ познанія Риттера и Гумбольдта, поэтовъ-философовъ какъ Гёте и философовъ-поэтовъ какъ Шеллингъ и Гегель; но она же создаетъ и нѣмецкихъ мечтателей и мечтательницъ въ молодости и самыхъ мелочныхъ формалистовъ и педантовъ подъ старость. Глубокомысліе и ученость лицевая сторона этой народной наклонности: педантизмъ и резонерство оборотная ея стороны. Ей Германія обязана своимъ всемирнымъ значеніемъ въ наукѣ и своимъ политическимъ ничтожествомъ. величайшими произведеніями ума человѣческаго, составившими эпоху въ развитіи человѣчества, и необозримою грудою бездарнѣйшихъ книгъ, въ которыхъ подъ сѣткою безконечныхъ дѣлений и подраздѣлений, оглавленныхъ буквами всѣхъ размѣровъ и всѣхъ азбукъ, не скрывается часто ни малѣйшей мысли. Вся литература Германіи, въ которой сосредоточились почти и всѣ результаты ея исторической дѣятельности, служить лучшимъ доказательствомъ нашихъ словъ.

Эта же красная нить Германского характера положила особенный отпечатокъ и на общественное образованіе Германіи.

По страсти своей все систематизировать германцы возвели и

искусство воспитанія на степень науки, наравнѣ съ безчисленнымъ множествомъ другихъ чисто нѣмецкихъ наукъ, и съ любовью разработали ее въ многотомныя системы, обладающія тысячами подраздѣленій. Но, не смотря на твердое убѣженіе большинства нѣмецкихъ педагоговъ, что они работаютъ надъ воспитаніемъ человѣка вообще, къ какому бы народу онъ ни принадлежалъ, нѣмецкая педагогика — наука чисто нѣмецкая. Стоитъ только безпристрастному читателю другой націи прочесть три, четыре нѣмецкія педагогики, чтобы убѣдиться, что идеалъ человѣка, воспитаніе котораго въ нихъ разрабатывается, нѣмецкій ессе *homo*, совершиеннѣйшій нѣмецъ.

Прежде всего и болѣе всего нѣмецкое воспитаніе стремится ко всесторонности и систематичности познаній. Программы нѣмецкихъ гимназій, факультетовъ и нѣмецкихъ экзаменовъ пугаютъ своею многосложностью и громадностію. Взгляните только на программу учительского экзамена на право преподаванія въ гимназіяхъ и вы убѣдитесь, что этой программѣ едва ли въ состояніи будетъ удовлетворить ученѣйшій изъ профессоровъ Англіи, Франціи или Сѣверной Америки (*). Въ нѣмецкой учительской программѣ все предвидится, даже самая отдаленная возможность какого нибудь объясненія, когда, напримѣръ, учителю нѣмецкой словесности или учителю исторіи можетъ понадобиться знаніе еврейскаго языка. Но за то въ Германіи только вы найдете учебники, гдѣ прежде опредѣленія какого нибудь слова перечисляются названія его у двадцати народовъ и гдѣ, напримѣръ, приступая къ описанію сохи, авторъ выводить ея восточное происхожденіе и разсказываетъ предварительно всю ея исторію, начиная съ Китая и оканчивая Германіею. Программа выпускного гимназического экзамена (*Abiturienten-Examen*) такъ громадна и многосложна, что ей не въ состояніи удовлетворить университетъ другихъ націй; а факультетскія программы германскихъ университетовъ представляютъ полнѣйшія системы наукъ со всеми

(*) *Handbuch der gesammten Preussischen Schul-Gesetzgebung*, bearbeitet von Müller. Berlin, 1854. 5 Capitel. Prüfungen der Lehrer. S. 56. Prüfungen der Schüler. S. 81.

возможными и даже невозможными ихъ частями (*). Не трудно замѣтить, что здѣсь воспитаніе приносится въ жертву наукѣ или, вѣрнѣе сказать, наука и ученость являются окончательною цѣлью, къ которой направлено все воспитаніе. Человѣкъ ученый и человѣкъ хорошо воспитанный для нѣмца одно и тоже; хоть онъ и старается положить въ своей педагогической теоріи границу между этими двумя понятіями, но на дѣлѣ эта черта исчезаетъ. Умѣніе приложить знанія къ дѣлу, укрѣпленіе душевныхъ способностей, развитіе характера, виѣшняя полировка человѣка составляютъ для нѣмецкой педагогики вопросы второстепенные. Она и на самый характеръ человѣка думаетъ дѣйствовать не иначе, какъ透过 посредство знаній. Такая педагогика, вылившаяся изъ особенности германскаго характера, съ своей стороны имѣла вліяніе на развитіе этой особенности. Она открыла возможность наукѣ дѣлаться популярною и находить на каждую мысль свою сотни новыхъ дѣятелей. Только въ Германіи выраженія кантовской философіи могли перейти въ языкъ портныхъ и сапожниковъ; только въ Германіи каждое подраздѣленіе науки можетъ указать на тысячи разработывающихъ ея монографій, только въ Германіи, наконецъ, могли найтись люди, посвятившіе всю дѣятельность своей жизни какой нибудь частицѣ греческой грамматики.

Германская педагогика совершенно соотвѣтствовала до сихъ поръ требованиямъ германской жизни: образовывала великихъ ученыхъ и философовъ, толпу специалистовъ, разрабатывавшихъ ихъ идеи, и публику, смотрѣвшую на дѣятельность ученую, какъ на высшее выраженіе человѣческой дѣятельности. Въ послѣднее время прежнія основы германской жизни пошатнулись. Это движеніе отразилось и на педагогикѣ, взглянувшей сомнительно на свои прежнія системы; но что будетъ впередъ, мы не знаемъ, и говоримъ только о томъ, какъ было до сихъ поръ.

Мы будемъ еще имѣть случай воротиться къ германскому

(*) Jahrbücher der Deutschen Universitäten. Leipzig.

воспитанію, которое вообще у насъ болѣе знакомо, чѣмъ общественное воспитаніе другихъ странъ, а теперь, довольствуясь этими немногими чертами, перейдемъ къ Англіи.

ГЛАВА III

Общественное воспитаніе въ Англіи.

Общественное воспитаніе Англіи представляетъ крайнюю противоположность германскому воспитанію. Оно менѣе всего заботится о полнотѣ и систематичности знаній, и для него ученость составляетъ одну изъ профессій человѣка, которою онъ можетъ заняться, если ему нечего болѣе дѣлать, но до которой воспитанію нѣтъ никакого дѣла. Для англійского воспитанія наука не цѣль, но одно изъ средствъ для развитія характера, привычекъ, образа мыслей, манеръ истиннаго джентельмена — идеала, къ осуществленію которого направлено все англійское воспитаніе. Молодой англичанинъ, получившій образованіе въ Оксфордѣ, уже поестественному самому считается джентельменомъ, къ какому бы сословію онъ ни принадлежалъ. Оксфордскія и кембриджскія коллегіи, Итонъ, Вестминстеръ, Гарро, Рѣгби, гордятся не тѣмъ, что въ нихъ получили воспитаніе великие ученые или что подъ ихъ покровомъ наука открыла новые пути; но, указывая съ гордостію на цѣлый рядъ великихъ характеровъ англійской исторіи, получившихъ первое развитіе въ ихъ стѣнахъ, отвѣчаютъ на упреки въ недостаткѣ учопой дѣятельности, что «ихъ дѣло создавать людей, а не писать книги» (*).

По понятіямъ старой Англіи, которыя, несмотря на ежедневное усиленіе демократической партіи, все еще стоять на первомъ планѣ, образованіе вовсе не составляетъ потребности каждого человѣка, а необходимую принадлежность только тѣхъ людей, которые по средствамъ своимъ могутъ стоять въ ряду джентельменовъ.

Англійское общественное воспитаніе существуетъ соб-

(*) *De l'instruction primaire à Londres*, par E. Rendu. Sec. éd. Paris, 1853.

ствено для аристократовъ, въ тѣсномъ смыслѣ этого слова, и дворянства (*gentry*), которое хотя не отдалено отъ остальной массы народа никакими законными правами, но составляетъ на дѣлѣ особенный классъ. Этотъ классъ, опора англійского общественнаго устройства, не представляетъ замкнутаго сословія и безпрестанно подновляется новыми лицами, вступающими въ него съ пріобрѣтеніемъ независимаго состоянія; но, тѣмъ не менѣе, онъ имѣетъ свои преданія и свою аристократическую гордость. Сынъ богача, составившаго себѣ состояніе своими трудами и дожившаго свой вѣкъ удалившимся отъ дѣлъ джентльменомъ (*retired gentleman*), уже начинаетъ портретомъ отца новую портретную галлерею. Аристократія находится не въ однихъ государственныхъ учрежденіяхъ Англіи, но въ самой крови народа и выражается столько же въ добровольномъ уваженіи низшаго класса къ гербамъ и титуламъ, сколько и въ привязанности его къ старымъ именамъ, старымъ замкамъ и старымъ законамъ.

Остальному человѣчеству достается изъ общественнаго образованія только то, что даетъ ему христіанская обязанность церкви, которая считаетъ общественное образованіе своею частною привилегіею, или філантропія богатыхъ людей.

Этому общему характеру англійского образованія нисколько не противорѣчитъ то явленіе, что по числу благотворительныхъ учебныхъ заведеній Англія занимаетъ первое мѣсто между государствами Европы и что устройство многихъ изъ этихъ заведеній послужило образцомъ для другихъ государствъ (*). Всѣ эти учрежденія, иногда громадныя и превосходно устроенные — произведенія частной благотворительности; а не правительственной или общей государственной системы воспитанія, которой вовсе нѣть въ Англіи.

(*) Report on Education in Europe, by Al. Dallas Bache. Philadelphia 1839. p. 4. In the number of its Educational Charities, its Orphan Asylums, Blocoat Schools, and Educational Hospitals, Great Britain exceeds every country in Europe. Англійскіе Сиротскіе институты и малолѣтныя школы (*infant schools*) служили образцомъ для подобныхъ же заведеній во многихъ другихъ государствахъ Европы.

Образование гражданъ государства и членовъ христіанского общества не входитъ въ число обязанностей англійского правительства, и даже самая эта идея, укоренившаяся въ Германіи вмѣстѣ съ протестантизмомъ, совершенно чужда Англіи. Общественное воспитаніе въ ней предоставлено совершенно частнымъ усиленіемъ и правительство, съ своей стороны, покровительствуетъ ему несравненно менѣе, чѣмъ торговлѣ и промышленности, которыя признаются основами могущества и благосостоянія государства. Само общество не признаетъ за правительствомъ права входить въ дѣло общественного образования и встрѣчаетъ съ недовѣріемъ и недоброжелательствомъ всякое покушеніе на это со стороны правительства. Быль о такомъ вмѣшательствѣ долго и съ ожесточеніемъ отвергался парламентомъ, и только уже послѣ нѣсколькихъ лѣтъ борьбы, сила ораторского краснорѣчія, рисующая яркими красками весь ужасъ невѣжества въ бѣдномъ классѣ, а болѣе всего ужасающіе факты полной дикости, представляемыя парламентскими комиссіями, дали наконецъ возможность пройти этому билю; но и то въ самомъ обрѣзанномъ и укороченномъ видѣ. Совѣщательный комитетъ Воспитанія (Committee of Council on Education) былъ, наконецъ, учрежденъ правительствомъ въ 1839 году. Но этому комитету не дано правъ правительственноаго установленія, имѣющаго обязательную силу, но только права частнаго предпріятія, наравнѣ съ другими предпріятіями того же рода. Дѣятельность его основана на тѣхъ же самыхъ началахъ, на которыхъ основана дѣятельность двухъ большихъ воспитательныхъ обществъ Англіи, Национальнаго и Британскаго, обладающихъ притомъ гораздо большими средствами.

Воспитательный Комитетъ имѣеть своею цѣллю только дополнить то, чего немогутъ достичь въ своей дѣятельности эти общества и другія частныя предпріятія; но средства его слишкомъ ограничены даже и для этой цѣли. Онъ можетъ, также какъ и эти общества и каждый частный человѣкъ, заводить школы и открывать ихъ для какого угодно класса; но принудительность образования, принятая лютеранизмомъ въ

Германіи, допускается въ Англіи только для несовершеннолѣтнихъ преступниковъ. Самая же дѣятельность Воспитательного Комитета и англійскихъ воспитательныхъ обществъ состоить не столько въ открытии новыхъ школъ, сколько въ томъ, что они помогаютъ своими средствами уже учрежденнымъ школамъ, и въ замѣнъ этой помощи получаютъ отъ нихъ право инспекціи и надзора. Это добровольный контрактъ съ обѣихъ сторонъ и несоблюденіе его со стороны школы наказывается отнятіемъ вспомоществованія.

Британское Общество по добровольному договору подчинило свои школы инспекціи Комитета; но общество Национальное осталось не только въ независимомъ, но даже во враждебномъ отношеніи къ Правительственному Комитету. Это могущественное общество является органомъ англиканского духовенства, которое, вмѣстѣ съ другими католическими преданіями, сохранило убѣжденіе, что право народнаго воспитанія исключительно (*) принадлежитъ церкви.

Но, несмотря на огромныя средства этихъ обществъ, они восполняютъ весьма незначительную часть потребности народнаго воспитанія, и, при томъ, дѣятельность ихъ, равно какъ и дѣятельность правительства, преимущественно ограничивается элементарными школами для бѣднѣйшаго класса.

Все остальное общественное образованіе находится въ рукахъ огромнаго множества частныхъ предпріятій и признанныхъ закономъ учебныхъ корпорацій, изъ которыхъ нѣкоторые существуютъ уже нѣсколько столѣтій.

Корпораціи Оксфорда и Кэмбриджа, начало которыхъ относится еще къ древнѣйшему періоду англійской исторіи (**),

(*) Протестантизмъ раздѣляетъ это право съ государствомъ, потому что и самъ онъ вошолъ въ государственный организмъ.

(**) Начало университетской схоластической дѣятельности въ Оксфордѣ, Губеръ относить ко временамъ Альфреда Великаго (Huber. Die Englischen Universitten. Cassel. 1839. Erster Band. S. 57). Англійскіе же антикваріи идутъ еще далѣе ко временамъ друидовъ и римскаго владычества. Достовѣрно только то, что еще до Альфреда значительная школьнага дѣятельность была уже въ Оксфордѣ.

являются двумя вѣковыми и могущественными опорами всей системы англійского общественного воспитанія. Въ непосредственной связи съ ними, укрѣпленной давностью, состоять всѣ знаменитѣйшія и древнѣйшія школы Англіи: Итонъ, Вестминстеръ, Гарро, Рѣги и др., которые въ свою очередь даютъ тонъ педагогикѣ другихъ болѣе мелкихъ корпорацій и частныхъ учебныхъ установлений. Далѣе идутъ разнообразнѣйшія по характеру и направленію частныя учебныя установленія, статуты которыхъ, иногда написанныя самими жертвователями или завѣщателями, въ высшей степени оригинальны, но соблюдаются свято. Наконецъ, послѣднюю категорію составляютъ болѣе или менѣе удачныя произведенія учебной спекуляціи, существование которыхъ зависитъ отъ общественного мнѣнія, все еще управляемаго въ дѣлѣ воспитанія средневѣковыми корпораціями Оксфорда и Кэмбриджа (*).

Вотъ почему схоластическая форма воспитанія, удержанавшаяся въ древнихъ англійскихъ университетахъ сохранились и вообще въ англійскомъ общественномъ воспитаніи болѣе, чѣмъ въ воспитаніи какого либо другого народа. Величественные Коллегіи Оксфорда и Кэмбриджа облечены еще въ латы средневѣковой схоластики; но эта одежда накинута только сверху и подъ нею скрывается совершенно англійская идея. Англичане нашли средство, не удаляясь отъ схоластическихъ

(*) Все это относится къ Англіи, но никакъ не къ Шотландіи, общественное образованіе которой имѣеть совершенно другія основы. Другіе англійские университеты составляютъ переходъ отъ древнихъ университетовъ Англіи къ германскому университету Эдинбурга. Королевская Коллегія и Лондонская Университетская Колледж слѣдуютъ направленію новаго Лондонскаго университета, который ведеть борьбу съ Оксфордомъ и Кэмбриджемъ. Дублинскій университетъ (Trinity Collège) сохраняетъ древнія преданія и въ многомъ напоминаетъ Оксфордъ. Новый Лондонскій Университетъ учрежденъ въ 1836 г. и есть въ основаніи ничто болѣе, какъ экзаменаціонная комиссія, дающа права на ученыя степени: баккалавра и магистра словесности (artium), баккалавра и доктора законовъ, баккалавра и доктора медицины

формъ, развивать въ новыхъ поколѣніяхъ свои историческія убѣжденія и придавать характерамъ ту твердость и практическость, которыми отличается англо-саксонское племя.

Англійскій джентльменъ также, какъ и нѣмецъ, просиживаетъ лучшіе годы своей молодости за классиками и пріобрѣтаетъ въ классической литературѣ твердыя, никогда неизглаживающіяся познанія. Но англичанинъ ищетъ въ классикахъ не предметовъ исторического изученія или философическаго анализа, за которыми гоняется германецъ, а привычки къ той силѣ и ясности языка, опредѣленности и точности выраженій, которыми отличается классическая литература и которая имѣли такое сильное вліяніе на образованіе логизма англійской рѣчи. Вообще надобно замѣтить, что ни одинъ европейскій народъ не отразилъ на себѣ, болѣе англичанъ, классического и въ особенности римскаго вліянія. Оно замѣтно и въ строгости ихъ права, имѣющаго, впрочемъ, совершенно самостоятельную исторію, и въ ихъ общественной жизни, но болѣе всего въ ихъ языке и въ ихъ литературѣ. Ясная опредѣленность, сжатость и логизмъ, которыхъ достигъ англійскій языкъ при своихъ ничтожныхъ средствахъ, конечно, составляетъ весьма замѣчательное филологическое явленіе, въ которомъ много учавствуетъ вліяніе римскихъ писателей.

Англійская аристократія, характеромъ которой запечатлено англійское общественное воспитаніе, представляетъ замѣчательную степень классического образованія. Многія знаменитости англійского парламента оставили по себѣ въ Итонѣ или Оксфордѣ память сочинителей прекрасныхъ греческихъ или латинскихъ стиховъ, одѣ и даже цѣлыхъ трагедій. Переводъ сочиненій Шекспира, Мильтона и другихъ знаменныхъ англійскихъ писателей на латинскій и греческій языкъ составляетъ одно изъ употребительнейшихъ упражненій въ коллегіяхъ Оксфорда. Мѣста изъ классическихъ писателей безпрестанно цитируются парламентскими ораторами и не нуждаются въ переводахъ. Всякий образованный джентльменъ практически обладаетъ классическими языками и ино-

гда достигаетъ въ этомъ такой степени совершенства , которая не часто встречается и между учonymи германскими филологами.

Впрочемъ , должно замѣтить , что въ послѣднее время исключительность классического направленія англійской педагогики , начинаетъ давать мѣсто требованіямъ другихъ наукъ. Науки естественные громко объявляютъ свое право на участіе не только въ общемъ образованіи человѣка , но даже въ элементарномъ воспитаніи. Мы имѣемъ у себя собраніе лекцій знаменитѣйшихъ профессоровъ Англіи и Шотландіи, доказывающихъ воспитательную силу химіи , физики , физіологии и проч. (*) Должно сознаться , что въ этихъ лекціяхъ много правды. Новые каѳедры естественныхъ наукъ безпрестанно появляются въ англійскихъ университетахъ. Даже техническія науки , пользы преподаванія которыхъ долго не признавали англичане , начинаютъ прокладывать себѣ дорогу. Каѳедры инженерного искусства , безъ которыхъ англичане изрыли всю свою страну каналами и покрыли ее желѣзными дорогами , наконецъ появились въ Дургемскомъ университете , Королевской Коллегіи и Лондонской Университетской Коллегіи (**). Но трудно предполагать , чтобы англичане когда-нибудь достигли того множества техническихъ каѳедръ , которыхъ мы видимъ въ странѣ вовсе не технической , Германиѣ , гдѣ , кажется , скоро каждая заводская промышленность удостоится каѳедры.

Но главное въ англійскомъ воспитаніи — это характеръ , привычка владѣть собою (*selfgovernment*) , отличающая всякаго истиннаго джентльмена. На образованіе и укрѣпленіе характера обращено главное вниманіе англійского воспитанія. Англійскіе древніе университеты , равно какъ и знаменитыя школы Англіи , болѣе воспитательныя , чѣмъ учебныя заведенія. Жизнь воспитанниковъ въ самомъ заведеніи составляетъ правило: воспитанники , живущіе по домамъ и приходящіе

(*) *Lectures on Education. London 1855.*

(**) *Report on Education in Europe by Alex. Dallas Bache, p. 563.*

только во время уроковъ, представляютъ исключение. Въ этихъ закрытыхъ воспитательныхъ заведеніяхъ господствуетъ какой-то полусемейный, полуобщинный духъ, и наблюдается иногда величайшая строгость. Оксфордскіе студенты далеко не пользуются тою свободою, какую мы привыкли считать принадлежностью студенческой жизни. Они живутъ въ самыхъ коллегіяхъ, подъ безпрестаннымъ, почти монастырскимъ надзоромъ, и обязаны соблюдать множество правилъ, которые даже для ученика германской и нашей гимназіи показались бы стѣснительными. Нѣтъ сомнѣнія, что аристократическая и богатая молодежь, выѣзжая за границы Оксфорда, вознаграждаетъ себя съ избыткомъ за всѣ лишенія монастырской жизни въ ея коллегіяхъ. Но, тѣмъ не менѣе, она привыкаетъ повиноваться закону и, возвращаясь назадъ, снова надѣваетъ свои черные плащи и старинныя неуклюжія шляпы (*).

«Наставленія важны, примѣръ еще важнѣе; но болѣе всего значитъ въ воспитаніи руководство (*training*),» говоритъ англійская педагогика (**). Мы незнаемъ ни на одномъ языкѣ слова, которымъ бы можно было передать это англійское: *training*. Имъ выражается тотъ невидимый духъ учебнаго заведенія, или семейства, который какою-то желѣзною волею подчиняетъ себѣ всякий личный характеръ. Мы думаемъ, что не только это слово, но и самое понятіе, которое имъ означается, чисто англійское. Расчитанная порядочность нѣмецкой школы, казарменная дисциплина французской коллегіи совершенно не похожи на тотъ *характеръ* старыхъ англійскихъ школъ, который живетъ, кажется, какъ домовой, въ стѣнахъ заведенія и равно подчиняетъ себѣ учениковъ, наставниковъ и даже прислугу.

Школьная дисциплина поддерживается болѣе всего самими воспитанниками и состоитъ въ повиновеніи письменному закону и обычному праву, которое держится столѣтіями во мно-

(*) Die Englischen Universitten, von A. Huber. 13. 11. § 549.

(**) Chambers's Educational Course. The Moral class-book. Preface.

гихъ старыхъ школахъ. Виновный чаще всего наказывается самими товарищами и наказывается съ такою строгостью, которую долженъ умѣрять наставникъ. Но за то и воспитанники крѣпко стоятъ за свои права , признанныя письменнымъ положеніемъ или давно укоренившимся обычаемъ. Самоуправліе , (*selfgovernment*) , но не самоуправство , сильно развито въ англійскихъ школахъ.

Чѣмъ раньше начнете вы обращаться съ мальчикомъ, какъ съ взрослымъ человѣкомъ, тѣмъ онъ скорѣе человѣкомъ сдѣлается (*The sooner you treat him as a man, the sooner he will begin to be one*). Это изрѣченіе холодной разсудочной морали Локка , которая вообще сильно отразилась въ англичанахъ , сдѣлалось аксіомой англійской педагогики , и иностранецъ не безъ удивленія , смѣшанного съ неудовольствіемъ , смотритъ на этихъ маленькихъ десятилѣтнихъ джентельменовъ въ круглыхъ шляпахъ , съ необыкновенной важностью разсуждающихъ о самыхъ обыденныхъ и серьёзныхъ предметахъ, (скаккахъ, поѣздахъ по желѣзной дорогѣ , и т. под.), умѣющихъ вездѣ поддержать свое достоинство. Въ Сѣверной Америкѣ это же самое педагогическое правило приняло другое направленіе и отразилось не столько на виѣшности сколько на внутреннемъ содержаніи. Сѣверо-Американскіе школьники кидаются въ глаза своею шумливою дерзостью , непріятно поражаютъ своими разговорами о политикѣ и тѣмъ крикливымъ участіемъ , которое принимаютъ въ публичныхъ митингахъ. Это отчасти дурная сторона англо-саксонской педагогики : она скоро стираетъ ту золотую пыль наивности , которую природа осыпала легкія крылья дѣтства, и, если не дѣлаетъ недозрѣлыхъ философъ-систематиковъ, за то производить ту раннюю сдержанность и замкнутость, которыя , конечно , полезны въ жизни , но дышать холодомъ во взросломъ человѣкѣ и непріятно поражаютъ въ ребенкѣ. Эти маленькие , холодные джентльмены , такъ умѣющіе держать себя , не понутру славянской распашистой природѣ.

