

1-й экз.

# ЖУРНАЛЪ

ДЛЯ

# ВОСПИТАНІЯ.

1857.

№ 1.

Вышелъ 28-го Января.

8009

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.

ВЪ ТИПОГРАФІИ ЭДУАРДА ПРАЦА.

## О ПОЛЬЗѢ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.

Крайняя бѣдность нашей педагогической литературы, сравнительно съ практической педагогическою дѣятельностью нашего отечества, не можетъ не броситься въ глаза человѣку, обратившему свое вниманіе на этотъ предметъ. Съ одной стороны — болѣе пяти тысячъ учебныхъ заведеній, до двадцати тысячъ преподавателей, нѣсколько университетовъ, изъ которыхъ старѣйшій уже отпраздновалъ свое столѣтіе, огромный педагогическій институтъ. Съ другой стороны двѣ три слабыя попытки педагогическихъ курсовъ, мало кому извѣстныя, ни одного сколько нибудь замѣчательнаго педагогическаго сочиненія не только оригинальнаго, но даже переводнаго, десятка два педагогическихъ статей, изъ которыхъ большая часть принадлежитъ къ числу рѣчей, сказанныхъ *ex officio*, ни одного педагогическаго журнала. Нельзя не сознаться, что эта несоразмѣрность педагогической практики и педагогической теоріи — весьма значительна, и что если русское Правительство сдѣлало съ своей стороны болѣе, чѣмъ правительство какого либо другого государства, для образованія народнаго; то литература наша слабо отвѣчала этимъ великодушнымъ усиліямъ.

Этимъ оправдывается старомодное заглавіе нашей статейки. Писать и говорить въ публичныхъ рѣчахъ о пользѣ того или другого научнаго предмета было въ большой модѣ, въ концѣ прошедшаго и началѣ нынѣшняго столѣтія; но мы думаемъ, что въ отношеніи педагогики статья о пользѣ педагогической литературы не будетъ запоздалою.

Въ самомъ дѣлѣ, чѣмъ можно объяснить такое ничтожество нашей педагогической литературы, особенно при такомъ развитіи ея въ Германіи, откуда мы заимствовали основы большей части нашихъ педагогическихъ учрежденій, какъ не тайнымъ сознаниемъ ея бесполезности? Что этотъ недостатокъ переводныхъ и оригинальныхъ педагогическихъ книгъ на русскомъ языкѣ не замѣняется у насъ обиліемъ книгъ педагогическаго содержанія на иностранныхъ языкахъ, въ этомъ легко убѣдиться.

Во-первыхъ, такой замѣны вполне быть не можетъ, какъ потому что не всякому же доступны книги на иностранныхъ языкахъ, такъ и потому, что педагогическая литература необходимо должна быть самостоятельною, народною; а во-вторыхъ, въ нашихъ училищныхъ библіотекахъ, даже въ такихъ, гдѣ скорѣе всего можно бы было этого ожидать, рѣдко встрѣчается дѣльная педагогическая книга; развѣ попадетъ туда, какъ нибудь случайно. Чаше всего встрѣчаются довольно наивныя произведенія французскихъ воспитателей и воспитательницъ, хотя во Франціи, именно, искусство воспитанія далеко не процвѣтаетъ. Кто же хочетъ имѣть капитальныя произведенія иностранной педагогической литературы, не говоримъ уже о произведеніяхъ второстепенныхъ, брошурахъ, монографіяхъ и журналахъ, тотъ долженъ самъ выписать ихъ изъ заграницы. Самый характеръ статей, появляющихся, время отъ времени, въ нашихъ журналахъ, особенно часто въ послѣднее время, еще болѣе убѣждаетъ насъ, какъ мало педагогическая литература Запада имѣла у насъ вліянія. Положеніе, неизбѣжныя въ каждомъ нѣмецкомъ учебникѣ, излагаются иногда, какъ новыя открытія; вопросы, давно разсмотрѣнные съ самыхъ различныхъ сторонъ, разрѣшаются вновь односторонне, какъ будто бы у нихъ не было своей исторіи. Наконецъ, не выдавая нашихъ частныхъ наблюденій за что нибудь общее, мы можемъ сказать, что если намъ раза два случалось встрѣтить у нашихъ педагоговъ, систематическое собраніе главнѣйшихъ педагогическихъ сочиненій, то гораздо чаще встрѣчали мы такихъ педагоговъ —

практиковъ, которые съ презрѣніемъ отзывались о педагогической теоріи и даже питали какую-то странную вражду къ ней, хотя самыя имена главнѣйшихъ ея дѣателей были имъ вовсе неизвѣстны или извѣстны только по слуху. Вотъ причины, которыя оправдываютъ наше желаніе сказать нѣсколько словъ въ защиту педагогической литературы.

Споръ между теоріею и практикою — споръ очень старій, который, наконецъ, умолкаетъ въ настоящее время, сознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками, между поборниками опыта и поборниками идеи приближается къ миру, главнѣйшія условія котораго уже обозначились. Пустая, ни на чемъ не основанная теорія оказывается такою же никуда негодною вещью, какъ фактъ или опытъ, изъ котораго нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествуетъ и за которымъ не слѣдуетъ идея. Теорія не можетъ отказаться отъ дѣйствительности, фактъ не можетъ отказаться отъ мысли. Но, увы, споръ этотъ, еще не совсѣмъ умолкшій и въ наукѣ, часто слышится въ жизни и въ особенности въ дѣлѣ воспитанія. Часто педагогъ-теоретикъ, принимаясь за свое сочиненіе, прежде всего отвлекаетъ свою мысль отъ безмысленной пестроты жизненныхъ явленій, старается возвыситься до абстрактныхъ началъ воспитанія, опредѣляетъ сначала цѣль человеческой жизни, взвѣшиваетъ средства къ достиженію этой цѣли и начинаетъ чертить путь воспитанія, забывая что главный вопросъ, о цѣли человеческой жизни, на рѣшеніи котораго основана вся его теорія воспитанія, разрѣшается въ дѣйствительности съ безконечнымъ разнообразіемъ. Педагогъ-практикъ смѣется надъ своимъ за-философствовавшимся товарищемъ, чувствуетъ всю неприложимость его стройной теоріи, беретъ въ одну руку учебникъ своего предмета, въ другую фериулу — и дѣло идетъ у него какъ по маслу: ученики учатся прилежно, переходятъ изъ класса въ классъ, вступаютъ въ жизнь и какъ будто никогда и ничему не учились. Они выполнили необходимую комедію дѣтства и юности и принимаютъ за новыя роли, нимѣющія никакого отношенія къ старымъ, воспоминаніе о

46594

которыхъ только мѣшаетъ жить и чѣмъ скорѣе исчезнетъ тѣмъ лучше.

