**Теоретические проблемы воспитания и образования
О пользе педагогической литературы**

Крайняя бедность нашей педагогической литературы, сравнительно с практической педагогической деятельностью нашего отечества, не может не броситься в глаза человеку, обратившему свое внимание на этот предмет. С одной стороны — более пяти тысяч учебных заведений, до двадцати тысяч преподавателей, несколько университетов, из которых старейший уже отпраздновал свое столетие, огромный педагогический институт. С другой стороны — две-три слабые попытки педагогических курсов, мало кому известные, ни одного сколько-нибудь замечательного педагогического сочинения, не только оригинального, но даже переводного, десятка два педагогических статей, из которых большая часть принадлежит к числу речей, сказанных ех officio, ни одного педагогического журнала. Нельзя не сознаться, что эта несоразмерность педагогической практики и: педагогической теории весьма значительна и что если русское правительство сделало с своей стороны более, чем правительство какого-либо другого государства, для образования народного, то литература наша слабо отвечала этим великодушным усилиям.
Этим оправдывается старомодное заглавие нашей статейки. Писать и говорить в публичных речах о пользе того или другого научного предмета было в большой моде в конце прошедшего и начале нынешнего столетия, но мы думаем, что в отношении педагогики статья о пользе педагогической литературы не будет запоздалой.
В самом деле, чем можно объяснить такое ничтожество нашей педагогической литературы, особенно при таком развитии ее в Германии, откуда мы заимствовали основы большей части наших педагогических учреждений, как не тайным сознанием ее бесполезности? Что этот недостаток переводных и оригинальных педагогических книг на русском языке не заменяется у нас обилием книг педагогического содержания на иностранных языках — в этом легко убедиться.
Во-первых, такой замены вполне быть не может, как потому, что не всякому же доступны книги на иностранных языках, так и потому, что педагогическая литература необходимо должна быть самостоятельной, народной; а во-вторых, в наших училищных библиотеках, даже в таких, где скорее всего можно бы было этого ожидать, редко встречается дельная педагогическая книга, разве попадет туда как-нибудь случайно. Чаще всего встречаются довольно наивные произведения французских воспитателей и воспитательниц, хотя во Франции именно искусство воспитания далеко не процветает. Кто же хочет иметь капитальные произведения иностранной педагогической литературы, не говорим уже о произведениях второстепенных, брошюрах, монографиях и журналах, тот должен сам выписать их из-за границы. Самый характер статей, появляющихся время от времени в наших журналах, особенно часто в последнее время, еще более убеждает нас, как мало педагогическая литература Запада имела у нас влияния. Положения, неизбежные в каждом немецком учебнике, излагаются иногда как новые открытия; вопросы, давно рассмотренные с самых различных сторон, разрешаются вновь односторонне, как будто бы у них не было своей истории. Наконец, не выдавая наших частных наблюдений за что-нибудь общее, мы можем сказать, что если нам раза два случалось встретить у наших педагогов систематическое собрание главнейших педагогических сочинений, то гораздо чаще встречали мы таких педагогов-практиков, которые с презрением отзывались о педагогической теории и даже питали какую-то странную вражду к ней, хотя самые имена главнейших ее деятелей были им вовсе неизвестны или известны только по слуху.
Вот причины, которые оправдывают наше желание сказать несколько слов в защиту педагогической литературы.
Спор между теорией и практикой — спор очень старый, который, наконец, умолкает в настоящее время, сознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками, между поборниками опыта и поборниками идеи, приближается к миру, главнейшие условия которого уже обозначились. Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли. Но, увы, спор этот, еще не совсем умолкший и в науке, часто слышится в жизни, и в особенности в деле воспитания.
Часто педагог-теоретик, принимаясь за свое сочинение, прежде всего отвлекает свою мысль от бессмысленной пестроты жизненных явлений, старается возвыситься до абстрактных начал воспитания, определяет сначала цель человеческой жизни, взвешивает средства к достижению этой цели и начинает чертить путь воспитания, забывая, что главный вопрос о цели человеческой жизни, на решении которого основана вся его теория воспитания, разрешается в действительности с бесконечным разнообразием. Педагог-практик смеется над своим зафилософствовавшимся товарищем, чувствует всю неприложимость его стройной теории, берет в одну руку учебник своего предмета, в другую ферулу — и дело идет у него как по маслу: ученики учатся прилежно, переходят из класса в класс, вступают в жизнь и как будто никогда и ничему не учились. Они выполнили необходимую комедию детства и юности и принимаются за новые роли, не имеющие никакого отношения к старым, воспоминание о которых только мешает жить и чем скорее исчезнет, тем лучше.
