

371
У94

К.Д. УШИНСЬКИЙ

ТВОРИ

РАДЯНСЬКА ШКОЛА

1974



ПРО КОРИСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ^[1]

Надзвичайна бідність нашої педагогічної літератури, порівняно з практичною педагогічною діяльністю нашої вітчизни, не може не впасти в очі людині, що звернула свою увагу на цей предмет. З одного боку — понад п'ять тисяч навчальних закладів, до двадцяти тисяч викладачів, кілька університетів, з яких найстаріший уже відсвяткував своє століття, величезний педагогічний інститут. З другого боку — дві-три слабі спроби педагогічних курсів, мало кому відомі, жодного скільки-небудь видатного педагогічного твору, не тільки оригінального, але навіть перекладного, десятків зо два педагогічних статей, з яких більшу частину становлять промови, виголошені *ex officio*, жодного педагогічного журналу. Не можна не визнати, що ця невідповідність педагогічної практики і педагогічної теорії — дуже значна і що коли російський уряд зробив з свого боку більше, ніж відношенні педагогіки стаття про користь педагогічної літератури не буде запізнілою.

Цим виправдується старомодний заголовок нашої статйки. Писати й говорити в публічних промовах про користь того чи іншого наукового предмета було у великій моді наприкінці минулого і на початку нинішнього століття, але ми гадаємо, що у відношенні педагогіки стаття про користь педагогічної літератури не буде запізнілою.

Справді, чим можна пояснити таку бідність нашої педагогічної літератури, особливо при такому розвитку її в Німеччині, звідки ми запозичували основи більшої частини наших педагогічних закладів, як не таємним визнанням її некорисності? Що ця недостача перекладних та оригінальних педагогічних книг російською мовою не замінюється в нас достатком книг педагогічного змісту іноземними мовами — в цьому легко переконатися.

По-перше, такої заміни цілком бути не може як через те, що не всякому ж доступні книги іноземними мовами, так і через те, що педагогічна література неодмінно повинна бути самостійною, народною; а по-друге, в наших шкільних бібліотеках, навіть у таких, де найшвидше можна було б цього сподіватися, рідко

зустрічається путяща педагогічна книга, хіба що потрапить туди як-небудь випадково. Найчастіше зустрічаються досить наївні твори французьких вихователів та вихователюк, хоч у Франції якраз мистецтво виховання далеко не процвітає. Хто ж хоче мати капітальні твори іноземної педагогічної літератури, не кажемо вже про твори другорядні, брошури, монографії та журнали, той повинен сам виписати їх з-за кордону. Самий характер статей, що з'являються час від часу в наших журналах, особливо часто останнім часом, ще більше переконує нас, який малий у нас був вплив педагогічної літератури Заходу. Положення, неминучі в кожному німецькому підручнику, викладаються іноді як нові відкриття; питання, давно розглянуті з найрізноманітніших сторін, розв'язуються знову однобічно, начебто в них не було своєї історії. Нарешті, не видаючи наших окремих спостережень за щось загальне, ми можемо сказати, що коли нам разів зо два трапилося зустріти в наших педагогів систематичну збірку найголовніших педагогічних творів, то значно частіше зустрічали ми таких педагогів-практиків, які з презирством висловлювалися про педагогічну теорію і навіть виявляли якусь дивовижну ворожість до неї, хоч самі імена найголовніших її діячів були їм зовсім не відомі або відомі тільки з чуток. Ось причини, що виправдують наше бажання сказати кілька слів на захист педагогічної літератури.

Суперечка між теорією і практикою — суперечка дуже стара, яка, нарешті, стихає тепер, усвідомлюючи свою безпідставність. Війна між практиками і теоретиками, між поборниками досвіду і поборниками ідей, наближається до миру, найголовніші умови якого вже визначились. Пуста, ні на чому не обгрунтована теорія виявляється такою ж ні на що не придатною річчю, як факт або досвід, з якого не можна вивести ніякої думки, якому не передує і за яким не йде ідея. Теорія не може відмовитися від дійсності, факт не може відмовитися від думки. Та, на жаль, суперечку цю, яка не зовсім ще стихла і в науці, часто чути в житті і особливо в справі виховання. Часто педагог-теоретик, беручись за свій твір, насамперед відвертає свою думку від безглуздої строкатості життєвих явищ, намагається піднятися до абстрактних начал виховання, визначає спочатку мету людського життя, зважає засоби для досягнення цієї мети й починає накреслювати шлях виховання, забуваючи, що головне питання про мету людського життя, на розв'язанні якого ґрунтується вся його теорія виховання, розв'язується в дійсності з безмежною різноманітністю. Педагог-практик сміється з свого товариша, що зафілософствувався, почуває всю незастосовність його стрункої теорії, бере в одну руку підручник свого предмета, у другу ферулу, — і справа йде в нього як по маслу; учні вчать старанно, переходять з класу в клас, вступають у життя, і начебто ніколи й нічого не вчилися. Вони виконали необхідну комедію дитинства та юнацтва і беруться за нові ролі, що не мають ніякого від-

ношення до старих, спогад про які тільки заважає жити і чим швидше зникне, тим краще.

