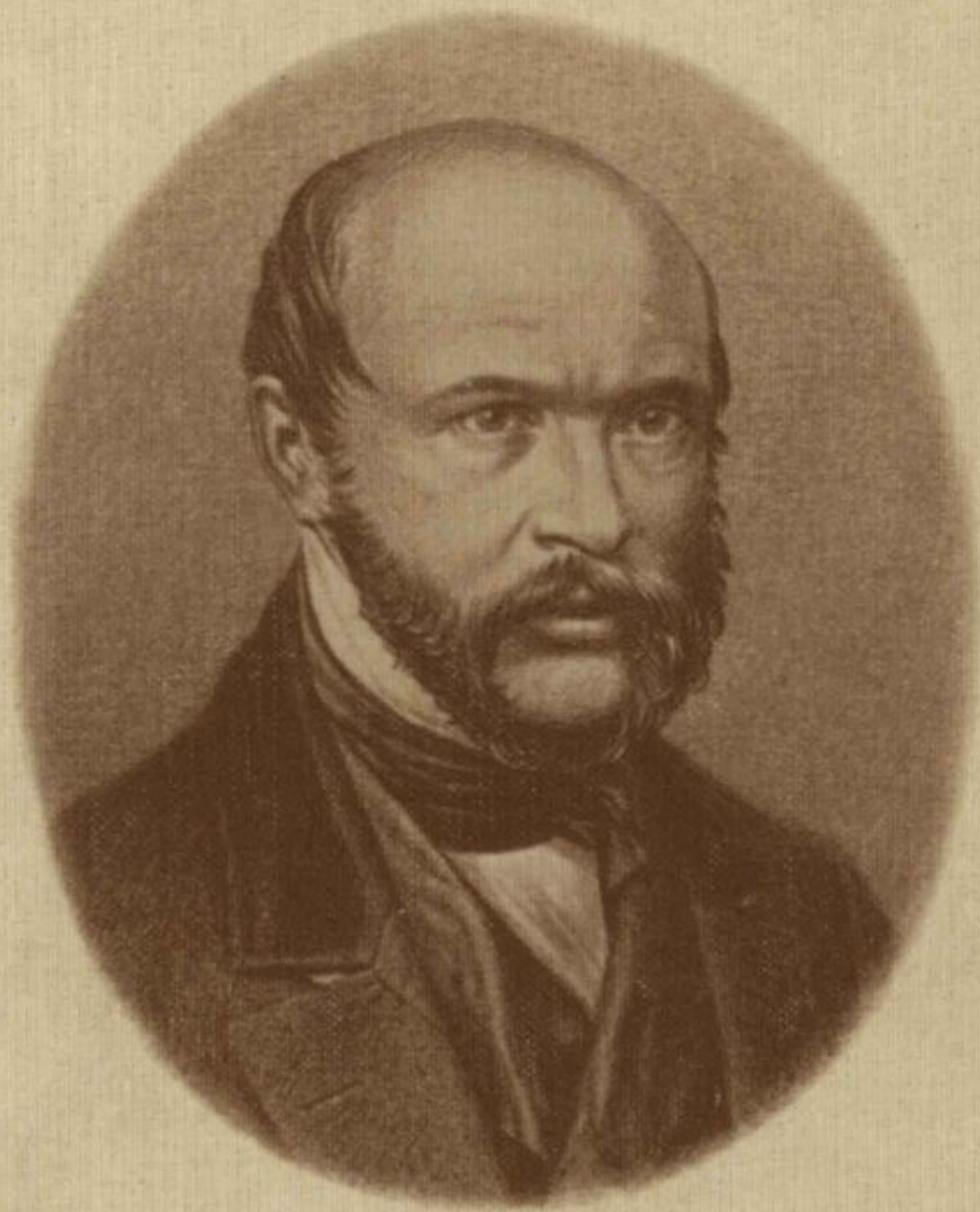


Педагогическая
библиотека

Н.И. Пирогов



1. Титульный лист издания литературно-педагогических статей Н. И. Пирогова.