Но это двѣ крайности. Средину между ними занимаютъ всѣ педагоги, теоретики и практики. Нѣтъ такого педагога-практика, который бы не имѣлъ своей, хотя крошечной, хотя туманной теоріи воспитанія, и нѣтъ такого смѣлаго теоретика, который бы по временамъ не оглядывался на факты. Но если можно недовѣрять кабинетной теоріи воспитанія; то еще болѣе причинъ не давать никакого важнаго и общаго значенія одиночной опытности практика. Неужели дѣло воспитанія такъ легко, что стоитъ только принять на себя званіе воспитателя, чтобы постигнуть это дѣло во всей его полнотѣ? Неужели достаточно только нѣсколькихъ лѣтъ воспитательной дѣятельности и одиночной наблюдательности, чтобы разрѣшить всѣ вопросы воспитанія? Самые закоренѣлые педагоги-рутинеры безпрестанно толкуютъ о трудности своего искусства и отвергаютъ теорію именно на томъ основаніи, что она слишкомъ легко дается кабинетнымъ мудрецамъ. Конечно ни одинъ практикъ-педагогъ не отвергаетъ возможности бóльшаго или мѣншаго совершенства въ своемъ дѣлѣ; конечно, ни одинъ изъ нихъ не признаетъ равенства искусства воспитанія во всѣхъ своихъ обратіяхъ. Напротивъ, каждый изъ нихъ такъ гордится своею опытностью, высчитывая по пальцамъ года своей воспитательной дѣятельности. На чемъ же основывается такое неравенство или, другими словами, что такое педагогическая опытность? Большее или меньшее количество фактовъ воспитанія, пережитыхъ воспитателемъ. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не даютъ опытности. Они должны произвести впечатлѣнія на умъ воспитателя, классифицироваться въ немъ по своимъ характеристическимъ особенностямъ, обобщиться, сдѣлаться мыслию и уже эта мысль, а не самый фактъ, сдѣлается правиломъ воспитательной дѣятельности педагога. Дѣятельность человека, какъ человека, всегда произтекаетъ изъ источника сознательной воли, изъ разума; но въ области разума фактъ самъ по себѣ есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль

изъ него вытекающая и имъ подкрѣпляемая. Связь фактовъ въ ихъ идеальной формѣ; идеальная сторона практики и будетъ теорія въ такомъ практическомъ дѣлѣ, каково воспитаніе. Воевать противъ такой теоріи, не значить ли тоже, что воевать противъ мысли вообще; но педагогъ во всякомъ случаѣ есть поборникъ мысли и если онъ признаетъ годность одного факта и личного опыта, то къ чему все его ученье? Не противорѣчитъ ли онъ самъ себѣ, отвергая теорію для себя и безпрестанно толкуя ее дѣтямъ? Если теорія ни къ чему не годится въ жизни, то къ чему служить передаваемая имъ наука? Какое значеніе имѣетъ его собственное званіе?

Воспитательная дѣятельность, безъ сомнѣнія, принадлежитъ къ области разумной и сознательной дѣятельности человѣка; самое понятіе воспитанія есть созданіе исторіи; въ природѣ его нѣтъ. Кромѣ того, эта дѣятельность направлена исключительно на развитіе сознанія въ человѣкѣ: какимъ же образомъ можетъ она отказаться отъ мысли, отъ сознанія истинности отъ обдуманности плана?

Но что же предлагаетъ намъ педагогическая литература, если не собраніе опытовъ сознанныхъ и обдуманныхъ, если не результаты процесса мышленія направленного на дѣло воспитанія? Какой воспитатель, будь онъ самый закоренѣлый рутинеръ, отвергнетъ совѣтъ педагога болѣе его опытнаго или откажется подать благоразумный совѣтъ только что начинающему собрату? Практика, фактъ — дѣло единичное, и если въ воспитаніи признавать дѣльность одной практики, то даже и такая передача совѣтовъ невозможна. Передается мысль, выведенная изъ опыта, но не самый опытъ; если только это не передача тѣхъ старушечьихъ рецептовъ, въ которыхъ говорится: «ты, мой батюшка, возьми эти слова, напиши ихъ на бумажкѣ, а потомъ сожги и пепель выпей съ водой противъ утренней зорьки, и тамъ увидишь что выйдетъ. Неужели искусство воспитанія можетъ упасть въ такую темную, бессознательную область предразсудковъ, повѣрій и фокусовъ; а такова судьба его, если оно будетъ предоставлено единичной практикѣ каждаго. «Это прекрасный преподаватель, прекрас-

ный воспитатель», говорит молва, но въ чемъ заключается его сила и откуда истекаетъ его искусство этого никто не знаетъ, да этого и нельзя знать: до этого можно дойти только собственною практикою. Неправдали, что это нѣчто въ родѣ фокусовъ нашихъ знахарокъ и шентуней? Неужели же искусство воспитанія, это искусство развитія сознанія и воли, можетъ оставаться на этой низкой ступени и не подымется даже на ту, на которой стоитъ медицина, собирающая факты, но основывающаяся на знаніи, съ одной стороны, человѣческаго организма и его отправленияхъ; а съ другой, на значеніи свойствъ ядовъ и медикаментовъ.

Между искусствомъ медицины и искусствомъ воспитанія много аналогіи и мы воспользуемся этою аналогіею, чтобы показать яснѣе отношеніе теоріи къ практикѣ въ дѣлѣ воспитанія.

Одно ученіе не можетъ создать хорошаго медика; для этого, конечно, необходима и врожденная наблюдательность и многолѣтній опытъ; но неужели поэтому должна быть отвергаема польза медицины, какъ ученія? Далеко бы ушла медицина, если бы она остановилась на рецептахъ знахарей и случайно открытыхъ врачебныхъ свойствахъ нѣкоторыхъ медикаментовъ! Каковы бы были результаты медицинской практики, если бы она, оставаясь только практикою, не обратилась за знаніями къ наукамъ природы; если бы всякій, безъ предварительной подготовки, пускался въ практику, надѣясь на свои наблюдательныя способности и, разсчитывая только на личный опытъ? Сколько грубѣйшихъ ошибокъ, которыхъ теперь не сдѣлаетъ студентъ далеко не кончившій медицинскаго курса, предстояло бы испытать на такомъ пути даровитѣйшему человѣку, и эти ошибки, стоившія многимъ жизни, причиняя громадный вредъ, оставаясь личнымъ опытомъ, не принесли бы ни малѣйшей пользы: всякій долженъ былъ бы начинать снова, для себя, лично ту же дорогу ошибокъ. Самое предположеніе такой рутины въ медицинѣ кажется нелѣпнымъ; но это только потому, что искусство лѣченія уже нѣсколько вѣковъ опирается на науку. Но чѣмъ же такое

миѣніе лучше въ приложеніи къ воспитанію? Почему отъ воспитателя можно не требовать предварительной подготовки къ своему дѣлу, предоставляя все его личной наблюдательности и его личному опыту? Развѣ дѣло воспитанія менѣе важно, чѣмъ дѣло медицины? Развѣ предметъ воспитанія, душа человѣческая, не имѣетъ также своихъ законовъ, какъ и предметъ медицины, тѣло? Почему анатомія, физиологія, патологія возможны для тѣла и не нужны для души? Развѣ душа, какъ и тѣло, не имѣетъ своего организма, не развивается по внутреннимъ своимъ законамъ, не подвержена униженіямъ отъ нормальнаго состоянія? Развѣ въ явленіяхъ душевной дѣятельности, въ развитіи души въ различныхъ личностяхъ, мы не замѣчаемъ ничего общаго? Развѣ здѣсь нѣтъ также фактовъ и законовъ?