Але це дві крайності. Середину між ними займають усі педагоги, теоретики й практики. Нема такого педагога-практика, в якого не було б своєї; хоч крихітної, хоч туманної теорії виховання, і нема такого сміливого теоретика, який би час від часу не оглядався на факти. Але якщо можна не довіряти кабінетній теорії виховання, то ще більше причин не надавати ніякого важливого й загального значення поодинокій досвідченості практика. Невже справа виховання така легка, що досить тільки взяти на себе звання вихователя, щоб збагнути цю справу в усій її повноті? Невже досить тільки кількох років виховної діяльності та поодинокій спостережливості, щоб розв'язати всі питання виховання? Найбільш закоренілі педагоги-рутинери безперестану говорять про труднощі свого мистецтва і відкидають теорію саме на тій підставі, що вона надто легко дістається кабінетним мудрецам. Певна річ, жоден практик-педагог не відкидає можливості більшої чи меншої досконалості в своїй справі; певна річ, жоден з них не визнає рівності мистецтва виховання у всіх своїх товаришів. Навпаки, кожен з них так пишається своєю досвідченістю, вираховуючи на пальцях роки своєї виховної діяльності. На чому ж ґрунтується така нерівність, або, інакше кажучи, що таке педагогічна досвідченість? Більша чи менша кількість фактів виховання, пережитих вихователем. Але, звичайно, якщо ці факти залишаються тільки фактами, то вони не дають досвідченості. Вони повинні справити враження на розум вихователя, класифікуватися в ньому за своїми характеристичними особливостями, узагальнитися, стати думкою, і вже ця думка, а не самий факт, стане правилом виховної діяльності педагога. Діяльність людини як людини завжди виникає з джерела свідомої волі, з розуму; але в сфері розуму факт сам по собі є ніщо, і важливий тільки ідеальний бік факту, думка, що з нього випливає і чим підкріплюється. Зв'язок фактів у їх ідеальній формі, ідеальний бік практики і буде теорія в такій практичній справі, якою є виховання. Воювати проти такої теорії чи не означає те саме, що воювати проти думки взагалі; але педагог у всякому разі є поборник думки, і якщо він визнає придатність самого факту та особистого досвіду, то до чого все його навчання? Чи не суперечить він сам собі, відкидаючи теорію для себе й безперестанно тлумачачи її дітям? Якщо теорія ні на що не придатна в житті, то навіщо тоді й наука, яку він викладає? Яке значення має його власне звання?

Виховна діяльність, безперечно, належить до галузі розумної і свідомої діяльності людини; саме поняття виховання є витвір історії; у природі його нема. Крім того, ця діяльність спрямована виключно на розвиток свідомості людини: як же може вона відмовитися від думки, від усвідомлення істини, від обдуманості плану?

Але що ж пропонує нам педагогічна література, як не зібраний досвід, усвідомлений і обдуманий, як не результати процесу мислення, спрямованого на справу виховання? Який вихователь, хай він буде найбільш закоренілим рутинером, відкине пораду педагога, більш за нього досвідченого, або відмовиться дати розумну пораду товаришеві, який тільки-но починає працювати? Практика, факт — справа поодинокі, і якщо у вихованні визнавати слухність самої практики, то навіть і таке передавання порад неможливе. Передається думка, виведена з досвіду, але не самий досвід; якщо тільки це не передача тих бабських рецептів, у яких говориться: «ти, мій батечку, візьми оці слова, напиши їх на папірці, а потім спали і попіл випий з водою проти ранишньої зорі, і тоді побачиш, що вийде». Невже мистецтво виховання може потрапити в таку темну, позасвідому галузь забобонів, повір'їв та фокусів, а така є доля його, якщо його залишити поодинокій практиці кожного. «Це прекрасний викладач, прекрасний вихователь», говорить поголоска, але в чому полягає його сила і звідки береться його мистецтво, — цього ніхто не знає, та цього й не можна знати; цього можна діяти тільки власною практикою. Хіба ж не правда, що це щось на зразок фокусів наших знахарок та шептук? Невже ж мистецтво виховання, це мистецтво розвитку свідомості й волі, може залишатися на цьому низькому ступені і не підніметься навіть на той, на якому стоїть медицина, що збирає факти, але ґрунтується на знанні, з одного боку, людського організму та його функцій, а з другого, на значенні властивостей отрут та медикаментів?

Між мистецтвом медицини та мистецтвом виховання багато аналогії, і ми скористаємося з цієї аналогії, щоб показати ясніше відношення теорії до практики в справі виховання.

Саме навчання не може створити доброго медика; для цього, звичайно, потрібні і природжена спостережливість, і багаторічний досвід; але невже через це треба заперечувати користь медицини як вчення? Далеко б пішла медицина, якби вона спинилася на рецептах знахарів та випадково відкритих лікувальних властивостях деяких медикаментів! Які були б наслідки медичної практики, якби вона, залишаючись тільки практикою, не звернулася по знання до наук природи; якби кожен, без попередньої підготовки, брався за практику, покладаючись на свої спостережні здібності й розраховуючи тільки на особистий досвід? Скільки найгрубіших помилок, яких тепер не зробить студент, що далеко не закінчив медичного курсу, довелося б зазнати на такому шляху найобдарованішій людині, і ці помилки, що коштували багатом життя, завдаючи величезної шкоди, залишаючись особистим досвідом, не дали б найменшої користі: кожен повинен був би починати заново, для себе особисто, той самий шлях помилок. Саме припущення такої рутини в медицині здається безглуздом; але це тільки тому, що мистецтво лікування

ня вже кілька століть спирається на науку. Але чим же така думка краща в застосуванні до виховання? Чому від вихователя можна не вимагати попередньої підготовки до своєї справи, віддаючи все на його особисту спостережливість та його особистий досвід? Хіба справа виховання менш важлива, ніж справа медицини? Хіба предмет виховання, душа людська, не має так само своїх законів, як і предмет медицини, тіло? Чому анатомія, фізіологія, патологія можливі для тіла і не потрібні для душі? Хіба душа, як і тіло, не має свого організму, не розвивається за внутрішніми своїми законами, не зазнає відхилень від нормального стану? Хіба в явищах душевної діяльності, в розвитку душі в різних особах, ми не помічаємо нічого спільного? Хіба тут нема також фактів та законів?