СОБРАНИЕ
ЛИТЕРАТУРНО - ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ СТАТЕЙ

Н. И. ПИРОГОВА,

ВЫШЕДШИХЪ ВЪ УПРАВЛЕНІЕ ЕГО КІЕВСКИМЪ УЧЕБНЫМЪ ОКРУГОМЪ.

(1858—1861).

Съ портретомъ Автора.

Издано

съ учебно-благотворительною цѣлью.



КІЕВЪ.

ВЪ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ТИПОГРАФІИ.

1861.

2. Титульный лист первого тома 2-го юбилейного издания
Собрания сочинений Н. И. Пирогова.

СОЧИНЕНІЯ
Н. И. ПИРОГОВА.

ТОМЪ ПЕРВЫЙ.

Съ 2 портретами автора.

2-е юбилейное издание, значительно дополненное.

ИЗДАНИЕ ПИРОГОВСКАГО ТОВАРИЩЕСТВА. КІЕВЪ
1914.

**Академия
педагогических
наук СССР**

**Педагогическая
библиотека**

Н. И. Пирогов

Избранные педагогические сочинения

**Академия
педагогических
наук
СССР**

**Педагогическая
библиотека**

**Редакционная
коллегия:**

М. И. Кондаков
(председатель),
Ю. К. Бабанский,
(зам. председателя),
Ю. В. Васильев,
Е. М. Кожевников,
А. В. Петровский,
А. И. Пискунов,
В. С. Хелемендик,
С. Ф. Егоров
(ученый секретарь)

Н. И. Пирогов

**Избранные
педагогические
сочинения**

Утверждено к печати Редакционной коллегией серии «Педагогическая библиотека» Академии педагогических наук СССР

Ответственный редактор А. Н. АЛЕКСЮК

Составители и авторы комментариев:

А. Н. АЛЕКСЮК, Г. Г. САВЕНОК

Рецензент:

доктор педагогических наук Б. Н. МИТЮРОВ

Пирогов Н. И.

П 33 Избранные педагогические сочинения / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок.— М.: Педагогика, 1985.— 496 с.— (Педагогическая б-ка).
Пер. 2 р. 20 к.

В книге представлены педагогические сочинения русского ученого-хирурга Н. И. Пирогова, посвященные теоретическим и практическим вопросам воспитания и обучения в школе, роли личности учителя. В сборник вошли также статьи Н. И. Пирогова, раскрывающие проблемы переустройства школьного образования в России.

Для специалистов в области педагогики, работников народного образования.

П 430200000—031 4—85
005(01)—85

ББК 74

Имя Николая Ивановича Пирогова (1810—1881) составляет гордость и славу отечественной педагогической науки, народного образования. Своей выдающейся деятельностью как в области медицины, так и народного образования Н. И. Пирогов заслужил признательность широких масс и педагогической общественности. Его педагогические идеи являются источником научного творчества и практической деятельности. Они близки нам и сегодня актуальностью поставленных проблем, таких, как единство школы и жизни, педагогической науки и практики; воспитывающее обучение, «гармоническое развитие всех врожденных сил народа», воспитание человека-гражданина, полезного своей стране. В первой педагогической работе «Вопросы жизни» (1856) Н. И. Пирогов всесторонне обосновал глубоко гуманистическую идею воспитания истинного человека, гражданина, которую он стремился реализовать в своей административной и научно-теоретической педагогической деятельности.

Избранные педагогические сочинения Н. И. Пирогова издавались дважды: в 1952 и 1953 гг. (составитель и автор вступительной статьи — В. З. Смирнов). В данном издании помещены работы Н. И. Пирогова, посвященные вопросам образования, воспитания и подготовки учительских кадров. Материалы тома расположены в хронологической последовательности. Том содержит два раздела: I. Статьи, циркуляры, докладные записки, II. Письма и автобиографические материалы.