Если медицинская практика, основанная единственно на рутинѣ и преданіи, могла бы принести много зла и весьма мало пользы; то воспитательная практика, поставленная въ то же положеніе, приноситъ столько же зла и столько же пользы. Результаты дурной медицины виднѣе, они осязательны; но результаты дурнаго воспитанія не менѣе существенны, и, если они не такъ замѣтны, то только потому, что на нихъ менѣе обращаютъ вниманія. Конечно, не вся масса безнравственности людей и не весь мракъ невѣжества можетъ быть приписанъ недостаточности или ошибочности воспитанія, какъ и не вся масса болѣзней и преждевременной смертности можетъ быть приписана недостаточности или ошибочности медицины; и наоборотъ: не всегда здоровое состояніе души или тѣла можетъ быть приписано усиліямъ медицины или воспитанія. Но кто же, въ настоящее время, можетъ сомнѣваться въ пользѣ научнаго пути медицины, указывая съ одной стороны на раннюю смерть или болѣзнь; а съ другой на здоровое состояніе и долготѣіе людей, никогда не прибѣгавшихъ къ пособію медика, или на нѣсколько случаевъ удачнаго леченія знахарями?

Но можетъ быть какой нибудь педагогъ-практикъ будетъ отвергать полезность теоретическаго изученія науки воспита-



нія, основываясь на достаточности его результатовъ, достигаемыхъ безъ помощи теоріи. Такому педагогу-практику мы можемъ сказать только, что онъ величайшій утопистъ и мало наблюдалъ надъ явленіями, представляемыми общественною и частною жизнью. Нужно съ намѣреніемъ закрыть глаза, чтобы не видѣть, какое ничтожное вліяніе оказываетъ воспитаніе на нравственность общества, какъ мало оно возвышаетъ духъ надъ тѣломъ и выдвигаетъ впередъ духовныя потребности. Когда воспитаніе направлено дурно, т. е., когда духовная сторона людей, подвергавшихся въ молодости воспитательному процессу, не была развита, какъ слѣдуетъ. Жажда денегъ, невѣріе въ добро, отсутствіе нравственныхъ правилъ, презрѣніе къ мысли, любовь къ окольнымъ тропинкамъ, равнодушіе къ общественному благу, свисходительность къ нарушенію законовъ чести... Вотъ враги воспитанія, съ которыми оно призвано бороться.

Сравните число истинно развитыхъ, нравственно и умственно развитыхъ людей, съ числомъ лицъ, получающихъ систематическое воспитаніе, загляните въ училища, и сравните число начинающихъ курсъ съ числомъ тѣхъ, которые оканчиваютъ его, и вы увидите, какъ много еще остается сдѣлать воспитанію!

Но не требуемъ ли мы слишкомъ многого отъ воспитанія, сваливая на него отвѣтственность въ общественной нравственности и въ степени умственного развитія общества? Но дѣлаемъ же мы тѣ же самыя требованія медицинѣ, требованія ограничиваемыя возможностью; но тѣмъ не менѣе дѣйствительныя? Къ чему же и воспитаніе, если оно не будетъ дѣйствовать на нравственное и умственное развитіе человѣка? Зачѣмъ зубрить исторію Аристидовъ, Сократовъ, Катоновъ, если только отъ природнаго благородства или неблагородства природы нашей будетъ зависѣть исполненіе или не исполненіе нашего общественнаго долга? Къ чему учить исторію, словесность, все множество наукъ, если это ученье не заставитъ насъ полюбить идею и истину больше чѣмъ деньги, карты и вино и ставить духовныя наслажденія выше тѣлесныхъ, ду-

ховныя достоинства выше случайныхъ преимуществъ? Неужели только для того, чтобы исполнить необходимую процедуру молодости, просидѣть извѣстные годы на школьной скамейкѣ и получить аттестатъ, въ благополучномъ окончаніи курса? Но въ такомъ случаѣ, зачѣмъ вся эта трата времени для приобрѣтенія временныхъ познаній, требуемыхъ только на экзаменѣ и ни къ чему негодныхъ въ жизни? Тогда нужно передавать только техническія свѣдѣнія, учить читать, писать, считать, мѣрить и болѣе ничего. Кто же согласится ограничить воспитаніе одной техникой?

Нельзя требовать отъ медицины, чтобы не было случаевъ ранней смерти или повальныхъ болѣзней: нельзя требовать отъ воспитанія, чтобы не было частныхъ случаевъ непорочной нравственности; пренебреженія къ идеѣ и истинѣ или какихъ нибудь общественныхъ недостатковъ, которые, какъ и эпидемія, имѣютъ часто свои причины въ обстоятельствахъ, независящихъ отъ медика или воспитанія. Но если бы медицина не могла ни предостерегать, ни предохранять отъ болѣзней, ни излечивать ихъ, то къ чему бы служили медицинскіе факультеты?

Ни медицина, ни педагогика не могутъ быть названы науками въ строгомъ смыслѣ этого слова. Ни той, ни другой нельзя выучиться, какъ выучиваются математикѣ, астрономіи, химіи, анатоміи и физиологіи и проч. И медицина и педагогика, кромѣ знакомства съ науками изъ области философій и естествовѣденія, требуютъ еще умѣнья приложить эти знанія къ дѣлу: множества фактическихъ свѣдѣній, не составляющихъ собственно науки, развитія наблюдательности въ извѣстномъ отношеніи и навыка. Но, не будучи наукою, педагогика, какъ и медицина, представляетъ возможность изученія теоретическаго и пракческаго. Нормальныя школы, педагогическіе институты или заведенія для приготовленія педагоговъ, необходимы также, какъ и медицинскіе факультеты. Нормальное училище безъ практической школы при немъ, тоже самое, что медицинскій факультетъ безъ клиники; но и одна педагогическая практика безъ теоріи, тоже что знахарство въ медицинѣ.

Но могутъ замѣтить намъ, что нельзя ставить медицину въ параллель съ педагогикой уже потому, что тогда-какъ медицина опирается на положительное изученіе человѣческаго организма и имѣющихъ на него вліяніе предметовъ природы, педагогика должна довольствоваться смутными, противорѣчащими, призрачными теоріями психологовъ, — теоріями, на которыхъ нельзя построить ничего прочнаго. Что изученіе проявленій души, сравнительно съ изученіемъ явленій тѣлеснаго организма, находится въ весьма незавидномъ положеніи, съ этимъ нельзя не согласиться. Но кто же виноватъ, что психологія, въ настоящее время, не можетъ стать на ряду съ анатоміей, физиологіей, паталогіей? Не медицина ли своими требованіями подвинула впередъ эти науки? Не таже ли обязанность лежитъ на педагогикѣ въ отношеніи психологіи, антропологіи и логики? Въ жалкомъ бы положеніи находились теперь все науки, излагающія законы явленій человѣческаго организма, еслибы медики-практики не приняли за эти предметы, не собрали, не повѣрили, не дополнили новыми опытами и не привели въ систему всего множества отдѣльных замѣтокъ, сдѣланныхъ по самымъ разнообразнымъ поводамъ и разбросанныхъ въ самыхъ разнородныхъ сочиненіяхъ. Явленія душевной жизни столь же существенны, столь же неизмѣнны, какъ и явленія жизни тѣлеснаго организма. Если душа не представляетъ такого матерьяльнаго субстрата, какъ трупъ, за то она, живая, вѣчная всегда сама готова отвѣчать на наши вопросы, подвергаться нашимъ наблюденіямъ и нашимъ опытамъ. И развѣ мало было этихъ наблюденій и опытовъ? Всякій человѣкъ, умѣющій заглядывать внутрь самого себя, есть уже готовый курсъ психологіи; трудно найти какую нибудь книгу, въ которой бы не было психологическаго факта или взгляда на психологическое явленіе; вся исторія записываетъ только исторію души человѣческой, почти забывая исторію его тѣла; каждая біографія, каждая повѣсть, каждый романъ, каждое стихотвореніе представляетъ множество психологическихъ фактовъ и наблюденій; нѣтъ такого плохого педагогическаго курса, въ кото-