Якщо медична практика, заснована тільки на рутині та переказах, могла б завдати багато лиха й дати дуже мало користі, то виховна практика, поставлена в те саме становище, завдає стільки ж лиха і дає стільки ж користі. Результати поганої медицини видніші: вони відчутні; але результати поганого виховання не менш істотні, і якщо вони не такі помітні, то тільки тому, що на них менше звертають уваги. Звичайно, не вся маса аморальності людей і не вся темрява неусутства може бути приписана недостатності або помилковості виховання, як і не вся маса хвороб і передчасної смертності може бути приписана недостатності або помилковості медицини; і навпаки: не завжди здоровий стан душі або тіла може бути приписаний зусиллям медицини або виховання. Але хто ж тепер може мати сумнів у корисності наукового шляху медицини, посилаючись, з одного боку, на ранню смерть або хворобу, а з другого, на здоровий стан і довголіття людей, які ніколи не вдавалися по допомогу до медика, або на кілька випадків вдалого лікування знахарями?

Але, може, який-небудь педагог-практик заперечуватиме корисність теоретичного вивчення науки виховання, ґрунтуючись на достатності своїх наслідків, що досягаються без допомоги теорії. Такому педагогові-практику ми можемо сказати тільки, що він найбільший утопіст і мало спостерігав явища, що їх дає громадське та особисте життя. Треба з наміром заплющити очі, щоб не бачити, який незначний вплив має виховання на моральність суспільства, як мало воно підносить дух над тілом і висуває наперед духовні потреби, коли виховання спрямоване погано, тобто коли духовна сторона людей, що піддавалася замолоду виховному процесові, не була розвинена як слід. Жадоба грошей, невіра в добро, відсутність моральних правил, презирство до думки, любов до манівців, байдужість до громадського блага, поблажливості до порушення законів честі...— ось вороги виховання, з якими воно покликане боротися.

Порівняйте кількість справді розвинених, морально і розумово розвинених людей, з кількістю осіб, що дістають систематичне виховання, загляньте в школи й порівняйте кількість тих, що

починають курс, з кількістю тих, що закінчують його, і ви поба-
чите, як багато ще треба зробити вихованню!

Але чи не вимагаємо ми занадто багато від виховання, ски-
даючи на нього відповідальність за громадську моральність і
за ступінь розумового розвитку суспільства? Але ставимо ж ми
ті самі вимоги медицині, вимоги, обмежувані можливістю, та
проте дійсні? Навіщо ж і виховання, якщо воно не впливатиме
на моральний і розумовий розвиток людини? Навіщо зубрити
історію Арістидів, Сократів, Катонів, якщо тільки від природного
благородства чи неблагородства вдачі нашої залежатиме вико-
нання чи невиконання нашого громадського обов'язку? Навіщо
вивчати історію, словесність, всі численні науки, якщо це на-
вчання не примусить нас полюбити ідею та істину більше, ніж
гроші, карти та вино, і ставити духовні насолоди вище за ті-
лесні, духовні якості вище за випадкові переваги? Невже тільки
для того, щоб виконати необхідну процедуру молодості, проси-
діти певні роки на шкільній лаві та дістати атестат про благо-
получне закінчення курсу? Але, в такому разі, навіщо вся ця
витрата часу для набування тимчасових знань, потрібних тільки
на екзамени і ні на що не придатних у житті? Тоді треба пере-
давати тільки технічні відомості, навчати читати, писати, лічити,
міряти і більше нічого. Хто ж погодиться обмежити виховання
самою технікою?

Не можна вимагати від медицини, щоб не було випадків
передчасної смерті чи пошесних хвороб; не можна вимагати від
виховання, щоб не було окремих випадків зіпсованої мораль-
ності, нехтування ідеєю та істиною або яких-небудь громадських
вад, що, як і епідемія, мають часто свої причини в обстави-
нах, які не залежать від медика або виховання. Але якби меди-
цина не могла її застерігати, ні оберігати від хвороб, ні вилі-
ковувати їх, то навіщо потрібні були б медичні факультети?

Ні медицину, ні педагогіку не можна назвати науками в точ-
ному розумінні цього слова. Ні тієї, ні тієї не можна навчитися,
як навчаються математики, астрономії, хімії, анатомії та фізіо-
логії тощо. І медицина і педагогіка, крім обізнання з науками в
галузі філософії та природознавства, вимагають ще вміння за-
стосовувати ці знання до справи: безлічі фактичних відомостей,
що не становлять власне науки, розвитку спостережливості в
певному розумінні і навички. Але, не будучи наукою, педагогіка,
як і медицина, дає змогу вивчення теоретичного і практичного.
Нормальні школи, педагогічні інститути або заклади для готу-
вання педагогів потрібні так само, як і медичні факультети.
Нормальна школа без практичної школи при ній — те саме, що
медичний факультет без клініки; але й сама педагогічна прак-
тика без теорії — те саме, що знахарство в медицині.

