

СОБРАНІЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ СОЧИНЕНІЙ

Константина Дмитриевича

УШИНСКАГО.

ТОМЪ ПЕРВЫЙ.

4-е изданіе.



С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія М. Мёркушева, Невскій пр., № 8.
1913.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

	Стр.
О пользѣ педагогической литературы.	1
О народности въ общественномъ воспитаніи.	24
Глава I. Общія историческія основы европейскаго воспитанія.	26
Глава II. Характеристическія черты германскаго общественнаго воспитанія.	30
Глава III. Общественное воспитаніе въ Англіи.	33
Глава IV. Общественное воспитаніе во Франціи и два слова о методѣ Жакото.	43
Глава V. Общественное образованіе въ Сѣверо-Американскихъ Штатахъ.	55
Глава VI. Народный идеаль воспитанія и его теорія въ Германіи: ея защитники и противники.	69
Глава VII. Характеръ. Его элементы. Наслѣдственность темпераментовъ. Вліяніе жизни и воспитанія на характеръ. Элементъ народности въ характерѣ челоуѣка.	93
Глава VIII. Воспитаніе и характеръ. Какую роль играетъ народность въ воспитаніи?	100
Школьная реформа въ Сѣверной Америкѣ.	109
Трудъ въ его психическомъ и воспитательномъ значеніи.	141
Воскресныя школы. (Письмо въ провинцію).	166
Родное Слово.	187
О нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи.	206
5-е марта 1861 года.	262
Проектъ учительской семинаріи.	271
Пріемъ воспитанниковъ въ сиротское заведеніе.	281
Элементарная школа.	283
Гимназія при сиротскомъ заведеніи.	290
Приготовительная учительская школа.	291
Учительская семинарія.	294

	Стр.
Педагогическая поѣздка по Швейцаріи. Письмо первое. По дорогѣ въ Бернъ.	307
Письмо второе. Бернъ.	322
Письмо третье. Бернъ. Einwohner-Mädchenschule.	344
Письмо четвертое. Бернъ. Элементарные, секундарные и вышіе классы Einwohner-Mädchenschule	366
Письмо пятое. Мюнхенбухае и Гофвиль.	395
Письмо шестое. Веттингенъ.	418
Письмо седьмое. Цюрихъ	432
Педагогическія сочиненія Н. И. Прогова	454
Общій взглядъ на возникновеніе нашихъ пародныхъ школъ . . .	518
Цвѣты московской педагогіи на петербургской почвѣ.	535
Отвѣтъ на рецензію г-на Толя.	564

О пользѣ педагогической литературы.

Крайняя бѣдность нашей педагогической литературы, сравнительно съ практической педагогическою дѣятельностью нашего отечества, не может 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 съ оффиціо, 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 успліямъ.

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. Чаще всего встрѣчаются довольно навпыня 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, брошюрахъ, 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. Положенія, 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 старый, 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 зафилософствованнымъ товарищемъ, чувствуетъ всю неприменимость 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 принимаются за новыя роли, неизбѣющія никакого отношенія къ старымъ, воспоминаніе о 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 не довѣрять кабинетной теоріи воспитанія, то еще болѣе причипъ 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 единичной 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 большаго или меньшаго совершенства въ своемъ дѣлѣ, конечно, ни одинъ изъ нихъ не признаетъ равенства искусства воспитанія во всѣхъ своихъ собратіяхъ. 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? Больше 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 мыслью, и уже эта мысль, а не самый фактъ, сдѣлается правиломъ воспитательной дѣятельности педагога. Дѣятельность человѣка, какъ и сама жизнь, всегда происходитъ 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 значитъ ли то же, что воевать противъ мысли вообще; но педагогъ во всякомъ случаѣ есть поборникъ мысли, и если онъ признаетъ годность одного факта и личнаго опыта, то къ чему все его ученье? Не противорѣчитъ ли онъ самъ себѣ, отвергая теорію для себя и безпрестанно толкая ее дѣтямъ? Если теорія ни къ чему не годится въ жизни, то къ чему служить преподаваемая 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 истины, отъ обдуманности плана?

Но что же предлагаетъ намъ педагогическая литература, если не собраніе опытовъ сознанныхъ и обдуманыхъ, если не результаты процесса мышленія, направленнаго 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, прекрасный воспитатель“, говоритъ молва, но въ чемъ заключается его сила и откуда происходитъ его искусство,—этого никто не знаетъ, да этого и нельзя знать: до этого можно дойти только собственною практикою. Неправда ли, что это нѣчто въ родѣ фокусовъ нашихъ знахарокъ и шептуній? 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 отклоненій, а съ другой, на значеніи свойствъ ядовъ и медикаментовъ.

Между искусствомъ медицины и искусствомъ воспитанія много аналогій, и мы воспользуемся этою аналогіею, чтобы показать явнѣе отношеніе теорій 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? Далекое бы ушла медицина, если бы она остановилась на рецептахъ знахарей и случайно открытыхъ врачевныхъ свойствахъ нѣкоторыхъ медикаментовъ! Каковы бы были

результаты медицинской практики, если бы она, оставаясь только практикою, не обратилась за знаниями 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 рутинны въ медицинѣ кажется нелѣпнымъ; по это только потому, что искусство лѣченія уже нѣсколько вѣковъ опирается на науку. Но чѣмъ же такое мнѣніе 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, фізіологія, 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 уклоненіямъ отъ нормальнаго состоянія? Развѣ въ явленіяхъ душевной дѣятельности, въ развитіи души въ различныхъ личностяхъ, мы ни 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