Англійское воспитаніе такъ увлеклось полезнымъ (*useful*) въ развитіи дѣтского характера , что часто пренебрегаетъ

тѣмъ, что въ немъ есть прекраснаго. Оно думаетъ только о томъ, что можетъ остаться въ жизни и рано топчетъ цвѣты, которые и безъ того скоро вянуть. Но мы думаемъ, что педагогика, развивая въ ребенкѣ будущаго человѣка недолжна забывать, что дѣтство такъ же есть періодъ жизни и часто лучшій ея періодъ. Но каковъ характеръ народа, таковъ и характеръ его воспитанія: и посреди самой развитой американской жизни, гдѣ все такъ хорошо, такъ полезно устроено, русскому человѣку будетъ скучно, и неуютно посреди всеобщаго комфорта.

Въ Англіи, какъ мы уже сказали, общественное образованіе есть дѣло частное, а не правительственное; но несмотря на это, несмотря также и на его схоластическія формы, по-видимому, столь противурѣчащія промышленному характеру страны, нигдѣ, можетъ быть, воспитаніе непроникнуто национальнымъ характеромъ до такой степени, какъ въ Англіи. Оно установилось здѣсь совершенно самостоятельно, не прибѣгая къ заимствованіямъ и подражаніямъ, все вышло изъ исторіи народа и до сихъ поръ является однимъ изъ главнѣйшихъ дѣятелей въ историческомъ развитіи британского характера, свято перенося его изъ поколѣнія въ поколѣніе.

Французскій публицистъ, г. Монталамберъ совершенно правъ, указывая на педагогическую систему Англіи, въ главѣ которой стоять Оксфордъ и Кембриджъ, какъ на главнѣйшую опору британской конституції (*). Сама демократическая партія сознаетъ, что древняя британская педагогика, вся проникнутая аристократическимъ и общинымъ характеромъ Англіи, является главною помѣхой въ осуществленіи тѣхъ плановъ централизациіи и нивелировки, которые стремятся провести въ жизнь англійскіе демократы. Вотъ почему они и нападаютъ съ такимъ ожесточеніемъ на древнія корпораціи Оксфорда и Кембриджа, обвиняя ихъ въ отсталости, въ лѣни и бездѣйствіи и требуя отъ нихъ реформъ на германскій ладъ.

(*) *De l'avenir politique de l'Angleterre par le comte de Montalembert. Paris. 1856. (Quatrième édit.), p. 177.*

Но старые университеты еще стоять непоколебимо и съ необыкновенною медленностью допускаютъ только тѣ реформы, потребность которыхъ высказалась уже *споминъ* въ народной жизни. Они продолжаютъ воспитывать новыя поколѣнія англійскихъ джентльменовъ, передаютъ имъ завѣты предковъ и съ гордостью прибавляютъ новые портреты къ длинному ряду тѣхъ, которыми уже украшаются готическія залы ихъ коллегій. Эти портреты свидѣтельствуютъ сколько замѣтительныхъ лѣдей, приготовилось къ общественной дѣятельности въ средневѣковыхъ стѣнахъ англійскихъ университетовъ.

Вотъ что говорилъ Канингъ объ англійскихъ старыхъ университетахъ и публичныхъ школахъ:

«Если наша исторія представляетъ намъ почти непрерывный рядъ людей, которые въ самыхъ трудныхъ положеніяхъ нашей страны, явились ея опорою, сильные на словахъ и на дѣлѣ; если мы ни въ одной области управлениія не нуждаемся въ людяхъ, которые бы могли найти средства и достигнуть цѣли; то за это мы прежде всего должны быть благодарны системѣ нашихъ публичныхъ школъ и нашимъ университетамъ. (*)»

Воспитаніе бѣднаго класса, на которое начали тѣперь обращать въ Англіи большое вниманіе, неизмѣняетъ аристократическаго характера англійскаго воспитанія. Это неболѣе, какъ милостыня, бросаемая богачемъ бѣдняку, подвигъ христіанскаго милосердія, съ которымъ англійскій джентльменъ такъ умѣетъ связать свою родовую гордость, и, наконецъ благоразумная мѣра предупредительной полиціи и финансовый расчетъ общества, которому известно, что содержаніе преступника въ тюрьмѣ, куда бѣднякъ чаше всего попадаетъ по невѣжеству, обходится дороже его воститанія. Уничтожительное название школъ въ лохмотьяхъ (*ragged schools*), одно уже указываетъ на характеръ этого воспитанія. Но едвали воспитальная филантропія англичанъ успѣетъ справиться съ дикимъ невѣ-

(*) Dr. Wiese. Deutsche Briefe über die Englische Erziehung.
Berlin, 1855. S. 37.

жествомъ пауперизма. Это ужасное явленіе возрастаетъ въ грозныхъ размѣрахъ. — Оно, правда, умѣрилось на время уничтоженіемъ пошлины съ хлѣба и выселеніемъ въ Америку, которое болѣе имѣетъ значенія для Ирландіи нежели для Англіи; но это временные, паліативные мѣры. Теорія Мальтиуса, грозная для всѣхъ и не опровергнутая никѣмъ, для Англіи уже не теорія, а самый настойчивый вопросъ, который ежеминутно стучится въ двери и, какъ сказочное чудовище, требуетъ новыхъ и новыхъ жертвъ. Мы вѣримъ, что люди разгадаютъ и эту загадку сфинкса; но покуда еще она не разгадана.

ГЛАВА IV.

Общественное воспитаніе во Франціи и два слова о методѣ Жакото.

Гораздо труднѣе опредѣлить характеръ французского общественного воспитанія, именно потому — что въ немъ мало характера. Безпрестанная мѣна правительствъ и системъ управлій не осталась безъ вліянія и на общественное воспитаніе Франціи.

Первая революція разрушила до основанія вѣковое зданіе французской педагогики, которое было сильно запечатлѣно характеромъ католицизма и схоластики. Наполеону Великому и въ этой области приходилось все создавать и онъ положилъ твердыя основы новому устройству общественного воспитанія во Франціи. Послѣ него каждое новое правительство усиливалось передѣлать его созданіе сообразно своему характеру и своимъ цѣлямъ; но ни одно изъ нихъ не могло или не рѣшалось уже оторваться совершенно и открыто отъ великой наполеоновской мысли; а только старалось незамѣтными измѣненіями извратить ее по своему. Но никогда еще она не была такъ изуродована, какъ въ послѣднее время.

Наполеоновская идея общественного образования была достойна геніального человѣка и носитъ на себѣ слѣды характера Франціи того времени, лучшимъ выраженіемъ котораго былъ самъ Наполеонъ.

Наполеонъ высоко цѣнилъ народное образованіе и не по-

боялся дать ему самостоятельность. Убежденный въ томъ, что образование — единственный якорь спасенія для Франціи, разрушившей всѣ прежнія основы своей народной жизни, онъ старался оградить его отъ вліянія административныхъ и политическихъ соображеній. Казалось, онъ позабылъ свой обычный эгоизмъ, когда приступалъ къ устройству общественного воспитанія и, понимая, что одно только прочное образование можетъ спасти Францію, хотѣлъ сдѣлать изъ него самобытное народное учрежденіе, независящее отъ борьбы партій и политическихъ переворотовъ.

Средоточиемъ всей системы народного воспитанія Наполеонъ сдѣлалъ свой императорскій университетъ; но слово университетъ почти у каждого народа имѣеть свое особенное значеніе, а у французовъ совершенно оригинальное, и мы должны объяснить его.

Университетъ, въ германскомъ смыслѣ слова, есть собрание нѣсколькихъ факультетовъ, связанныхъ между собою общимъ управлениемъ. Главнѣйшая цѣль его — дальнѣйшее развитіе науки во всѣхъ ея отрасляхъ и передача ея высшихъ результатовъ посредствомъ живыхъ чтеній. Германскіе университеты являются посредниками между наукой и обществомъ, открывая ученымъ возможность излагать публично результаты своихъ кабинетныхъ трудовъ. Воспитательной цѣли они вовсе не имѣютъ, и даже самое образование молодыхъ людей не всегда составляетъ ихъ главную задачу, и, по крайней мѣрѣ, при встрѣчѣ съ интересами науки всегда уступаетъ ей мѣсто. Такимъ образомъ, каѳедры германскихъ университетовъ часто являются не столько органами образования, сколько органами науки, и многія изъ нихъ въ этомъ отношеніи достигали высокаго значенія. Университетъ Эдинбургскій и новые английскіе университеты также устроены болѣе или менѣе по германскому образцу. Но древніе университеты Англіи, Оксфордъ и Кэмбриджъ, въ противоположность германскимъ, являются чисто воспитательными учрежденіями. Въ нихъ почти нѣть факультетовъ; и коллегіи ихъ, не болѣе какъ высшія школы, принимающія къ себѣ на воспитаніе молодыхъ людей

и дающія имъ высшее общее образованіе. При такомъ направленіи этихъ университетовъ понятно, почему дѣленіе на факультеты не могло въ нихъ установиться и почему чтеніе лекцій составляетъ въ нихъ рѣдкое исключеніе. Воспитанники колледжей занимаются отдельно и подъ руководствомъ выбранныхъ ими наставниковъ готовятся къ экзамену на ученую степень, если имѣютъ желаніе получить ее, что тоже не всегда составляетъ цѣль университетскаго воспитанія.

Франція не имѣетъ университетовъ, ни въ значеніи англійскомъ, ни въ значеніи германскомъ. Высшія учебныя заведенія (*l'instruction supérieure, les hautes  tudes*) замѣняются во Франціи отдельными факультетами, которые ничѣмъ не соединены между собою и находятся часто въ разныхъ городахъ. Университетомъ же, въ наполеоновскомъ смыслѣ этого слова, называется во Франціи все ученое и учебное государственное управление, которому Наполеонъ хотѣлъ придать самостоятельность корпораціи, живущей своею самобытною жизнью. И хотя императорскій университетъ былъ причисленъ къ вѣдомству министерства внутреннихъ дѣлъ, въ которомъ онъ и оставался до 1824 года, но зависѣлъ отъ министерства почти только въ однихъ финансовыхъ вопросахъ, составляя самъ по себѣ совершенно отдельное и самостоятельное учрежденіе. Настоящимъ главою всего университета былъ университетскій гросмейстеръ (*grand maître de l'université*), который во всѣхъ внутреннихъ дѣлахъ университета и во внѣшнихъ его сношеніяхъ совершенно не зависѣлъ отъ министерства. Но власть его ограничивалась за то университетскимъ совѣтомъ (*conseil de l'université*), состоявшимъ изъ тридцати членовъ, изъ которыхъ десять занимали свою должность пожизненно (*conseillers titulaires*), а двадцать избирались самимъ гросмейстеромъ на годъ (*conseillers ordinaires*). Но тѣ и другіе непремѣнно должны были принадлежать педагогическому вѣдомству. Этотъ совѣтъ въ большей части случаевъ, и именно во всѣхъ дѣлахъ, касающихся внутренняго управлениія, утвержденія плановъ ученія, назначенія экзаменовъ и удаленія отъ должности лицъ учебнаго вѣдомства, имѣлъ голосъ рѣшитель-

ный. Въ случаѣ несогласія съ рѣшеніемъ совѣта, гросмайстеръ имѣлъ право аппеляціи въ государственный совѣтъ. При совѣтѣ находились генеральные инспекторы по учебной части, посѣщавшіе и ревизовавшіе учебныя заведенія въ Парижѣ и провинціяхъ (*).

Провинціальное учебное управление было вѣрнымъ повтореніемъ государственного. Въ учебномъ отношеніи вся Франція была раздѣлена на нѣсколько округовъ, и въ главѣ каждого находилась академія, вѣрное повтореніе императорскаго университета только въ меньшемъ объемѣ. Въ главѣ каждой академіи, т. е., каждого учебнаго округа находился ректоръ, соотвѣтствовавшій гросмайстеру университета. Онъ служилъ посредникомъ, между университетомъ и академіей или округомъ, и дѣйствовалъ также вмѣстѣ съ академическимъ совѣтомъ. Академические инспекторы соотвѣтствовали генеральнымъ инспекторамъ университета; но они не могли ревизовать факультетовъ и это право принадлежало только ректорамъ.

Безкорыстное созданіе Наполеона, доказывавшее все его глубокое пониманіе потребностей Франціи и всю его любовь къ ней, пришлось не подъ силу партіямъ, которая послѣ него, одна за другою завладѣвали государственнымъ управлениемъ. Всѣ онѣ были ниже своего положенія и съ какою то враждою нападали на наполеоновскій университетъ, желая придать ему вмѣсто французскаго характера, который былъ данъ ему Наполеономъ, частный характеръ своей партіи и изъ органа народнаго образованія сдѣлать его орудіемъ своихъ эгоистическихъ цѣлей. Но ни одна изъ партій, поперемѣнно завладѣвавшихъ управлениемъ Франціи, не имѣла достаточно смѣлости, чтобы разрушить разомъ геніальное созданіе великаго человѣка; потому что, несмотря на свое недолгое существование, оно успѣло заслужить уваженіе и любовь въ народѣ. Правительство Реставраціи хотѣло было, сгоряча, разомъ уничтожить университетъ; но возвращеніе Наполеона съ остро-

(*) *Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in Frankreich, von Dr. Holzapfel. Magdeburg, 1853.*

ва Эльбы помѣшало исполненію этого плана, къ которому по-
томъ и не возвратились. Начались небольшія, но существенные
измѣненія, источившія мало по малу все наполеоновское зданіе.

Званіе гросмейстера было отмѣнено, и власть его, значи-
тельно обрѣзанная, передана комиссіи; потомъ (въ 1824 г.)
нашли необходимымъ учредить особое министерство и власть
гросмейстера передана министру. Вмѣстѣ съ тѣмъ, управлѣніе
просвѣщеніемъ подверглось всѣмъ перемѣнамъ, которымъ без-
престанно подвергалась администрація Франціи. Власть уни-
верситетскаго совѣта была ограничена и самый составъ его,
равно какъ и совѣтовъ академическихъ, измѣнился не къ луч-
шему: мѣста педагоговъ и профессоровъ заняли чиновники.
Въ послѣднее время, вслѣдствіе закона 1850 года, универси-
тетское управлѣніе почти совершенно перешло въ руки духо-
венства; а вмѣстѣ съ тѣмъ, іезуиты получили право заводить
свои школы. Педагогическій и ученый элементы были почти
совершенно исключены изъ университета и никогда это напо-
леоновское зданіе не было подрыто до такой степени, какъ
въ настоящее время.

Мы не будемъ излагать здѣсь всей системы французскаго
учебнаго вѣдомства и скажемъ только, что если оно можетъ
тѣмъ нибудь похвалиться, такъ это необыкновенною центра-
лизациею, доведеною до того, что каждое элементарное учи-
лище отражаетъ въ себѣ малѣйшую перемѣну въ министер-
ствѣ; а такихъ перемѣнъ приходилось во Франціи до сихъ
поръ, на каждый годъ, по нѣскольку. Спокойствіе, независи-
мость и послѣдовательность, которые такъ необходимы и нау-
кѣ и воспитанію, совершенно оставили французскую педагоги-
ку и политическая лихорадка вполнѣ завладѣла ею. Вмѣстѣ
съ тѣмъ, народъ потерялъ всякое уваженіе къ воспитанію,
школамъ и педагогамъ, и можетъ быть, нѣть другой страны
въ мірѣ, въ которой бы, такъ какъ во Франціи, народъ
мало цѣнилъ пользу воспитанія (*). Провинціи и города не-

(*) Вотъ отрывокъ изъ разговора, который имѣлъ г. Лоренъ,
главный инспекторъ французскихъ школъ, съ однимъ деревенскимъ

суть тягость поддержки коллегій и элементарныхъ училищъ съ явнымъ отвращеніемъ, и рады всяку минуту сбросить съ себя эту тягость на руки правительства или поручить эту заботу іезуитамъ, которые берутся за нее такъ охотно (*). Въ тоже самое время, нигдѣ такъ не велика потребность хорошаго общественнаго воспитанія, какъ во Франціи, гдѣ семейное воспитаніе существуетъ, какъ рѣдкое исключение и гдѣ родители стараются, какъ можно скорѣе, сбыть дѣтей въ пансіонъ или коллегію. Во всѣхъ французскихъ коллегіяхъ государственныхъ и городскихъ, которыя, впрочемъ, подчиняются одному и тому же управлению, воспитанники живутъ въ самыхъ заведеніяхъ или въ частныхъ пансіонахъ, находящихся при коллегіяхъ, которые во всѣхъ сношеніяхъ съ коллегіями замѣняютъ воспитанникамъ родителей. Вольноприходящіе въ коллегіяхъ, въ противоположность гимназіямъ нашимъ и германскимъ, составляютъ незначительное исключение. Понятно, какую важную роль должно бы играть общественное воспитаніе во Франціи, замѣняя семью такому множеству дѣтей и молодыхъ людей; но семайного ничего нѣть во французскихъ заведеніяхъ: это какія-то казармы, въ которыхъ новыя поко-

мэромъ, во время своей поѣзки по инспекціи въ 1833 году: «Вы бы лучше сдѣлали, говорилъ мэръ г. Лорену: если бы дали намъ денегъ на наши дороги или на поправку нашего Правленія: о школахъ же мы мало хлопочемъ... Наши дѣти будутъ тѣмъ, чѣмъ были ихъ отцы: солнце всходитъ одинаково для ученыхъ и неученныхъ. — «Но поддержка школьніхъ домовъ и ученье вамъ ничего не будетъ стоить?» — «Намъ не нужно школъ и даромъ.» — «Но если вамъ дадутъ даромъ и книги?» — «И тогда не нужно» — Лоренъ говоритъ, что многіе изъ деревенскихъ учителей плохо читаютъ, и онъ убѣдился, что не всѣ умѣютъ писать. Часто жена учителя замѣняетъ его въ школѣ, когда онъ уходитъ воровать дичь. Въ уваженіи общины деревенскій учитель стоитъ ниже пастуха, и очень рѣдъ, когда мэръ позволитъ ему пообѣдать на кухнѣ. Плату свою онъ собирается, ходя съ мѣшкомъ подъ окнами, и ему подаютъ, какъ нищему все, что похоже. Часто учитель въ тоже время башмачникъ, кузнецъ, печникъ и т. п. Кромѣ постоянныхъ учителей были еще бродячіе, нанимающіеся ва зиму, за 15 или 20 франковъ, и съ прилетомъ ласточекъ возвращающіеся домой. (Die Licht-und Schatten-Seiten des Preussischen Schulwesens, von J. Preis. Lissa, 1854. Vorwort).

(*) Mittheilungen... von Holzapfel. S. 19.

Лѣвія рано привыкаютъ къ тому легкому эгоизму, которымъ отличается Французъ, рѣдко бывающій хорошимъ семьянишкомъ.

Централізація учебной части во Франціи доведена до крайности, и не только одно училище служитъ вѣрхнѣйшимъ повторениемъ другого; но всѣ они дѣйствуютъ разомъ, по командѣ, какъ хорошо дисциплинированная рота. Эта централізація тѣмъ вредище, что министерскія предписания (*ordonnances*) быстро смиряютъ другъ друга, равно какъ и самыя министерства. Въ Пруссіи, напримѣръ, централізація учебной части также строго проведена; но въ Пруссіи, во-первыхъ, само правительство постояннѣе и послѣдовательнѣе въ своихъ мѣрахъ, а во-вторыхъ, устройство и дѣятельность учебныхъ заведеній опредѣлены во всей подробности множествомъ законовъ, которые ограничиваютъ произволъ администраціи и изъ которыхъ иѣкоторые свято соблюдаются со временъ Фридриха II (*). Но то, что въ Пруссіи опредѣляется законами, и даже такія подробности, которыхъ и Пруссійское школьное законодательство не касается (**), опредѣляется во Франціи министерскими предписаніями.

Французское министерство народнаго просвѣщенія каждый годъ выдаетъ программу предметовъ преподаванія по всѣмъ подвѣдомственнымъ ему учебнымъ заведеніямъ, и не только опредѣляетъ писателей, которые должны быть прочитаны въ этомъ году; но даже назначаетъ тѣ страницы въ нихъ, которые должны быть переведены и тѣ, которые должны быть выучены наизусть или разобраны. Оно каждый годъ печатаетъ билеты для экзаменовъ во всѣхъ коллегіяхъ и заранѣе назначаетъ темы для сочиненій, однообразныя для всѣхъ заведеній одного разряда (***) . Изъ этого выходитъ та

(*) Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache, p. 221.

(**) Въ Пруссіи учителямъ и ближайшему управлению школъ дается свобода въ выборѣ учебниковъ изъ числа, назначенныхъ министерствомъ, и вообще школы однообразны болѣе по наружности. (Report on Education in Europe, p. 231—233).

(***) Mittheilungen . von Holzapfel, S. 33.

существенная польза , что каждый чиновникъ министерства, взглянувши на часы, можетъ сказать съ увѣренностию, что въ этотъ часъ , во всѣхъ гимназіяхъ Франціи , переводиться или разбирается, съ одними и тѣми же коментаріями (которые также ежегодно опредѣляются министерствомъ) одна и та же страница Цицерона или пишется десятками тысячъ рукъ сочиненіе на одну и ту же тему, съ непремѣнною обязанностію подражать той или другой страницѣ Босюэта или Фенелона. Билеты экзаменовъ всѣхъ заведеній публикуются заранѣе, и досужие промышленники сбавляютъ другъ передъ другомъ цѣну, за которую берутся приготовить юнаго питомца къ экзамену, или, лучше сказать, къ отвѣту на билеты, публикованные министерствомъ, зная навѣрное, что никто у него болѣе ничего не спроситъ. Сотни руководствъ (тапиел) пишутся спекуляторами именно для этой цѣли (*).

Понятно , что при такомъ устройствѣ педагогической части, она, вмѣсто того, чтобы имѣть вліяніе на общество, сама служитъ средствомъ для цѣлей, вовсе чуждыхъ воспитанію и наукѣ. Французъ поступаетъ въ общественное заведеніе прежде всего, потому что его пребываніе въ семействѣ стѣсняетъ родителей, которымъ еще самимъ хочется пожить въ свое удовольствіе. Онъ учится отчасти для того, чтобы пріобрѣсть тѣ техническія познанія , которыя могутъ понадобиться ему въ жизни, отчасти для того, чтобы получить известный лоскъ, необходимый образованному человѣку въ обществѣ ; но болѣе всего для того, чтобы отличиться на экзаменѣ, прочесть свое имя въ провинціальныхъ или даже парижскихъ газетахъ и пріобрѣсть по экзамену право на занятіе той или другой должности.

Самыя школы болѣе служатъ и спекулируютъ, чѣмъ занимаются воспитаніемъ. На перегонку одна передъ другой стараются онѣ выставить на показъ образцовыхъ воспитанниковъ, не заботясь объ остальныхъ, которые цѣльми толпами только растутъ въ классахъ , пока родители увидятъ , что время уже

(*) Report on Education in Europe, p. 419.

взять ихъ оттуда. Педагогическая дисциплина вслѣ направлена къ тому, чтобы развить самолюбіе воспитанниковъ и заставить соревновать другъ другу тѣхъ изъ нихъ, которые по природнымъ своимъ способностямъ могутъ выйти на эту арену: остальные должны сидѣть смиро и не мѣшать. Талантливыхъ мальчиковъ, на которыхъ предвидится возможность отличиться, принимаютъ даромъ въ самые дорогіе пансіоны при коллежіяхъ, даже готовы платить за нихъ деньги: обѣ остальныхъ торгаются почти-что съ аукціона: «кто возьметъ меныше (*)?» Провинціальная же и городскія управлениа заботятся только о томъ, какъ бы подешевле обошлась имъ учебная часть.