ромъ бы не было цѣлой системы психологическихъ мыслей; а какое обширное поле для психологическихъ наблюдений представляетъ педагогическая практика! Развѣ избытокъ, а не недостатокъ матерьяла можетъ затруднять психолога-педагога. Но не слишкомъ ли мы многого, однакожь, требуемъ отъ педагога, по преимуществу человѣка практическаго, желая чтобы онъ былъ въ то же время и психологомъ? Но развѣ на дѣлѣ не всякій педагогъ — и безъ того психологъ? Онъ изучаетъ своего воспитанника, его способности, склонности, достоинства и недостатки, подмѣчаетъ развитіе ума, руководитъ имъ, хочетъ давать направленіе воли, упражнять разсудокъ, раскрывать разумъ, борется съ лѣностью, съ упорствомъ, — искореняетъ дурныя природныя склонности, формируетъ вкусъ, внушаетъ любовь къ истинѣ, словомъ, ежеминутно вращается въ области психическихъ явленій... или заставляетъ зубрить учениковъ отъ точки до точки и наказываетъ тѣхъ, кто не выучилъ урока или шумитъ въ классѣ. Чтонибудь одно изъ трехъ: или психологія такая легкая наука, что всякій практикъ-педагогъ знаетъ ее безъ всякаго подготовленія, или педагогъ есть машина для задачи и спрашиванія урока и наказанія тѣхъ, кто попадется ему подъ руку, (потому что самое опредѣленіе проступка требуетъ уже знаніе психологіи) или, наконецъ, педагогъ долженъ много учиться понимать душу въ ея явленіяхъ и много думать о цѣли, предметѣ и средствахъ воспитательнаго искусства, прежде чѣмъ сдѣлается практикомъ. Знаю, что привычка смотрѣть на воспитаніе, какъ на дѣло доступное каждому, заставитъ многихъ подумать, взглянувши на громадность требованій, что дѣло шло и безъ этого. Шло, безъ сомнѣнія; но какъ? Пусть каждый педагогъ-практикъ, пишущій рѣчь для торжественнаго акта или объявленіе о своемъ пансіонѣ, подумаетъ, какъ относятся его фразы о воспитаніи къ самому дѣлу? Неужели же воспитаніе должно оставаться при фразахъ и довольствоваться блестящимъ ходомъ публичныхъ испытаній?

Конечно не всякій педагогъ-практикъ долженъ быть ученымъ и глубокимъ психологомъ, двигать науку впередъ и

способствовать созданию, испытанию на дѣлѣ и исправленію психологической системы: эта обязанность лежитъ вообще на педагогахъ, потому что это единственный классъ людей, для практической дѣятельности которыхъ изученіе духовной стороны человѣка является также необходимымъ, какъ для медика изученіе тѣлесной. Но отъ каждаго педагога-практика можно и должно требовать, чтобы онъ добросовѣстно и сознательно выполнялъ долгъ свой и, взявшись за воспитаніе духовной стороны человѣка (\*), употреблялъ все зависящія отъ него средства, чтобы познакомиться, сколько возможно ближе, съ предметомъ дѣятельности всей своей жизни.

Педагогическая литература представляетъ для этого могущественнѣйшее средство. Она знакомитъ насъ съ психологическими наблюденіями множества умныхъ и опытныхъ педагоговъ и, главное, направляетъ нашу собственную мысль на такіе предметы, которые легко могли бы ускользнуть отъ нашего вниманія. Если мы требуемъ отъ ремесленника, чтобы онъ думалъ о своемъ ремеслѣ и старался познакомиться съ нимъ ближе; то неужели общество, довѣряющее намъ дѣтей своихъ, не въ правѣ требовать отъ насъ, чтобы мы старались, по мѣрѣ силъ своихъ, познакомиться съ тѣмъ предметомъ, который ввѣряется нашимъ попеченіямъ, — съ умственною и нравственною природою человѣка. Педагогическая литература открываетъ намъ широкій путь для этого знакомства.

Никто, конечно, не сомнѣвается, что воспитаніе есть дѣятельность сознательная, по крайней мѣрѣ, со стороны воспитателя; но сознательною дѣятельностью можетъ быть названа только та, въ которой мы опредѣлили цѣль, узнали матеріалъ, съ которымъ мы должны имѣть дѣло, обдумали испытали и выбрали средства, необходимыя къ достиженію сознанный нами цѣли. Дѣятельность, не выполняющая этихъ условій даже и въ отношеніи матеріальныхъ потребностей нашихъ, не

---

(\*) Этимъ мы не хотимъ сказать, чтобы педагогика не занималась также и воспитаніемъ тѣла; но въ современной педагогикѣ это воспитаніе играетъ, сравнительно, весьма незначительную роль.

заслуживаетъ названія человѣческой дѣятельности, тѣмъ болѣе тамъ, гдѣ дѣлю идетъ о нравственномъ и умственномъ развитіи человѣка. Но чтобы сознательно выбрать средства для достиженія цѣли воспитанія и быть увѣреннымъ, что выбранныя нами средства лучшія, для этого должно прежде познакомиться съ самыми этими средствами. Педагогическія мѣры и методы воспитанія очень разнообразны и только знакомство со всѣмъ этимъ разнообразіемъ можетъ спасти воспитателя отъ той упрямой односторонности, которая, къ несчастію, слишкомъ часто встрѣчается въ педагогахъ-практикахъ, не знакомыхъ съ педагогическою литературою. И сколько зла можетъ сдѣлать рутинна одного такого педагога, если она ошибочна. Страшно подумать, что она оказываетъ свое губительное вліяніе на тридцать, иногда даже на сорокъ людскихъ поколѣній. Неужели, приступая къ такому отвѣтственному дѣлу, не стѣдуетъ прежде убѣдиться, что ваша метода воспитанія или преподаванія лучше всѣхъ тѣхъ, которыя употребляются въ другихъ мѣстахъ и другими педагогами, — убѣдиться прежде чѣмъ тридцатилѣтняя практика заставитъ васъ самолюбиво отстаивать хоть ошибочную, да за то *вашу* методу?