Но это две крайности. Средину между ними занимают все педагоги, теоретики и практики. Нет такого педагога-практика, который бы не имел своей, хотя крошечной, хотя туманной, теории воспитания, и нет такого смелого теоретика, который бы по временам не оглядывался на факты. Но если можно не доверять кабинетной теории воспитания, то еще более причин не давать никакого важного и общего значения одиночной опытности практика. Неужели дело воспитания так легко, что стоит только принять на себя звание воспитателя, чтобы постигнуть это дело во всей его полноте? Неужели достаточно только нескольких лет воспитательной деятельности и единичной наблюдательности, чтобы разрешить все вопросы воспитания? Самые закоренелые педагоги-рутинеры беспрестанно толкуют о трудности своего искусства и отвергают теорию именно на том основании, что она слишком легко дается кабинетным мудрецам. Конечно, ни один практик-педагог не отвергает возможности большего или меньшего совершенства в своем деле, конечно, ни один из них не признает равенства искусства воспитания во всех своих собратиях. Напротив, каждый из них так гордится своей опытностью, высчитывая по пальцам года своей воспитательной деятельности. На чем же основывается такое неравенство, или, другими словами, что такое педагогическая опытность? Большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Но конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, сделается правилом воспитательной деятельности педагога. Деятельность человека как человека всегда проистекает из источника сознательной воли, из разума; но в области разума факт сам по себе есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание. Воевать против такой теории не значит ли то же, что воевать против мысли вообще; но педагог во всяком случае есть поборник мысли, и если он признает годность одного факта и личного опыта, то к чему все его ученье? Не противоречит ли он сам себе, отвергая теорию для себя и беспрестанно толкуя ее детям? Если теория ни к чему не годится в жизни, то к чему служит передаваемая им наука? Какое значение имеет его собственное звание?
Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; самое понятие воспитания -есть создание истории; в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке: каким же образом может она отказаться от мысли, от сознания истины, от обдуманности плана?
Но что же предлагает нам педагогическая литература, если не собрание опытов сознанных и обдуманных, если не.результаты процесса мышления, направленного на дело воспитания? Какой воспитатель, будь он самый закоренелый рутинер, отвергнет совет педагога, более его опытного, или откажется подать благоразумный совет только что начинающему собрату?
Практика, факт — дело единичное, и если в воспитании признавать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт; если только это не передача тех старушечьих рецептов, в которых говорится: «Ты, мой батюшка, возьми эти слова, напиши их на бумажке, а потом сожги и пепел выпей с водой против утренней зорьки, и там увидишь, что выйдет». Неужели искусство воспитания может упасть в такую темную, бессознательную область предрассудков, поверий и фокусов, а такова судьба его, если оно будет предоставлено единичной практике каждого. «Это прекрасный преподаватель, прекрасный воспитатель»,— говорит молва, но в чем заключается его сила и откуда проистекает его искусство — этого никто не знает, да этого и нельзя знать; до этого можно дойти только собственной практикой. Не правда ли, что это нечто вроде фокусов наших знахарок и шептуний? Неужели же искусство воспитания, это искусство развития сознания и воли, может оставаться на этой низкой ступени и не подымется даже на ту, на которой стоит медицина, собирающая факты, но основывающаяся на знании, с одной стороны, человеческого организма и его отправлений, а с другой, на значении свойств ядов и медикаментов. Между искусством медицины и искусством воспитания много аналогии, и мы воспользуемся этой аналогией, чтобы показать яснее отношение теории к практике в деле воспитания.
Одно ученье не может создать хорошего медика; для этого, конечно, необходима и врожденная наблюдательность, и многолетний опыт; но неужели поэтому должна быть отвергаема польза медицины как учения? Далеко бы ушла медицина, если бы она остановилась на рецептах знахарей и случайно открытых врачебных свойствах некоторых медикаментов! Каковы бы были результаты медицинской практики, если бы она, оставаясь только практикой, не обратилась за знаниями к наукам природы; если бы всякий, без предварительной подготовки, пускался в практику, надеясь на свои наблюдательные способности и рассчитывая только на личный опыт? Сколько грубей ших ошибок, которых теперь не сделает студент, далеко не кончивший медицинского курса, предстояло бы испытать на таком пути даровитейшему человеку, и эти ошибки, стоившие многим жизни, причиняя громадный вред, оставаясь личным опытом, не принесли бы ни малейшей пользы: всякий должен был бы начинать снова, для себя лично, ту же дорогу ошибок. Самое предположение такой рутины в медицине кажется нелепым; но это только потому, что искусство лечения уже несколько веков опирается на науку. Но чем же такое мнение лучше в приложении к воспитанию? Почему от воспитателя можно не требовать предварительной подготовки к своему делу, предоставляя все его личной наблюдательности и его личному опыту? Разве дело воспитания менее важно, чем дело медицины? Разве предмет воспитания, душа человеческая, не имеет также своих законов, как и предмет медицины, тело? Почему анатомия, физиология, патология возможны для тела и не нужны для души? Разве душа, как и тело, не имеет своего организма, не развивается по внутренним своим законам, не подвержена уклонениям от нормального состояния? Разве в явлениях душевной деятельности, в развитии души в различных личностях, мы не замечаем ничего общего? Разве здесь нет также фактов и законов?