Классические языки и классическая литература составляютъ основаніе и Французскаго общественнаго воспитанія. Но французъ прибавляетъ ко древнимъ классикамъ и своихъ собственныхъ, и изучаетъ тѣхъ и другихъ по своему, чаще всего напамять. Онъ не любить углубляться въ грамматическія и филологическія тонкости (**); ему мало дѣла и до дрѣвней классической жизни. Онъ слегка пробѣгає содержаніе дрѣвней литературы, но выучиваетъ наизусть эффектныя мѣста, и прежде всего кидается на фразу: подмѣчаетъ ее, заучиваетъ, цитируетъ при всякомъ удобномъ случаѣ. Такжѣ поступаетъ онъ и съ своими доморощенными классиками, изученіе которыхъ занимаетъ большую часть его школьнай жизни. Онъ выучиваетъ наизусть цѣлые тирады изъ Фенелона, Боссюета, Массильона, Монтескье, Вольтера, Паскаля, Корнеля, Расина, Мольера, Бюффона, Лабрюера, Мальбранша, Арпо... и другихъ писателей изъ длиннаго ряда своихъ классиковъ, и пишетъ сочиненія ихъ фразами.

За то, какъ и обработалъ свою фразу! Она готова у него на всякий случай, на всякую мысль, на всякий отг҃бликъ мысли, и ему остается только брать ее, всегда готовую, острую и ловкую. Въ богатствѣ фразъ, ни одинъ языкъ не можетъ

(*) *Mittheilungen über Erziehung und Unterricht von Dr. Holzapfel.*

(**) Впрочемъ, есть во Франціи и такія заведенія, въ которыхъ исключительно хващаются знаніями грамматики, и почти не занимаются чтеніемъ древнихъ классиковъ.

сравниться съ французскимъ. Оттого , такъ легко и пріятно писать на этомъ языкѣ обыденныя вещи , украшая пустѣйшую мысль чужимъ остроумiemъ и въ тоже время такъ трудно выразить съ точностю новую идею , для которой еще не готова фраза ; отъ этого можетъ быть , такъ много писателей въ современной Франціи , и такъ мало между ними оригинальныхъ. Богатство фразъ много мѣшаеть опредѣленности и силы языка : готовое выражение , ловкое и красивое , такъ и просится подъ перо , а , между тѣмъ , оно никогда такъ не передастъ всѣхъ формъ мысли , какъ то , которое родилось вмѣстѣ съ мыслю .

Французъ съ любовью занимается математикой , находя въ ней гимнастику для своего разсудка ; но исторію и географію чужихъ государствъ онъ пробѣгаеть мелькомъ. Всякая же система — не его дѣло. Вся классная дисциплина основывается на принужденіи , съ одной стороны , и на развитіи самолюбія съ другой. Въ самолюбіи французская педагогика нашла сильнейший рычагъ и работаетъ имъ безпощадно. Для этой цѣли французские наставники изобрѣли множество геніальныхъ средствъ : жалуютъ своихъ воспитанниковъ орденами производятъ ихъ въ чины печатаютъ ихъ имена въ газетахъ .

Народность , изгнанная изъ общественного воспитанія , проглянула въ немъ сама собою ; но проглянула во всей своей дикости. « Гони природу въ дверь , она влетитъ въ окно » ; но , можетъ быть , оставить за окномъ лучшую свою сторону , и принесеть одинъ свои слабости .

Высказавъ слабыя стороны общественного воспитанія во Франціи , мы должны указать на блестящую его сторону. Если ученое образованіе , общее умственное развитіе и воспитаніе нравственности и характера мало достигаются французскимъ образованіемъ , за то можно сказать съ убѣжденіемъ , что техническая часть ученья процвѣтаетъ во Франціи. Французскіе техническія учебныя заведенія служили образцомъ для заведеній того же рода въ другихъ государствахъ Европы. Но и въ настоящее время трудно указать на какое нибудь техниче-

ское учебное заведеніе въ Германии или Англіи , которое могло бы соперничать съ Парижской Политехнической Школой , или съ Парижской же Центральной Школой искусствъ и мануфактуръ .

Мы не намѣрены здѣсь входить въ подробности этихъ заведеній , но укажемъ только мимоходомъ на тѣ блестящіе результаты , которые достигаются въ нихъ .

Мысль , положенная въ основаніе Парижской Политехнической Школы , необыкновенно удачный составъ ея полной и многосторонней программы , связь ея съ специальными техническими школами Франціи , — все показываетъ необыкновенную способность французовъ въ этомъ дѣлѣ . За то и результаты соотвѣтствовали гениальному плану . Политехническая Школа основана въ 1794 году и до 1836 года она дала государству четыре тысячи тридцать шесть человѣкъ прекрасно образованныхъ техниковъ . Несмотря на обширность программы и трудность выпускныхъ экзаменовъ , изъ ста воспитанниковъ школы не болѣе трехъ или четырехъ человѣкъ каждый годъ не оканчивали курса и изъ ста двадцати человѣкъ окончившихъ курсъ въ 1836 году только девять не поступили въ государственную службу (*). Сколько талантливыхъ артиллеристовъ , инженеровъ , механиковъ , математиковъ дала эта школа въ свое шестидесятилѣтнее существованіе ! Можетъ ли другое техническое заведеніе въ Европѣ похвалиться подобными результатами ?

Но образованіе хорошихъ техниковъ составляетъ-ли единственную задачу общественнаго воспитанія ? Если г. Дистервегъ говорить , что можно быть глубокимъ ученымъ и вмѣстѣ съ тѣмъ никуда не годнымъ и безнравственнымъ человѣкомъ ; то гораздо съ большимъ правомъ мы можемъ сказать , что можно быть прекраснымъ техникомъ и никуда не годнымъ членомъ семьи и вреднымъ гражданиномъ государства . Моральная сторона той части французского народа , которая пользуется благодѣяніями общественнаго образования , ни въ

(*) Report on Education in Europe , by Alex. Dallas Bache.

комъ не можетъ возбудить зависти. Смотря на явленія личной нравственности, выброшенныя на позорище свѣта послѣдними переворотами во Франціи, можно съ увѣренностью сказать, что воспитаніе, достигающее блестящихъ результатовъ въ передачѣ техническихъ познаній, приноситъ мало существенной пользы народу и государству, какихъ бы прекрасныхъ техниковъ оно ни давало имъ.

Внѣшній блескъ, тщеславіе и материальная польза — характеристическія черты французского общественного воспитанія.

Мы позволимъ себѣ здѣсь маленькое отступленіе, которое, какъ не покажется оно страннымъ, не менѣе того, поведеть насъ къ цѣли и дастъ намъ возможность собрать въ одну мысль набросанныя нами черты французского воспитанія.

Кто не знаетъ знаменитой методы Жакото, надѣлавшей въ свое время столько шуму въ Европѣ, и имѣющей еще до сихъ поръ приверженцевъ вездѣ, въ томъ числѣ и у насъ? Но Жакото ничего не изобрѣлъ новаго: онъ только соединилъ въ своей методѣ и довелъ до крайности всѣ характеристическія черты французского образования.

Мы видѣли уже, что заучиваніе наизусть цѣлыхъ тирадъ изъ греческихъ, римскихъ и французскихъ классиковъ и словесныя и письменныя подражанія имъ составляютъ до сихъ поръ, и составляли задолго до Жакото, главное занятіе воспитанниковъ французскихъ коллегій и лицеевъ; но, вмѣстѣ съ тѣмъ, идетъ въ нихъ, хотя слабо, и изученіе грамматики. Жакото отбросилъ грамматику, замѣтивъ ея безполезность во французскомъ воспитаніи, схватывающемся прежде всего за фразу, и остался при одномъ заучиваніи наизусть, ловлѣ фразъ и подражаніяхъ.

Для французского воспитанія, въ противуположность германскому, ищущему умственнаго развитія, и англійскому, которое все направлено къ образованію характера, главную цѣль составляетъ передача техническихъ познаній. Какимъ бы путемъ ни достигалась эта цѣль — все равно: лишь бы достигалась скоро и вѣрно. Но схоластическая преданія заста-

вляли французскихъ педагоговъ терять время на грамматику, логику, философию и тому подобные предметы, не дающіе никакой технической пользы. Жакото отбросилъ схоластику и сталъ быстрѣе и вѣрнѣе достигать цѣли французскаго воспитанія.

Заставляя безпрестанно писать подражанія классическимъ писателямъ Франціи и имѣя единственную цѣлую наполнить память воспитанниковъ готовыми, умными, острыми фразами и эффектными тирадами; французскіе педагоги совѣстились еще оставить реторику, теорію словесности и тому подобную схоластическую ветошь: Жакото прямо пошелъ къ цѣли и прямо схватился за подражаніе и фразы.

Французскіе педагоги болѣе всего любятъ пустить пыль въ глаза и дорожатъ тѣми воспитанниками, на которыхъ могутъ показать чудеса своего воспитательного искусства, оставляя безталантливыхъ съ тѣмъ, съ чѣмъ они пришли въ школу. Жакото и жакотисты налегли на счастливую память нѣсколькихъ дѣтей, и показали такія воспитательныя чудеса, которыхъ и не снилось прежнимъ французскимъ педагогамъ: двѣнадцатилѣтніе мальчики стали у нихъ писать слогомъ Фенелона, и Лабрюера.

«Пишутъ! чего же больше?» говорятъ жакотисты скептикамъ и въ этомъ отвѣтѣ отражаются, какъ въ фокусѣ, всѣ черты французскаго воспитанія.

Французская система общественного образования имѣеть свою хорошую, блестящую сторону: метода Жакото оказала истинную услугу изученію языковъ, убѣдивъ большинство, что прежде должно получить нѣкоторый навыкъ въ языкѣ, а потомъ уже изучать его грамматическія особенности, и этимъ совѣтомъ прекрасно воспользовались многія новыя методы изученія иностранныхъ языковъ.

Но ни метода Жакото (въ своей чистотѣ), ни французское воспитаніе, достигая цѣли, не разбираютъ дороги, по которой идутъ къ ней. «Скучно правда учить наизусть, говорятъ жакотисты: но зато, какія нибудь шестьдесятъ страницъ и цѣль достигнута! Пять-шесть мѣсяцевъ скуки — зато какіе резуль-

таты!» Эти пять-шесть мѣсяцевъ для мальчиковъ, необладающихъ блестящею памятью, слѣдовательно, для большинства въ общественныхъ заведеніяхъ, превращаются въ пять, шесть лѣтъ, и, чтобы идти впередъ необходимо бросить большую половину класса и, оставивъ ее безмолвно рости на скамьяхъ, идти впередъ съ остальными, какъ это и дѣлается во французскихъ коллегіяхъ. Скука, конечно, ядъ для взрослого человѣка, не только для ребенка; но зато, посмотрите, какъ онъ заговоритъ по-французски языккомъ Телемака!

Теперь еще два слова о подражаніи слогу знаменитыхъ писателей, играющемъ такую важную роль и во французскомъ воспитаніи и въ методѣ Жакото. Напрасно бы вы стали объяснять французу, или жакотисту, что подражаніе, никогда ни выработаетъ того слога, который, по выражению Бюффона, есть самъ человѣкъ; что если бы писатели подражали другъ другу, то это было бы невыносимо скучно; что лучше писать неловко, тяжело, да по своему, чѣмъ чужими готовыми фразами; что это убило французскую литературу; что изъ собственного своего тяжелаго слога выработывался слогъ великихъ писателей и даже просто дѣльныхъ людей; а изъ чужихъ, готовыхъ фразъ выйдутъ только фразы, которыми такъ обильна французская литература, и болѣе ничего не выйдетъ. Напрасно вы говорили бы все это: жакотистъ укажетъ вамъ на своего двѣнадцатилѣтняго воспитанника, который пишетъ слогомъ Фенелона, Лабрюера, Масильона или, прочитавъ двадцать страницъ любого романа, передаетъ вамъ въ 15-ть, или 10-ть минутъ, ихъ содержаніе, и тѣмъ же самимъ слогомъ, которымъ онъ написанъ. Чего же вамъ болѣе? Цѣль достигнута!

И это было бы совершенно справедливо, еслибы дѣло шло о попугаѣ, а не о человѣкѣ. Попугай могъ бы учить и не думать, безъ опасности для своего мозга; но человѣкъ, и особенно ребенокъ, не можетъ безнаказанно долбить безъ смысла нѣсколько лѣтъ шестьдесятъ страницъ, какой бы то ни было умной книги; потому что нѣтъ такой книги, шестьдесятъ страницъ которой могли бы дать уму достаточно пищи на то

время, пока ихъ выучишь наизусть. Здѣсь уже метода Жакото расходится и съ французскимъ техническимъ воспитаніемъ: изученіе математики, химіи, механики оставляетъ неразвитою только нравственность, но не умственныя способности человѣка: метода же Жакото выучиваетъ учить и не думать о томъ, что учишь, усиливаетъ механическую память на счетъ разсудка и сознанія.

ГЛАВА V.

Общественное образованіе въ Сѣверо-Американскихъ Штатахъ.

Общественное образованіе въ Сѣверной Америкѣ, по мнѣнію одного шведскаго педагога (*), съ прекрасною книгою котораго мы думаемъ скоро познакомить русскую публику, составляетъ дальнѣйшее развитіе англійскаго, происшедшее вслѣдствіе освобожденія американскаго общества отъ тѣхъ историческихъ основъ, которыхъ такъ упорно держится Англія. Но мы не можемъ вполнѣ согласиться съ этимъ мнѣніемъ, потому что въ самой основе сѣверо-американского общественного образования лежитъ новая мысль, совершенно чуждая Англіи. Правда, схоластическія формы англійской педагогики перешли и на американскую почву, на которой они глядятъ какими-то странными развалинами посреди дѣятельности въ высшей степени современной; но общественное образованіе въ настоящемъ значеніи, *public schools, grammar-latin and high schools*, появляются въ Америкѣ подъ вліяніемъ совершенно новой мысли. Она, конечно, не успѣла еще выработать для себя новыхъ педагогическихъ формъ и довольствуетъся видоизмѣненіемъ англійскихъ, но все болѣе и болѣе стремится къ самостоятельности.

Прежде, однажды, чѣмъ мы приступимъ къ очерку Сѣверо-Американского общественного образования, мы должны предупредить читателя, что слова наши не могутъ относиться ко всемъ штатамъ вообще; но только къ главнѣйшимъ сво-

(*) *The Educational Institutions of the United States*, translated from the Swedisch of P. A. Siljeström, by Frederica Rowan. London. MDCCCLIII.

боднымъ штатамъ, и преимущественно къ тѣмъ, которые составляютъ такъ называемую Новую Англію. Въ Сѣверо-Американскихъ штатахъ все находится еще въ процессѣ созданія и особенно въ общественномъ образованіи, за которое американцы только недавно принялись съ своею обычною энергіею. Мы будемъ стараться схватить тѣ характеристическія черты этого образованія, которая уже высказались съ пѣкоторою опредѣленностью.

Начало общественному образованію Союза положили еще первые выходцы изъ Англіи, отцы-пришельцы (*pilgrim fathers*), какъ ихъ называютъ Американцы. Эти начала были по наружности довольно ничтожны, и ограничивались пѣсколькими элементарными школами, устроеными въ сарайахъ, срубленныхъ на-скоро. Но, тѣмъ не менѣе, они обѣщали уже богатые плоды. Первая Сѣверо-Американская учрежденія на пользу образованія дышать пуританской строгостью, напоминаяющею лучшіе дни Рима, и тѣмъ уваженіемъ къ образованію, тѣмъ признаніемъ его необходимости для каждого человѣка и важности его значенія въ государствѣ, которыми вездѣ отличались первыя учрежденія протестантизма (*).

Это государственное значеніе образованія, съ одной стороны, какъ обязанности государства въ отношеніи гражданъ, а съ другой — какъ обязанности гражданъ въ отношеніи государства, родившееся вмѣстѣ съ протентантизмомъ, не имѣло возможности вполнѣ утвердиться въ Германіи и осталось тамъ на степени отвлеченої идеи. Не образованіе гражданъ, но образованіе людей и христіанъ вообще составляетъ цѣль германскихъ правительствъ въ общественномъ образованіи, а потому существеннѣйшая часть его, народныя элементарныя

(*) Гдѣ только не укоренялся протестантизмъ, въ Германіи, Швейцаріи, Шотландіи, вездѣ появлялись начатки государственной системы общественныхъ школъ. Шотландія и теперь представляетъ въ этомъ отношеніи страшную противоположность съ Англіей. Шотландскій парламентъ уже полтора столѣтія тому назадъ учредилъ общую для всего королевства систему приходскихъ школъ, о которой еще и теперь не думаетъ парламентъ Англіи, предоставляющей общественное воспитаніе частнымъ усиліямъ *Report on Education in Europe, by Dallas Bache. Philadelphia, 1839, p. 176.*

школы, остается тамъ со времени Лютера и до сихъ поръ почти исключительно въ рукахъ духовенства. Англиканское духовенство, наследовавшее многія изъ учрежденій католицизма, считаетъ за собою право народнаго образованія, которое оспаривается у него не правительствомъ, но частными лицами и частными обществами. Только въ Сѣверо-Американскомъ союзѣ общественное образованіе могло пріобрѣсти вполнѣ государственное значеніе.

Это и не могло быть иначе. Государство, вполнѣ зависящее отъ своихъ гражданъ, не имѣющее даже тѣхъ историческихъ опоръ, на которыхъ поконится Англія, естественно должно было позаботиться, чтобы граждане его были образованы. Отъ этого зависитъ не только направленіе, но самое существованіе Союза, демократическія начала котораго развились до послѣднихъ предѣловъ.

Но въ началѣ, когда Сѣверная Америка только что отдѣлилась отъ своей метрополіи, эта потребность не чувствовалась такъ сильно. Продолжительныя войны, слѣдовавшія за отпаденіемъ, долго поддерживали энтузіазмъ народа и вмѣстѣ съ политикой долго поглощали все его вниманіе. За войнами и первыми хлопотами по устройству новаго государства послѣдовало такое быстрое развитіе промышленности, которое увлекло за собою всѣ нравственныя и физическія силы раждающагося народа.

Вслѣдствіе этихъ причинъ Сѣверо-Американцы долго довольствовались суровыми педагогическими учрежденіями своихъ предковъ и не безъ любви, обличающей въ нихъ англо-саксонскую кровь, смотрѣли на свои полуразвалившіяся школы временъ первого переселенія. Но готическія башни Оксфорда и Кэмбриджа стоять долѣе деревянныхъ сараевъ. Новая же эмиграція, вызванная по большей части бѣдностью, а не силою убѣжденій, которая заставляла пуританъ покидать свою родину, приносila съ собою ежегодно большой запасъ невѣжества и пороковъ. Толпы этихъ новыхъ переселенцевъ, умножаясь въ громадныхъ размѣрахъ, и получая права гражданства, безъ привычки пользоваться этими правами и безъ пони-

манія сопряженныхъ съ ними обязанностей, вносили въ рождающейся союзъ съмена гибели и разрушения. Опасность была велика. Запрудить этотъ грязный потокъ, льющейся изъ Европы, значило бы отказаться американцамъ отъ своихъ принциповъ и отъ того неслыханного въ исторіи разрастанія государства, которое поражало изумленіемъ Европу. Американцы рѣшились очистить этотъ потокъ образованіемъ и принялись за дѣло съ тою быстротою и съ тою неутомимою энергіею, которыми отличаются они во всѣхъ дѣлахъ. Они припомнили прежнія строгія пуританскія правила, по которымъ образование признавалось обязательнымъ для каждой общины въ отношении его членовъ и для каждого отца семейства въ отношеніи его дѣтей, и развили эти правила въ государственную систему (*).

Реформа въ общественномъ образованіи Сѣверной Америки началась съ президентства Джаксона, (которое относится къ тридцатымъ годамъ нашего столѣтія), и продолжается неутомимо до настоящаго времени. Въ эти двадцать пять лѣтъ американцы сдѣлали столько для общественного образования, что гордость, съ которой они указываютъ иностранцамъ на свои школы весьма понятна. Одинъ изъ первыхъ вопросовъ, который дѣлаетъ иностранцу всякий американецъ и даже американская леди или миссъ: «видѣли-ли вы наши публичныя школы (**) ?»

(*) Протестантское правило, что каждый отецъ семейства долженъ посыпать своихъ дѣтей, по достижениіи ими известнаго возраста, въ общественную школу, было перенесено пуританами и въ Америку; но они сообщили этому правилу известную суровость своего характера. Такъ, напримѣръ, въ уголовный кодексъ Коннектикута былъ внесенъ въ 1650 году слѣдующій законъ: «если человѣкъ, имѣющій болѣе шестнадцати лѣтъ и обладающій здравымъ разсудкомъ, осмѣлитсѧ бранить отца или мать, или наложить на нихъ руку, то онъ долженъ быть казненъ смертью, исключая того случая, если будетъ доказано, что родители совершенно пренебрегли его воспитаніемъ.» The Educational Institution of the United States, p. 26.

(**) The Educational Institutions of the United States, p. V.

Правда, что въ Америкѣ и теперь существуетъ еще довольно сильная партія консерваторовъ, видящихъ въ образованіи, согласно съ англійскимъ образомъ мыслей, дѣло совершен-но частное, въ которое не имѣютъ права вмѣшиваться правительства штатовъ, и право учиться или оставаться невѣждою одно изъ личныхъ и неприкословенныхъ правъ человѣка; но это мнѣніе слабѣетъ съ каждымъ годомъ передъ опасностью, которой грозитъ Америкѣ эмиграція. Фанатическое представ-леніе Англичанъ о личной свободѣ уже склонилось передъ понятіемъ государственного долга. Издержки на народное образованіе вошли въ бюджетъ государственныхъ расходовъ и заняли въ немъ первое мѣсто. Въ Нью-Йоркскомъ Штатѣ, напримѣръ, издержки по администраціи составляли въ 1852 г. 34,576 долларовъ, по юстиціи — 107,956 дол., по законода-тельству — 151,703 дол.; а по образованію — 1,700,820 дол. Въ Массачусетсѣ на народное образованіе употребляется 865,859 дол.; а на все остальное управление 166,821 дол. Жалованье президента массачусетсского штата (2,500 дол.) менѣе чѣмъ жалованье учителя «высшей школы».

Но, отказавшись отъ англійского понятія объ обществен-номъ образованіи, какъ о дѣлѣ частномъ, сѣверо-американцы нашли средство примирить строгость принудительного образованія пуританъ съ отвращеніемъ сѣверо-американскихъ кон-серваторовъ отъ централизаціи. Обязанность заводить школы признана за каждой общиной (*), которая только имѣеть сто семействъ или хозяйствъ; но зато и все управлениe школой, ея хозяйственная и ея педагогическая часть, находится въ рукахъ самой общины.

Сходство, которое имѣютъ въ этомъ отношеніи американ-скія школы съ первоначальными школами Германіи, гдѣ так-же элементарное образованіе принудительно и для семействъ

(*) Мы такъ перевели американское слово *town*, которое нельзя перевести словомъ *городъ* (*city*); потому что у сѣверо-американцевъ нѣть *селъ*, въ противоположность городу; а отдельныя поселенія, напоминающіе наши малороссійскіе хутора, причисляются къ мѣстеч-ку и составляютъ съ нимъ одну общину, *town*.