Но могутъ еще замѣтить намъ, что если всякій преподаватель станетъ произвольно выбирать для себя методу преподаванія, а всякій воспитатель — методу воспитанія, то въ общественныхъ заведеніяхъ, особенно въ большихъ, изъ такого разнообразія можетъ произойти значительный вредъ. Но, во первыхъ, какъ бы ни было вредно разнообразіе, происходящее отъ различныхъ убѣжденій, оно, во всякомъ случаѣ, полезнѣе мертваго однообразія, въ которомъ нѣтъ убѣжденій; а во вторыхъ, мы должны сказать, что въ отношеніи общественныхъ заведеній, подъ именемъ педагоговъ мы никакъ не разумѣемъ однихъ преподавателей и ближайшихъ воспитателей (гувернеровъ, надзирателей); но общій совѣтъ преподавателей и воспитателей (конференціи, совѣты и т. д.), начальство заведенія (директора, инспектора и проч.), учебныя комитеты и проч. Въ организмѣ общественнаго воспита-

нія всякому назначено свое дѣло; но самый важный членъ въ томъ организмѣ — безъ сомнѣнія преподаватель и ближайшій воспитатель, если обѣ эти должности не соединены вмѣстѣ, какъ напримѣръ, въ большей части англійскихъ воспитательныхъ заведенійхъ. Какъ бы ни были подробны и точны инструкции преподаванія и воспитанія, онѣ никогда не могутъ замѣнить собою недостатка убѣжденій въ преподавателѣ. Воспитатель (преподаваніе есть только одно изъ средствъ воспитанія), поставленный лицомъ къ лицу съ воспитанниками, въ самомъ себѣ заключаетъ всю возможность успѣховъ воспитанія. Главнѣйшая дорога человѣческаго воспитанія есть убѣжденіе, а на убѣжденіе можно только дѣйствовать убѣжденіемъ. Всякая программа преподаванія, всякая метода воспитанія, какъ бы хороша она ни была, не перешедшая въ убѣжденіе воспитателя, останется мертвою буквою, не имѣющею никакой силы въ дѣйствительности. Самый бдительный контроль въ этомъ дѣлѣ не поможетъ. Воспитатель никогда не можетъ быть слѣпымъ исполнителемъ инструкции: не согрѣтая теплою его личнаго убѣжденія, она не будетъ имѣть никакой силы. Нѣтъ сомнѣнія, что многое зависитъ отъ общаго распорядка въ заведеніи, но главнѣйшее всегда будетъ зависеть отъ личности непосредственнаго воспитателя, стоящаго лицомъ къ лицу съ воспитанникомъ: вліяніе *личности* воспитателя на молодую душу составляетъ ту воспитательную силу, которой нельзя замѣнить ни учебниками, ни моральными сентенціями, ни системой наказаній и поощреній. Многое, конечно, значитъ *духъ* заведенія; но этотъ духъ живетъ не въ стѣнахъ, ни на бумагахъ: но въ характерѣ большинства воспитателей и отсюда уже переходитъ въ характеръ воспитанниковъ.

Но если личность воспитателя значитъ все въ дѣлѣ воспитанія, то какимъ же образомъ можно дѣйствовать на личность иначе, какъ не путемъ свободнаго убѣжденія; — путемъ педагогическаго воспитанія и путемъ педагогической литературы?

Педагогическая литература одна только можетъ оживить воспитательную дѣятельность, придать ей тотъ смыслъ и ту

занимательность, безъ которыхъ она скоро дѣлается машинальнымъ препровожденіемъ времени, назначеннаго на уроки. Она одна только можетъ возбудить въ обществѣ вниманіе къ дѣлу воспитанія и дать въ немъ воспитателямъ то мѣсто, которое они должны занимать по важности возлагаемыхъ на нихъ обязанностей. Педагогическая литература устанавливаетъ въ обществѣ съ одной стороны правильныя требованія въ отношеніи воспитанія, а съ другой — открываетъ средства для удовлетворенія этихъ требованій.

Преподаватель, который только въ классахъ занимается своимъ дѣломъ, а переходя за порогъ школы, не встрѣчаетъ ни въ обществѣ, ни въ литературѣ никакого участія къ своему занятію, весьма скоро можетъ охладѣть къ нему. Надобно столько любви къ дѣтямъ, чтобы *въ одиночку* думать о нихъ постоянно, и общество не имѣетъ права требовать такой любви отъ кого бы то ни было, если оно само не показываетъ участія къ дѣлу воспитанія.

Преподаватель, уединенный въ своей тихой, монотонной дѣятельности, видя, что ни общество, ни литература, занимающаяся даже ассирійскими древностями и этрусскими вазами, не занимаются его скромнымъ дѣломъ, долженъ имѣть, повторяемъ мы, необыкновенно много нравственной энергіи, чтобъ не уснуть подъ убаюкивающее журчанье однообразной учительской жизни. Вопросы науки, литературы, общественной жизни не касаются даже слегка его микроскопической дѣятельности. Новая повѣсть, новый водевиль, новая скринка, даже новая шляпка, — какія это все блестящія явленія въ сравненіи съ крошечными фактами учительской дѣятельности! Учительскія обязанности поступаютъ какъ-то въ разрядъ дѣтскихъ шалостей, недостойныхъ занимать людей взрослыхъ, занятыхъ *дальними* интересами жизни и обращающихъ еще кое-какое вниманіе на экзамены и аттестаты своихъ дѣтей. Новый воспитатель, можетъ быть, и съ самыми лучшими намѣреніями принявшійся за свое дѣло, скоро замѣчаетъ, что въ предѣлахъ класса никто имъ не занимается, и самъ мало по малу привыкаетъ заниматься имъ только въ классѣ, — при-



выкаеть смотрѣть на вопросы учительской дѣятельности, какъ на мелочи, которыя не могутъ даже стать на ряду съ мелочами всякой другой службы, занимающими общество. Скоро онъ начинаетъ довольствоваться механической рутинной, однажды созданной, часто ложной и почти всегда односторонней. Случается даже иногда, что, закоренѣвъ въ этой рутинѣ, онъ начинаетъ съ какою-то злобою смотрѣть на всякую педагогическую книгу, если бы она какъ нибудь, сверхъ всякаго ожиданія, и попалась ему подъ руку: онъ видитъ въ ней дерзкую нарушительницу своего долготѣннаго спокойствія. Трудно уже тогда убѣдить его, что его одиночная, недолготѣнная опытность, хоть бы ей было сорокъ или пятьдесятъ лѣтъ, ничто передъ опытомъ нѣсколькихъ столѣтій, въ которомъ сосредоточились результаты педагогической дѣятельности безчисленнаго множества, по крайней мѣрѣ, такихъ же какъ онъ педагоговъ, между которыми было много замѣчательныхъ талантовъ и необыкновенныхъ личностей, отдавшихъ всѣ свои силы дѣлу воспитанія. Такой педагогъ, по большей части, бываетъ щедръ на совѣты; а здравый смыслъ не позволяетъ ему иногда презирать совѣтами и другаго педагога, который старше его годами и богаче опытомъ. Но онъ въ то же время упрямо отвергаетъ совѣты многолѣтняго опыта цѣлаго человѣчества и совѣты опытнѣйшихъ и знаменитѣйшихъ педагоговъ, потому только, что это совѣты печатные. Странно, не правда ли? но, тѣмъ не менѣе, это случается.

Наставническая и воспитательная дѣятельность, можетъ быть, болѣе чѣмъ какая либо другая, нуждается въ постоянномъ одушевленіи; а между тѣмъ она болѣе чѣмъ всякая другая дѣятельность удалена отъ взоровъ общества, результаты ея выказываются не скоро и замѣчаются немногими, рѣже всего самимъ воспитателемъ; однообразіе же ея способно усыпить умъ и приучить его къ безсознательности. Механической процессъ преподаванія или утомительное наблюдение за шаловливыми дѣтьми, не давая пищи уму, въ то же самое время не даютъ ему и той свободы, которая совмѣстна съ дѣятель-

ностью часто физической. Рубя дрова или распиливая доски, человекъ можетъ еще думать о чемъ нибудь другомъ; но, толкуя въ сотый разъ давно выученную наизусть страницу, человекъ ни думаетъ, ни недумаетъ, и предается невольно той дремотѣ разсудка, которая отъ привычки дѣлается сладкою и заманчивою, какъ турецкій кейфъ. Это одуряющее вліяніе педагогическихъ занятій легко замѣчается, и нерѣдко встрѣчаются люди, которые, не открывъ въ воспитаніи того интереса, который придаетъ ему глубокимъ изученіемъ, бросали педагогическое поприще, замѣтивъ на себѣ его усынительное дѣйствіе. И въ самомъ дѣлѣ, молодой человекъ, умственная дѣятельность котораго сильно пробуждена, не легко рѣшится отдать свою жизнь такимъ занятіямъ, о которыхъ кажется никто въ обществѣ не думаетъ, о которыхъ не услышишь ни отъ кого ни одного слова, не прочтешь нигдѣ ни одной строчки.