Значительное количество работ, вошедших в книгу, восстановлено по журнальным публикациям (дореволюционным и советским), а также по изданию Сочинений Н. И. Пирогова (СПб., 1914). Некоторые статьи сверены по оригиналам, и их тексты дополнены. 14 работ публикуются впервые на основании архивных документов, найденных Г. Г. Савенок в ЦГИА СССР, ЦГИА УССР, городском архиве Киева.

Впервые публикуются 4 проекта о создании педагогических семинарий в Одессе и Киеве (соответственно 1857 и 1858 гг.), педагогической гимназии в Киеве (1859) и «Представление» о подготовке учителей для уездных и приходских училищ (1859). Содержание этих документов свидетельствует о том, что автором первых проектов в России учительских (педагогических) семинарий является Н. И. Пирогов. Публикуются также некоторые новые документы о воскресных школах для рабочих и ремесленного сословия в Киеве (1859—1860), их открытии и организации работы в условиях самодержавной политики правительства и местных властей; ряд новых документов об организации высшего (университетского и педагогического) образования: о замене адъюнктов доцентами (1860), об изменении правил приемных испытаний в Киевском университете (1858), о проведении бесплатных подготовительных занятий для лиц, желающих поступать в университет (1860), и другие документы, расширяющие наши представления о педагогических взглядах Пирогова и его деятельности.

Настоящее издание позволит полнее представить педагогическую деятельность замечательного русского педагога, просветителя и организатора народного образования Н. И. Пирогова, творческое наследие которого вошло в сокровищницу отечественной педагогики.

Авторами вступительной статьи, комментариев и указателя имен являются А. Н. Алексюк и Г. Г. Савенок; составителями библиографии — Г. Г. Савенок и Е. К. Бабич.

Педагогические взгляды Н. И. Пирогова

Великому русскому ученому, врачу и хирургу, основоположнику военно-полевой хирургии Николаю Ивановичу Пирогову принадлежит выдающаяся роль в истории педагогической мысли и народного образования дореволюционной России второй половины XIX в.

60-е годы прошлого столетия явились переломным периодом не только в истории политической, экономической и социальной жизни России, но и в истории отечественной педагогики и народного образования. Крымская война (1853—1855) послужила сильным толчком к дальнейшему обострению социального кризиса в царской России. По определению В. И. Ленина, война показала «гнилость и бессилие крепостной России»¹. Всеобщая ненависть к крепостническому режиму и исход войны вызвали в стране широкое общественное движение, ускорили назревание революционной ситуации 1859—1861 гг., ставшей причиной вынужденной отмены крепостного права царизмом.

Важным составным элементом общественного движения 60-х гг. XIX в. явилось широкое педагогическое движение, зачинателем которого был Н. И. Пирогов. Как заметил К. Д. Ушинский, его знаменитые статьи о воспитании пробудили спавшую «до тех пор педагогическую мысль»². Вопросы народного образования и воспитания широко обсуждались и освещались на страницах периодической печати («Морской сборник», «Современник» и др.), вызывая появление новых педагогических журналов. Общественно-педагогическое движение 60-х гг. выдвинуло на повестку дня такие важнейшие вопросы, как критика сословной школы и крепостнической системы воспитания, борьба за общее светское образование и образование женщин, уважение к личности ребенка и его гражданское воспитание, борьба против схоластики, зубрежки и муштры в обучении, за автономию высшей школы, народности воспитания, литературы, искусства и т. д.

В статье «От какого наследства мы отказываемся» В. И. Ленин дал четкую характеристику просветителям 60-х гг., которая может быть применена и к Н. И. Пирогову, видному деятелю народного образования и педагогической науки того времени. Первой характерной чертой просветителей 60-х гг. В. И. Ленин назвал их «горячую вражду к крепостному праву и *всем его* порождениям в экономической, социальной и юридической области»; второй — «горячую защиту просвещения, самоуправления, свободы, европейских форм жизни...»; третьей чертой было «отстаивание интересов народных масс, главным образом крестьян...»³.

В своих педагогических взглядах, общественной и административной деятельности Н. И. Пирогов подходил к задачам воспитания и образования как к задачам государственной важности, как человек, глубоко любящий свое отечество, желающий видеть его процветающим в научной, культурной и общественной

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 20, с. 173.

² Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 2-х т. Т.1.—М., 1974, с. 160.

³ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 2, с. 519.

жизни. Н. И. Пирогов убедительно доказал неразрывную связь воспитания с жизнью современного общества, его влияние на будущее страны.

Прогрессивный педагог 60-х гг. XIX в. В. Я. Стоюнин в статье «Педагогические задачи Н. И. Пирогова» определил работу «Вопросы жизни» как «один из первых смелых голосов после долгого вынужденного молчания». По его мнению, это был голос историка, исследователя и, главное, голос гражданина. После поражения в Крымской войне он вводил в сознание русских людей «горькие истины», с которыми нельзя было не согласиться. «Оказалось, что знаменитый хирург не только рассекал человеческие тела и анализировал их, но точно так же анализировал и целое человеческое общество—и тело, и душу его—и нашел там застарелые болезни, которые нужно лечить радикальными средствами»¹.

По своим политическим взглядам Н. И. Пирогов не был революционером. Однако его требования ликвидации сословного характера системы образования, широкого доступа в среднюю и высшую школы широким массам трудящихся, идея гармонического развития всех врожденных сил народа, смелая пропаганда новых методов воспитания и обучения, «свободы научного исследования и обучения» выдвинули Н. И. Пирогова в ряды выдающихся общественных деятелей.

Н. Г. Чернышевский, приветствуя появление статьи Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» и соглашаясь с основными ее положениями, писал: «О сущности дела, о коренных вопросах образованному человеку невозможно думать не так, как думает г. Пирогов»². Дальнейшее развитие педагогические идеи и взгляды Н. И. Пирогова получили в трудах и деятельности прогрессивных педагогов 60-х гг., группировавшихся вокруг К. Д. Ушинского: В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова и Е. И. Водовозовой, К. К. Сент-Илера, О. Ф. Миллера, Л. Н. Модзалевского и других.

О прогрессивной деятельности Н. И. Пирогова, его значительном влиянии на педагогическую общественность России свидетельствуют слова К. Д. Ушинского: «Н. И. Пирогов не только возбуждает в нас желание деятельности на пользу общественную; но и рождает твердую уверенность в том, что эта деятельность не пропадет даром. Народ, из среды которого выходят такие личности, какова личность Н. И. Пирогова, может с уверенностью глядеть на свою будущность»³.

* * *

Николай Иванович Пирогов родился 13 (25) ноября 1810 г. в Москве в семье небогатого интендантского чиновника военного ведомства. Первоначальное образование он получил дома, занимаясь преимущественно под руководством студентов Московского университета. В 1822 г. Н. И. Пирогов поступил в частный пансион В. С. Кряжева, известного в то время педагога. Проучившись два года он вынужден оставить его из-за недостатка средств.

По совету профессора Е. О. Мухина, декана медицинского факультета Московского университета, Н. И. Пирогов начал усиленно готовиться к поступлению в университет. блестяще сдав вступительные экзамены, 14-летний подросток 24 сентября 1824 г. был зачислен в Московский университет на медицинский факультет, который закончил в 1828 г. со званием «лекаря первого отделения». В числе лучших воспитанников Н. И. Пирогова направляют на 2 года в профессорский институт при Дерптском (Тартуском) университете для подготовки к профессорской деятельности по хирургии и повивальному искусству в клинику профессора И. Ф. Мойера, который сразу же обратил внимание на незаурядные способности Н. И. Пирогова к научной и практической деятельности, его необычайную работоспособность. Уже в следующем, 1829 году (декабрь) Н. И. Пирогов получает золотую медаль за конкурсное сочинение, предложенное медицинским факультетом («Что наблюдается при операциях перевязки больших артерий?»).

Первоначально Н. И. Пирогов много внимания уделяет изучению анатомии человеческого организма (применительно к хирургии), препарируя на трупах, затем

¹ Стоюнин В. Я. Избр. пед. соч.— М., 1954, с. 273.

² Чернышевский Н. Г. Избр. пед. соч.— М., 1983, с. 105.

³ Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 2-х т. Т. 1, с. 214.

сравнительной физиологии, экспериментируя на животных, и только после этого приступает к практической деятельности как хирург. В изучении анатомии и физиологии человека он видел основной фундамент хирургии. Это был принципиально новый подход к познанию хирургии как науки и новое направление в дальнейшей разработке ее теоретических основ. Его докторская диссертация, построенная на результатах экспериментально-хирургических исследований, была успешно защищена в 1832 г. на медицинском факультете Дерптского университета и впоследствии опубликована в Германии.

В мае 1833 г. Н. И. Пирогов выехал в Германию, где продолжил работу над углублением своих познаний в анатомии, совершенствуя операционную технику, знакомясь с методами преподавания медицинских наук, проводя исследовательскую работу в области хирургической анатомии, расширяя круг своих научных интересов.

После возвращения в Россию в 1836 г. Н. И. Пирогов был избран в Дерпте экстраординарным (1836), а затем и ординарным профессором (1837) по кафедре хирургии медицинского факультета университета. Читая лекции, Н. И. Пирогов руководит хирургической клиникой, заменяя И. Ф. Мойера, ведет научную работу.

В 1837—1838 гг. Н. И. Пирогов издает большой научный труд «Хирургическая анатомия артериальных стволов и фасций» на латинском и немецком языках с атласом, за который Академия наук присуждает ему Демидовскую премию 2-й степени (1840).

В феврале 1841 г. Н. И. Пирогов переезжает в Петербург, где в Медико-хирургической академии получает должность профессора кафедры госпитальной хирургии, патологической и хирургической анатомии и главного врача хирургического отделения при 2-м военно-сухопутном госпитале. Министерство народного просвещения, отдавая должное заслугам Н. И. Пирогова в области высшего медицинского образования, избирает его членом медицинской комиссии (позже комитета) по реорганизации медицинского образования в университетах.

15 лет проработал Н. И. Пирогов в Петербургской медико-хирургической академии (1841—1856). Это были годы расцвета его таланта как ученого, хирурга и преподавателя. За этот период Н. И. Пирогов написал ряд фундаментальных научных трудов, которые принесли ему всемирную известность, а две из них удостоены полных Демидовских премий Академии наук. Среди них: «Полный курс прикладной анатомии человеческого тела...» (12 выпусков, 1843—1848), «Патологическая анатомия азиатской холеры...» (1849) и его знаменитая «Топографическая иллюстрированная анатомия...» («Ледяная анатомия») в 4-х томах (1851—1859) — результат 15-летнего труда. В январе 1847 г. Николая Ивановича Пирогова избирают членом-корреспондентом Академии наук по биологическому отделению, а 20 апреля того же года он утвержден в звании академика Медико-хирургической академии.

В октябре 1854 г. Н. И. Пирогов выехал добровольно в первую командировку в Крым, на театр военных действий во главе сформированной им группы врачей-хирургов и впервые в мире организованной общины сестер милосердия для оказания медицинской помощи раненым и больным.

Участие Н. И. Пирогова в Севастопольской обороне окончательно закрепило за ним славу родоначальника военно-полевой хирургии. С. П. Боткин, наблюдавший за деятельностью Н. И. Пирогова в Севастополе, утверждал, что он встал «рядом с нашими народными героями»¹. Н. И. Пирогов получил возможность непосредственно убедиться в порочности и бессилии общественно-политической и военной системы России. В письмах к жене А. А. Пироговой он пишет о «раздорах и интригах», господствующих «между нашими военачальниками»². «...Сердце замирает, когда видишь перед глазами, в каких руках судьба войны»³. Накануне возвращения в Петербург в письме от 14 мая 1855 г. читаем: «Не нужно быть большим стратегом, чтобы понимать, какие делаются здесь глупости и пошлости, и видеть, из каких ничтожных людей состоят штабы... грубые ошибки, нерешительность и бессмыслицу, господствующую здесь в военных действиях»⁴. Такого

¹ Пирогов Н. И. Севастопольские письма и воспоминания.— М., 1950, с. 549.