и для общинъ, только кажущееся. Въ Америкѣ духовенство вовсе не принимаетъ никакого участія въ публичныхъ школахъ, потомучто религіозное воспитаніе совершенно отдѣлено отъ свѣтскаго и предоставлено собственной заботливости многочисленныхъ сектъ, раздѣляющихъ почти каждый городокъ Сѣверной Америки (*). Кромѣ того, въ Германіи все устройство, управлениe и вся педагогическая часть первоначальныхъ школъ опредѣлены самыми подробными законами, въ которыхъ означены даже малѣйшія подробности преподаванія (**); въ Америкѣ же законъ полагаетъ только нѣсколько условій, при выполненіи которыхъ онъ считается, что община выполнила свою обязанность въ отношеніи образованія. Все остальное предоставлено самимъ общинамъ или, лучше сказать, тому соревнованію общинъ одной передъ другою, которое составляетъ въ Америкѣ одинъ изъ сильнѣйшихъ стимуловъ общественного развитія. Право инспекціи, точно также какъ и въ Англіи, покупается правительствомъ штатовъ у общинныхъ школъ за опредѣленную сумму вспомоществованія. Новые мѣры проводятся особыннымъ правительственнымъ органомъ, черезъ убѣжденіе членовъ общинъ публичными лекціями, брошюрами, примѣромъ, и надобно сознаться, что до сихъ поръ такой образъ дѣйствія, составляющій крайнюю противуположность съ централизацией Франціи, оказался успешнымъ. Новая педагогическая мѣра, полезность которой перешла въ убѣжденіе публики, быстро переходитъ изъ одного штата въ другой, и, если нѣсколько общинъ остаются при старыхъ убѣжденіяхъ, то за то въ остальныхъ новая мысль проводится

(*) Ошибка, въ которую по этому случаю впадаетъ Анперъ, произошла отъ того, что онъ смѣшалъ церковныя школы съ общественными. *Promenade en Amérique par J. Amp  re. Paris, 1855.*

(**) Загляните, напримѣръ, въ уставъ Фридриха II-го для элементарныхъ школъ (*Handbuch der Preussischen Schul-Gesetzgebung, bearbeitet von Müller. Berlin, 1854, p. 203*). Или уставъ (1850 г.) экзаменовъ въ ремесленныхъ школахъ, гдѣ даже опредѣлено, какъ должна быть перегнута бумага ученической тетради, и гдѣ должно быть написано имя экзаменующагося. (Тамъ же, стр. 103, § 11).

съ тою силою и вѣрностью, которую сообщаетъ дѣйствіямъ одно собственное убѣжденіе.

Другая особенность въ устройствѣ общественного образованія Сѣверной Америки состоитъ въ томъ, что тамъ обязанность общинъ учреждать школы неограничивается однѣми элементарными школами. По мѣрѣ возрастанія общинъ обязанности ея въ отношеніи общественного образования увеличиваются; а нѣсколько общинъ вмѣстѣ составляютъ учебный округъ, который обязанъ содержать школу высшаго разряда, *англійскую* или *латинскую* и наконецъ высшую школу (*high school*), соответствующую въ системѣ общественного образования нѣмецкимъ гимназіямъ.

Въ градаціи этихъ школъ соблюдается постепенность: гдѣ останавливается курсъ элементарной школы, тамъ начинаются курсы *латинской* или *англійской* школы, для которыхъ въ свою очередь служитъ продолженіемъ курсъ *высшей школы* (*). Такая система школъ составляетъ уже рѣзкое отличие сѣвероамериканского общественного образования отъ англійскаго, гдѣ школы несвязаны между собою ничѣмъ и каждая существуетъ отдельно сама по себѣ, и гдѣ большая часть школъ назначается для определенного сословія (**). Американцы же, напротивъ, выражаютъ стремленіе такъ устроить свое общественное образование, чтобы дѣти самыхъ значительныхъ лицъ могли начинать свое ученье съ самыхъ низшихъ публичныхъ школъ; и, судя по ходу вещей, можно предвидѣть, что част-

(*) Эта градація не соблюдается въ Германіи. Школа элементарная, реальная и ремесленная не находятся между собою въ связи и назначаются для различныхъ сословій. Однѣ только гимназіи, въ которыхъ принимаются десятилетніе мальчики, но курсъ которыхъ требуетъ нѣкоторыхъ предварительныхъ познаній, приготовляютъ своихъ учениковъ къ слушанію лекцій въ университетѣ. (Report on Education in Europe, by Dallas Bache, p. 453).

(**) Многія древнія школы Англіи находятся въ связи съ старыми университетами и отчасти приготавливаютъ своихъ воспитанниковъ къ поступленію въ университетскія коллегіи.

ныя заведенія, предпочтаемыя до сихъ поръ многими лицами богатаго сословія, не выдержать конкуренціи съ публичными или, по нашему, казенными школами.

Эти общественные заведенія открыты для лицъ обоего пола, и въ этомъ отношеніи сѣверо-американская высшая школа представляетъ для непривычного взгляда странное явление: въ иныхъ высшихъ школахъ девушки и мужчины, отъ шестнадцатилѣтняго до двадцатилѣтняго возраста, сидятъ въ классѣ вмѣстѣ другъ подъ друга, занимаясь одними и тѣми же предметами. Само собою разумѣется, что въ иныхъ и среднихъ училищахъ и подавно допускается такое смѣщеніе половъ, которое мы видимъ и въ нѣкоторыхъ англійскихъ школахъ. И должно замѣтить, что какъ англичане, такъ и американцы дѣлаютъ это не по необходимости, а по принципу: они не видятъ особенной нравственной цѣли въ раздѣленіи половъ (**). Въ нѣкоторыхъ мѣстахъ Соединенныхъ Штатовъ основаны, впрочемъ для женщинъ особыя высшія школы; но предметы преподаванія въ нихъ, съ небольшими уклоненіями, одни и тѣ же, какъ и въ мужскихъ высшихъ школахъ, и въ нихъ также преподается латинскій и часто греческій языкъ. Вообще, женское воспитаніе гораздо мужественнѣе въ Америкѣ, чѣмъ гдѣ либо въ Европѣ, и женщины рано начинаютъ пользоваться тою свободою, которая вездѣ была бы сочтена опасною для ихъ нравственности, но въ Америкѣ оказала только хорошія послѣдствія. Привыкнувъ рано къ независимости, сѣверо-американскія женщины выходятъ замужъ, обыкновенно, довольно поздно, и по убѣжденію, развитому опытностію, дѣлаются прекрасными женами, хозяйками и матерями семейства. Можетъ быть

(*) *De l'instruction primaire à Londres, par E. Rendo, Sec. édit. Paris, 1853, p. 42.* Здѣсь, впрочемъ, идетъ рѣчь не объ элементарной школѣ, какъ можно судить по заглавію сочиненія, но о нормальномъ училищѣ, гдѣ находятся воспитанники и воспитанницы давно уже вышедшия изъ дѣтства.

нѣкоторыя изъ нихъ и гибнутъ жертвами ранней свободы; но едва ли число этихъ жертвъ значительне, чѣмъ въ тѣхъ государствахъ, гдѣ женщины охраняются почти что монастырскими стѣнами до шестнадцати или восемнадцатилѣтняго возраста. Но за то американская женщина, рано привыкнувъ къ независимости, рѣдко злоупотребляетъ ею впослѣдствіи. Выходя замужъ, она уже женщина развитая, а не ребенокъ, позднее воспитаніе котораго часто не удается мужу. Американцы не хотятъ приготовить изъ своихъ дочерей существъ очаровательныхъ для ловли мужей и успѣховъ въ свѣтѣ, покупаемыхъ часто цѣною нравственности. Они нисколько не заботятся о той *наивности*, которая лѣститъ грубому эгоизму мужчины, и, оставаясь до старости, очень часто соединяется съ самою легкою нравственностью; но хотятъ, чтобы воспитаніе женщины дѣлало ее существомъ самостоятельнымъ и давало ей возможность по собственному убѣжденію идти прямымъ путемъ къ жизни (*).

Далѣе высшихъ школъ нѣдетъ система общественныхъ

(*) «Задолго еще до выхода изъ дѣтства сѣверо-амericанская девушка начинаетъ освобождаться отъ материнской опеки; она уже мыслить самостоятельно, говоритъ свободно и дѣйствуетъ одна. Великая картина міра раскрывается передъ нею безпрепятственно, и ее пріучаютъ смотрѣть на все твердымъ и спокойнымъ взоромъ. Такимъ образомъ, она скоро узнаетъ пороки и опасности, представляемые обществомъ; она смотритъ на нихъ открытыми глазами, судить о нихъ безъ увлечения и встрѣчаетъ безъ страха; потомучто она полна довѣренности къ своимъ собственнымъ силамъ и эту довѣренность раздѣляютъ всѣ окружающіе ее. Si elle ne se livre pas au mal, du moins elle le connaît ; elle a des mœurs pures plutôt qu'un esprit chaste» De la dÃ©mocratie en AmÃ©rique, par M. Tocqueville. Bruxelles, 1840. DeuxiÃ¨me partie, Tome premier, p. 59. Но по выходѣ замужъ все измѣняется, и если молодая девушка пользуется въ отеческомъ домѣ совершенной свободою, то за то въ домѣ мужа она живеть, какъ въ монастырѣ. Она сама выбираетъ себѣ эту жизнь, по выбравъ, подчиняется вполнѣ ея требованіямъ, которыя она знала прежде.» (Тамъ же, стр. 61).

учебныхъ заведеній , которую американцы начали строить снизу, а не сверху, въ противуположность историческому ходу европейского образованія. Высшія школы уже не приготовляютъ своихъ воспитанниковъ въ коллегіи, академіи, семинаріи и университеты. Американцы руководствуются при этомъ тою мыслію, совершенно противуположною германской, что наука дѣло частное, а не государственное, — полезная роскошь, которая и сама приходитъ вслѣдъ за образованіемъ и богатствомъ общества и которую правительство штата можетъ поддерживать, если оно имѣть на то средства ; но не можетъ и не должно вести впередъ само. Они также считаютъ , что спеціальное образованіе , пріобрѣтаемое для спеціальныхъ практическихъ цѣлей, должно покупаться тѣмъ , кто ожидаетъ для себя выгода отъ достижениія этихъ цѣлей , и что это такой же промышленный расчетъ , какъ и всякой другой (*).

Американскія высшія школы не имѣютъ цѣлію приготовлять своихъ воспитанниковъ для поступленія въ спеціальныя учебныи заведенія ; но онѣ хотятъ дать имъ окончательное общее образованіе , послѣ котораго они могли бы выбирать себѣ ту или другую карьеру (**); а потому и самыя программы высшихъ школъ чрезвычайно разнообразны. Однѣ изъ высшихъ школъ принимаютъ совершенно университетскій характеръ, считаютъ себя наравнѣ съ коллегіями и получили право давать ученые степени , — курсъ другихъ не превышаетъ обыкновенного гимназического курса ; третія , наконецъ , находятся только въ самомъ зародыши.

Въ большей части высшихъ школъ преподаваніе , главнымъ образомъ , основывается на изученіи классическихъ

(*) Мы не говоримъ объ исключеніяхъ изъ общаго правила; потомучто наша цѣль только выставить главныя, характеристическая черты въ образованіи каждого народа.

(**) И въ этомъ отношеніи американскія высшія школы отличаются и отъ германскихъ гимназій и отъ англійскихъ древнихъ школъ.

языковъ и классической литературы; но это изученіе далеко не преслѣдуется съ такою исключительностью, какъ въ Англіи, и естественныя и политическія науки съ каждымъ годомъ все болѣе и болѣе получаютъ мѣста въ американскихъ программахъ.

Высшія учебныя заведенія носятъ въ Америкѣ англійское название коллегій, академій, семинарій и университетовъ и всѣ построены первоначально по англійскому образцу. Кэмбриджскій университетъ, напримѣръ, напоминаетъ сильно англійскій Кэмбриджъ или Оксфордъ и также состоитъ изъ множества коллегій, изъ которыхъ каждая живетъ своею особенною жизнью и имѣетъ свое особенное управление. Но эти коллегіи, несвязанныя, какъ въ Англіи своими вѣковыми статутами и привилегіями, приняли отчасти характеръ специальныхъ заведеній, напоминающихъ факультеты.

Исторія всѣхъ этихъ высшихъ учебныхъ заведеній, съ немногими исключеніями, одна и та же. Нѣсколько лицъ, пользующихся вліяніемъ въ обществѣ, замѣчалъ, что въ какойнибудь мѣстности чувствуется потребность въ высшемъ учебномъ заведеніи, открываютъ подписку, которая почти никогда не бываетъ неудачна. Грошевыя и рублевыя пожертвованія достигаютъ иногда весьма значительныхъ размѣровъ (*). Но, какъ бы сумма ни была мала, заведеніе открывается, если ея только достаточно на то, чтобы нанять или купить домъ и устроить двѣ-три каѳедры; остальное дополняетъ плаата, взимаемая съ учениковъ. Частныя пожертвованія не замедлятъ быстро расширить предѣлы заведенія. Потомъ, старайтесь приобрѣсть выгодное законное положеніе для заведенія. Оно дѣлается корпорацію и штать принимаетъ на себя часть издержекъ, получая за это право инспекціи. Кэмбриджскій университетъ и Яльская коллегія, богатѣйшая учебныя

(*) Во множествѣ частныхъ пожертвованій на пользу общественнаго образования съ Сѣверной Америкой можетъ соперничать одна только Англія.

зведенія Сѣверной Америки, начались съ самыхъ незначительныхъ пожертвованій. Но потомъ, многочисленныя каѳедры ихъ появлялись одна за другою и почти каждая изъ нихъ носить название какого нибудь лица, пожертвовавшаго деньги для ея основанія (*).

Но здѣсь не мѣсто входить въ интересныя подробности этихъ заведеній, съ которыми со временемъ мы надѣемся познакомить читателей по-ближе. Замѣтимъ только чисто американскую особенность въ ихъ устройствѣ.

Наблюдателя невольно поражаетъ необыкновенное разнообразіе программъ всѣхъ высшихъ американскихъ учебныхъ заведеній. Въ нихъ совершенно нѣтъ той научной системы, которую мы привыкли находить въ университетахъ германского происхожденія. Даже въ Англіи, гдѣ несистематичность программъ объясняется тѣмъ, что многія каѳедры, обладающія особыми статутами, основаны за двѣsti и триста лѣтъ до настоящаго времени, разнообразіе въ предметахъ преподаванія не такъ велико, какъ въ Америкѣ. Здѣсь къ историческому характеру заведеній и необходимости непарушимо соблюдать волю завѣщателя или жертвователя, присоединяется еще та необыкновенная подвижность, которая отличаетъ американцевъ во всѣхъ ихъ предпріятіяхъ. Прежде всего они соображаются съ обстоятельствами и требованиями минуты. Подарили-ли кто нибудь коллегіи пѣсколько хорошихъ астрономическихъ инструментовъ, и открывается подписка на каѳедру астрономіи; поселился-ли гдѣ нибудь по близости замѣчательный физіологъ, и ближайшая коллегія, въ которой до тѣхъ поръ вовсе не читались естественные науки, устроиваетъ каѳедру физіологии; а кое-гдѣ вы съ изумленіемъ встрѣчаете каѳедры стенографіи и даже френологіи. Это разнообразіе такъ велико, что Сильстрѣмъ, напримѣръ, отказывается сообщить намъ о предметахъ преподаванія въ высшихъ учеб-

(*) *The Educational Institutions of the United States*, by Siljeström, p. 312.

выхъ заведеніяхъ Сѣверной Америки , и прибѣгаеть къ перечисленію, въ сколькихъ учебныхъ заведеніяхъ читается астрономія, въ сколькихъ физика и т. д.

Эта характеристическая черта американца , который пользуется первымъ попавшимся подъ руку обстоятельствомъ и спѣшить все впередъ и впередъ , отразилась и на личномъ составѣ учительской части въ публичныхъ школахъ Сѣверной Америки. Учительская должность для немногихъ только составляетъ постоянное занятіе. Публичныя школы ежегодно меняютъ своихъ учителей и спѣшать воспользоваться способностями и знаніями человѣка , хотя бы даже навернувшагося случайно. Иногда они нанимаютъ студента , прибывшаго домой на вакансію; иногда (и очень часто) учительницей становится бѣдная дѣвушка , которой надоѣло скопить приданое, чтобы отправиться потомъ въ новозаселаемые штаты ; иногда переселенецъ , который не можетъѣхать далѣе. Иностраницъ, известный своею ученостью по какой нибудь отрасли , случайно остановившійся въ городѣ на нѣсколько дней , непремѣнно получить приглашеніе прочесть двѣ–три лекціи о своемъ предметѣ , и если онъ , наконецъ , ни чѣмъ не занимается въ особенности , но пойдетъ осматривать школу , то его попросятъ разсказать ученикамъ все , что онъ знаетъ о своей родинѣ , и иногда вопросы учениковъ могутъ сконфузить посѣтителя , потому что географія одинъ изъ любимѣйшихъ предметовъ американца .

Не будемъ изчислять здѣсь всѣ выгоды и невыгоды (*), происходящія отъ такой безпрестанной перемѣны учителей ; но укажемъ только на нее , какъ на одну изъ характеристическихъ чертъ американскихъ учебныхъ заведеній.

Другую характеристическую черту ихъ составляютъ учительницы , которые преподаютъ не только въ нисшихъ и сред-

(*) Невыгоды эти весьма значительны , какъ ни уменьшаетъ ихъ Сильвестрѣмъ , нѣсколько пристрастный къ сѣвероамериканскому общественному образованію.

нихъ учебныхъ заведеніяхъ, но даже въ высшихъ школахъ и коллегіяхъ. Дѣвушка осмнадцати или девятнадцати лѣтъ, преподающая алгебру или изъясняющая Цицерона передъ аудиторіею, состоящею изъ молодыхъ людей ея же лѣтъ — чисто американское явленіе. Число учительницъ въ сравненіи съ числомъ учителей ежегодно увеличивается въ Сѣверной Америкѣ, особенно въ элементарныхъ школахъ, гдѣ ошъ, кажется, скоро совершенно вытѣснятъ мужской полъ. Въ Массачусетсѣ, напримѣръ, по официальному отчету за 1838 годъ, было учителей 2370 и 3591 учительница, а въ 1850 году учителей было 2437, а учительницъ 5238. Тоже самое замѣчается и въ другихъ штатахъ. И путешественники говорятъ, что надобно изумляться, въ какой строгой дисциплинѣ молодая учительница содержитъ цѣлую школу воспитанниковъ обоего пола, изъ которыхъ нѣкоторые старше ея по возрасту.

Совершенное отдѣленіе религіознаго образованія отъ свѣтскаго, о которомъ мы уже упоминали, составляетъ тоже характеристическую черту сѣверо-американскаго общественнаго образованія. Въ Англіи духовенство завѣдываетъ весьма значительною частью народнаго образованія и школы Национальнаго Общества находятся въ непосредственной связи съ церковнымъ управлениемъ. Одно только Британское Общество допускаетъ въ свои заведенія всѣ религіозныя секты, не признавая ни одной изъ нихъ господствующею и, вслѣдствіе того, не допуская и догматическаго изложенія ни одной религіи. Въ Германіи, какъ мы уже говорили, все первоначальное образованіе народа составляетъ право и обязанность духовенства. Но въ Сѣверной Америкѣ существованіе множества разнообразнѣйшихъ сектъ заставило отказаться по-всюду въ общественныхъ школахъ отъ изложенія догматовъ какой бы то ни было религіи, и заботы о религіозномъ воспитаніи предоставляются самимъ сектамъ, которая весьма ревностно исполняютъ свою обязанность въ этомъ отношеніи, подвигаемыя еще болѣе сильной конкуренціей, существующей между ними. Въ общественныхъ школахъ требуется только, чтобы

преподаваніе было основано на христіанскихъ началахъ. Въ нѣкоторыхъ высшихъ школахъ и коллегіяхъ существуютъ богословскіе курсы подъ названіемъ естественной религіи или естественного христіанства.

Особенної педагогической системы воспитанія съверо-американцы еще не успѣли выработать: все, что появляется новаго по этой части въ Европѣ, быстро переходитъ въ Америку, но проникаетъ въ жизнь ея не безъ сильной оппозиціи и многое отвергается, какъ негодное. Особенно возстаютъ американцы противъ нововведеній изъ Германіи, и педагогика ихъ до сихъ поръ носить болѣе англійскій характеръ, хотя сильно измѣненный демократизмомъ. Развитіе характера также составляетъ одну изъ главнѣйшихъ цѣлей американского воспитанія, хотя эта цѣль не преслѣдуется здѣсь съ такою исключительностію, какъ въ Англіи, и достигается нѣсколько другими средствами. Патріотизмъ, привычка участвовать въ политической жизни общины и общинный selfgovernment, рано развиваются въ американскомъ школьнномъ населеніи. Путешественниковъ невольно поражаютъ эти толпы мальчиковъ съ значками, появляющіяся на городскихъ и окружныхъ митингахъ и принимающія дѣятельно участіе въ борбѣ партій. Школьные вопросы также часто решаются митингами, которымъ въ нѣкоторыхъ школахъ предоставлено и опредѣленіе наказанія для провинившихся. По общему свидѣтельству — эти наказанія отличаются скорѣе излишнею строгостью, нежели слабостью и учитель своею властью часто принужденъ умѣрять ихъ. Въ большей части школъ, впрочемъ, господствуетъ еще прежняя учительская ферула, и тѣлесныя наказанія находять до сихъ поръ многихъ защитниковъ въ американскихъ школахъ. Нѣкоторые путешественники, привыкшіе къ болѣе почтительному обращенію дѣтей, замѣтили характеръ свое-вольства въ американскихъ школьнникахъ; по тѣмъ не менѣе школьная дисциплина въ Съверной Америкѣ очень строга и, если мальчишки кричатъ на улицахъ, то очень смирино сидятъ въ школѣ, и г. Сильстрѣмъ встрѣчалъ въ большей части заведений строгій порядокъ и дисциплину.

Мы передали только тѣ немногія черты сѣверо-американской системы общественного образования, которыя уже обозначились, но все еще оно представляетъ хаосъ, напоминающій собою видъ одного изъ новыхъ городовъ Америки, вырастающихъ какъ грибы посреди лѣсовъ и пустынь. Мы не можемъ отказать себѣ въ удовольствіи привести здѣсь описание одного изъ такихъ скороспѣлыхъ городовъ, Огденсбурга, попавшееся намъ въ путешествіи г. Анпера, потомучто это описание даетъ весьма вѣрное представление о нынѣшнемъ состояніи общественного образования въ Сѣверной Америкѣ.

«Въ этомъ только что родившемся городѣ, говорить г. Анперъ: все ново, все неокончено. Это что-то въ родѣ дома, который начали строить, комнаты въ беспорядкѣ, которую начали убирать. Представьте себѣ прямыя, широкія, хорошо распланированныя улицы: посреди этихъ улицъ, тамъ и сямъ, черная грязь; по бокамъ деревянные троттуары, замѣненные кое-гдѣ великколѣпными плитами; купы деревьевъ, принадлежащихъ къ первобытному непроходимому лѣсу; только что взрытыя поля, которыя уже приняты во владѣніе, но еще не обработаны, — и тутъ же рядомъ прекрасные сады и изящные коттеджи. Самая современная цивилизациѣ появляется на почвѣ, только вчера расчищенной; комфортъ посреди дикости. Коровы пасутся возлѣ моднаго магазина, въ окошкахъ котораго выставленъ *Journal de Modes* и портреты членовъ временнаго правительства Франціи; тюки товаровъ на улицахъ посреди пней, только что срубленныхъ деревьевъ; смѣсь удаляющейся дикости и промышленности, которая спѣшить занять ея мѣсто... Вотъ что нашелъ я на улицахъ Огденсбурга, прекрасно распланированныхъ и на половину уже застроенныхъ. Эти улицы говорятъ мнѣ о будущей судьбѣ города: ихъ всегда дѣлаютъ такими широкими, длинными, правильными потому, что всегда расчитываютъ, что городъ, который строится, будетъ большой городъ... Если одинъ изъ моихъ читателей приѣдетъ черезъ годъ въ Огденсбургъ, то онъ не пайдетъ уже ничего изъ того, что я видѣлъ.»

Таково же и современное состояніе системы общественна-

го образованія въ Сѣверной Америкѣ — и полуразвалившаяся пуританская школа помѣщается рядомъ съ новымъ великолѣпнымъ приютомъ педагогики, на украшеніе котораго американцы не пожалѣли денегъ.

Судя по общему характеру американцевъ, мы думаемъ, что эта печать новизны и какой-то *временности* никогда не сотрется съ ихъ установлений. Они все спѣшатъ впередъ и строятъ новое съ увѣренностью, что слѣдующее за ними поколѣніе опять все будетъ перестраивать. Здѣсь нѣтъ той *англійской прочности*, которая расчитывается на вѣка и бережно сохраняетъ наслѣдія столѣтій.

КОНСТАНТИНЪ УШИНСКІЙ.

(Продолженіе въ слѣд. №).



[Л. 8]

О НАРОДНОСТИ ВЪ ОБЩЕСТВЕННОМЪ ВОСПИТАНИИ.