Посмотрите на много преподавателя, который, что называется, *втлкнулся* въ свою должность. Онъ, кажется, принимаетъ живое участіе въ томъ, что говоритъ: дѣлаетъ энергическіе жесты, многозначительно улыбается, грозно хмуритъ брови. Но не вѣрьте этимъ жестамъ, этимъ улыбкамъ, этимъ юнитеровымъ бровямъ. Онъ точно также улыбается, точно также стучитъ рукою двадцать лѣтъ сряду на каждомъ урокѣ. Онъ сладко дремлетъ и сердито просыпается, когда какой нибудь шалунъ нарушитъ его спокойствіе. Послѣ лекціи, когда онъ приходитъ домой, серьезныя житейскія заботы, а можетъ быть и преферансъ, смотря по вкусу и лѣтамъ, снова пробуждаютъ его къ жизни. Какъ же *требовать*, чтобы у такого преподавателя ученики сохраняли возбужденное состояніе, необходимое для всякаго плодovitаго ученія: они только сидятъ смиренно, боясь разбудить дремлющаго, хотя говорящаго учителя.

Конечно, это исключеніе, но исключенія эти попадаются довольно часто; а ихъ не должно быть вовсе, и не можетъ быть, если педагогическая литература раскроетъ весь глубокій и заманчивый интересъ воспитательной дѣятельности.

Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырываетъ воспитателя изъ его замкнутой, усыпительной сферы, вводитъ его въ благородный кругъ мыслителей, посвятившихъ всю свою жизнь дѣлу воспитанія. Воспитатель, стоящій въ уровень съ современнымъ ходомъ воспитанія, чувствуетъ себя живымъ, дѣятельнымъ членомъ великаго организма, борющагося съ невѣжествомъ и пороками человѣчества, посредникомъ между всѣмъ, что было благороднаго и высокаго въ прошедшей исторіи людей и поколѣніемъ новымъ, хранителемъ святыхъ завѣтовъ людей борющихся за истину и за благо. Онъ чувствуетъ себя живымъ звѣномъ между прошедшимъ и будущимъ, могучимъ ратоборцемъ истины и добра, и сознаетъ, что его дѣло, скромное по наружности, одно изъ величайшихъ дѣлъ исторіи, что на этомъ дѣлѣ зиждутся царства и имъ живутъ цѣлыя поколѣнія. Онъ видитъ, что вопросы, относительно его дѣятельности, рождающіеся въ его мысляхъ, на которые пустая и суетная толпа, исчезающая безъ слѣда со всѣмъ своимъ трескомъ и фейерверочнымъ огнемъ, обращаетъ мало вниманія, занимаютъ зато тысячи благороднѣйшихъ умовъ, постигшихъ глубоко всю важность воспитанія.

Съ другой стороны, при существованіи педагогической литературы, всякій воспитатель имѣетъ возможность не ограничиваться тѣснымъ кругомъ своей плодотворной дѣятельности. Его опытъ, мысль, которую онъ выработалъ въ своей практикѣ, новый вопросъ, родившійся въ его головѣ, все это не остается въ предѣлахъ его школы, или, что еще хуже, не умретъ въ немъ самомъ; но, появившись на литературномъ поприщѣ, облетитъ всѣ концы Россіи, заглянетъ во всѣ захолустья, гдѣ только есть школа и вызоветъ сочувствіе или споръ въ сотни его товарищей, дѣла которыхъ, коснется мысль его прямо: она можетъ вызвать горячее сочувствіе, приобрести защитниковъ и перейти въ дѣйствительность не въ тѣсныхъ предѣлахъ одного класса или одной школы, но въ обширныхъ предѣлахъ общественнаго образованія цѣлаго государства.

Но не для однихъ воспитателей необходима педагогическая литература: она необходима также и для родителей.

Какія разнообразныя и иногда какія странныя требованія дѣлаются родителями воспитанію! Эти требованія часто противорѣчатъ всякому здравому понятію о цѣли воспитанія. Всякій, конечно, желаетъ своимъ дѣтямъ всего лучшаго; но это *лучшее* такъ разнообразно, а иногда оно бываетъ такого рода, что воспитаніе, для удовлетворенія этому требованію должно сдѣлаться безсовѣстнымъ шарлатанствомъ, спекулирующимъ на нравственность и будущую судьбу дѣтей. Понятіе *воспитаннаго* человѣка — весьма широкое понятіе. Иногда хорошо воспитаннымъ человѣкомъ зовутъ того, кто умѣетъ хорошо повязать галстухъ, держать себя по модѣ, болтать на иностранныхъ языкахъ, поддерживать разговоръ гостиной, нравиться дамамъ и проч. и проч.; иногда того, кто умѣетъ поклониться гдѣ слѣдуетъ, поднять носъ, гдѣ можно, задать тону, не пропускать того что плыветъ въ руки и проч. и проч. Въ отношеніи воспитанія женщинъ понятія бываютъ еще страннѣе: воспитанная дѣвушка должна умѣть пустить пылъ въ глаза, пробѣжать небрежно трудную арію, соединять наивность съ холоднымъ разсудкомъ, подъ ласковой улыбкой скрывать самыя неласковыя движенія души и главная цѣль ея воспитанія — поймать выгоднаго жениха. Скажите, какъ называть тѣхъ воспитателей, которые рѣшатся удовлетворять такимъ требованіямъ? Называйте какъ угодно, только, ради Бога, не воспитателями.

Но что же выходитъ потомъ? Всегда ли родители остаются довольны исполненіемъ своихъ требованій? О, нѣтъ! Холодность и низость сердца, созданныя, конечно, безъ прямого намѣренія, для другихъ, прежде всего обращаются на семейныя отношенія. Зло дикости и эгоизма появляется изъ за полировки, а между тѣмъ, тѣ самыя лица, по заказу которыхъ оно сдѣлано, сами не знаютъ откуда оно взялось.

Отдавая дѣтей на руки воспитателю или помѣщая ихъ въ учебное заведеніе, родители, конечно, не избавляются этимъ отъ священной обязанности наблюдать за воспитаніемъ. Но

для этого родители должны сами имѣть здравыя и ясныя понятія о томъ, чего они могутъ требовать, съ одной стороны, отъ воспитателя или учебнаго заведенія; а съ другой, отъ своихъ дѣтей. Наблюденія надъ одиѣми отмѣтками, переходами изъ класса въ классъ и экзаменаціонными аттестаціями весьма недостаточно. Кто изъ воспитателей общественныхъ заведеній не знаетъ, какъ часто родители воспитанниковъ объясняютъ себѣ совершенно неправильно факты заведенія, касающіеся ихъ дѣтей: то наказываютъ ихъ, за то, за что во все не слѣдуетъ наказывать, то поощряютъ ихъ сами къ тѣмъ поступкамъ, противъ которыхъ борется заведеніе, то внушаютъ имъ такой образъ мыслей, который совершенно противорѣчитъ истинно-правственному воспитанію, — и послѣ сами же удивляются, почему воспитаніе ихъ дѣтей идетъ дурно или приноситъ такіе плоды, вкусъ которыхъ имъ кажется горекъ.