Але можуть зауважити нам, що не можна ставити медицину
в паралель з педагогікою вже тому, що тоді як медицина спи-
рається на позитивне вивчення людського організму та предме-

тів природи, що мають вплив на нього, педагогіка повинна задовольнятися невиразними, суперечливими, облудними теоріями психологів — теоріями, на яких не можна побудувати нічого тривалого. Що вивчення проявів душі, порівняно з вивченням явищ тілесного організму, перебуває в дуже незavidному стані, з цим не можна не погодитися. Але хто ж винний, що психологія тепер не може стати поряд з анатомією, фізіологією, патологією? Хіба не медицина своїми вимогами посунула вперед ці науки? Хіба ж не той самий обов'язок лежить на педагогіці щодо психології, антропології та логіки? В жалюгідному стані були б тепер усі науки, що викладають закони явищ людського організму, якби медики-практики не взяли за ці предмети, не зібрали, не перевірили, не доповнили новими дослідями, не систематизували всієї безлічі окремих заміток, зроблених з найрізноманітніших приводів і розкиданих в найрізноманітніших творах. Явища душевного життя такі ж істотні, такі ж незмінні, як і явища життя тілесного організму. Якщо душа не становить такого матеріального субстрату, як труп, зате вона, жива, вічна, завжди сама готова відповідати на наші запитання, піддаватися нашим спостереженням і нашим дослідям. І хіба мало було цих спостережень та дослідів? Всяка людина, що вміє заглядати всередину самої себе, є вже готовий курс психології; важко знайти яку-небудь книгу, в якій би не було психологічного факту або погляду на психологічне явище; вся історія записує тільки історію душі людської, майже забуваючи історію тіла людини; кожна біографія, кожна повість, кожен роман, кожен вірш являють собою безліч психологічних фактів і спостережень; нема такого поганого педагогічного курсу, в якому б не було цілої системи психологічних думок; а яке широке поле для психологічних спостережень становить педагогічна практика! Хіба багатство, а не брак матеріалу може затрудняти психолога-педагога. Однак чи не занадто багато ми вимагаємо від педагога, переважно людини практичної, бажаючи, щоб він в той же час був і психологом? Але хіба на ділі не всякий педагог — і без того психолог? Він вивчає свого вихованця, його здібності, нахили, позитивні якості і вади, спостерігає розвиток розуму, керує ним, хоче давати напрям волі, вправляти розсудок, розкривати розум, бореться з лінощами, з упертістю, викорінює погані природні нахили, формує смак, прищеплює любов до істини — одним словом, щохвилини перебуває в галузі психологічних явищ... або примушує зубрити учнів від крапки до крапки й карає тих, хто не вивчив уроку чи пустує в класі. Що-небудь одне з трьох: або психологія така легка наука, що кожний практик-педагог знає її без будь-якого підготування; або педагог є машина, яка задає і питає урок та карає тих, хто трапляється йому під руку (бо саме визначення провини вимагає вже знання психології); або, нарешті, педагог повинен багато вчитися розуміти душу в її явищах та багато думати про мету, предмет і засоби виховної

майстерності, перш ніж стати практиком. Знаю, що звичка дивитися на виховання, як на справу, доступну кожному, змусить багатьох подумати, поглянувши на величезність вимог, що справа йшла й без цього. Ішла, безперечно; але як? Нехай кожен педагог-практик, що пише промову для урочистого акту або оголошення про свій пансіон, подумає, як відносяться його фрази про виховання до самої справи! Невже ж виховання має залишатися при фразах і задовольнятися блискучим ходом прилюдних іспитів?

Звичайно, не всякий педагог-практик повинен бути вченим і глибоким психологом, посувати науку вперед та сприяти створенню, випробуванню на ділі й виправленню психологічної системи: цей обов'язок лежить взагалі на педагогах, бо це єдиний клас людей, для практичної діяльності яких вивчення духовної сторони людини є таким же необхідним, як для медика вивчення тілесної. Але від кожного *педагога-практика* можна і треба вимагати, щоб він сумлінно й свідомо виконував обов'язок свій та, взявшись за виховання духовної сторони людини¹, вживав усіх залежних від нього засобів, щоб ознайомитися якомога ближче з предметом діяльності всього свого життя.

Педагогічна література є для цього наймогутнішим засобом. Вона знайомить нас із психологічними спостереженнями багатьох розумних і досвідчених педагогів і, головне, спрямовує нашу власну думку на такі предмети, що легко могли б випасти з нашої уваги. Якщо ми вимагаємо від ремісника, щоб він думав про своє ремесло і намагався обізнатися з ним ближче, то неville суспільство, яке довіряє нам дітей своїх, не має права вимагати від нас, щоб ми старалися, в міру сил своїх, ознайомитися з тим предметом, який доручається нашому піклуванню, — з розумовою і моральною природою людини. Педагогічна література відкриває нам широкий шлях до цього ознайомлення.

Ніхто, звичайно, не має сумніву, що виховання є діяльність свідомо, принаймні з боку вихователя, але свідомою діяльністю може бути названа тільки та, в якій ми визначили мету, узнали матеріал, з яким ми повинні мати справу, обдумали, випробували й вибрали засоби, необхідні для досягнення усвідомленої нами мети. Діяльність, що не виконує цих умов навіть і щодо матеріальних потреб наших, не заслуговує назви людської діяльності, тим більше там, де йдеться про моральний і розумовий розвиток людини. Але щоб свідомо вибрати засоби для досягнення мети виховання і бути певним, що вибрані нами засоби — кращі, для цього треба спершу обізнатися з самими цими засобами. Педагогічні заходи й методи виховання дуже різноманітні, і тільки обізнаність з усією цією різноманітністю може врятувати вихователя від тієї впертої однобічності, яка, на жаль,

¹ Цим ми не хочемо сказати, щоб педагогіка не займалася також і вихованням тіла; але в сучасній педагогіці це виховання відіграє порівняно дуже незначну роль.

надто часто зустрічається в педагогів-практиків, не обізнаних з педагогічною літературою. І скільки лиха може заподіяти рутинна одного такого педагога, якщо вона помилкова! Страшно подумати, що вона робить свій згубний вплив на тридцять, іноді навіть на сорок людських поколінь. Невже, починаючи таку відповідальну справу, не слід спершу переконатися, що ваш метод виховання або викладання кращий за всі ті, які вживаються в інших місцях і іншими педагогами,— переконатися раніше, ніж тридцятирічна практика примусить вас самолюбиво обстоювати хоч помилковий, зате *ваш* метод?