Если медицинская практика, основанная единственно на рутине и предании, могла бы принести много зла и весьма мало пользы, то воспитательная практика, поставленная в то же положение, приносит столько же зла и столько же пользы. Результаты дурной медицины виднее: они осязательны; но результаты дурного воспитания не менее существенны, и если они не так заметны, то только потому, что на них менее обращают внимания. Конечно, не вся масса безнравственности людей и не весь мрак невежества может быть приписан недостаточности или ошибочности воспитания, как и не вся масса болезней и преждевременной смертности может быть приписана недостаточности или ошибочности медицины; и наоборот: не всегда здоровое состояние души или тела может быть приписано усилиям медицины или воспитания. Но кто же в настоящее время может сомневаться в пользе научного пути медицины, указывая, с одной стороны, на раннюю смерть или болезнь, а с другой, на здоровое состояние и долголетие людей, никогда не прибегавших к пособию медика, или на несколько случаев удачного лечения знахарями?
Но может быть, какой-нибудь педагог-практик будет отвергать полезность теоретического изучения науки воспитания, основываясь на достаточности его результатов, достигаемых без помощи теории. Такому педагогу-практику мы можем сказать только, что он величайший утопист и мало наблюдал над явлениями, представляемыми общественной и частной жизнью. Нужно с намерением закрыть глаза, чтобы не видеть, какое ничтожное влияние оказывает воспитание на нравственность общества, как мало оно возвышает дух над телом и выдвигает вперед духовные потребности, когда воспитание направлено дурно, т. е. когда духовная сторона людей, подвергавшихся в молодости воспитательному процессу, не была развита как следует. Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести...— вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться.
Сравните число истинно развитых, нравственно и умственно развитых людей с числом лиц, получающих систематическое воспитание, загляните в училища и сравните число начинающих курс с числом тех, которые оканчивают его, и вы увидите, как много еще остается сделать воспитанию!
Но не требуем ли мы слишком многого от воспитания, сваливая на него ответственность в общественной нравственности и в степени умственного развития общества? Но делаем же мы те же самые требования медицине, требования, ограничиваемые возможностью, но тем не менее действительные? К чему же и воспитание, если оно не будет действовать на нравственное и умственное развитие человека? Зачем зубрить историю Аристидов, Сократов, Катонов, если только от природного благородства или неблагородства натуры нашей будет зависеть исполнение или неисполнение нашего общественного долга? К чему учить историю, словесность, все множество наук, если это ученье не заставит нас полюбить идею и истину больше, чем деньги, карты и вино, и ставить духовные наслаждения выше телесных, духовные достоинства выше случайных преимуществ? Неужели только для того, чтобы исполнить необходимую процедуру молодости, просидеть известные годы на школьной скамейке и получить аттестат в благополучном окончании курса? Но в таком случае зачем вся эта трата времени для приобретения временных познаний, требуемых только на экзамене и ни к чему не годных в жизни? Тогда нужно передавать только технические сведения, учить читать, писать, считать, мерить и более ничего. Кто же согласится ограничить воспитание одной техникой?
Нельзя требовать от медицины, чтоб не было случаев ранней смерти или повальных болезней; нельзя требовать от воспитания, чтобы не было частных случаев испорченной нравственности, пренебрежения к идее и истине или каких-нибудь общественных недостатков, которые, как и эпидемия, имеют часто свои причины в обстоятельствах, не зависящих от медика или воспитания. Но если бы медицина не могла ни предостерегать, ни предохранять от болезней, ни излечивать их, то к чему бы служили медицинские факультеты?
Ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова. Ни той ни другой нельзя выучиться, как выучиваются математике, астрономии, химии, анатомии и физиологии и проч. И медицина и педагогика, кроме знакомства с науками из области философии и естествоведения, требуют еще уменья приложить эти знания к делу: множества фактических сведений, не составляющих собственно науки, развития наблюдательности, в известном отношении и навыка. Но, не будучи наукой, педагогика, как и медицина, представляет возможность изучения теоретического и практического. Нормальные школы, педагогические институты или заведения для приготовления педагогов необходимы так же, как и медицинские факультеты. Нормальное училище без практической школы при нем — то же самое, что медицинский факультет без клиники; но и одна педагогическая практика без теории — то же, что знахарство в медицине.
Но могут заметить нам, что нельзя ставить медицину в параллель с педагогикой уже потому, что, тогда как медицина опирается на положительное изучение человеческого организма и имеющих на него влияние предметов природы, педагогика должна довольствоваться смутными, противоречащими, призрачными теориями психологов — теориями, на которых нельзя построить ничего прочного. Что изучение проявлений души, сравнительно с изучением явлений телесного организма, находится в весьма незавидном положении, к положению сознанной нами цели.
Деятельность, не выполняющая этих условий даже и в отношении материальных потребностей наших, не заслуживает названия человеческой деятельности, тем более там, где дело идет о нравственном и умственном развитии человека. Но чтобы сознательно выбрать средства для достижения цели воспитания и быть уверенным, что выбранные нами средства — лучшие, для этого должно прежде познакомиться с самыми этими средствами.
Педагогические меры и методы воспитания очень разнообразны, и только знакомство со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от той упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается в педагогах-практиках, не знакомых с педагогической литературой. И сколько зла может сделать рутина одного такого педагога, если она ошибочна! Страшно подумать, что она оказывает свое губительное влияние на тридцать, иногда даже на сорок людских поколений. Неужели, приступая к такому ответственному делу, не стоит прежде убедиться, что ваша метода воспитания или преподавания лучше всех тех, которые употребляются в других местах и другими педагогами,— убедиться прежде, чем тридцатилетняя практика заставит вас самолюбиво отстаивать хотя ошибочную, да зато вашу методу?
Но могут еще заметить нам, что если всякий преподаватель станет произвольно выбирать для себя методу преподавания, а всякий воспитатель — методу воспитания, то в общественных заведениях, особенно в больших, из такого разнообразия может произойти значительный вред. Но, во-первых, как бы ни было вредно разнообразие, происходящее от различных убеждений, оно, во всяком случае, полезнее мертвого однообразия, в котором нет убеждений; а во-вторых, мы должны сказать, что в отношении общественных заведений под именем педагогов мы никак не разумеем одних преподавателей и ближайших воспитателей (гувернеров, надзирателей), но общий совет преподавателей и воспитателей (конференции, советы и т. д.), начальство заведения (директора, инспектора и проч.), учебные комитеты и проч. В организме общественного воспитания всякому назначено свое дело; но самый важный член в этом организме, без сомнения, преподаватель и ближайший воспитатель, если обе эти должности не соединены вместе, как, например, в большей части английских воспитательных заведений. Как бы ни были подробны и точны инструкции преподавания и воспитания, они никогда не могут заменить собой недостатка убеждений в преподавателе, л Воспитатель (преподавание есть только одно из средств воспитания), поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания.
Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы. Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Многое, конечно, значит дух заведения; но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников.
Но если личность воспитателя значит все в деле воспитания, то каким же образом можно действовать на личность иначе, как не путем свободного убеждения — путем педагогического воспитания и путем педагогической литературы?
Педагогическая литература одна только может оживить воспитательную деятельность, придать ей тот смысл и ту занимательность, без которых она скоро делается машинальным препровождением времени, назначенного на уроки. Она одна только может возбудить в обществе внимание к делу воспитания и дать в нем воспитателям то место, которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей. Педагогическая литература установляет в обществе, с одной стороны, правильные требования в отношении воспитания, а с другой — открывает средства для удовлетворения этих требований.
Преподаватель, который только в классах занимается своим делом, а переходя за порог школы, не встречает ни в обществе, ни в литературе никакого участия к своему занятию, весьма скоро может охладеть к нему. Надобно столько любви к детям, чтобы в одиночку думать о них постоянно, и общество не имеет права требовать такой любви от кого бы то ни было, если оно само не показывает участия к делу воспитания.