(СТАТЬЯ ВТОРАЯ.)

ГЛАВА VI.

Народный идеалъ воспитанія и его теорія въ Германіи: ея защитники и противники.

Какъ ни кратки и ни поверхностны очерки системъ общественного воспитанія главнѣйшихъ народовъ современности, которые мы здѣсь предложили читателю; но изъ нихъ уже видно, что всѣ эти системы, не смотря на множество одинаковыхъ названий, сходство педагогическихъ формъ и единство учебныхъ предметовъ, существенно различаются между собою. Мы видимъ далѣе, что это различіе, отражающееся и во внѣшнемъ устройствѣ учебной части, зависитъ не отъ случайныхъ обстоятельствъ, но выходитъ изъ болѣе глубокаго источника: изъ той особенной идеи о воспитаніи, которая составилась у каждого народа. Нѣмецъ, англичанинъ, французъ, американецъ требуютъ отъ воспитанія не одного и того же и подъ именемъ воспитанія заключаются у каждого народа различные понятія. Различіе это, не выражаясь определенно, тѣмъ не менѣе проглядываетъ во множествѣ особенностей, иногда мелкихъ, но характеристическихъ, показывающихъ направление общественного воспитанія у каждого народа и ту невысказываемую цѣль, къ которой оно стремится, и которая опредѣлила самыя его формы.

Въ основаніі особой ідеи воспитанія у каждого народа лежить, конечно, особенная идея о человѣкѣ, о томъ, каковъ долженъ быть человѣкъ, по понятіямъ народа въ извѣстный періодъ народнаго развитія.

• Каждый народъ имѣеть свой особенный идеалъ человѣка, и требуетъ отъ своего воспитанія воспроизведенія этого идеала въ отдельныхъ личностяхъ. Идеалъ этотъ у каждого народа соотвѣтствуетъ его характеру, опредѣляется его общественною жизнью, развивается вмѣстѣ съ его развитіемъ и выясненіе его составляетъ главнѣйшую задачу каждой народной литературы.

Всякій народъ въ своей литературѣ, начиная пѣснію, пословицею, сказкою и оканчивая драмою и романомъ, выражаетъ свои убѣжденія о томъ, каковъ долженъ быть человѣкъ по его понятію. Онъ украшаетъ этого идеального человѣка всѣми лучшими качествами души своей, и если народный идеалъ человѣка не всегда сообразенъ съ правилами строгой христіанской нравственности, то это только потому, что сама христіанская нравственность не вполнѣ еще укоренилась въ томъ или другомъ народѣ; но каковъ бы ни былъ этотъ идеалъ, онъ всегда выражаетъ собою степень самосознанія народа, его взглядъ на пороки и добродѣтели, — выражаетъ народную совѣсть.

Въ настоящее время, когда вся литература сосредоточилась въ романѣ и выраженіе народности стало однимъ изъ необходимыхъ условій его успѣха, романъ сдѣлался эпической поэмой современной общественной жизни. Онъ также необходимъ для объясненія внутренняго смысла ея явлений, какъ необходимы творенія классическихъ писателей для объясненія исторіи Греціи и Рима. Слово романъ не должно вводить въ соблазнъ суроваго критика. Романъ — литература современности, лѣтопись общественной жизни, и для будущаго историка нашего времени онъ будетъ такимъ же необходимымъ источникомъ, какъ эпопея Гомера или комедіи Аристофана для исторіи Греціи.

Въ каждомъ изъ лучшихъ романовъ есть свой видимый или

скрытый Ахиллесъ, который по юмористическому направлению вѣка, рѣдко вводится въ романъ, въ качествѣ дѣйствующаго лица, но всегда присутствуетъ въ немъ. Онъ выдается съ болѣею или менышею опредѣленностью, какъ тѣ изображенія особеннаго рода живописи, которыя являются свѣтлымъ пятномъ на темномъ фонѣ картины: ихъ не касалась рука художника, но для нихъ-то и написана вся картина.

Кто же бралъ на себя трудъ сравнивать между собою лучшія произведенія новѣйшей литературы у разныхъ народовъ, тотъ, вѣроятно, согласится съ нами, что литература каждого народа преслѣдуетъ свой особенный идеалъ человѣка и что этотъ идеалъ отражаетъ въ себѣ характеръ самаго народа и развивается вмѣстѣ съ его развитіемъ. Въ немъ отражаются лучшую свою сторону всѣ измѣненія въ характерѣ общества: но тѣ, что казалось безукоризненно-хорошимъ пятьдесятъ лѣтъ тому назадъ, имѣетъ въ глазахъ современнаго человѣчества совершенно другую цѣну.

Факты общественной жизни различныхъ народовъ только подтверждаютъ показанія литературы. Идеалъ француза восемнадцатаго вѣка, временъ революціи, временъ Наполеона, двадцать лѣтъ тому назадъ и современный не похожи другъ на друга. Древній германскій идеалъ, такъ превосходно выраженный въ созданіяхъ рыцарской литературы и потомъ блеснувшій еще разъ въ мастерскомъ произведеніи Гёте, *Гёцъ-фонъ-Берлихингенъ*, давно уже скинулъ свои тяжелыя латы и замѣнилъ ихъ колпакомъ и халатомъ, но, въ послѣднее время, его начинаютъ уже беспокоить и эти латы кабинетной учености. Идеалъ англичанина постояннѣе; но и онъ подвергается вліянію времени, и англійскій романъ въ продолженіи столѣтія записывается на своихъ страницахъ всѣ послѣдовательныя измѣненія этого идеала. Сѣверо-американцы вырабатываютъ свой особенный идеалъ человѣка, который почти совсѣмъ отвыкъ отъ англійскихъ манеръ и является существомъ необыкновенно оригинальнымъ.

Нѣть сомнѣнія, что народный идеалъ человѣка видоизмѣняется еще въ каждомъ народѣ по сословіямъ; но всѣ эти ви-

доизмѣненія носятъ на себя одинъ и тотъ же национальный типъ въ разныхъ степеняхъ его развитія: это — отображеніе одного и того же образа въ разныхъ сферахъ общества.

Народный идеалъ человѣка, къ какому бы вѣку онъ не принадлежалъ, всегда хорошъ относительно этого вѣка. Не многіе въ обществѣ бываютъ выше его (это рѣдкія исключенія) большинство ниже его; но въ глубинѣ души каждого шевелятся его черты. Сознавая всю недоступность этого идеала для себя лично, человѣкъ, тѣмъ не менѣе, беретъ его за образецъ, когда начинаетъ судить о другихъ людяхъ (на этомъ основана возможность общественнаго мнѣнія); онъ желаетъ также осуществленія этого идеала въ существахъ близкихъ его сердцу и въ этомъ чувствѣ корениится свойство тѣхъ требованій, которыя дѣлаются обществомъ воспитанію. Естественно, такимъ образомъ, что эти требованія должны различаться по народамъ и измѣняться въ одномъ и томъ же народѣ вмѣстѣ съ его историческимъ развитіемъ.

Большее или меньшее вліяніе понятій народа о воспитаніи на самое устройство общественнаго образованія и его направленіе зависитъ отъ положенія общества въ отношеніи къ общественному воспитанію и отъ большей или меньшей ясности самого понятія о немъ, живущаго въ обществѣ. Чѣмъ опредѣленіе выскажалось общественное мнѣніе въ этомъ отношеніи и чѣмъ въ большей зависимости отъ этого мнѣнія находится самая система общественнаго воспитанія, тѣмъ болѣе и яснѣе выражаетъ оно народный характеръ. Но, во всякомъ случаѣ, какъ бы не было удалено общество отъ дѣла воспитанія и какъ бы ни чужда была ему система его, въ ней непремѣнно отразится народный характеръ.

Таковъ фактъ; но фактъ этотъ не признается, или, лучше сказать, забывается теоріею воспитанія, стремящеюся къ единству системы.

Въ Германіи, классической странѣ педагогической теоріи, гдѣ она развилаась въ многосложную науку, мысль о народности воспитанія, если иногда и высказывается вскользь, то никогда не оказываетъ вліянія на самыя правила педагогики,

что, конечно, не мѣшаетъ системѣ германского воспитанія быть вполнѣ народною на дѣлѣ. Раумеръ, правда, въ своей Исторіи Педагогики, проводитъ мысль, что идеалъ образованія (*Bildungsideal*) каждого народа опредѣляетъ цѣль и путь ученья (*des Unterrichts*) ; но мысль эта не отражается въ новѣйшихъ педагогическихъ сочиненіяхъ Германіи, которыя, по-прежнему, стремятся къ созданію универсальной педагогической теоріи ; да и самъ Раумеръ не провелъ вполнѣ своей мысли до ея практическихъ послѣдствій.

Германская педагогика думаетъ строить свою теорію воспитанія на основаніи общихъ свойствъ и потребностей человѣка. Она, конечно, заботится о приготовленіи человѣка къ общественной жизни ; но разумѣютъ подъ этимъ именемъ общественную жизнь какого-то абстрактнаго христіанскаго народа и христіанскаго государства вообще (*des christlichen Staats*).

Но для другихъ народовъ самое христіанство нѣмецкихъ педагогическихъ теорій — не болѣе, какъ лютеранизмъ, со всею неопредѣленностью своихъ границъ, которыя переставляются все далѣе и далѣе съ необыкновенною легкостью.

Новѣйшимъ же германскимъ теоріямъ даже и обширные предѣлы нового лютеранизма кажутся слишкомъ тѣсными, и они думаютъ воспитывать человѣка вообще, гражданина какого-то абстрактнаго всеобщаго государства, гражданина всесего міра.

Образованіе этого отвлеченного идеала человѣка, отрѣшенаго отъ всѣхъ конкретныхъ историческихъ опредѣленій, составляетъ предметъ нѣмецкой педагогики : основаніе всѣхъ ея теорій и цѣль всѣхъ ея стремленій. Она отъ души вѣритъ въ универсальность этого идеала, и, создавая теорію его развитія въ новыхъ поколѣніяхъ, думаетъ создавать универсальные законы воспитанія, основанные на разумѣ и обязательные, какъ законы науки, одинаково для всѣхъ народовъ.

Но мы смотримъ на предметъ со стороны, безъ увлеченія его обработкою, и видимъ въ этихъ стремленіяхъ къ универсальности конкретнѣйшее выраженіе чисто германскаго харак-

тера, въ этой универсальной наукѣ — чисто нѣмецкую систему воспитанія, соотвѣтствующую, какъ нельзя болѣе, нѣмецкому характеру и совершенно противорѣчашую характерамъ другихъ народовъ.

Взглѣдните ближе на этого универсальнаго человѣка, гражданина міра, идеалъ германской педагогики, и вы убѣдитесь, что это не болѣе, какъ исключительный идеалъ германской жизни, идеалъ ученаго, который и, въ самомъ дѣлѣ, является гражданиномъ міра, — общаго для всего человѣчества міра науки. Стремясь къ образованію человѣка вообще, нѣмецкая педагогика совершенно послѣдовательно, хотя и безсознательно, разрабатываетъ правила образованія человѣка, живущаго наукою и для науки, — разрабатываетъ идеалъ германской жизни. Такъ, характеръ германскаго народа, увлекая его отъ абстракта къ абстракту, приводитъ безсознательно къ самому яркому выраженію германской народности.

Должно отдать полную справедливость нѣмцамъ, что они довели свою *национальную* педагогику до такого совершенства, до котораго еще далеко всѣмъ прочимъ народамъ, и съ величайшей послѣдовательностью провели свою национальную идею, идею германской жизни, отъ элементарнаго образованія до своихъ факультетскихъ программъ. Германское элементарное образованіе, которое съ такою необдуманностью берется иногда за образецъ другими народами, есть не болѣе, какъ подготовленіе къ ученому образованію. Съ азбуки уже начинаетъ пріучаться нѣмецъ къ процессу отвлеченія, а нѣмецкій ремесленникъ, вышедшій изъ реальной и даже элементарной школы, получаетъ уже тотъ оттѣнокъ учености, который, кажется, въ немъ для человѣка другой націи смѣшнымъ и пустымъ педантизмомъ.

Германская педагогика, если не наука, то, по крайней мѣрѣ, дорога къ ней, преддверіе храма науки. Вся задача ея состоитъ въ томъ, чтобы, какъ можно скорѣе, ввести человѣка въ міръ науки и познакомить его со всѣми его отдѣленіями и закоулками, не позабывши ни одного. Задача трудная, потому что безконечная область науки раскрывается все дальше и

дальше и становится все полнѣе и полнѣе. Но самая трудность задачи нѣмецкаго воспитанія вызывала рвение нѣмецкихъ педагоговъ и должно отдать имъ справедливость, что въ этомъ отношеніи они много сдѣлали для искусства воспитанія вообще. Въ самомъ элементарномъ воспитаніи они стараются уже, по возможности, выполнить эту задачу, и всѣ ихъ элементарные учебники стремятся быть микрокосмами, и на десяти или двадцати страницахъ познакомить ребенка со всѣмъ міромъ. Среднія учебныя заведенія готовятъ своихъ воспитанниковъ къ слушанію университетскихъ лекцій, а лекціи къ самостоятельному занятію наукой, — высшей цѣли всей нѣмецкой жизни.

Можетъ быть, что самое это близкое отношеніе нѣмецкаго воспитанія къ наукѣ ввело въ ошибку нѣмецкихъ педагогическихъ писателей, и они признали искусство воспитанія наукой и свою систему правилъ воспитанія системою законовъ науки. Вмѣстѣ съ тѣмъ, они совершенно послѣдовательно перешли къ другому силлогизму: если педагогика наука, то рациональная система этой науки, обработываемая исключительно въ Германіи, обязательна одинаково для всѣхъ народовъ, и все, что не согласно съ ея положеніями есть ошибка или отсталость.. Для большинства германскихъ педагоговъ система германской педагогики есть образецъ, къ достижению котораго стремятся другіе народы.

Такъ, напримѣръ, г. Прейсъ, рѣшившійся отыскать пятна и въ солнцѣ нѣмецкой системы воспитанія, приводитъ безконечное множество цитатъ въ доказательство того, какъ высоко стоитъ эта система, особенно прусская, не только во мнѣніи нѣмецкихъ педагогическихъ писателей, но и во мнѣніи иностраннѣхъ педагоговъ, даже многихъ правительствъ и политическихъ партій (*). Это совершенно справедливо. Не одни нѣмцы считаютъ Германію, и въ особенности Пруссію, классическою землею общественнаго воспитанія. Многія прави-

(*) Die Licht- und Schattenseiten des Preussischen und Deutschen Schulwesens, von J. Preis. Lissa, 1854, S. 7—23.

тельства также раздѣляютъ это мнѣніе и можно указать множество педагоговъ Франціи, Англіи, Сѣверной Америки, которые, или по собственному своему убѣждению или по порученію своихъ правительствъ, прѣѣзжали изучать на мѣстѣ германскую систему общественного воспитанія (*). Но этого мало: въ Англіи и Сѣверной Америкѣ мы видимъ весьма значительныя партіи, которыхъ настойчиво требуютъ замѣны своихъ народныхъ педагогическихъ системъ педагогикою Германіи. Г. Бахъ, напримѣръ, прекрасный отчетъ котораго мы цитируемъ выше, есть только представитель обширной партіи приверженцевъ германской педагогики въ Сѣверной Америкѣ. Само собою разумѣется, что педагогическія теоріи Германіи находятъ себѣ усердныхъ переводчиковъ на всѣ языки и множество послѣдователей въ школахъ всѣхъ народовъ.

Такое предпочтеніе вполнѣ заслужено, по крайней мѣрѣ, протестантскою Германіею. Раньше всѣхъ другихъ странъ обратила она вниманіе на общественное воспитаніе и внесла его въ число важнѣйшихъ элементовъ государственной жизни. Гдѣ только одолѣвалъ протестантизмъ, тамъ вездѣ общественное образованіе становилось одною изъ главнѣйшихъ обязанностей правительства и церкви. Первые проповѣдники протестантизма не раздѣляли почти вопросовъ религіи отъ вопросовъ народного воспитанія, и первые государственные законы школьнаго устройства идутъ въ Германіи отъ временъ Лютера и Меланхтона (**). Съ тѣхъ поръ протестантскія правительства не ослабляли своихъ старацій въ дѣлѣ народного воспитанія и неусыпно заботились объ его дальнѣйшемъ развитіи. Это было ихъ славою и ихъ гордостью. Лучшіе умы Германіи занимались дѣломъ народного воспитанія и вся педагогическая литература остальной Европы не составить и пятой части гер-

(*) Кузень, Рандю, Бахъ и мн. др.

(**) Уже въ 1540 г. Бранденбургскій курфирстъ назначаетъ визитаторовъ городскихъ школъ, а въ 1545 г. мы видимъ въ Бранденбургѣ уже особое министерство Просвѣщенія. (*Report on Education in Europe*, by Dallas Bache, p. 221—222).

манской педагогической литературы. Она считаетъ сотнями полные курсы педагогики и педагогические журналы, тысячами отдельныхъ монографій о разныхъ предметахъ воспитанія. Она можетъ указать цѣлый рядъ знаменитыхъ педагоговъ, имена и сочиненія которыхъ извѣстны не въ одной Германіи. И эти вѣковыя заботы не пропали даромъ: предѣлы науки широко раздвинуты дѣтьми Германіи.

Но въ настоящее время Германія не хочетъ довольствоваться наукою, и во всѣхъ отрасляхъ общественной жизни проглядываютъ зародыши новаго направленія. Германская педагогика не могла остатся равнодушною къ этому голосу времени. Правительства и педагоги, правда еще немногіе, начинаютъ уже сомнѣваться въ безукоризненномъ совершенствѣ своей ученой педагогики.

Мы не можемъ дать полной вѣры словамъ г. Рандю (*): онъ слишкомъ ревностный католикъ, и не можетъ беспристрастно судить о лютеранскихъ земляхъ, и въ общественномъ воспитаніи Германіи ему болѣе всего понравилось то, что значительнейшая часть его находится въ рукахъ пасторовъ и консисторій. Но, тѣмъ не менѣе, многочисленные *официальные факты*, въ истинѣ которыхъ нельзя сомнѣваться, показываютъ, что научное направленіе германскихъ школъ увлекло ихъ слишкомъ далеко. Приходскій дѣячекъ, излагающій въ деревенской школѣ христіанскіе догматы по Штраусу и Улиху, явленіе весьма характеристическое, но не совсѣмъ утѣшительное. Множество же новѣйшихъ школьнныхъ законовъ и министерскихъ предписаній, приводимымъ г. Рандю, ясно доказываютъ, что такое *исключительно-научное* направленіе германскихъ школъ пробудило серьозныя опасенія со стороны правительства, пытающихся возвратить воспитаніе съ той дороги, по которой увлеклось оно національнымъ характеромъ (**).

(*) *De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord*, par E. Rendu. Paris, 1855.

(**) Мы надѣемся, что здѣсь авторъ не разумѣеть тѣхъ знаменитыхъ *регулятивовъ* Прусского министерства, которые возбудили

Но для насъ важнѣе то, что сама германская педагогика начинаетъ сознавать свою національную исключительность и дѣлаетъ попытки выйти изъ нея. Попытки эти еще не многочислены и слабы, и большинство германскихъ педагоговъ продолжаетъ еще самодовольно наслаждаться совершенствами своей многосложной педагогической системы, и съ гордостью пересчитывать сотни педагогическихъ сочиненій на каждый предметъ. Но нельзя не видѣть, что сомнѣніе въ этихъ совершенствахъ и даже въ самомъ существованіи педагогики, какъ науки, начинаетъ проявляться въ умахъ болѣе свѣжихъ.

Г. Дицервегъ, одинъ изъ извѣстнѣйшихъ педагоговъ Германіи, котораго никакъ нельзя упрекнуть во враждѣ къ наукѣ, оглядываясь на страшную груду нѣмецкихъ педагогическихъ книгъ, говорить:

«Посмотрите на большую часть сочиненій, написанныхъ учителями и для учителей! Наполняется и согрѣвается ли чье нибудь сердце при этомъ обзорѣ? Кто можетъ извлечь изъ него силу для своей мысли, одушевленіе для важнаго подвига? Найдетъ ли кто нибудь въ нихъ дыханіе жизни, самостоятельный образъ мыслей и энергию? Переходятъ ли ихъ миѣнія во убѣжденія, убѣжденія въ дѣла, и вытекаютъ ли ихъ воззрѣнія изъ фактовъ? Это по большей части холодныя, безсмыс-ленныя груды печатной бумаги, — и слогъ такой, что нечemu удивляться, если люди, которые дѣйствительно живутъ и черпаютъ жизнь изъ свѣжихъ источниковъ живой литературы, видятъ въ учителяхъ заживо похороненныхъ людей, осужденныхъ питаться такими продуктами, которые ни для кого болѣе негодны (*).».

Далѣе Дицервегъ говоритъ: «и если мы сравнимъ обработку педагогики, какъ науки, съ тѣмъ совершенствомъ, ко-

столь сильное негодованіе во всѣхъ истинныхъ друзьяхъ просвѣщенія. Оцѣнка этихъ прусскихъ регулятивовъ будетъ представлена читателямъ Ж. для В. въ непродолжительномъ времени. Ред.

(*) Wegweiser für deutsche Lehrer von A. Diesterweg. Essen, 1850. Erster Band, S. XXIX.

тораго достигли другія науки, то мы не можемъ не видѣть, что для педагогики еще многое остается сдѣлать. Очевидно, что она не выработалась еще въ полную систему, и нельзя указать ни на одно сочиненіе, въ которомъ заключалась бы признанная всѣми или вообще годная и испытанныя система науки воспитанія. Въ строгомъ смыслѣ слова такая система еще не существуетъ. Мы имѣемъ только отрывки ея и предварительныя работы.»

Причины такого явленія ищетъ Дистервегъ въ томъ, что педагогика — наука (онъ все продолжаетъ ее называть наукой) не самостоятельная (изъ себя самой черпающая свое содержаніе); но зависитъ отъ другихъ наукъ, и преимущественно отъ психологіи, которая еще далека отъ совершенства (*). Далѣе онъ говоритъ, что только *малышая часть* педагогики составляетъ *науку*. Мы же имѣемъ основанія думать, что и эта *малышая часть, единственно рациональная часть педагогики*, принадлежить не ей, а другимъ наукамъ. Дистервегъ далѣе называетъ педагогику *опытной наукой* (*Erfahrungswissenschaft*); но такого особенного отдѣла наукъ *опытныхъ* не существуетъ. Всякая наука основана на опыта, раскрывающемъ для ума содержаніе факта. Но не собраніе опытовъ составляетъ *науку*, а только тѣ законы, которые выясняются опытомъ; такихъ же законовъ педагогика насчитываетъ весьма мало, да и тѣ принадлежать другимъ наукамъ.

Но еще немного далѣе Дистервегъ самъ произноситъ судъ надъ педагогикою.

«Всякій человѣкъ, говоритъ онъ, принадлежить известному народу и известному времени. Онъ долженъ быть воспитанъ по *отношениямъ* (?) къ этому народу и для своего времени, или, по словамъ Канта, для *ближайшаго будущаго* (**). А потому воспитаніе должно заимствовать свои правила и зако-

(*) Тамъ же, стр. 53.

(**) Но неужели педагогика решаетъ участъ этого ближайшаго будущаго? Нѣтъ, человѣкъ воспитывается для настоящаго — будущее онъ самъ себѣ сдѣлаетъ.

ны отъ свойства народа и времени, — или исторіи. Если бы самая общая, (чисто психологическая) часть воспитанія дѣйствительно была уже обработана систематически, то и тогда она должна была бы получить различные оттѣнки и частію различное содержаніе по отношенію къ различнымъ рассамъ и народамъ земного шара и различнымъ periodамъ развитія одной и той же націи. Если бы, напримѣръ, кто нибудь захотѣлъ воспитывать азіатскіе современные народы по той же системѣ, какъ и ново-европейскіе, не обращая вниманія ни на исторію, которую прожилъ каждый народъ, ни на религию, ни на государственное устройство, то, конечно, такое воспитаніе не достигло бы никакого счастливаго результата (*).