Але можуть ще зауважити нам, що коли кожний викладач стане довільно вибирати для себе метод викладання, а кожний вихователь — метод виховання, то в громадських закладах, особливо у великих, через таку різноманітність може статися значна шкода. Але, по-перше, хоч би яка була шкідлива різноманітність, що походить від різних переконань, вона, в усякому разі, корисніша за мертву одноманітність, в якій нема переконань; а по-друге, ми повинні сказати, що у відношенні громадських закладів під ім'ям педагогів ми ніяк не розуміємо самих викладачів та найближчих вихователів (гувернерів, наглядачів), а загальну раду викладачів та вихователів (конференції, ради тощо), начальство закладу (директори, інспектори та ін.), учбові комітети тощо. В організмі громадського виховання кожному призначено його справу; але найважливіший член у цьому організмі, без сумніву, є викладач і найближчий вихователь, якщо обидві ці посади не з'єднані разом, як наприклад, у більшості англійських виховних закладів. Хоч би які були докладні й точні інструкції викладання та виховання, вони ніколи не можуть замінити собою відсутності переконань у викладача. Вихователь (викладання є тільки один із засобів виховання), поставлений віч-на-віч з вихованцями, в самому собі має всю можливість успіхів виховання. Найголовнішим шляхом людського виховання є переконання, а на переконання можна тільки впливати переконанням. Всяка програма викладання, всякий метод виховання, хоч би який він був хороший, не перейшовши в переконання вихователя, залишиться мертвою буквою, що не має ніякої сили в дійсності. Найпильніший контроль у цій справі не допоможе. Вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплом його особистого переконання, вона не матиме ніякої сили. Нема сумніву, що багато що залежить від загального розпорядку в закладі, але найголовніше завжди залежатиме від особи безпосереднього вихователя, що стоїть віч-на-віч з вихованцем: вплив *особи* вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень. Багато, звичайно, важить *дух* закладу; але цей дух живе не в стінах, не на папері, а в характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців.

Але якщо особа вихователя означає все в справі виховання, то яким же способом можна впливати на особу інакше, як не шляхом вільного переконання — шляхом педагогічного виховання та шляхом педагогічної літератури?

Педагогічна література одна тільки й може оживити виховну діяльність, надати їй того смислу і тієї цікавості, без яких вона незабаром стає машинальним проводженням часу, призначеного на уроки. Тільки вона й може збудити в суспільстві увагу до справи виховання і дати в ній вихователям те місце, яке вони повинні посідати через важливість обов'язків, що покладються на них. Педагогічна література встановлює в суспільстві, з одного боку, правильні вимоги щодо виховання, а з другого — відкриває засоби для задоволення цих вимог.

Викладач, який тільки в класах займається своєю справою, а переступивши за поріг школи, не зустрічає ні в суспільстві, ні в літературі ніякого співчуття до свого заняття, дуже скоро може прохолоннути до нього. Треба стільки любові до дітей, щоб *самому одному* думати про них завжди, і суспільство не має права вимагати такої любові хоч би від кого, якщо воно само не виявляє цікавості до справи виховання.

Викладач, відособлений у своїй тихій, монотонній діяльності, бачачи, що ні суспільство, ні література, яка займається навіть асирійською старовиною та етрусськими вазами, не цікавляться його скромною справою, повинен мати, повторюємо ми, надзвичайно багато моральної енергії, щоб не заснути під присипляюче дзюрчання одноманітного вчительського життя. Питання науки, літератури, громадського життя не торкаються навіть злегка його мікроскопічної діяльності. Нова повість, новий водевіль, нова скрипка, навіть новий капелюшок, — які це все блискучі явища в порівнянні з крихітними фактами вчительської діяльності! Учительські обов'язки залічуються якось до розряду дитячих пустощів, не достойних цікавити людей дорослих, що зайняті *діловими* інтересами життя і звертають ще деяку увагу на екзамени та атестати своїх дітей. Новий вихователь, який, може, і з найкращими намірами взявся за свою справу, незабаром помічає, що поза межами класу ніхто нею не цікавиться, і сам потроху звикає цікавитися нею тільки в класі, — звикає дивитися на питання учительської діяльності як на дрібниці, що не можуть навіть стати поряд з дрібницями всякої іншої служби, які цікавлять суспільство. Незабаром він починає задовольнятися механічною рутинною, раз створеною, часто хибною і майже завжди односторонньою. Буває навіть іноді, що, закоренівши в цій рутині, він починає з якоюсь злобою дивитися на всяку педагогічну книгу, коли б вона як-небудь, над усяке сподівання, і потрапила йому в руки: він бачить у ній зухвалу порушницю свого довголітнього спокою. Важко вже тоді переконати його, що його поодинокі, недовголітня досвідченість, хоч би їй було сорок чи п'ятдесят років, ніщо перед досвідом кількох століть, в якому зосередилися

результати педагогічної діяльності незчисленної кількості, принаймні таких самих, як і він, педагогів, між якими було багато видатних талантів та незвичайних осіб, які віддали всі свої сили справі виховання. Такий педагог здебільшого буває щедрий на поради, а здоровий розум не дозволяє йому іноді нехтувати порадами й іншого педагога, який старший за нього роками і багатший досвідом. Але він в той же час уперто відкидає поради багатовікового досвіду цілого людства та поради найдосвідченіших і найславніших педагогів тому тільки, що ці поради друківані. Дивно, правда ж? а проте це трапляється.