Преподаватель, уединенный в своей тихой, монотонной деятельности, видя, что ни общество, ни литература, занимающаяся даже ассирийскими древностями и этрусскими вазами, не занимаются его скромным делом, должен иметь, повторяем мы, необыкновенно много нравственной энергии, чтобы не уснуть под убаюкивающее журчанье однообразной учительской жизни. Вопросы науки, литературы, общественной жизни не касаются даже слегка его микроскопической деятельности. Новая повесть, новый водевиль, новая скрипка, даже новая шляпка — какие это все блестящие явления в сравнении с крошечными фактами учительской деятельности! Учительские обязанности поступают как-то в разряд детских шалостей, недостойных занимать людей взрослых, занятых дельными интересами жизни и обращающих еще кое-какое внимание на экзамены и аттестаты своих детей. Новый воспитатель, может быть и с самыми лучшими намерениями принявшийся за свое дело, скоро замечает, что вне пределов класса никто им не занимается, и сам мало-помалу привыкает заниматься им только в классе — привыкает смотреть на вопросы учительской деятельности как на мелочи, которые не могут даже стать наряду с мелочами всякой другой службы, занимающими общество. Скоро он начинает довольствоваться механической рутиной, однажды созданной, часто ложной и почти всегда односторонней. Случается даже иногда, что, закоренев в этой рутине, он начинает с какой-то злобой смотреть на всякую педагогическую книгу, если бы она как-нибудь, сверх всякого ожидания, и попалась ему под руку: он видит в ней дерзкую нарушительницу своего долголетнего спокойствия. Трудно уже тогда убедить его, что его одиночная, недолголетняя опытность, хоть бы ей было сорок или пятьдесят лет, ничто перед опытом нескольких столетий, в котором сосредоточились результаты педагогической деятельности бесчисленного множества, по крайней мере, таких же, как он, педагогов, между которыми было много замечательных талантов и необыкновенных личностей, отдавших все свои силы делу воспитания. Такой педагог, по большей части, бывает щедр на советы; а здравый смысл не позволяет ему иногда презирать советами и другого педагога, который старше его годами и богаче опытом. Но он в то же время упрямо отвергает советы многовекового опыта целого человечества и советы опытнейших и знаменитейших педагогов потому только, что это советы печатные.
Странно, не правда ли? Но тем не менее это случается.
Наставническая и воспитательная деятельность, может быть, более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном одушевлении; а между тем она более, чем всякая другая деятельность, удалена от взоров общества, результаты ее выказываются не скоро и замечаются не многими, реже всего самим воспитателем; однообразие же ее способно усыпить ум и приучить его к бессознательности. Механический процесс преподавания или утомительное наблюдение за шаловливыми детьми, не давая пищи уму, в то же самое время не дают ему и той свободы, которая совместна с деятельностью чисто физической. Рубя дрова или распиливая доски, человек может еще думать о чем-нибудь другом; но, толкуя в сотый раз давно выученную наизусть страницу, человек ни думает, ни не думает и предается невольно той дремоте рассудка, которая от привычки делается сладкой и заманчивой, как турецкий кейф. Это одуряющее влияние педагогических занятий легко замечается, и нередко встречаются люди, которые, не открыв в воспитании того интереса, который придается ему глубоким изучением, бросали педагогическое поприще, заметив на себе его усыпительное действие, И в самом деле, молодой человек, умственная деятельность которого сильно пробуждена, не легко решится отдать свою жизнь таким занятиям, о которых, кажется, никто в обществе не думает, о которых не услышишь ни от кого ни одного слова, не прочтешь нигде ни одной строчки.
Посмотрите на иного преподавателя, который, что называется, втянулся в свою должность. Он, кажется, принимает живое участие в том, что говорит: делает энергичные жесты, многозначительно улыбается, грозно хмурит брови. Но не верьте этим жестам, этим улыбкам, этим юпитеровым бровям. Он точно так же улыбается, точно так же стучит рукой двадцать лет сряду на каждом уроке. Он сладко дремлет и сердито просыпается, когда какой-нибудь шалун нарушит его спокойствие. После лекции, когда он приходит домой, серьезные житейские заботы, а может быть, и преферанс, смотря по вкусу и летам, снова пробуждают его к жизни. Как же требовать, чтобы у такого преподавателя ученики сохранили возбужденное состояние, необходимое для всякого плодовитого ученья: они только сидят смирно, боясь разбудить дремлющего, хотя говорящего учителя.
Конечно, это исключение, но исключения эти попадаются довольно часто, а их не должно быть вовсе, и не может быть, если педагогическая литература раскроет весь глубокий и заманчивый интерес воспитательной деятельности. Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания. Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознает, что его дело, скромное по наружности,— одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения. Он видит, что вопросы относительно его деятельности, рождающиеся в его мыслях, на которые пустая и суетная толпа, исчезающая без следа со всем своим треском и фейерверочным огнем, обращает мало внимания, занимают зато тысячи благороднейших умов, постигших глубоко всю важность воспитания.