Отъ этихъ воззрѣній уже не далеко до сознанія національной исключительности германской педагогики. Далѣе Дистервегъ говоритъ, что все, что нѣмецкая педагогика создала дѣльного, относится только къ элементарному образованію въ нѣмецкихъ школахъ, и, такимъ образомъ, съ безкощечнаго поля всемирного воспитанія, на которомъ мечтала строить свои системы нѣмецкая педагогика, переходитъ на самое тѣсное по-прище воспитанія въ пѣмецкихъ элементарныхъ школахъ (**).

Здравый смыслъ привелъ Дистервега къ такому ограниченню системы германской педагогики, объявлявшей долго претензію на всемирность и всеобъемлемость. Но мы еще къ этому ограниченню должны прибавить, что и самое элементарное воспитаніе въ Германии до того проникнуто германскимъ характеромъ, что правила его не могутъ быть приложены къ первоначальному воспитанію у другихъ народовъ.

Объ университетахъ своей родины г. Дистервегъ имѣть самое невыгодное мнѣніе: «Въ объективно-научномъ отношеніи наши университеты, говоритъ онъ: сдѣлали многое; въ субъективно-методическомъ (учебномъ?) — мало; патріотическое вліяніе ихъ равняется нулю; а въ нравственно-рели-

(*) Тамъ же, стр. 54.

(**) Тамъ же, стр. 57. Самое заглавіе сочиненія показываетъ, что Дистервегъ назначаетъ его для нѣмецкихъ учителей.

гіозномъ — они дѣйствуютъ отрицательно.» Хороша рекомендація! Но какъ ни много жолчи въ этомъ отзывѣ, самые врачи Дистервега (а у него ихъ не мало) не могутъ не сознаться, что здѣсь есть своя доля правды (¹).

Мы же скажемъ въ защиту германскихъ университетовъ, что содѣйствуя исключительно развитію науки, они въ высшей степени выполнили свое народное назначеніе. Перемѣнится направлениe Германіи, перемѣнится и направлениe университетовъ. Такимъ образомъ, мы видимъ, что сознаніе національности начинаетъ пробуждаться въ самой теоріи нѣмецкой педагогики, и надѣемся, что скоро сами нѣмцы откроютъ глаза тѣмъ педагогамъ Англіи, Франціи и Съверной Америки, которые переносятъ на свою родину, какъ образцы совершенства, не только нѣмецкія педагогическія теоріи, но и самое устройство учебныхъ заведеній Германіи (²).

Настоящій характеръ вещей всего скорѣе опредѣляется сравненіемъ, и характеристическая черты нѣмецкаго образованія нигдѣ не выдаются съ такою ясностью, какъ у тѣхъ нѣмецкихъ же писателей, которые посвящаютъ свои добросовѣстные труды изученію общественного образования другихъ народовъ.

Изъ сочиненій такого рода, мы можемъ указать на сочиненіе Губера, «Исторія Англійскихъ университетовъ» (³) и «Письма объ Англійскомъ воспитаніи» доктора Визе (⁴). Оба эти сочиненія были переведены на англійскій языкъ и возбудили общее вниманіе въ Германіи и Англіи (⁵).

(¹) Die Licht- und Schattenseiten S. 42.

(²) Кто не умѣеть отличать слабыя стороны нѣмецкой педагогики отъ хорошихъ, тотъ, по нашему мнѣнію, незаслуживаетъ названія *педагога*. Новая нѣмецкая педагогика, представителями которой служатъ Магерь, Дистервегъ, Визе, Демме, Дресслеръ, Шнель, Шейбертъ, Губеръ и мн. др., заявила свое направленіе такъ рѣзко, что его нельзя не отличить отъ старого, ложнаго. Ред.

(³) Die Englischen Universitäten, von A. Huber. Cassel, 1839. 2. 13.

(⁴) Deutsche Briefe über die Englische Erziehung, von Dr. Wiese. Berlin, 1855. (Zweite Auflage).

(⁵) Редакція Ж. д. В. намѣрена впослѣдствіи познакомить читателей подробнѣе съ замѣчательнымъ сочиненіемъ г. Визе.

Къ тому же роду сочиненій принадлежитъ и сочиненіе Сильвестрѣма объ общественномъ образованіи въ Сѣверной Америкѣ. Онъ, хотя и шведъ, но вся книга его направлена на сравненіе сѣверо-американскаго образованія съ нѣмецкимъ, характеръ котораго сохранился и въ шведскомъ образованіи.

Небольшое сочиненіе Визе проникнуто тою мыслью, что англійское воспитаніе не только гораздо болѣе, чѣмъ нѣмецкое, приготовляетъ человѣка къ практической жизни, дѣйствующа на развитіе и укрѣпленіе его характера; но что на самое умственное развитіе оно дѣйствуетъ гораздо благодѣтельнѣе, сообщая сужденіямъ человѣка основательность и ту ясность и опредѣленность, которыя такъ необходимы въ практикѣ и положительной наукѣ.

«Вы, нѣмцы, говорили мнѣ англійскіе учители (пишетъ г. Визе), а за вами и шотландцы не достигаете того, чего хотите достичь въ вашихъ школахъ, потому что избираете слишкомъ отдаленную цѣль: у васъ нѣтъ полезнаго воспитанія (*useful education*). Вы, въ Германіи, мало оглядываетесь назадъ на исторію и жизненные условия вашего народа и мало смотрите впередъ на то, чего требуетъ жизнь... Ваше отчество, ваша жизнь и ваша вѣра даны вамъ не для одного знанія; величайшая мудрость состоитъ въ соединеніи знанія и дѣла.»

Г. Визе замѣтилъ, что положительныя знанія, правильность сужденій и опредѣленность понятій предпочтается англійскими педагогами воззрѣніямъ, особенно такимъ, которыя передаются учителемъ ученику, а не вырабатываются послѣднимъ самостоятельно.

«Вотъ на что, говорить онъ, нѣмецкія школы обращаютъ мало вниманія (*). Если посмотретьъ, сколько прилежанія, сколько усилий и настойчивости должны были употреблять

(*) Этого нельзя сказать безусловно, потому что *самодѣятельность* учащагося — главная идея современной нѣмецкой педагогики; только она, по нашему мнѣнію, слишкомъ заботится объ этой *самодѣятельности*, слишкомъ много копается въ человѣческой душѣ, мало предоставляетъ собственнымъ силамъ человѣка и тѣмъ разстроиваетъ свои планы.

великіе люди въ своей юности для достиженія истины въ той или другой области, то мы увидимъ, что это было такое время, когда изрѣченіе: въ поть лица твоего добывай хлѣбъ твой, относилось также и къ духовной пищѣ; а теперь мы садимся сразу за богатый столъ. Богатство важнѣйшихъ результатовъ всесторонняго развитія находится у каждого подъ руками. Но опасность состоитъ въ томъ, что молодой человѣкъ получаетъ эти результаты, не проходя той дороги, которая ведетъ къ нимъ, и не сдѣлавшись способнымъ къ ихъ обладанію. Наши молодые теологи проглатываютъ въ нѣсколько минутъ то, что стоило столько труда и слезъ Лютеру и Меланхтону. Въ нашихъ гимназіяхъ дѣлается тоже самое: уже Гердеръ предостерегалъ ихъ отъ излишней роскоши въ знаніяхъ, и какъ часто дѣлаются имъ теперь упрекъ, что молодые люди получаютъ въ нихъ слишкомъ университетское образованіе, которое дѣлаетъ ихъ высокомѣрными, недозрѣлыми критиками и фразерами (*).

Раннѣе стремленіе къ отвлеченіямъ и общимъ выводамъ, занимающимъ въ Германии място фактовъ, надъ наблюденіемъ которыхъ изощряется умъ англичанина, дѣйствуетъ, по замѣчанію г. Визе и другихъ, чрезвычайно вредно на молодыхъ людей и убиваетъ въ нихъ охоту къ дальнему изученію, развивая привычку пользоваться скороспѣлыми плодами.

«Наши молодые люди, говоритъ г. Визе, переходя изъ школы въ университетъ, приносятъ много идей, готовыхъ взглядовъ и очень мало познанія самыхъ простыхъ и ближайшихъ человѣку предметовъ. Они знакомятся съ выводами прежде, чѣмъ съ фактами и исторіей. Готфридъ Германъ жаловался также на это.» Въ школахъ, говоритъ онъ, читаютъ ав-

(*) Мы прибавимъ къ этому только физиологическую замѣтку: если кормить животное искусственно-добытыми питательными эссенціями (желятиномъ, напр.), не оставляя трудъ его желудку добывать самому эти питательныя вещества, то это непремѣнно и скоро приведетъ въ совершенное разстройство его организма и можетъ даже быть причиною смерти.

торовъ критически, а мы здѣсь, въ университетѣ, должны учить элементамъ грамматики.»

«Къ этому присоединяется извѣстное отрицательное направлениe ученаго пониманія, которое изъ университетовъ про-крапалось въ школы. Въ Англіи лучше понимаютъ потребность молодости и знаютъ, что ей принесеть гораздо болѣе пользы простая и спокойная положительность.»

Далѣе Визе нападаетъ на то, что нѣмецкое воспитаніе мало заботится объ укрѣплениi и развитiи характера, и въ этомъ отношенiи также выставляетъ англійское воспитаніе въ образецъ своему отечеству.

«Въ Англіи держатся того мнѣнія, говоритъ Визе; что приобрѣтеніе знаній составляетъ второстепенную цѣль, для до-стиженія которой представляется еще много случаевъ въ жиз-ни. Но, чтобы молодой человѣкъ могъ воспользоваться этими случаями, для этого необходимо образовать въ немъ прежде всего характеръ, потому что всякое упущеніе въ этомъ отно-шениi не можетъ уже быть исправлено. Мы же нѣмцы, ду-маемъ, что хорошо расположеннное ученое занятіе имѣть пре-имущественно вліяніе на образование характера. Но не долж-ны ли мы сознаться, что въ безчисленныхъ случаяхъ это влія-ніе не оказываетъ такого дѣйствiя на наше юношество? И въ Германіи педагоги утверждаютъ, что въ образованіи главное — воспитаніе; но не успокаиваются ли они на томъ, что самое ученье считаютъ достаточнымъ средствомъ для достиженія этой цѣли (*)?»

Господину Визе во время его пребыванія въ Англіи часто приходилось сталкиваться съ воспитанниками публичныхъ за-веденій и онъ познакомился съ ними ближе виѣ школьныхъ стѣнъ. Они произвели на него самое благопріятное впечатлѣ-ніе, и онъ съ грустью вспоминалъ о молодежи своего отечества.

«Выставивъ нѣсколько характеристическихъ чертъ боль-шинства англійской молодежи, я не могу не сознаться, что часто съ грустью думалъ о нашемъ состояніи. О многихъ и

(*) Тамъ же, стр. 44, 45.

очень многихъ воспитанникахъ нашихъ высшихъ школъ, можно еще сказать, что въ нихъ рано образуется ложная самоуверенность, которой особенно нравится противорѣчія и оппозиція, и что ими скоро завладѣваетъ малодушіе, которое неспособно сносить послѣдствій правдивости и потому часто впадаетъ въ ложь (*).»

Въ книгѣ г. Визе, постоянно видно, что онъ не хочетъ вполнѣ высказать правды, или, по крайней мѣрѣ того, что считаетъ правдою; но другой германскій писатель объ англійскомъ воспитаніи не стысняется въ своихъ выраженіяхъ и добирается до корня зла.

Г. Губеръ глубоко изучилъ историческій характеръ англійского общественнаго образования. Его книга и въ Англіи пріобрѣла большую извѣстность, познакомивъ англичанъ съ ихъ собственными университетами, съ длинною и запутанною исторіею этихъ тысячелѣтнихъ корпорацій. Увлеченный предметомъ, онъ рѣдко обращается къ своему отечеству; но если обращается, то не слишкомъ разбираетъ выраженія.

Выставивъ всю неполноту курсовъ старыхъ англійскихъ университетовъ въ научномъ отношеніи, въ которомъ они не могутъ выдержать никакого сравненія съ самыми слабыми изъ германскихъ университетовъ, и вмѣстѣ съ тѣмъ всю ихъ воспитательную дѣятельность и все ихъ благодѣтельное влияніе на общественную жизнь, Губеръ переходитъ къ общественному воспитанію своей родины:

«Если мы взглянемъ теперь, говоритъ онъ, на официальную поверхность, вывѣску и кухонные реестры нашихъ гимназій и нашихъ реальныхъ школъ, если мы прислушаемся къ хвастливымъ возгласамъ, которые сопровождаютъ ихъ, — выражаясь то съ тривіальнымъ паѳосомъ филантропически-образованного либерализма, то на искусственномъ нарѣчіи современной спекулятивной методы, то съ наивнымъ безвкусiemъ бюрократической риторики, если мы повѣримъ, наконецъ, всему (*quia impossibile et non probatum*), что выдается

(*) Тамъ же, стр. 16.

намъ за истину въ этой области; то, конечно, не можетъ быть ни малѣйшаго сомнѣнія, что во всѣхъ моментахъ всеобщаго ученаго образованія мы стоимъ безконечно выше всѣхъ остальныхъ народовъ. Какая полнота рубрикъ въ учебныхъ и экзаменаціонныхъ программахъ! Многіе изъ этихъ рубрикъ даже по имени незнакомы другимъ народамъ! Какую многосторонность, свободу и дѣятельность духовной жизни, — какое одушевленіе ко всему прекрасному и благородному въ обширной области общаго европейскаго образованія, — какое отвращеніе отъ ограниченнаго ремесленнаго ученья изъ куска хлѣба предлагають наши университеты новымъ поколѣніямъ, ежегодно къ нимъ приливающимъ! Но если мы взглянемъ за кулисы!... Но, можетъ быть, участники этой великой трагико-медіи не оставили уже и за кулисами мѣста для истины. Какъ не смѣются (или не плачутъ) эти авгурьи, встрѣчаясь другъ съ другомъ! Но, можетъ быть, въ настоящее время не только недостаетъ мужества высказать истину; но даже и способности понять ее? Какъ бы тамъ ни было, мы можемъ здѣсь высказать наше убѣжденіе и засвидѣтельствовать, что дѣйствительные жизненные результаты воспитанія убывають у насъ въ той прогрессіи, въ какой увеличиваются и усложняются средства и требованія (ученаго образованія) и ученое самодовольство дѣлается открытие и выражается громче. Не наше дѣло отыскивать здѣсь причину такого явленія; но мы можемъ только высказать здѣсь результатъ нашихъ наблюденій, что у насъ, несмотря на всѣ каталоги лекцій и экзаменовъ разнаго рода, исторія, новые языки и ихъ литература, исторія литературы и даже географія и естественная исторія изучаются гораздо менѣе и съ меньшимъ умомъ, жаромъ и успѣхомъ, чѣмъ въ подобныхъ же кружкахъ академическаго образования въ Англіи, гдѣ это изученіе предоставлено свободной любви и самостоятельности каждого (*).

Далѣе, признавъ за Германіей высоту ея философскаго и ученаго образованія, Губеръ говоритъ:

(*) Die Englischen Universitten, 2ter Band. S. 497, 498 u. 499.

«Это — наша доля, наша слава и наша задача въ исторіи, хотя, надобно надѣяться, не единственная. Но этимъ еще никакъ не оканчивается все дѣло. Эти высоты (науки) доступны только немногимъ и нѣтъ недостатка въ явленіяхъ, приводящихъ къ тому заключенію, что тоже самое внутреннее волненіе, которое подняло къ верху учителя, производить въ большинствѣ броженіе гнилости, которое грозитъ разложить и превратить въ безусловный эгоизмъ (отрицающій все, что лежитъ въ его), всѣ живыя и оживляющія основы религіознаго, нравственнаго, политическаго и ученаго образованія, и тѣмъ скорѣе, чѣмъ явственнѣе оно обѣщаетъ замѣнить ихъ собою и привести все къ высшему единству (*)».

Мысль Губера выражена темно, но тѣмъ не менѣе, весьма вѣрно. Мы впереди, говоря объ общественномъ образованіи въ Германіи, высказали почти тоже самое.

Дѣйствительно, философское направление общественнаго образованія въ этой странѣ, выражаясь въ великихъ ученыхъ необыкновенною силою мышленія, глубиною всеобъемлющихъ воззрѣній и основательностью всемирной учености, отражается въ недоучоной толпѣ пустѣйшею страстью къ системѣ, которой не изъ чего выстроить, стремленіемъ все подводить подъ одно отвлеченнное и пустое начало и все объяснять этимъ спекулятивнымъ началомъ, не принимая на себя труда основательного изученія.

Губеръ весьма мѣтко называетъ этотъ вредоносный элементъ нѣмецкой спекулятивности началомъ гнилого броженія. Въ самомъ дѣлѣ, этотъ элементъ является такимъ въ душѣ, еще не вполнѣ развернувшей и недостигшей самостоятельности творчества. Онъ предупреждаетъ и ускоряетъ развитие, и тѣмъ самымъ мѣшаетъ его свѣжести и силѣ.

Германская педагогика, увлеченная философскимъ направлениемъ, внесла его даже въ элементарныя школы, и если раннее умственное развитіе дѣтей невольно поражаетъ въ нихъ наблюдателя, то онъ напрасно будетъ искать въ школы пло-

(*) Тамъ же, стр. 602.

довъ этого развитія. Развитіе это было преждевременно, вызвано сообщеніемъ идей учителя ученику, а не самостоятельной работой надъ фактами, и потому рѣдко приносить желаемый плодъ. Зародыши образовъ и будущихъ идей рано и насильственно раскрываются въ душѣ ребенка и теряютъ силу развитія, которая замѣняется какимъ-то туманнымъ призракомъ. Это все равно, что раскрывать руками зараждающіяся почки цвѣтовъ. Сравните искусственно и преждевременно развернутую розу съ тою, которая развернулась силою своей собственной зрѣлости и вы поймете всю разницу, между образомъ, созрѣвшимъ самостоятельно въ душѣ человѣка въ форму идеи, и зародышемъ образа, преждевременно развернутымъ идею другого.

Нельзя, впрочемъ, упрекнуть германскую педагогику, чтобы она мало заботилась о самостоятельности воспитанника въ процессѣ воспитанія. На десяти строкахъ каждого нового педагогического курса вы встрѣтите нѣсколько разъ слова: самостоятельность, самостоятельное развитіе и проч. Но въ томъ то и бѣда, что она ужъ слишкомъ много заботится объ этомъ: слишкомъ много копается въ душѣ ребенка. Самостоятельность развитія, которое насилино вытягивается изъ души хитро придуманной методой, только кажущаяся самостоятельность.

Творецъ не безъ намѣренія скрылъ вездѣ процессы жизни. Желая видѣть растеніе, мы прячемъ сѣмя его въ землю, подготовленную для него заранѣе и предоставляемъ природѣ, которая начинаетъ свою тайную работу. Германская же педагогика, съ своими облегчающими методами, хочетъ подглядывать дѣйствія природы и управлять ими: она не выпускаетъ сѣмени изъ рукъ и постоянно вытаскиваетъ его наружу. Мудрено ли, что растеніе будетъ вяло и, если даетъ плодъ, то самый тошній? Такое наблюденіе надъ развитіемъ души полезно для науки (психологіи); но вредно въ дѣлѣ практическомъ, каково воспитаніе. Здѣсь во многомъ остается руководствоваться опытомъ, не углубляясь въ законы, пользоваться силами души, оставляя другимъ добираться, откуда идутъ они. Сама строгая логическая послѣдовательность германскихъ ме-

толь вредна для развивающейся души, которая не можетъ уйти ни на минуту съ своей работой въ творческія глубины природы.

Но, говоря это, мы никакъ не хотимъ сказать, чтобы ядъ спекулятивности, о которомъ говорить Губеръ, не имѣлъ своей величайшей пользы. Какъ всякий ядъ — это мечъ обоюду-острый. Когда человѣкъ созрѣлъ и развился, когда характеръ его и воззрѣнія опредѣлились, когда душа его полна уже множества обозначившихся образовъ, когда самостоятельная, творческая дѣятельность его уже началась, тогда онъ можетъ смѣло браться за этотъ ядъ, найдетъ въ немъ полезную силу и овладѣеть имъ. Но, что можно давать взрослому человѣку, того нельзя давать ребенку; что можетъ оживить одного, тѣ убьетъ другого. Нѣмецкая же педагогика сдѣлала большую ошибку: внесла свой философскій методъ въ ученье элементарныхъ школъ и кормить имъ шестилѣтнихъ дѣтей.

Мы съ намѣреніемъ остановились еще разъ на нѣмецкомъ образованіи и надѣемся, что читатель простить намъ это отступленіе, ради той благой цѣли, для которой мы его сдѣлали. Какъ бы часто и по какому бы поводу мы не говорили о вредѣ нѣмецкой спекулятивности въ дѣлѣ воспитанія, все еще мы скажемъ слишкомъ мало, чтобы успокоить свою совѣсть увѣренностью, что мы сдѣлали все, что могли, для предотвращенія зла, которое, тѣмъ или другимъ путемъ, проникаетъ и къ намъ.

Въ настоящее время, когда педагогическія убѣжденія наши только что начинаютъ зарождаться, когда, можетъ быть, кладутся основанія и русской педагогики, намъ ближе всего обратиться за материаломъ къ нашимъ соображеніямъ, въ классическую сторону педагогики, и вмѣстѣ съ нимъ занести къ себѣ тотъ ядъ спекулятивности, отъ которого Германія конвульсивно старается освободиться, во что бы то ни стало. Ядъ этотъ, — мы настаиваемъ на сравненіи Губера, — вредный въ Германіи, оказался бы у насъ гибельнымъ: потому что, не оскорбляя нашей национальной гордости, мы можемъ сознаться, что въ дѣлѣ науки мы дѣти передъ Германіею. Необыкно-

венная воспріимчивость нашей славянской натуры только увеличиваетъ опасность и спекулятивная метода , не создавъ у насъ великихъ ученыхъ, можетъ создать бесполезную и жалкую толпу верхоглядовъ, тѣмъ болѣе неисправимыхъ, что поверхность ихъ покажется глубиною , пустота — полнотою и безсиліе — силою. Правда и то , что другія свойства нашей натуры, наша славянская беспечность и наше богатство вѣрныхъ природныхъ инстинктовъ, не дадутъ у насъ укорениться спекулятивной болѣзни, какъ укоренилась и распространилась она въ философской Германіи. Какъ бы ни прельстились мы нѣмецкою системою, какъ бы ни овладѣла она нашимъ мышленіемъ, мы никогда не перенесемъ ее въ нашъ характеръ и въ нашу жизнь. Наша славянская непослѣдовательность, основанія которой иногда чрезвычайно глубоки, спасетъ насъ. Но зачѣмъ же годы ученья пропадутъ даромъ? зачѣмъ сотня слабыхъ натуръ, изъ тысячи, сдѣлается жертвою чуждой намъ системы, которая не принесла намъ никакой пользы? Пусть Германія, какъ знаетъ, сама раздѣливается съ своей хитрообдуманной педагогикой, если она уже отслужила ей свою службу : намъ же не нужны ни ея болѣзни, ни ея лекарства.

Но для нашего вопроса, рѣшеніемъ котораго мы здѣсь занимаемся, важно то, что ни Губеръ, ни Визе, ни Дистервегъ, ни Сильвестрѣмъ не сознаютъ исторической необходимости того порядка вещей , который они осуждаютъ, не сознаютъ , что нѣмецкая система воспитанія національна точно также, какъ и англійская, и что обѣ онѣ, являясь необходимыми послѣствіями характера народа и его исторіи, имѣютъ свои дурныя и хорошія стороны ; но замѣнить одна другую не могутъ.

Въ ту же ошибку впадаютъ и тѣ иностранные писатели, которые посѣщають Германію съ цѣлію изученія ея педагогическихъ учрежденій. По большей части они ослѣпляются стройностью нѣмецкой системы, обдуманностью малѣйшихъ ея частей, полнотою программъ и раннимъ ученымъ развитіемъ молодого поколѣнія. Г. Прейсъ, какъ мы уже видѣли, выписываетъ такое множество свидѣтельствъ изъ различныхъ газетъ и путешествій, доказывающихъ, какою всемірною славою

пользуется германской педагогикой, что мы считаемъ себя въ правѣ недоказывать этого факта.

Директоръ Жирадовой Колледжі г. Бахъ, посланный изъ Сѣверной Америки для осмотра педагогическихъ учрежденій Европы, прельщается также прусскими школами, находя возможность принять ихъ за образецъ для школъ американскихъ. Онъ высказываетъ, правда, необходимость различныхъ примененій *одной и той же системы воспитанія* у разныхъ народовъ; но основаніе, отъ котораго онъ отправляется ложно.