Наставницька і виховна діяльність, можливо, більше, ніж будь-яка інша, потребує постійного захоплення; а тимчасом вона більше, ніж усяка інша діяльність, віддалена від уваги суспільства, наслідки її виявляються не швидко, й помічає їх мало хто, найрідше сам вихователь; одноманітність же її може приспати розум і привчити його до несвідомості. Механічний процес викладання або стомливий догляд за пустотливими дітьми, не даючи поживи розумові, в той же час не дають йому й тієї волі, що сполучається з діяльністю суто фізичною. Рубаючи дрова або пиляючи дошки, людина може ще думати про що-небудь інше; але, тлумачачи сотий раз давно вивчену напам'ять сторінку, людина ні думає, ні не думає і віддається мимоволі тій дрімоті розуму, яка від звички стає солодкою й привабливою, як турецький кейф. Цей одурманюючий вплив педагогічних занять легко помічається, і нерідко зустрічаються люди, які, не відкривши у вихованні того інтересу, якого надає йому глибоке вивчення, кидали педагогічне поприще, помітивши на собі його присипляючу дію. І справді, молода людина, розумова діяльність якої дуже пробуджена, не легко зважиться віддати своє життя такій роботі, про яку, здається, ніхто в суспільстві не думає, про яку не почувеш ні від кого жодного слова, не прочитаєш ніде жодного рядка.

Подивіться, наприклад, на викладача, що, як кажуть, *втлягся* в свою посаду. Він, здається, бере живу участь у тому, що говорить: робить енергійні жести, багатозначно усміхається, грізно насплює брови. Але не вірте цим жестам, цим усмішкам, цим юпітеровим бровам. Він так само усміхається, так само стукає рукою двадцять років підряд на кожному уроці. Він солодко дрімає й сердито прокидається, коли який-небудь пустун порушить його спокій. Після лекції, коли він приходить додому, серйозні життєві турботи, а, можливо, і преферанс, залежно від смаку та віку, знову пробуджують його до життя. Як же *вимагати*, щоб у такого викладача учні зберегли піднесений стан, потрібний для всякого плодотворного навчання: вони тільки сидять смирно, боячись розбудити вчителя, який дрімає, хоч і говорить.

Звичайно, це виняток, але винятки ці трапляються досить часто, а їх не повинно бути зовсім і не може бути, якщо педагогічна література розкриє весь глибокий і привабливий інтерес виховної діяльності.

Педагогічна література, жива, сучасна й широка, вириває вихователя з його замкненої, приспляючої сфери, вводить його в благородне коло мислителів, що присвятили все своє життя справі виховання. Вихователь, що стоїть на рівні з сучасним ходом виховання, почуває себе живим, діяльним членом великого організму, який бореться з нещастям та пороками людства, посередником між усім, що було благородного й високого в минулій історії людей, і поколінням новим, охоронцем святих заповітів людей, які боролися за істину і за благо. Він почуває себе живою ланкою між минулим і прийдешнім, могутнім ратоборцем істини й добра, і усвідомлює, що його справа, скромна зовні,— одна з найвизначніших справ історії, що на цій справі ґрунтуються царства і нею живуть цілі покоління. Він бачить, що питання про його діяльність, які виникають у його думках, на які пуста й суетна юрба, що зникає без сліду з усім своїм тріскотом та фейерверковим вогнем, звертає мало уваги, цікавлять зате тисячі найблагородніших умів, що збагнули глибоко всю важливість виховання.

З другого боку, при існуванні педагогічної літератури кожен вихователь має змогу не обмежуватися тісним колом своєї плодотвірної діяльності. Його досвід, думка, яку він виробив у своїй практиці, нове питання, що зародилося в його голові,— все це не залишається в межах його школи, або, що ще гірше, не помере в ньому самому; але, появившись на літературному поприщі, облетить усі кінці Росії, загляне у всі глухі закутки, де тільки є школа, і викличе співчуття або суперечку серед сотні його товаришів, справи яких торкнеться думка його безпосередньо; вона може викликати гаряче співчуття, здобути захисників і перейти в дійсність не в тісних межах одного класу чи однієї школи, а в широких межах громадської освіти цілої держави.

Та не тільки для вихователів необхідна педагогічна література; вона необхідна також і для батьків.

Які різноманітні і іноді які дивні вимоги ставлять батьки щодо виховання! Ці вимоги часто суперечать всякому розумному поняттю про мету виховання. Кожен, певна річ, бажає своїм дітям всього найкращого; але це *найкраще* таке різноманітне, а іноді воно буває такого роду, що вихованню для задоволення цієї вимоги треба перетворитися в безсовісне шарлатанство, що спекулює на моральності та майбутній долі дітей. Поняття *вихованої* людини — дуже широке поняття. Іноді добре вихованою людиною звуть того, хто вміє гарно зав'язати галстук, поводитися по моді, балакати іноземними мовами, підтримувати розмову у вітальні, подобатися дамам та ін.; іноді того, хто вміє вклонитися, де слід, задерти носа, де можна, задати тону, не пропускати того, що плыве до рук, і т. ін. Щодо виховання жінок поняття бувають ще більш дивні: вихована дівчина повинна вміти замилити очі, проспівати сьак-так трудну арію, поєднувати наївність з холодним розмірковуванням, під лагідною усмішкою при-

ховувати найнелгідніші порухи душі, і головна мета її виховання — спіймати вигідного жениха. Скажіть, як назвати тих вихователів, що наважаться задовольняти такі вимоги? Називайте як завгодно, тільки, бога ради, не вихователями.

Але що ж виходить потім? Чи завжди батьки залишаються задоволені виконанням своїх вимог? О ні! Холодність і низькість серця, створені, звичайно, без прямого наміру для інших, найперше відбиваються на сімейних стосунках. Зло дикості та егоїзму появляється з-поза поліровки, а тимчасом, ті самі особи, на замовлення яких його зроблено, самі не знають, звідки воно взялося.