С другой стороны, при существовании педагогической литературы, всякий воспитатель имеет возможность не ограничиваться тесным кругом своей плодовитой деятельности. Его опыт, мысль, которую он выработал в своей практике, новый вопрос, родившийся в его голове,— все это не остается в пределах его школы или, что еще хуже, не умрет в нем самом: но, появившись на литературном поприще, облетит все концы России, заглянет во все захолустья, где только есть школа, и вызовет сочувствие или спор в сотне его товарищей, дела которых коснется мысль его прямо; она может вызвать горячее сочувствие, приобресть защитников и перейти в действительность не в тесных пределах одного класса или одной школы, но в обширных пределах общественного образования целого государства. Но не для одних воспитателей необходима педагогическая литература; она необходима также и для родителей.
Какие разнообразные и иногда какие странные требования делаются родителями воспитанию! Эти требования часто противоречат всякому здравому понятию о цели воспитания. Всякий, конечно, желает своим детям всего лучшего; но это лучшее так разнообразно, а иногда оно бывает такого рода, что воспитание, для удовлетворения этому требованию, должно сделаться бессовестным шарлатанством, спекулирующим на нравственность и будущую судьбу детей. Понятие воспитанного человека — весьма широкое понятие. Иногда хорошо воспитанным человеком зовут того, кто умеет хорошо повязать галстук, держать себя по моде, болтать на иностранных языках, поддерживать разговор в гостиной, нравиться дамам и проч., и проч.; иногда того, кто умеет поклониться, где следует, поднять нос, где можно, задать тону, не пропускать того, что плывет в руки, и проч., и проч. В отношении воспитания женщин понятия бывают еще страннее: воспитанная девушка должна уметь пустить пыль в глаза, пробежать небрежно трудную арию, соединять наивность с холодным рассудком, иод ласковой улыбкой скрывать самые неласковые движения души, и главная цель ее воспитания — поймать выгодного жениха. Скажите, как назвать тех воспитателей, которые решатся удовлетворять таким требованиям? Называйте как угодно, только, ради бога, не воспитателями.
Но что же выходит потом? Всегда ли родители остаются довольны исполнением своих требований? О нет! Холодность и низость сердца, созданные, конечно, без прямого намерения для других, прежде всего обращаются на семейные отношения. Зло дикости и эгоизма появляется из-за полировки, а между тем, те самые лица, по заказу которых оно сделано, сами не знают, откуда оно взялось.
Отдавая детей на руки воспитателю или помещая их в учебное заведение, родители, конечно, не избавляются этим от священной обязанности наблюдать за воспитанием. Но для этого родители должны иметь здравые и ясные понятия о том, чего они могут требовать, с одной стороны, от воспитателя или учебного заведения, а с другой -от своих детей. Наблюдения над одними отметками, переходами из класса в класс и экзаменационными аттестациями весьма недостаточно. Кто из воспитателей общественных заведений не знает, как часто родители воспитанников объясняют себе совершенно неправильно факты поведения, касающиеся их детейз то наказывают их за то, за что вовсе не следует наказывать, то поощряют их сами к тем поступкам, против которых борется заведение, то внушают им такой образ мыслей, который совершенно противоречит истинно-нравственному воспитанию,— и после сами же удивляются, почему воспитание их детей идет дурно или приносит такие плоды, вкус которых им кажется горек.
Родители выбирают род воспитания для своих детей, выбирают воспитателя или заведение, назначают дорогу в жизни. Для всего этого должно иметь ясные и здравые понятия о признаках различных наклонностей в детях, знать требования и цель различных родов воспитания и ученья, уметь выбрать и оценить воспитателя, знать воспитательные заведения, их курсы, их требования, их цели, уметь оценивать их достоинства и недостатки. Все это далеко не такие легкие вещи, какими кажутся с первого взгляда. Только тогда, когда родители будут ценить воспитателя по достоинству и по важности его дела, можно надеяться иметь хороших домашних воспитателей и избавиться от множества иностранных шарлатанов, которым многие родители легкомысленно поручают нравственность своих детей. Но чтобы оценить, что такое хороший наставник и хороший воспитатель, для этого должно знать, что такое воспитание, его требования и его трудности, что необходимо также и потому, чтобы не попасться в обман, за который можно заплатить характером и будущностью детей.
Мы не говорим уже о тех случаях, где родители сами являются вполне или отчасти воспитателями своих детей. В этих случаях к ним относится все то, что сказано собственно о воспитателях. Но родители всегда являются хотя отчасти воспитателями своих детей и полагают первые семена будущих успехов или неуспехов воспитания.