Родители выбираютъ родъ воспитанія, для своихъ дѣтей, выбираютъ воспитателя или заведеніе, назначаютъ дорогу въ жизни. Для всего этого должно имѣть ясныя и здравыя понятія о признакахъ различныхъ наклонностей въ дѣтяхъ, знать требованія и цѣль различныхъ родовъ воспитанія и ученья, умѣть выбрать и оцѣнить воспитателя, знать воспитательныя заведенія, ихъ курсы, ихъ требованія, ихъ цѣли, умѣть оцѣнить ихъ достоинства и недостатки. Все это далеко не такія легкія вещи, какими кажутся съ перваго взгляда.

Только тогда, когда родители будутъ цѣнить воспитателя по достоинству и по важности его дѣла, можно надѣяться имѣть хорошихъ домашнихъ воспитателей и избавиться отъ множества иностранныхъ шарлатановъ, которымъ многіе родители легкомысленно поручаютъ нравственность своихъ дѣтей. Но чтобы оцѣнить, что такое хорошій наставникъ и хорошій воспитатель, для этого должно знать, что такое воспитаніе, его требованія и его трудности, что необходимо также и потому чтобы не попасться въ обманъ, за который можно заплатить характеромъ и будущностью дѣтей.

Мы не говоримъ уже о тѣхъ случаяхъ, гдѣ родители сами являются, воцѣль или отчасти, воспитателями своихъ дѣтей. Въ этихъ случаяхъ къ нимъ относится все то, что сказано собственно о воспитателяхъ. Но родители всегда являются хотя отчасти воспитателями своихъ дѣтей и полагаютъ первыя сѣмена будущихъ успѣховъ или неуспѣховъ воспитанія.

Понятно, безъ объясненій, какъ важно для нихъ въ этомъ случаѣ приобрѣтеніе педагогическихъ познаній.

Всякій прочный успѣхъ общества въ дѣлѣ воспитанія необходимо опирается на педагогическую литературу. Сфера воспитанія такъ жива и такъ многосложна, что почти дѣлается невозможнымъ до того разсчитать какую нибудь воспитательную мѣру, чтобы она произвела именно то дѣйствіе, для котораго назначена. Всякое новое учрежденіе, касающееся общественнаго воспитанія, въ практическомъ выполненіи, непременно выкажетъ такія свойства, хорошія или дурныя, которыхъ невозможно было предвидѣть. Педагогическая литература должна выражать, сохранять и дѣлать для каждаго доступными, результаты педагогической практики, на основаніи которыхъ только возможно дальнѣйшее развитіе общественнаго воспитанія.

Положимъ, наиримѣръ, что какой нибудь новый учебникъ, лучшій по своему времени, принятъ для руководства во многихъ общественныхъ заведеніяхъ. Безъ сомнѣнія въ немъ есть свои достоинства и свои недостатки; во воцѣль эти достоинства и эти недостатки могутъ высказаться только въ обширной практикѣ. Если литература соберетъ все показанія и требованія практики, то составитель новаго учебника будетъ въ состояніи сообразовать свой новый трудъ съ этими указаніями опыта и практики. Всякій, кто присматривается къ этому дѣлу, оцѣнитъ, конечно, всю важность хорошаго учебника для воспитанія; всю потребность многосторонней критики учебниковъ, всю необходимость указаній опыта и практики въ этомъ отношеніи.

Наконецъ, тамъ гдѣ исторически не выработалось общественное мнѣніе въ дѣлѣ воспитанія, какъ наиримѣръ вырабо-

талось оно въ Англіи тысячелѣтними университетами и многовѣковыми школами, дѣятельная педагогическая литература является важнѣйшимъ органомъ не только для выраженія общественнаго мнѣнія; но даже для его развитія и очищенія. Ясное же и опредѣленное общественное мнѣніе о воспитаніи, сознающее цѣль воспитанія, его требованія и средства, есть именно та почва, въ которой можетъ укорениться самостоятельное развитіе народнаго воспитанія, — одинъ изъ важнѣйшихъ историческихъ органовъ общаго народнаго развитія. Въ другомъ мѣстѣ мы высказали эту мысль полнѣе, здѣсь же скажемъ только, что дѣйствительную воспитательную силу имѣетъ только то воспитаніе, которое, независя отъ частныхъ, прихотливыхъ требованій, мѣняющихся какъ мода на костюмы, и часто совершенно противурѣчащихъ нравственной идеи воспитанія, будетъ основывать свои правила на общественномъ мнѣніи, и вмѣстѣ съ нимъ жить и развиваться. Но что общественное мнѣніе о воспитаніи не только должно, но и можетъ быть вездѣ, въ этомъ нѣтъ ни малѣйшаго сомнѣнія. Стоитъ только представить себѣ сколько лицъ, заинтересованныхъ въ дѣлѣ воспитанія: нѣтъ сколько нибудь образованной семьи, въ которой бы не толковалось о воспитаніи. Слѣдовательно недостаетъ не матеріяла для общественнаго мнѣнія о воспитаніи; но только органа для его выраженія и развитія, — недостаетъ литературы.

Чтобы оцѣнить всю важность общественнаго мнѣнія въ дѣлѣ воспитанія, возьмемъ, для примѣра, два учебныя заведенія для дѣтей высшаго класса: старую англійскую школу, Итонъ напримѣръ, и любой парижскій модный пансіонъ или даже лучшую парижскую коллегію.

Итонъ, находящійся уже нѣсколько столѣтій въ непосредственной связи съ Оксфордомъ и раздѣляющій педагогическую систему старыхъ университетовъ, неизмѣнитъ своихъ вѣковыхъ правилъ, ни для какихъ родительскихъ требованій. Хороши или дурны эти правила, но они одобряются общественнымъ мнѣніемъ и англійскій аристократъ, можетъ быть и не со всѣмъ довольный *мучительною системою итонскаго*

воспитанія (Fagging system) (\*), тѣмъ не менѣе отдаетъ своего сына въ Итонъ. Къ этому принуждаетъ его общественное мнѣніе, утверждающее, что итонское воспитаніе есть хорошее, истинно аристократическое воспитаніе. Для того же, чтобы Итонъ перемѣнилъ свою педагогику, нужно чтобы Оксфордъ и Кэмбриджъ измѣнили ей; а для этого требуется, ни болѣе, ни менѣе, какъ коренное измѣненіе общественнаго мнѣнія о воспитаніи вообще, которое зависить, конечно, не отъ родителей итонскихъ воспитанниковъ, но отъ всего хода народнаго развитія. Итонъ измѣнитъ свои правила воспитанія, когда эти правила перестанутъ быть англійскими; а до тѣхъ поръ родители, хотя бы большинство ихъ было недовольно итонскимъ воспитаніемъ, должны будутъ покоряться его правиламъ, какъ покорялись имъ ихъ отцы и дѣды. Съ другой стороны, самъ Итонъ, будучи выраженіемъ англійскаго понятія, т. е. общественнаго мнѣнія, о воспитаніи, не можетъ измѣнить этому понятію, если не хочетъ подрывать подъ собственныя свои основы. Воспитывая же безпрестанно новыя поколѣнія, онъ имѣетъ взаимно сильное вліяніе на общественныя нравы и общественныя убѣжденія, и безпрестанно прокладываетъ себѣ дорогу въ будущее, воспитывая въ немъ могущественныхъ защитниковъ себѣ. Воспитанники старыхъ англійскихъ университетовъ и старыхъ англійскихъ школъ, (а кто не воспитывался въ нихъ изъ людей пользующихся общественнымъ вліяніемъ въ Англій?) явились повсюду защитниками ихъ противъ яростныхъ нападеній радикальной партіи, отчасти конечно по принципамъ, отчасти и по той невольной любви къ мѣсту своего воспитанія, которая такъ свойственна человѣку (\*\*).