Віддаючи дітей на руки вихователеві або віддаючи їх до навчального закладу, батьки, звичайно, не позбавляються цим священного обов'язку стежити за вихованням. Але для цього батьки повинні мати здорові і ясні поняття про те, чого вони можуть вимагати, з одного боку, від вихователя або навчального закладу, а з другого, — від своїх дітей. Нагляду за самими оцінками, переходами з класу та екзаменаційними атестаціями дуже недостатньо. Хто з вихователів громадських закладів не знає, як часто батьки вихованців пояснюють собі зовсім неправильно факти закладу, що стосуються їх дітей: то карають їх за те, за що зовсім не слід карати, то заохочують їх самі до тих вчинків, проти яких бореться заклад, то прищеплюють їм такий напрям думок, який зовсім суперечить істинно моральному вихованню, — і потім самі ж дивуються, чому виховання їх дітей іде погано або дає такі плоди, смак яких здається їм гірким.

Батьки вибирають рід виховання для своїх дітей, вибирають вихователя або заклад, визначають шлях у житті. Для всього цього треба мати ясні й здорові поняття про ознаки різних нахилів у дітей, знати вимоги та мету різних видів виховання та навчання, вміти вибрати і оцінити вихователя, знати виховні заклади, їх курси, їх вимоги, їх мету, вміти оцінити їх позитивні якості і хиби. Все це далеко не такі легкі речі, якими здаються на перший погляд.

Тільки тоді, коли батьки цінитимуть вихователя за його позитивними якостями та за важливістю його справи, можна сподіватися мати хороших домашніх вихователів і позбутися безлічі іноземних шарлатанів, яким багато хто з батьків легковажно доручає моральність своїх дітей. Але щоб оцінити, що таке хороший наставник та хороший вихователь, для цього треба знати, що таке виховання, його вимоги і його труднощі, що потрібне також і тому, щоб не піддатися на обман, за який можна заплатити характером та майбутністю дітей.

Ми не говоримо вже про ті випадки, де батьки самі є, цілком чи почасти, вихователями своїх дітей. В цих випадках їх стосується все те, що сказано власне про вихователів. Але батьки завжди є хоч почасти вихователями своїх дітей і кладуть перші зерна майбутніх успіхів чи неуспіхів виховання.

Зрозуміло без пояснень, як важливо для них у цьому випадку набути педагогічних знань.

Всякий тривалий успіх суспільства в справі виховання неминуче спирається на педагогічну літературу. Сфера виховання така жива й така складна, що майже стає неможливим так розрахувати який-небудь виховний захід, щоб він мав саме той вплив, для якого призначений. Всяке нове установлення, що стосується громадського виховання, в практичному виконанні неодмінно виявить такі властивості, добрі чи погані, яких не можна було передбачити. Педагогічна література повинна відбивати, зберігати та робити для кожного доступними результати педагогічної практики, на основі яких тільки й можливий дальший розвиток громадського виховання.

Припустімо, наприклад, що якийсь новий підручник, кращий на свій час, прийнято для керівництва в багатьох громадських закладах. Безперечно, в ньому є свої достоїнства і свої недоліки, але цілком ці достоїнства й ці недоліки можуть виявитися тільки в широкій практиці. Якщо література збере всі покази та вимоги практики, то автор нового підручника зможе пристосувати свою нову працю до цих вказівок досвіду й практики. Кожен, хто придивлявся до цієї справи, оцінив, звичайно, всю важливість доброго підручника для виховання, всю потребу багатосторонньої критики підручників, всю необхідність вказівок досвіду та практики щодо цього.

Нарешті, там, де історично не виробилася громадська думка в справі виховання, як наприклад, виробилась вона в Англії тисячолітніми університетами та багатовіковими школами, діяльна педагогічна література є дуже важливим органом не тільки для виявлення громадської думки, але навіть для її розвитку та очищення. Ясна ж і певна громадська думка про виховання, яка усвідомлює мету виховання, його вимоги й засоби, є саме той ґрунт, в якому може вкоренитися самостійний розвиток народного виховання,— один з найважливіших історичних органів загального народного розвитку. В іншому місці ми висловили цю думку повніше; а тут скажемо тільки, що справжню виховну силу має тільки те виховання, яке, не залежачи від окремих, примхливих вимог, що змінюються, як мода на костюми, і часто зовсім суперечать моральній ідеї виховання, ґрунтуватиме свої правила на громадській думці й разом з нею житиме та розвиватиметься. А що громадська думка про виховання не тільки повинна, але й може бути всюди, в цьому нема і найменшого сумніву. Досить тільки уявити собі, скільки є осіб, зацікавлених у справі виховання: нема скільки-небудь освіченої сім'ї, в якій би не міркували про виховання. Отже, невістачає не матеріалу для громадської думки про виховання, а тільки органу для її висловлення та розвитку,— невістачає літератури.

Щоб оцінити всю важливість громадської думки в справі виховання, візьмімо для прикладу два навчальні заклади для

дітей вищого класу: стару англійську школу Ітон, наприклад, і будь-який паризький модний пансіон або навіть кращу паризьку колегію.