Понятно без объяснений, как важно для них в этом случае приобретение педагогических познаний.
Всякий прочный успех общества в деле воспитания необходимо опирается на педагогическую литературу. Сфера воспитания так жива и так многосложна, что почти делается невозможным до того рассчитать какую-нибудь воспитательную меру, чтобы она произвела именно то действие, для которого назначена. Всякое новое учреждение, касающееся общественного воспитания, в практическом выполнении непременно выкажет такие свойства, хорошие или дурные, которых невозможно было предвидеть. Педагогическая литература должна выражать, сохранять и делать для каждого доступными результаты педагогической практики, на основании которых только и возможно дальнейшее развитие общественного воспитания.
Положим, например, что какой-нибудь новый учебник, лучший по своему времени, принят для руководства во многих общественных заведениях. Без сомнения, в нем есть свои достоинства и свои недостатки, но вполне эти достоинства и эти недостатки могут высказаться только в обширной практике. Если литература соберет все показания и требования практики, то составитель нового учебника будет в состоянии сообразовать свой новый труд с этими указаниями опыта и практики. Всякий, кто присматривался к этому делу, оценил, конечно, всю важность хорошего учебника для воспитания, всю потребность многосторонней критики учебников, всю необходимость указаний опыта и практики в этом отношении.
Наконец, там, где исторически не выработалось общественное мнение в деле воспитания, как, например, выработалось оно в Англии тысячелетними университетами и многовековыми школами, деятельная педагогическая литература является важнейшим органом не только для выражения общественного мнения, но даже для его развития и очищения. Ясное же и определенное общественное мнение о воспитании, сознающее цель воспитания, его требования и средства, есть именно та почва, в которой может укорениться самостоятельное развитие народного воспитания — один из важнейших исторических органов общего народного развития. В другом месте мы высказали эту мысль полнее; здесь же скажем только, что действительную воспитательную силу имеет только то воспитание, которое, не завися от частных, прихотливых требований, меняющихся, как мода на костюмы, и часто совершенно противоречащих нравственной идее воспитания, будет основывать свои правила на общественном мнении, и вместе с ним жить и развиваться. Но что общественное мнение о воспитании не только должно, но и может быть везде, в этом нет ни малейшего сомнения.
Стоит только представить себе, сколько лиц, заинтересованных в деле воспитания: нет сколько-нибудь образованной семьи, в которой бы не толковалось о воспитании. Следовательно, недостает не материала для общественного мнения о воспитании, но только органа для его выражения и развития — недостает литературы.
Чтобы оценить всю важность общественного мнения в деле воспитания, возьмем, для примера, два учебных заведения для детей высшего класса: старую английскую школу Итон, например, и любой парижский модный пансион или даже лучшую парижскую коллегию.
Итон, находящийся уже несколько столетий в непосредственной связи с Оксфордом и разделяющий педагогическую систему старых университетов, не изменит своих вековых правил ни для каких родительских требований. Хороши или дурны эти правила, но они одобряются общественным мнением, и английский аристократ, может быть и не совсем довольный мучительной системой итонского воспитания (Fagging system) \*, тем не менее отдает своего сына в Итон. К этому принуждает его общественное мнение, утверждающее, что итонское воспитание есть хорошее, истинно аристократическое воспитание. Для того же, чтобы Итон переменил свою педагогику, нужно, чтобы Оксфорд и Кэмбридж изменили ей; а для этого требуется ни более ни менее, как коренное изменение общественного мнения о воспитании вообще, которое зависит, конечно, не от родителей итонских воспитанников, но от всего хода народного развития. Итон изменит свои правила воспитания, когда эти правила перестанут быть английскими; а до тех пор родители, хотя бы большинство их было недовольно итонским воспитанием, должны будут покоряться его правилам, как покорялись им их отцы и деды. С другой стороны,» сам Итон, будучи выражением английского понятия, т. е. общественного мнения о воспитании, не может изменить этому понятию, если не хочет подрыться под собственные свои основы. Воспитывая же беспрестанно свои новые поколения, он имеет взаимно сильное влияние на общественные нравы и общественные убеждения и беспрестанно прокладывает себе дорогу в будущее, воспитывая в нем могущественных защитников себе. Воспитанники старых английских университетов и старых английских школ (а кто не воспитывался в них
\* Эта Fagging system укоренена почти во всех публичных заведениях Англии, особенно старых. Она состоит в том, что воспитанники младших классов обязаны слушаться во всем своего сеньора, который выбирается из учеников старшего класса.