---

(\*) Эта Fagging system укоренена почти во всѣхъ публичныхъ заведеніяхъ Англій, особенно въ старыхъ. Она состоитъ въ томъ, что воспитанники младшихъ классовъ обязаны слушать во всемъ своего *сеніора*, который выбирается изъ учениковъ старшаго класса.

(\*\*) Въ одной изъ слѣдующихъ книжекъ, замѣчательному во многихъ отношеніяхъ Итонскому училищу будетъ посвящена особая статья.



Желаніе каждаго отца, чтобы сынъ его воспитывался тамъ же гдѣ самъ онъ получилъ воспитаніе, нигдѣ такъ не сильно, какъ въ Англіи, и въ Оксфордскихъ коллегіяхъ есть стипендіи и комнаты для студентовъ, уже цѣлыя столѣтія переходящія изъ поколѣнія въ поколѣніе одной и той же фамиліи. Понятно, что при такой взаимной связи между обществомъ и общественнымъ воспитательнымъ заведеніемъ, воспитаніе можетъ двигаться впередъ только съ движеніемъ всего общества (\*) и правила его будутъ господствовать надъ частными требованіями, всею силою общественнаго мнѣнія, передъ которымъ должны прятаться личные, эгоистическіе расчеты.

Этой могущественной опоры не имѣютъ у себя модные парижскіе пансіоны, которые потому и становятся модными, что удовлетворяютъ желаніямъ большинства родителей, прикрывающихъ именованіемъ *приличнаго воспитанія* самыя анти-воспитательныя понятія. Направленіе самой школы, измѣняясь безпрестанно въ слѣдствіе измѣчивыхъ распоряженій, не можетъ укоренить въ обществѣ того или другого понятія о воспитаніи, и она старается угодить вкусамъ тѣхъ, кто довѣряетъ ей дѣтей своихъ и платитъ за нихъ деньги. Вкусы же эти бывають очень прихотливы и рѣдко сообразны съ правдивною цѣлью воспитанія. Педагогика, вмѣстѣ съ тѣмъ, занимаетъ униженное положеніе и сами педагоги становятся въ послѣднихъ рядахъ спекуляторовъ, рассчитывающихъ на деньги и карьеру, — въ послѣднихъ потому, что воспитательныя спекуляціи рѣдко приносятъ хорошіе барыши, а воспитательныя карьеры всегда подозрительны.

Техническая часть можетъ процвѣтать въ общественномъ воспитаніи, поставленномъ въ такое положеніе, какъ процвѣ-

(\*) Мы и видимъ это движеніе въ Англіи; и хотя оно совершается медленно и осторожно, но тѣмъ не менѣе нельзя его не замѣтить. Оксфордскій университетъ, сохраняя цѣлое тысячелѣтіе главнѣйшіе принципы свои, все же идетъ впередъ. Въ настоящее время въ немъ также готовятся перемѣны.

даетъ она и во Франціи; но нравственное вліаніе воспитанія на общество будетъ ничтожно. Конечно никто незахочетъ ограничить область воспитанія одною техническою частью.

Впрочемъ, какъ бы ни была произвольна система общественнаго воспитанія, въ направленіи ея все же отразится характеръ общества, какъ отражается онъ и во Франціи, но отразится не всегда лучшею своею стороною. Человѣкъ уже такъ созданъ, что голосъ его въ общественномъ мнѣніи всегда служитъ выраженіемъ его совѣсти, его лучшихъ убѣжденій; а въ тайнѣ и по одиначкѣ онъ даетъ волю тѣмъ побужденіямъ своей души, дурную сторону которыхъ самъ сознаетъ очень хорошо и отъ которыхъ откажется публично. Эти дурныя тайныя побужденія переносятся, къ сожалѣнію, очень часто и на воспитаніе дѣтей. Два желанія, часто противоположныя, борются въ душѣ каждаго отца и каждой матери; они желали бы видѣть въ дѣтяхъ своихъ все нравственныя совершенства, но въ тоже время желаютъ имъ такихъ успѣховъ въ жизни, изъ которыхъ нѣкоторые не всегда ладятъ съ нравственными совершенствами. Къ этому присоединяется еще родительскія властолюбіе, тщеславіе, особеннаго рода хвастовство своими дѣтьми и множество другихъ мелкихъ и грязненькихъ побужденій, которымъ начинаетъ удовлетворять услужливая педагогика, не имѣющая надобности въ общественномъ мнѣніи, но очень пуждающаяся въ платѣ за учениковъ и слѣдовательно въ карманахъ родителей. Такимъ образомъ, на зло своему устройству, французская педагогика становится народною, отражая въ себѣ слабыя стороны народности, которыя бы не осмѣлились показаться въ общественномъ мнѣніи о воспитаніи, — если бы оно было во Франціи.

Общественное мнѣніе о воспитаніи, выработалось въ Англіи, конечно, не педагогическою литературою; но самостоятельною и сильною тысячелѣтною исторіею педагогическихъ заведеній, изъ которыхъ нѣкоторыя начали свое существованіе до Норманскаго завоеванія. Исторію создать нельзя: она создается сама собою; но не трудно видѣть, что само-

стоятельная и дѣятельная педагогическая литература можетъ во многомъ замѣнить исторію и сдѣлаться живымъ органомъ общественнаго миѣнія о воспитаніи. То что сдѣлано въ Англіи многовѣковою самостоятельною исторіею старыхъ англійскихъ университетовъ и старыхъ школъ, соединенныхъ съ университетами въ одну историческую корпорацію, то было достигнуто въ Сѣверной Америкѣ намѣреннымъ, со стороны правительствъ штатовъ, и быстрымъ развитіемъ педагогической литературы, огромнымъ распространеніемъ въ обществѣ педагогическихъ свѣдѣній всякаго рода, собраніемъ и опубликованіемъ мельчайшихъ фактовъ, относящихся къ общественному воспитанію. Все это повело къ быстрому, почти внезапному, установленію правильнаго общественнаго миѣнія о воспитаніи и возбужденію въ обществѣ живаго интереса къ этому дѣлу. Вслѣдъ за тѣмъ пошло и быстрое распространеніе общественнаго воспитанія и улучшенія его во всѣхъ частяхъ. Воспитаніе дѣйствуетъ въ частности на человѣка и вообще на общество, главнымъ образомъ, черезъ убѣжденіе; а органомъ жизни такого убѣжденія является педагогическая литература.

К. У.