«Хотя, говоритъ онъ, нѣтъ сомнѣнія, что общія начала воспитанія должны быть основаны на началахъ человѣческихъ дѣяній и слѣдовательно должны быть общими для всѣхъ народовъ; но должно допустить, что система, возникшая изъ такихъ общихъ законовъ, требуетъ значительныхъ измѣненій при приложеніи ея въ различныхъ странахъ (*)».

Онъ не видитъ, слѣдовательно, что именно *основанія воспитанія и цѣль его*, а слѣдовательно и главное его направление, различны у каждого народа и опредѣляются народнымъ характеромъ, тогда какъ педагогическая частности могутъ свободно переходить и часто переходятъ отъ одного народа къ другому. Почему не пользоваться педагогическою опытностью другого государства? Но это пользованіе оказывается безвреднымъ только тогда, когда основанія общественного образования твердо положены самимъ народомъ. Можно и должно заимствовать орудія, средства, изобрѣтенія, но нельзѧ заимствовать чужого характера и той системы, въ которой выражается характеръ. Съ другой стороны, чѣмъ больше характера въ человѣкѣ, тѣмъ безопаснѣе для него всякое общество; и чѣмъ большее характера въ общественномъ образованіи народа, тѣмъ свободнѣе можетъ оно заимствовать все, что ему угодно, у другихъ народовъ.

Ложное основаніе вводить часто г. Баха въ ошибку при оцѣнкѣ педагогическихъ учрежденій различныхъ странъ. Онъ восхищается нѣмецкими школами, въ которыхъ все такъ строй-

(*) Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache, p. 4,

но и обдуманно, и не замѣчаетъ въ нихъ того нѣмецкаго элемента, совершенно противоположнаго американскому характеру, который инстинктивно угадывается его согражданами, сильно вооружающимися противъ заимствованія педагогическихъ учрежденій изъ Германіи и въ особенности изъ Пруссіи.

Для г. Баха и другихъ писателей того же рода не понятно также то упорство и та медленность, съ которыми англичане и, отчасти, американцы, допускаютъ педагогическія нововведенія изъ Германіи:

Замѣчательно, говорить г. Бахъ, въ своемъ подробнѣмъ отчетѣ объ европейскомъ воспитаніи, что тѣ, что является принятой системой въ одной странѣ, разматривается въ другой, какъ нововведеніе, польза котораго сомнительна.

Отъ этого Бахъ и другіе педагогическіе писатели, изучавши Англію, удивляются, почему въ такой промышленной странѣ, воспитаніе въ публичныхъ школахъ имѣетъ исключительно классической характеръ и почему схоластическія школьнія упражненія и вообще формы схоластического ученья сохранились преимущественно посреди народа, котораго дѣятельность имѣть такое промышленное и современное направление. Они, вмѣстѣ съ англійскими демократами, называютъ это отсталостью университетовъ и публичныхъ школъ, которыхъ, по ихъ мнѣнію, должны измѣнить совершенно свое направленіе и удовлетворять современнымъ потребностямъ человѣка.

Но такие писатели забываютъ, что классическая литература и схоластика развивають въ исторіи именно ту душевную способность человѣчества, сильное развитіе которой составляетъ самую характеристическую черту англійскаго народа — развиваютъ разсудокъ.

Выставивъ всѣ странныя и смѣшныя стороны схоластическихъ упражненій, г. Вольфартъ, въ своей неоконченной «Історіи воспитанія» говоритъ:

«Во всякомъ случаѣ схоластика, подъ которою мы разумѣемъ философию среднихъ вѣковъ, начиная отъ 9-го до 16-го

вѣка, была проявлениемъ наступившаго разсудочнаго развитія въ образованіи германскихъ народовъ, и тотъ мало знакомъ съ нею, кто не признаетъ, что въ ней появляются такие люди, какъ Скотусъ Эригена, Ансельмъ, Росцелинъ, Абелардъ, Александръ Галль, Альбертъ Великій, Єома Аквинскій, Оккамъ и мн. др., сдѣлали бы честь обществу мыслителей каждого столѣтія (*).

Но, намъ кажется, что г. Вольфартъ, мало еще призналъ педагогическую важность схоластики. Онъ называетъ ее въ другомъ мѣстѣ пустою степью въ исторіи воспитанія, хотя и сознаетъ, что въ этой степи хранились многія съмена, принесшія плоды въ послѣдствіи и что діалектическое упражненіе разсудка, соединившись съ возрожденіемъ наукъ въ XVI столѣтіи, имѣло большое и благодѣтельное вліяніе на развитіе науки и воспитаніе (**).

Мы же можемъ прибавить къ этому, что громадное множество схоластическихъ упражненій, ничтожныхъ и часто смѣшныхъ по содержанию, что всѣ эти странныя, дикія задачи разсудку (***) имѣли большое вліяніе на подготовленіе остроумія, вѣрности и силы разсудка, которая выказались потомъ въ Декартѣ и Бэконѣ. Не трудно видѣть, что самъ всеобъемлю-

(*) Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens, von Dr. Wohlfarth. Leipzig, 1854. Zweiter Band, § 319.

(**) Тамъ же, стр. 321.

(***) Какъ напримѣръ: Какъ тяжела была палица Геркулеса? Что пѣли Сирены? Когою ногою ступилъ Эней, выходя на твердую землю? Одинъ ученый разсуждаетъ, что такое были золотыя яблоки гесперидскихъ садовъ и доказываетъ, что это были померанцы, другой называетъ ихъ лимонами. Апинусъ пишетъ диссертацию, спрашивавши ли рѣзать уши собакамъ? а Гроссъ о томъ, какого роста былъ Адамъ? Писали стихи, въ которыхъ не было буквы Р; а одинъ голландецъ высчиталъ, что въ Библіи 3,556,480 словъ, союзъ и повторяется 42227 разъ и т. под. Безпрестанно трудились надъ аналитиками, хронолистиками, акrostихами. Менотъ доказывалъ, что танцы адское изобрѣтеніе и что каждый скачекъ есть скачекъ въ адъ и т. д. (Wohlfarth, Geschichte des Erziehungs- und Schulwesens, § 315, 316, 317).

щій геній Бэкона есть не болѣе , какъ высочайшая степень развитія разсудка — и что въ этомъ отношеніи Бэконъ является *послѣднимъ сколастикомъ* и самымъ національнымъ философомъ Британіи.

Но если Бахъ, являющійся представителемъ цѣлой партіи съверо-американскихъ педагоговъ , восхищается германской системой общественного образованія; за то шведскій писатель, г. Сильстрёмъ , о которомъ мы уже упоминали , выставляетъ съверо-американское образованіе, какъ образецъ для Германіи и Швеціи . Онъ изучаетъ его, кажется, съ тою же цѣлью, съ которою Тацитъ описывалъ нравы германцевъ, и горько жалуется на недостатки нѣмецкой системы.

Глядя со стороны на это странное явленіе , невольно приходимъ къ той мысли, что если бы всѣ эти педагогическія писатели различныхъ націй сошлись вмѣстѣ, какъ сходятся сочиненія ихъ на нашемъ столѣ , то они пришли бы къ тому убѣжденію, что система общественного образованія у каждого народа запечатлѣна его характеромъ и отражаетъ достоинства и недостатки этого характера, которые иногда такъ соединены между собою, что ихъ раздѣлить невозможно. Одно и тоже народное свойство является то достоинствомъ, то недостаткомъ, смотря по той сфере, въ которой оно отражается. Мы видѣли это уже по отношенію къ философскому направленію Германіи : упругость англійского характера , американская стремительность , французская живость представляютъ намъ тоже самое явленіе. А потому, хвалить или порицать безусловно систему общественного образованія того или другого народа и брать ее за образецъ, достойный подражанія, все равно, что хвалить или порицать безусловно народный характеръ и стараться подражать ему.

Намъ кажется, что мы достаточно показали, что общей системы общественного воспитанія не существуетъ въ настоящее время ни въ теоріи, ни на практикѣ, и что нѣмецкая система воспитанія (одна только объявлявшая претензію на всеобщность), такая же исключительная народная система, какъ

и всякая другая, и также вѣрно отражаетъ въ себѣ народныя достоинства и народные недостатки.

Но, можетъ быть, возможно заимствуя изъ каждой народной системы воспитанія то, что достойно въ ней подражанія, составить одну, общую, совершенѣйшую? Можетъ быть, возможно занять у нѣмцевъ богатство ихъ ученаго и философскаго развитія, у англичанъ способность образовывать силу разсудка и характера, у французовъ ихъ умѣніе передавать техническія познанія, у американцевъ ихъ государственное понятіе объ общественномъ образованіи и ту быстроту, съ которой они слѣдятъ за общимъ прогрессомъ, и изъ всѣхъ различныхъ сторонъ одного понятія создать такую систему воспитанія, которая бы, достигая всѣхъ этихъ цѣлей, достигла въ своей дѣятельности высшаго идеала человѣческаго совершенства?

Смѣло можно утверждать, что такая составная система воспитанія, если бы она была возможна, оказалась бы бессильнѣе всѣхъ исключительныхъ народныхъ системъ, и ея вліяніе на общественное развитіе народа было бы въ высшей степени ничтожно. Ни одинъ народъ, конечно, не отказывается сознательно отъ тѣхъ или другихъ достоинствъ воспитанія и не вносить въ него сознательно своихъ недостатковъ. Каждый старается сдѣлать свое воспитаніе по возможности совершеннымъ; но народность сама одолѣваетъ: она парализируетъ одно стремленія, выдвигаетъ впередъ другія и передѣлываетъ посвоему универсальные планы воспитанія.

Причина такого явленія весьма понятна.

Школьное воспитаніе далеко не составляетъ *всего* воспитанія народа. Религія, природа, семейство, преданія, поэзія, законы, промышленность, литература, все, изъ чего слагается историческая жизнь народа, составляютъ его дѣйствительную школу, передъ силою которой сила учебныхъ заведеній, особенно построенныхъ на началахъ искусственныхъ, совершенно ничтожна. Невозможно такъ изолировать воспитаніе, чтобы окружающая его со всѣхъ сторонъ жизнь не имѣла на него

влиянія. Она постоянно будетъ вносить свои убѣжденія и въ учителей и въ учениковъ, придавать особенный оттенокъ лекціямъ первыхъ и давать направление воспріимчивости вторыхъ. Если же что нибудь несогласное съ общественною жизнью и успѣетъ укорениться въ молодомъ сердцѣ, то и это немногое за дверями школы быстро изгладится.

Но этого мало. Воспитаніе, построенное на абстрактныхъ или иностранныхъ началахъ (что все равно, потому что всякая иностранная система можетъ быть приложена къ другому народу, только во имя рациональности), будетъ дѣйствовать на развитіе характера гораздо слабѣе, чѣмъ система, созданная самимъ народомъ.

Чтобы убѣдиться въ необходимости этого факта, стоитъ только ясно представить себѣ, что такое характеръ и какъ дѣйствуетъ на него воспитаніе; но поэтому предмету мы находимъ необходимымъ войти въ некоторые подробности.

ГЛАВА VIII.

Характеръ. Его элементы. Наслѣдственность темпераментовъ. Влияние жизни и воспитанія на характеръ. Элементъ народности въ характерѣ человѣка.

Чтобы отыскать черту національности въ характерѣ человѣка, оцѣнить ея силу, опредѣлить ея значеніе для воспитанія, мы позволимъ себѣ высказать нѣсколько замѣтокъ вообще о характерѣ и о томъ, какъ онъ образуется въ человѣкѣ.

Характеръ каждого человѣка слагается всегда изъ двухъ элементовъ: природного, коренящагося въ тѣлесномъ организмѣ человѣка, и духовнаго, выработывающагося въ жизни, подъ влияниемъ воспитанія и обстоятельствъ. Оба эти элемента не остаются между собою изолированными (это было бы безхарактерностью), но взаимно дѣйствуютъ другъ на друга, и изъ этого взаимнаго воздействиія прирожденныхъ наклонностей и пріобрѣтаемыхъ въ жизни убѣжденій и привычекъ возникаетъ характеръ. Самое убѣждепіе тогда только дѣлается

элементомъ характера, когда переходитъ въ привычку. Привычка именно и есть тотъ процессъ, посредствомъ котораго убѣжденіе дѣлается наклонностью и мысль переходитъ въ тѣло.

Природа, слѣдя своимъ неизмѣннымъ и не постигнутымъ еще законамъ, повторяетъ въ дѣтяхъ тѣлесный организмъ отца и матери въ разнообразнѣйшихъ комбинаціяхъ. И хотя наука различила только три или четыре темперамента, но это не болѣе, какъ типы, никогда не встрѣчающіеся въ своей чистотѣ, но въ безконечномъ множествѣ разнообразнѣйшихъ смышеній. Какъ нѣтъ двухъ листьевъ на деревѣ, совершенно сходныхъ между собою, такъ нѣтъ двухъ людей, природные темпераменты которыхъ были бы совершенно сходны.

Никто, конечно, не станетъ оспаривать, что особенность темперамента каждого человѣка имѣеть вліяніе на образованіе его характера. Вліяніе это выражается въ такъ называемыхъ природныхъ наклонностяхъ, которыя дѣлаютъ одни дѣйствія для человѣка легкими и пріятными, другія тяжелыми и не-пріятными. Кто изъ насъ не испыталъ на себѣ или не замѣчалъ на другихъ вліянія природныхъ наклонностей? Какъ легки для насъ тѣ дѣйствія, въ которыхъ наши желанія и наши природныя влеченія сходятся? Такія дѣйствія отличаются необыкновенною силою, настойчивостью и вѣрностью. Въ нихъ тѣло помогаетъ душѣ, часто ведетъ ее за собою, понимаетъ ее на первомъ словѣ и всегда отвѣчаетъ ей охотно и быстро. Но если мы идемъ противъ нашихъ природныхъ наклонностей, какъ лѣнивъ, неповоротливъ, непопятливъ и упрямъ дѣлается нашъ организмъ! Только долговременная привычка можетъ заставить его повиноваться нашимъ требованіямъ съ тою же быстротою, съ которою, въ слѣдствіе той же привычки, пальцы музыканта повинуются нотамъ, раскрытымъ передъ его глазами. Въ этой борьбѣ убѣжденій, приносимыхъ жизнью съ нашими прирожденными или, что все равно, тѣлесными наклонностями, въ которой победа остается то на той, то на другой сторонѣ, образуется нашъ характеръ.

Но если тѣлесная сторона характера имѣеть вліяніе на

определение духовной его стороны; то и духовная также можетъ измѣнить тѣлесную. Убѣжденіе, переходя въ постоянное правило для дѣйствій и, наконецъ, становясь привычкою, необходимо производить измѣненіе въ нашемъ тѣлесномъ организмѣ.

Мы не говоримъ здѣсь о тѣхъ грубыхъ измѣненіяхъ, которыя кидаются въ глаза съ первого взгляда и особенно замѣтны въ ремесленникахъ. Эти измѣненія поверхностны, рѣдко отражаются въ характерѣ и никогда не переходятъ въ организмъ новыхъ поколѣній. Для насъ важны здѣсь тѣ, едва уловимыя черточки физіономіи человѣка, мимолетныя движенія его мимики, едва слышные тоны его голоса, которыми такъ дорожитъ истинный физіономистъ, и которые всѣ вмѣстѣ придаютъ духовный характеръ наружности человѣка. Грубая пластическая черты лица ничего не значатъ во внѣшнемъ выражении характера. Вся идея его выражается въ массѣ тѣхъ оттенковъ, которые по однажды едва замѣтны, но которые всѣ вмѣстѣ производятъ сильное и почти всегда вѣрное впечатлѣніе при первомъ взглядѣ на человѣка. Если мы не всегда можемъ дать себѣ отчетъ въ этомъ впечатлѣніи, если мы часто объясняемъ его себѣ неправильно, то это еще не значитъ, чтобы оно само въ себѣ было не вѣрно (*).

Не нужно имѣть много наблюдательности, чтобы убѣдиться, что духовное развитіе отражается въ наружности человѣка. Всмотритесь въ самое прекрасное лицо дикаря, въ выраженіе его чувствъ, въ его мимику, движения, походку, вслушайтесь въ его смѣхъ, въ тоны его голоса и вы увидите, что это неразработанная, хотя, можетъ быть, и богатая почва, грубая, хотя, можетъ быть, и прекрасная кора, черезъ которую не пробился еще духъ: «душа еще не выглянула въ глаза и не смотрится въ нихъ»; по выражению поэта, несовершенно, впрочемъ, вѣрному. Образуйте самого этого дикаря и наружность

(*) Часто, въ послѣдствіи, узнавъ человѣка ближе, мы сознаемъ вѣрность первого впечатлѣнія, если только оно не было совершенно испорчено какимъ нибудь предубѣждениемъ.

его пріиметъ другой характеръ. Если же образование будетъ послѣдовательно трудиться надъ нимъ, его дѣтьми и внуками, то его вліяніе будетъ еще замѣтнѣе: наружность цѣлаго племени будетъ разрабатываться послѣдовательно.

Но не одно умственное развитіе отражается въ наружности человѣка: нравственная сторона его души также ищетъ выскаться въ тѣлѣ. Кто не замѣчалъ, какое иногда страшное измѣненіе происходитъ въ наружности человѣка подъ вліяніемъ безнравственной жизни? Многимъ, вѣроятно, удавалось на свое вѣку, видѣть примѣры, какъ постоянная привычка унижаться и подличать превращала мало по малу самое прекрасное лицо въ отвратительную вывѣску душевной низости. Всякая новая низость, всякая взятка, напримѣръ, записывалась на немъ новою чертою. Ни какой лоскъ благоприличія, никакая мягкость манеръ, никакая свѣтскость не закроетъ этихъ черточекъ: рано или поздно они пробуются наружу, хотя и не всякий, можетъ быть, прочтеть тѣ, что написано въ нихъ природою.

Образъ мыслей человѣка, образъ его дѣйствій, привычки, пріобрѣтенные имъ въ жизни, его умственное и нравственное развитіе, все, что опредѣляется воспитаніемъ и жизнью въ обществѣ, измѣняя духовную сторону характера, отражается въ его тѣлесной сторонѣ, и, такимъ образомъ, *идея характера начертывается въ наружности*. Эту-то идею схватываетъ талантливый живописецъ, умѣющій найти и передать на полотно типическую черту характера, отличить существенное отъ случайного. Безмыслица копировка физіономіи, хоть будь она сдѣлана дагеротипомъ, никогда въ этомъ отношеніи незамѣнить живописи. Гений художника умѣеть выдвинуть на первый планъ именно ту черту физіономіи, которая составляетъ типическую особенность лица. Хорошій портретъ не только передаетъ характеръ человѣка, но часто объясняетъ смыслъ этого характера для непривычного глаза, который путается во множествѣ случайныхъ и искусственныхъ чертъ подлинника.

Труднѣе убѣдиться въ томъ, что эти черты наружности,

пріобрѣтаемыя человѣкомъ въ жизни , переходять наслѣдственно къ его дѣтямъ при самомъ рожденіи. Повтореніе ихъ въ дѣтяхъ — фактъ неоспоримый ; но этотъ фактъ можно объяснить силою первыхъ впечатлѣній , получаемыхъ душою ребенка въ семействѣ , и потомъ уже отражающихся въ его наружности. Но, признавая всю силу первыхъ впечатлѣній , мы однакоже признаемъ возможность передачи такихъ характеристическихъ чертъ и непосредственно черезъ рожденіе.

Кому покажется такое убѣжденіе лишеннымъ основанія , тому мы укажемъ на другой фактъ , слишкомъ известный и слишкомъ очевидный для того , чтобы въ немъ можно было сомнѣваться .

Кто не знаетъ , какіе иногда странные знаки появляются на тѣлѣ ребенка , подъ вліяніемъ глубокаго душевнаго потрясенія , испытаннаго матерью во время беременности ? Этого не могло бы случиться , если бы это душевное потрясеніе неприводило хотя временнаго измѣненія въ организмѣ матери , довольно сильнаго для того , чтобы оно могло отразиться въ организмѣ ребенка . Эта передача бываетъ иногда такъ вѣрна , что въ формѣ родимаго пятна отражается форма впечатлѣнія , принятаго матерью . Но если минутное впечатлѣніе производитъ такое вліяніе на организмъ , то почему же , напримѣръ , постоянная побѣда человѣка надъ своими дурными наклонностями или постоянная торговля его съ своей собственной совѣстью не можетъ произвести въ его организмѣ менѣе замѣтныхъ , но за то болѣе постоянныхъ и глубокихъ измѣненій ? Почему , наконецъ , эти измѣненія не будутъ передаваться дѣтямъ , наслѣдующимъ вообще организмъ своихъ родителей ?

Замѣчательно и то явленіе , что мелкія и характеристическія черты наружности родителей , улыбка , взглядъ , смѣхъ , мимика , движенія , тонъ голоса , походка , вообще всѣ черты , такъ много зависящія отъ воспитанія , образа мыслей и дѣйствій , чаше передаются дѣтямъ , чѣмъ грубыя особенности лица и тѣла , которыя кидаются въ глаза первыя , но , будучи случайными , не выражаютъ характера человѣка . Грубыя тѣлесныя поврежденія также никогда не повторяются въ орга-

низмъ дѣтей, и между тѣмъ мы не можемъ не признать наследственности многихъ болѣзней, причины которыхъ скрыты глубоко отъ глазъ человѣка: сумашествія, каталепсіи, наклонности къ пьянству и проч. Часто въ ребенкѣ, у которого цвѣть волосъ, глазъ, очерки лица, совершенно другіе, чѣмъ у родителей, мы находимъ поразительное сходство съ отцомъ или матерью, а иногда съ тѣмъ и другимъ вмѣстѣ, и притомъ такъ, что одинъ и тотъ же человѣкъ, въ молодости похожій болѣе на мать, въ зрѣломъ возрастѣ походитъ на отца и подъ старость опять начинаетъ походить на того, на кого походилъ ребенкомъ. Жизнь своимъ вліяніемъ, какъ будто вызываетъ наружу то тѣ, то другія черты безконечно-глубокаго созданія природы и постепенно раскрываетъ его богатое содержаніе.

Природа въ этомъ случаѣ является геніальнымъ портретистомъ и, отбрасывая случайности, схватываетъ мелкую, но типическую черту, потому именно, что корень этой черты лежитъ глубже въ организмѣ человѣка. Она только никогда не бросаетъ своей кисти, и портретъ ея живетъ и развивается, какъ сама жизнь. Подъ старость уже миллионы чертъ пестрятъ этотъ образъ, вначалѣ едва набросанный, и только смерть останавливаетъ руку великаго художника (*).

Здѣсь не мѣсто, конечно, вдаваться въ болѣе подробныя физіологическія наблюденія; но мы не извиняемся передъ читателемъ, что, говоря о педагогикѣ, забрались въ физіологію. Физіология и психологія, или, пожалуй, антропологія, идутъ рука объ руку и обѣ составляютъ или, по крайней мѣрѣ, должны составлять основу искусства воспитанія, которое, по выражению Песталоцци, беретъ человѣка всего, его тѣло и его душу.

Такимъ образомъ, организмъ родителей со всѣми его ха-

(*) Замѣчательно также, что ребенокъ похожъ иногда на дѣла, или дядю, хотя черты ихъ вовсе не были примѣтны въ отцѣ или въ матери; такъ природа иногда въ ребенкѣ выводить наружу черты, скрытые отъ глазъ въ организмѣ его родителей. Все это такие факты, о которыхъ стоитъ подумать и на которые до сихъ поръ восьма мало обращали вниманія физіологи и психологи.

рактеристическими прирожденными особенностями и со всеми измѣненіями, внесеными въ него духовною жизнью человѣка, въ разнообразнѣйшихъ комбинаціяхъ, передается дѣтямъ и составляетъ для нихъ весь объемъ прирожденныхъ наклонностей. Жизнь ребенка въ семье, гдѣ раскрывающаяся душа его получаетъ первыя и самыя сильныя впечатлѣнія, только развиваетъ далѣе врожденные задатки характера. Кто не знаетъ, какъ сильно дѣйствуетъ на характеръ ребенка примѣръ и вліяніе родителей, тѣмъ болѣе, что этотъ примѣръ и это вліяніе находятъ уже подготовленную для себя почву?