из людей, пользующихся общественным влиянием в Англии?) явились повсюду защитниками их против яростных нападений радикальной партии отчасти, конечно, по принципам, отчасти и по той невольной любви к месту своего воспитания, которая так свойственна человеку.
Желание каждого отца, чтобы сын его воспитывался там же, где сам он получил воспитание, нигде так не сильно, как в Англии, и в Оксфордских коллегиях есть стипендии и комнаты для студентов, уже целые столетия переходящие из поколения в поколение одной и той же фамилии. Понятно, что при такой взаимной связи между обществом и общественным воспитательным заведением воспитание может двигаться вперед только с движением всего общества \* и правила его будут господствовать над частными требованиями всей силой общественного мнения, перед которым должны прятаться личные эгоистические расчеты.
Этой могущественной опоры но имеют у себя модные парижские пансионы, которые потому и становятся модными, что удовлетворяют желаниям большинства родителей, прикрывающих именем приличного воспитания самые антивоспитателъные понятия. Направление самой школы, изменяясь беспрестанно вследствие изменчивых распоряжений, не может укоренить в обществе того или другого понятия о воспитании, и она старается угодить вкусам тех, кто доверяет ей детей своих и платит за них деньги. Вкусы же эти бывают очень прихотливы и редко сообразны с нравственной целью воспитания. Педагогика вместе с тем занимает унизительное положение, и сами педагоги становятся в последних рядах спекуляторов, рассчитывающих на деньги и карьеру,— в последних потому, что воспитательные спекуляции редко приносят хорошие барыши, а воспитательные карьеры всегда подозрительны.
Техническая часть может процветать в общественном воспитании, поставленном в такое положение, как процветает она и во Франции; но нравственное влияние воспитания на общество будет ничтожно. Конечно, никто не захочет ограничить область воспитания одной технической частью. Впрочем, как бы ни была произвольна система общественного воспитания, в направлении ее все же отразится характер общества, как
\* Мы и видим это движение в Англии, и хотя оно совершается медленно и осторожно, но тем не менее нельзя его не заметить. Оксфордский университет, сохраняя целое тысячелетие главнейшие принципы свои, все же идет вперед. В настоящее время в нем также готовятся перемены.
отражается он и во Франции, но отразится не всегда лучшей своей стороной. Человек уже так создан, что голос его в общественном мнении всегда служит выражением его совести, его лучших убеждений; а втайне и до одиночке он дает волю тем побуждениям своей души, дурную сторону которых сам сознает очень хорошо и от которых откажется публично. Эти дурные тайные побуждения переносятся, к сожалению, очень часто и на воспитание детей.
Два желания, часто противоположные, борются в душе каждого отца и каждой матери; они желали бы видеть в детях своих все нравственные совершенства, но в то же время желают им таких успехов в жизни, из которых некоторые не всегда ладят с нравственными совершенствами. К этому присоединяются еще родительские властолюбие, тщеславие, особенного рода хвастовство своими детьми и множество других мелких и грязненьких побуждений, которым начинает удовлетворять услужливая педагогика, не имеющая надобности в общественном мнении, но очень нуждающаяся в плате за учеников и, следовательно, в карманах родителей. Таким образом, назло своему устройству французская педагогика становится народной, отражая в себе слабые стороны народности, которые бы не осмелились показаться в общественном мнении о воспитании, если бы оно было во Франции.
Общественное мнение о воспитании выработалось в Англии, конечно, не педагогической литературой, но самостоятельной и сильной тысячелетней историей педагогических заведений, из которых некоторые начали свое существование до норманского завоевания. Историю создать нельзя: она создается сама собою; но не трудно видеть, что самостоятельная и деятельная педагогическая литература может во многом заменить историю и сделаться живым органом общественного мнения о воспитании. То, что сделано в Англии многовековой самостоятельной историей старых английских университетов и старых школ, соединенных с университетами в одну историческую корпорацию, то было достигнуто в Северной Америке намеренным, со стороны правительств штатов, и быстрым развитием педагогической литературы, огромным распространением в обществе педагогических сведений всякого рода, собранием и опубликованием мельчайших фактов, относящихся к общественному воспитанию. Все это повело к быстрому, почти внезапному, установлению правильного общественного мнения о воспитании и возбуждению в обществе живого интереса к этому делу. Вслед за тем пошло и быстрое распространение общественного воспитания и улучшения его во всех частях.
Воспитание действует в частности на человека и вообще на общество главным образом через убеждение; а органом жизни такого убеждения является педагогическая литература.