Ітон, що перебуває вже кілька століть у безпосередньому зв'язку з Оксфордом і поділяє педагогічну систему старих університетів, не змінить своїх споконвічних правил ні для яких батьківських вимог. Добрі чи погані ці правила, але їх схвалює громадська думка, і англійський аристократ, може, і не зовсім задоволений *тяжкою* системою ітонського виховання (Fagging system)¹, проте віддає свого сина в Ітон. До цього примушує його громадська думка, яка запевняє, що ітонське виховання є добре, справді аристократичне виховання. Для того ж, щоб Ітон змінив свою педагогіку, треба, щоб Оксфорд та Кембрідж зрадили її; а для цього потрібна, не більше, не менше, як корінна зміна громадської думки про виховання взагалі, яка залежить, звичайно, не від батьків ітонських вихованців, а від усього ходу народного розвитку. Ітон змінить свої правила виховання, коли ці правила перестануть бути англійськими; а до того часу батьки, хоч би більшість їх була незадоволена ітонським вихованням, повинні будуть підкорятися його правилам, як підкорялися їм їхні батьки та діди. З другого боку, сам Ітон, будучи виявом англійського поняття, тобто громадської думки про виховання, не може зрадити це поняття, якщо не хоче підкопатися під власні свої основи. Виховуючи ж безупинно свої нові покоління, він має взаємно великий вплив на громадські звичаї і громадські переконання і безупинно прокладає собі шлях у майбутнє, виховуючи в ньому могутніх оборонців собі. Вихованці старих англійських університетів і старих англійських шкіл (а хто не виховувався в них з людей, що користуються громадським впливом в Англії?) були всюди захисниками їхніми проти лютих нападів радикальної партії, почасти, звичайно, з принципів, почасти і з тієї мимовільної любові до місця свого виховання, що така властива людині.

Бажання кожного батька, щоб син його виховувався там-таки, де сам він здобув виховання, ніде не є таке сильне, як в Англії, і в оксфордських колегіях є стипендії та кімнати для студентів, що вже цілі століття переходять з покоління в покоління однієї і тієї ж фамілії. Зрозуміло, що при такому взаємному зв'язку між суспільством і громадським виховним закладом виховання може посуватися вперед тільки з рухом усього суспільства² і правила його пануватимуть над окремими вимогами

¹ Ця Fagging system вкоренилася майже у всіх публічних закладах Англії, особливо в старих. Вона полягає в тому, що вихованці молодших класів повинні слухатися у всьому свого сеньйора, який обирається з учнів старшого класу.

² Ми й бачимо цей рух в Англії, і хоч він відбувається повільно й обережно, та проте не можна його не помітити. Оксфордський університет, зберігаючи ціле тисячоліття найголовніші принципи свої, все-таки йде вперед. Тепер у ньому теж готуються зміни.

всією силою громадської думки, перед якою мусять ховатися особисті егоїстичні розрахунки.

Цієї могутньої опори не мають у себе модні паризькі пансіони, які тому й стають модними, що задовольняють бажання більшості батьків, які прикривають іменем *пристойного виховання* найбільш антивиховні поняття. Напряма самої школи, змінюючись безупинно внаслідок мінливих розпоряджень, не може вкоренити в суспільстві того чи іншого поняття про виховання, і вона намагається догодити смакам тих, хто довіряє їй дітей своїх та платить за них гроші. А смаки ці бувають дуже примхливі і рідко відповідають моральній меті виховання. Педагогіка разом з тим перебуває в принизливому становищі, і самі педагоги стають в останні ряди спекуляторів, що розраховують на гроші та кар'єру,— в останніх тому, що виховні спекуляції рідко дають добрі барвиші, а виховні кар'єри зазвичай підозрілі.

Технічна частина може процвітати в громадському вихованні, поставленому в таке становище, як процвітає вона й у Франції; але моральний вплив виховання на суспільство був дуже малий. Звичайно, ніхто не захоче обмежити галузь виховання самою технічною частиною.

А втім, хоч би яка довільна була система громадського виховання, в напрямі її все ж відіб'ється характер суспільства, як відбивається він і у Франції, але відіб'ється не завжди кращою своєю стороною. Людина вже так створена, що голос її громадської думки завжди є виявом її совісті, її крамних переконань; а потай і поодинці вона дає волю тим бажанням своєї душі, поганій бік яких сама усвідомлює дуже добре і від яких відмовиться прилюдно. Ці погані приховані бажання переносяться, на жаль, дуже часто й на виховання дітей. Два бажання, часто протилежні, борються в душі кожного батька й кожної матері; вони хотіли б бачити в дітях своїх всі моральні досконалості, але в той же час бажають їм таких успіхів у житті, що з них деякі не завжди відповідають моральним досконалостям. До цього прилучаються ще батьківські властолюбство, пиха, особливого роду хвастощі своїми дітьми та численні інші дрібязкові і брудненькі бажання, які починає задовольняти послужлива педагогіка, що не має потреби в громадській думці, але дуже потребує плати за учнів і, отже, кишень батьків. Таким чином, назло своєму устроєві, французька педагогіка стає народною, відбиваючи в собі слабкі сторони народності, які б не насмілились виявитися в громадській думці про виховання,— якби вона була у Франції.

Громадська думка про виховання виробилась в Англії, звичайно, не педагогічною літературою, а самостійною і сильною тисячолітньою історією педагогічних закладів, що з них деякі почали своє існування до норманського завоювання. Історії створити не можна: вона твориться сама собою; але неважко бачити, що самостійна й діяльна педагогічна література може багато

в чому замінити історію і стати живим органом громадської думки про виховання. Того, що зроблено в Англії багатовіковою самостійною історією старих англійських університетів і старих шкіл, поєднаних з університетами в одну історичну корпорацію, того було досягнуто в Північній Америці умисним, з боку урядів штатів, і швидким розвитком педагогічної літератури, величезним поширенням у суспільстві педагогічних відомостей різного роду, збиранням та опублікуванням найдрібніших фактів, що стосуються громадського виховання. Все це повело до того, що швидко, майже раптово, встановилася правильна громадська думка про виховання і викликаний був у суспільстві живий інтерес до цієї справи. Слідом за тим почалось і швидке поширення громадського виховання та поліпшення його у всіх частинах. Виховання впливає, зокрема, на людину і взагалі на суспільство, переважно через переконання; а органом життя такого переконання є педагогічна література.