Но сознаніе проясняется, воля показывается, религія и воспитаніе приходятъ на помощь и новая борьба разумной жизни съ темною бездною природы начинается: она происходитъ на томъ же полѣ, только освѣженному долгой зимою: приходитъ новая весна и сбываются вновь сѣмена добра и истины. Почва можетъ оказаться лучше, можетъ оказаться и хуже прежней, засѣянная плевелами прошлаго года; но все зависитъ отъ труда и лѣта.

Природа своими таинственными буквами записываетъ въ тѣлѣ человека всю исторію его бессмертной души, и эта дивная лѣтопись природы передается изъ поколѣнія въ поколѣніе, отъ отцовъ къ дѣтямъ, внукамъ и правнукамъ, разнообразясь, развиваясь, измѣняясь безконечно подъ вліяніемъ жизни человѣка въ исторіи (*).

Этимъ послѣдовательнымъ вліяніемъ жизни на тѣлесный

(*) Древніе народы чаще насъ припоминали эту истину. Наслѣдственность характеровъ играетъ въ ихъ исторіи важную роль. Но должно замѣтить и то, что въ древности прирожденныя наклонности имѣли болѣе, чѣмъ теперь, вліянія на характеръ и судьбу человѣка. Въ настоящее время христіанская религія и наука даютъ такую опору душѣ въ ея борьбѣ съ тѣломъ, которой она прежде не имѣла. Отъ этого племенные, родовые и семейные типы физиономій стали слабѣе. На возможности такой передачи основаны были касты Египта и Индіи, поколѣнія Персіи, роды Греціи; на немъ же основано понятіе китайцевъ объ отвѣтственности родителей за дѣтей и дѣтей за родителей.

организмъ цѣлыхъ поколѣній объясняется то явленіе, что въ племенахъ полудикихъ, гдѣ жизнь такъ не развита и условія ея такъ однообразны для всѣхъ, всѣ физіономіи похожи одна на другую, и что у народовъ образованныхъ, гдѣ условія воспитанія и жизни различны почти для каждого, типы человѣческихъ физіономій разнообразятся до безконечности. Этого никогда не могло бы случиться, если бы дѣтямъ передавался только природный организмъ родителей безъ тѣхъ чертъ, которыхъ проводятся въ немъ жизню.

Но какъ ни разнообразны человѣческіе типы у образованныхъ народовъ, вслѣдствіе безконечного разнообразія типовъ родовыхъ, семейныхъ и личныхъ, природа всегда успѣваетъ въ безчисленномъ множествѣ характеристическихъ чертъ въ наружности человѣка, выдвинуть на первый планъ черту народности. Эта черта по большей части бываетъ такъ ясна, что небольшого навыка достаточно, чтобы угадывать по первому взгляду француза, англичанина, итальянца, нѣмца или русскаго, хотя у всѣхъ этихъ народовъ царствуетъ безконечное разнообразіе физіономій.

Черта національности не только замѣтна сама по себѣ, но примѣщивается ко всѣмъ другимъ характеристическимъ чертамъ человѣка и сообщаетъ каждой изъ нихъ свой особенный оттѣнокъ. Наружность въ этомъ случаѣ можетъ служить лучшимъ доказательствомъ, что и въ душѣ человѣка черта національности коренится глубже всѣхъ прочихъ. Въ самомъ дѣлѣ не примѣщивается ли національность почти ко всѣмъ нашимъ поступкамъ; а какъ богата жизнью и внутреннимъ содержаніемъ эта черта нашей природы! Она выдерживаетъ напоръ столѣтій и не истощается миллионами отдѣльныхъ личностей. Типическія черты характера многочисленныхъ племенъ, составившихъ государства современной Европы, прожили вѣка и до сихъ поръ еще исторія продолжаетъ черпать изъ этого богатаго источника. Взглядите, напримѣръ, какъ кровь одряхлѣвшаго Рима до сихъ поръ еще борется съ германскимъ элементомъ въ характерѣ итальянцевъ; какъ древній англо-саксонскій характеръ отразился въ трехъ частяхъ свѣта, какъ вѣ-

ренъ остается себѣ испанецъ на новой американской почвѣ, какъ еврей посреди самыхъ разнообразныхъ народностей шестнадцать столѣтій сохраняетъ свой рѣзкій национальный типъ.

ГЛАВА IX.

Воспитаніе и характеръ. Какую роль играетъ народность въ воспитаніи?

Поставимъ же теперь воспитаніе лицомъ къ лицу съ многосложнымъ организмомъ прирожденного характера, взлѣяннаго роднымъ воздухомъ семейной сферы.

Здѣсь рождается вопросъ, тоже не совсѣмъ еще решенный: должно ли воспитаніе, изучивъ ввѣренный ему характеръ, принять его природныя особенности въ основаніе своихъ дѣйствій или оно можетъ, не обращая вниманія на природные задатки, создавать по своему собственному образцу *вторую природу для человѣка?*

Выполненіе первой задачи весьма трудно, а для общественнаго воспитанія, о которомъ мы говоримъ здѣсь и вовсе невозможно. Оно требуетъ такого глубокаго изученія характера каждого воспитанника и такого умѣнья пользоваться природными наклонностями, котораго никто, конечно, не станетъ требовать отъ воспитателя въ общественномъ заведеніи. Лучший воспитатель, посвятившій себя всего на свое дѣло (а много ли такихъ?) подмѣтить только немногія, болѣе выдающіяся черты и рѣдко доберется до ихъ корня. Обыкновенно же практика образуетъ въ головѣ воспитателя нѣсколько рубрикъ, подъ которыя онъ будетъ потомъ подводить всѣ представляющіеся ему дѣтскіе характеры: «этотъ мальчикъ тупъ, говорить онъ, этотъ могъ бы заниматься да лѣнивъ, этотъ со способностями, да разсѣянъ, этотъ шаловливъ, этотъ самолюбивъ, этотъ боится только наказанія, этотъ золъ, этотъ плачеса» и т. д. Но каждая изъ этихъ чертъ, тупость, лѣнистъ, злость и проч., можетъ въ двухъ различныхъ натурахъ имѣть совершенно различные корни и требовать отъ воспитателя со-

вершенно различныхъ мѣръ. *Duo cum faciunt idem, non est idem*, говоритъ латинская поговорка и одна и та же мѣра можетъ производить совершенно различные дѣйствія на двѣ, по-видимому, сходныя натуры (*). Корень этого различія скрывается такъ глубоко, что для открытия его требуются цѣльые мѣсяцы самой острой и постоянной наблюдательности и терпѣнія. Легко сказать воспитателю: изучайте характеръ вашихъ воспитанниковъ, пользуйтесь ихъ добрыми наклонностями, направляйте къ добру тѣ изъ нихъ, которыя, смотря по обстоятельствамъ, могутъ сдѣлаться добрыми и дурными, и искореняйте, иаконецъ, тѣ, съ которыми нечего болѣе дѣлать; но не легко найти такого воспитателя, который бы могъ выполнить эти требованія въ обширномъ общественномъ заведеніи. Такое требование можетъ только высказываться на торжественныхъ актахъ, вмѣстѣ съ прочими фразами, не имѣющими никакого практическаго значенія; но на дѣлѣ выполнение его въ общественныхъ заведеніяхъ оказывается невозможнымъ. Всѣ мы очень хорошо знаемъ, что не всякий воспитатель — Песталоцци, и что известная масса воспитателей требуется для ежегодно приливающихъ новыхъ поколѣній.

Гораздо легче держаться одного принятаго идеала воспитанія и, не обращая особеннаго вниманія на мелкія различія характеровъ, стараться внести въ нихъ этотъ идеалъ: превратить его во вторую природу человѣка, искореняя все, что съ нимъ несогласно.

Но если выполненіе второй задачи не требуетъ такой огромной наблюдательности, какая нужна для выполненія первой; то за то она представляетъ непреодолимыя препятствія съ другой стороны. Для того, чтобы воспитаніе могло создать для

(*) *Grundsätze der Schuldisciplin, von Zerrenner. Magdeburg, 1826.*
Рекомендуемъ эту старую, но прекрасную книгу всякому воспитателю и преподавателю, который хочетъ серьозно познакомиться съ своими обязанностями. Такихъ книгъ не много представляетъ немецкая педагогическая литература. Сѣрый видъ ея да не испугаетъ читателя!

человѣка вторую природу, требуется, чтобы идеи этого воспитанія переходили въ убѣжденія воспитанниковъ, убѣжденія въ привычки, а привычки въ наклонности. Когда убѣжденіе такъ вкоренилось въ человѣкѣ, что онъ повинуется ему прежде, чѣмъ подумаетъ, что долженъ повиноваться; тогда только оно дѣлается элементомъ его природы. Но кто не испыталъ изъ насъ на себѣ, какъ медленно и съ какимъ трудомъ совершаются такой процессъ? Многіе ли изъ насъ могутъ похвастаться такою силою убѣжденій? По большей части убѣжденія, принятые нами въ жизни и противорѣчащія нашимъ прирожденнымъ наклонностямъ, живутъ въ насъ до самой смерти какъ нѣчто чуждое и принудительное, готовясь оставить насъ при первомъ взрывѣ страсти.

Характеры, пересозданные къ лучшему воспитаніемъ и жизнью, имѣютъ за собою великое достоинство открытія новаго источника добра; но долго вѣды этого источника будутъ отзываться горечью своей неволи и только, можетъ быть, дѣтямъ или внукамъ придется черпать изъ него безсознательно живительную влагу. Такой характеръ, созданный воспитаніемъ и жизнью, никогда не можетъ имѣть той крѣпости и силы, которыми отличается прирожденный характеръ. Кромѣ того, воспитаніе, которому остается только развивать благородную и добрую натуру, совершаетъ свое дѣло легко, скоро и создаетъ почти безъ труда прекрасный цѣльный и вмѣстѣ съ тѣмъ сильный характеръ.

Сила характера, независимо отъ его содержанія, — скро-
вище ничѣмъ не замѣнимое. Она почерпается единственно изъ природныхъ источниковъ души: и воспитаніе должно болѣе всего беречь эту силу, какъ основаніе всякаго человѣческаго достоинства. Но всякая сила слѣпа. Она одинаково готова разрушать и творить, смотря по направленію, которое ей дано. Все рѣшается наклонностями человѣка и тѣми убѣждѣніями, которыя пріобрѣли въ немъ силу наклонностей.

Воспитаніе должно просвѣтить сознаніе человѣка, чтобы передъ глазами его лежала ясно дорога добра. Но этого мало. Каждый изъ насъ видитъ прямую дорогу, но многіе ли могутъ

похвалиться, что никогда не уклонялись отъ нея? Побѣждать свои природныя влечения каждую минуту, дѣло почти невозможное; если посреди этихъ влечений мы не находимъ себѣ помощника, который бы облегчалъ для насъ побѣду надъ нашими дурными наклонностями и, въ то же время, награждалъ бы насъ за эту побѣду. Къ чести природы человѣческой должно сказать, что нѣтъ такого сердца, въ которомъ бы не было безкорыстно-добрыхъ побужденій; но эти побужденія такъ разнообразны и иногда такъ глубоко скрыты, что не всегда легко отыскать ихъ. Есть одна только общая для всѣхъ прирожденная наклонность, на которую всегда можетъ расчитывать воспитаніе: это то, что мы называемъ народностью. Какъ, нѣтъ человѣка безъ самолюбія, такъ нѣтъ человѣка безъ любви къ отечеству, и эта любовь даетъ воспитанію вѣрный ключъ къ сердцу человѣка, и могущественную опору для борьбы съ его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь къ народности, воспитаніе всегда найдетъ отвѣтъ и содѣйствіе въ живомъ и сильномъ чувствѣ человѣка, которое дѣйствуетъ гораздо сильнѣе убѣжденія, принятаго однимъ умомъ, или привычки, вкорененной страхомъ наказаний.

Вотъ основаніе того убѣжденія, которое мы высказали выше, что воспитаніе, если оно не хочетъ быть бессильнымъ, должно быть народнымъ.

Чувство народности такъ сильно въ каждомъ, что при общей гибели всего святого и благороднаго оно гибнетъ послѣднєе. Взяточникъ, истачивающій какъ червь, силы своей родины, сочувствуетъ ея славѣ и ея горю. Въ злодѣѣ, въ которомъ потухли всѣ благородныя человѣческія чувства, можно еще доискаться искры любви къ отечеству: поля родины, ея языка, ея преданія и жизнь никогда не теряютъ непостижимой власти надъ сердцемъ человѣка. Есть примѣры ненависти къ родинѣ; но сколько любви бываетъ иногда въ этой ненависти!

Взгляните на людей, поселившихся на чужбинѣ, и вы убѣдитесь вполнѣ, какъ живуча народность въ тѣлѣ человѣка. Поколѣнія смѣплютъ другъ друга, и десятое изъ нихъ не мо-

жетъ еще войти въ живой организмъ народа, но остается въ немъ мертвую вставкою. Можно позабыть имя своей родины и носить въ себѣ ея характеръ, пока беспрестанные приливы новой крови, наконецъ, не изгладятъ его. Такъ глубоко и сильно вкоренилъ Творецъ элементъ народности въ человѣкѣ.

Удивительно ли послѣ этого, что воспитаніе, созданное самимъ народомъ и основанное на народныхъ началахъ, имѣть ту воспитательную силу, которой неѣть въ самыхъ лучшихъ системахъ, основанныхъ на абстрактныхъ идеяхъ или заимствованныхъ у другого народа.

Но, кромѣ того, только народное воспитаніе является живымъ органомъ въ историческомъ процессѣ народнаго развитія.

Что бы ни говорили утописты, но народность является до сихъ порь единственнымъ источникомъ жизни народа въ исторіи. Въ силу особенности своей идеи, вносимой въ исторію, народъ является въ ней историческою личностью. До настоящаго времени все развитіе человѣчества основывается на этомъ раздѣленіи труда, и жизнь историческая подчиняется въ этомъ отношеніи общимъ законамъ организма. Каждому народу сужено играть въ исторіи свою особую роль и, если онъ позабылъ эту роль, то долженъ удалиться со сцены: онъ болѣе не нуженъ. Исторія не терпитъ повтореній. Народъ безъ народности — тѣло безъ души, которому остается только подвергнуться закону разложенія и уничтожиться въ другихъ тѣлахъ, сохранившихъ свою самобытность. Особенность идеи — есть принципъ жизни. Наука же, идеи которой общи для всѣхъ, не жизнь, а одно сознаніе законовъ жизни, и народъ только тогда поступаетъ вполнѣ въ вѣдѣніе науки, когда перестаетъ жить. Идея его жизни, дѣлавшая его особымъ народомъ, поступаетъ въ общее наслѣдство человѣчества; а тѣло его, — племя которое его составляло, — потерявъ свою особенность, разлагается и ассимилируется другими тѣлами, невысказавшими еще своей послѣдней идеи.

Но если народность является единственнымъ источникомъ исторической жизни государства, то само собою разумѣется,

что и отдельные члены его могутъ почерпать силы для своей общественной дѣятельности только въ этомъ источникѣ. Какимъ же образомъ общественное воспитаніе, одинъ изъ важнейшихъ процессовъ общественной жизни, посредствомъ кото-
рого новая поколѣнія связываются общею духовною жизнью съ поколѣніями отживающими, можетъ отказаться отъ народности? Неужели, воспитывая въ человѣкѣ будущаго члена общества, оно оставить безъ развитія именно ту сторону его характера, которая связываетъ его съ обществомъ?

Что такое вся исторія народа, если не процессъ сознанія той идеи, которая скрывается въ его народности, и выражение ея въ историческихъ дѣяніяхъ? Но это сознаніе соверша-
ется въ единичныхъ человѣческихъ самосознаніяхъ и, создаваясь изъ атомовъ, дѣлается пепреоборимою историческою силою. Чѣмъ сильнѣе въ человѣкѣ народность, тѣмъ легче ему въ са-
момъ себѣ разсмотрѣть ея требованія и что относится къ вели-
кимъ историческимъ дѣятелямъ и великимъ народнымъ писа-
телямъ, которые подвигаютъ періодами народное самосозна-
ніе, тѣлъ можетъ быть приложено и къ каждому члену общества.
Для того уже, чтобы понять великаго человѣка или сочувство-
вать народному писателю, необходимо носить въ самомъ себѣ
зародышъ народности.

Общественное воспитаніе, которое укрѣпляетъ и разви-
ваетъ въ человѣкѣ народность, развивая въ тоже время его
умъ и его самосознаніе, могущественно содѣйствуетъ къ раз-
витію народного самосознанія вообще; оно вноситъ свѣтъ со-
знанія въ тайники народного характера, и оказываетъ сильное
и благодѣтельное влияніе на развитіе общества, его языка, его
литературы, его законовъ,... словомъ, на всю его исторію.

Общественное воспитаніе есть для народа его се-
мейное воспитаніе. Въ семействѣ природа подготавливаетъ въ
организмъ дѣтей возможность повторенія и дальнѣйшаго раз-
витія характера родителей. Организмъ новыхъ поколѣній въ
народѣ носитъ въ себѣ возможность сохраненія и дальнѣйшаго
развитія исторического характера народа. Воспитанію прихо-
дится часто бороться съ семейнымъ характеромъ человѣка; но

его отношение къ характеру народному — совершенно другое. всякая живая историческая народность есть самое высокое и самое прекрасное создание Божие на землѣ и воспитанию остается только черпать изъ этого богатаго и чистаго источника.

Но развѣ народность не нуждается въ исправлениі? Развѣ нѣтъ народныхъ недостатковъ, какъ и народныхъ достоинствъ? Неужели воспитаніе должно укоренять упорство въ англичанинѣ, тѣславіе въ французѣ и т. д.?

Прежде всего замѣтимъ, что судить о достоинствахъ и недостаткахъ народа, по нашимъ личнымъ понятіямъ о качествахъ человѣка, втискивать идею народности въ узкія рамки нашего идеала, никто не имѣетъ права. Какъ бы высоко не былъ развитъ отдельный человѣкъ, онъ всегда будетъ стоять ниже народа. Исторія убѣждаетъ насъ на каждомъ шагу, что понятія наши о достоинствахъ и недостаткахъ не приложимы къ цѣльмъ народностямъ, и часто то, что кажется намъ недостаткомъ въ народѣ, является обратною и необходимою стороною его достоинствъ, условіемъ его дѣятельности въ исторіи.

Есть только одинъ идеалъ совершенства, предъ которыемъ преклоняются всѣ народности: это идеалъ, представляемый намъ христіанствомъ. Все, чѣмъ человѣкъ, какъ человѣкъ, можетъ и долженъ быть, выражено вполнѣ въ Божественномъ Ученіи, и воспитанію остается только, прежде всего и въ основу всего, вкоренить вѣчныя истины христіанства. Оно даетъ жизнь и указываетъ высшую цѣль всякому воспитанію: оно же и должно служить для воспитанія каждого христіанского народа источникомъ всякаго свѣта и всякой истины. Это неугасаемый свѣточъ, идущій вѣчно, какъ огненный столпъ пустыни, впереди человѣка и народовъ; за нимъ должно стремиться развитіе всякой народности и всякое истинное воспитаніе, идущее вмѣстѣ съ народностью.

Но, выбравъ цѣлью нашей статьи одну народность воспитанія, мы не говоримъ здѣсь о другихъ его основахъ, тѣмъ болѣе, что нѣтъ надобности доказывать, что всякое европейское общественное воспитаніе, если захочетъ быть народнымъ,

то прежде всего должно быть христіанскимъ, потому что христіанство, безспорно, есть одинъ изъ главнѣйшихъ элементовъ образованія у новыхъ народовъ.

Къ этимъ двумъ основамъ общественного воспитанія у каждого европейскаго народа присоединяется еще *третья*, о которой также мы не будемъ распространяться, потому что и она не входитъ въ область нашей статьи. Эта третья основа есть *наука*. Развитіе сознанія — безъ сомнѣнія, одна изъ главнѣйшихъ цѣлей воспитанія, и истины науки являются орудиемъ для этого развитія.

Мы не говоримъ также и о технической части воспитанія, которое должно не только дать знаніе человѣку, но и умѣніе приложить эти знанія къ дѣлу; но не говоримъ потому, что это не было цѣлью нашей статьи, которая посвящена одной народности.

Но что же такое народность въ воспитаніи?

На этотъ вопросъ мы уже отвѣтили фактами, выставивъ въ началѣ нашей статьи національные особенности общественного воспитанія у главнѣйшихъ народовъ Европы. Народная идея воспитанія сознается тѣмъ скорѣе и полно, чѣмъ болѣе семейнымъ дѣломъ народа является общественное воспитаніе, чѣмъ болѣе занимается имъ литература и общественное миѣніе, чѣмъ чаще вопросы его становятся доступными для всѣхъ, общественными вопросами, близкими для каждого, какъ вопросы семейные.

Педагогическая литература, педагогическая общество (*), частыя повѣрки результатовъ воспитанія, путешествія, предпринимаемыя съ педагогическими цѣлями, живая связь между практиками—педагогами, педагогические журналы; а болѣе всего теплое участіе самаго общества въ дѣлѣ общественного воспитанія могутъ ускорить выраженіе и объясненіе тѣхъ тре-

(*) Мы можемъ порадовать извѣстіемъ всѣхъ друзей воспитанія, что проектъ учрежденія у насъ педагогического общества уже составленъ, и можно надѣяться скоро увидѣть его осуществленіе. Ред.

бованій, выполненнемъ которыхъ достигается народность въ общественномъ воспитаніи.

Сдѣлаемъ теперь общий выводъ изъ нашей статьи и перечислимъ одно за другимъ тѣ положенія, которыя мы хотѣли доказать:

1) Общей системы народного воспитанія для всѣхъ народовъ не существуетъ, не только на практикѣ, но и въ теоріи, и германская педагогика не болѣе, какъ теорія нѣмецкаго воспитанія.

2) У каждого народа своя особенная национальная система воспитанія; а потому заимствование однимъ народомъ у другого воспитательныхъ системъ является невозможнымъ.

3) Опытъ другихъ народовъ въ дѣлѣ воспитанія есть драгоценное наслѣдіе для всѣхъ, но точно въ томъ же смыслѣ, въ которомъ опыты всемирной исторіи принадлежать всѣмъ народамъ. Какъ нельзя жить по образу другого народа, такъ бы заманчивъ ни былъ этотъ образецъ, точно также нельзя воспитываться по чуждой педагогической системѣ, какъ бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народъ въ этомъ отношеніи долженъ пытать собственныея свои силы.

4) Наука не должна быть смѣшиваема съ воспитаніемъ. Она общая для всѣхъ народовъ; но не для всѣхъ народовъ и не для всѣхъ людей составляетъ цѣль и результатъ жизни.

5) Общественное воспитаніе не решаетъ само вопросовъ жизни и не ведеть за собою исторіи, но слѣдуетъ за нею. Не педагогика и не педагоги, но самъ народъ и его великие люди прокладываютъ дорогу въ будущее: воспитаніе только идетъ по этой дорогѣ и, дѣйствуя за одно съ другими общественными силами, помогаетъ идти по ней отдельнымъ личностямъ и новымъ поколѣніямъ.

6) Общественное воспитаніе только тогда оказывается дѣйствительнымъ, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всѣхъ и семейными вопросами для каждого. Система общественного воспитанія, вышедшая не изъ общественнаго уображенія, какъ бы хитро она ни была обдумана, окажется безсильною, и не будетъ дѣйствовать ни на личный

характеръ человѣка, ни на характеръ общества. Она можетъ приготавлять техниковъ; но никогда не будетъ воспитывать полезныхъ и дѣятельныхъ членовъ общества, и если она будетъ появляться, то независимо отъ воспитанія.

7) Возбужденіе общественаго мнѣнія въ дѣлѣ воспитанія есть единственно прочная основа всякихъ улучшений по этой части: гдѣ нѣтъ общественаго мнѣнія о воспитаніи, тамъ нѣтъ и общественного воспитанія, хотя можетъ быть множество общественныхъ учебныхъ заведеній.

На сколько мы доказали каждое изъ этихъ положеній, предоставляемъ судить другимъ: мы желали только предложить вопросы и будемъ считать себя счастливыми, если эти вопросы вызовутъ мнѣнія другихъ.

КОНСТАНТИНЪ УШИНСКІЙ.