² Там же, с. 65.

³ Там же, с. 66.

⁴ Там же, с. 73.

рода впечатления не могли, конечно, не повлиять на становление мировоззрения и прогрессивных общественных позиций Н. И. Пирогова. В январе 1855 г. Н. И. Пирогова избирают почетным членом Московского и Харьковского университетов, а в апреле того же года — почетным членом Киевского университета.

После окончания Крымской войны и возвращения (в декабре того же года) в Петербург Н. И. Пирогов вскоре (4 января 1856 г.) подает рапорт об уходе из Медико-хирургической академии, мотивируя это своим расстроенным здоровьем и домашними обстоятельствами. В июле 1856 г. был подписан указ об увольнении Н. И. Пирогова. Время увольнения совпало с публикацией в июльском номере журнала «Морской сборник» за 1856 г. первой педагогической статьи Н. И. Пирогова «Вопросы жизни», в которой автор подверг резкой критике существовавшую систему воспитания, образования и обучения. Статья привлекла к себе внимание прогрессивной общественности России глубиной поставленных вопросов и способами их решения, убедительностью доводов и формой изложения. Н. И. Пирогов заявил о себе как о крупнейшем теоретике и мыслителе в области педагогики. Вскоре после публикации статьи «Вопросы жизни» был подписан указ (3 сентября 1856 г.) о его назначении попечителем Одесского учебного округа. 27 сентября Н. И. Пирогов выехал из Петербурга в Одессу.

Административно-педагогическая деятельность Н. И. Пирогова в Одессе была сложной и многогранной. Для выяснения состояния народного образования в округе он посещает учебные заведения в городах и захолустных местечках, знакомится с бытом учащихся и учителей. Чтобы ознакомиться с методами и ходом преподавания, он присутствует на уроках, беседует с учителями и руководством, принимает участие в заседаниях педсоветов. С целью улучшения уровня обучения Пирогов рекомендует учителям обмениваться опытом работы, изучать лучший из них, дает непосредственные указания и советы в циркулярах, осуществляет личный контроль за их исполнением.

Спустя три месяца, познакомившись с состоянием образования в учебном округе, он пишет докладную записку министру народного образования А. С. Норову «О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений» (январь 1857 г.) (56—70)*. В ней он излагает основные причины неудовлетворительной организации образования в округе, продолжая развивать свои взгляды о вреде раннего специального образования в ущерб общечеловеческому. Пирогов отмечал, что общечеловеческое образование (от лат. *humanus* — человеческий), основанное на началах гуманизма, способствует воспитанию человека с высоконравственными качествами, человека честного и правдивого.

Социально-педагогические позиции Н. И. Пирогова наиболее ярко проявились в его последовательной борьбе за общедоступную бессловную школу. Будучи сторонником всеобщего образования, Н. И. Пирогов постепенно добивается расширения приема в привилегированные учебные заведения округа, что постепенно разрушало сословные рамки школьной системы образования и подтверждало единство его теоретических взглядов и действий в данном вопросе. Значительное внимание уделяет Н. И. Пирогов активизации общественного влияния на организацию и развитие школьного дела. Н. И. Пирогов настаивает на том, чтобы педагогические советы собирались по крайней мере один раз в месяц для обсуждения и проверки различных педагогических методов и приемов преподавания, которым следует каждый учитель. Он публикует выдержки из протоколов этих заседаний в газете «Одесский вестник», организует публичные лекции по педагогике в Ришельевском лицее и добивается разрешения посещать их вольнослушателям.

В связи со слабым знанием отечественного и иностранных языков в учебных заведениях округа Н. И. Пирогов принимает меры к усилению их изучения, видя в этом не самоцель, а средство познания наук. По его настоянию Министерство народного просвещения дает согласие на организацию специальных отделений для усиления изучения иностранных языков и разрешения назначать надзирателями в пансионах преимущественно учителей иностранных языков с тем, чтобы они одновременно могли исполнять и репетиторские обязанности по отношению к учащимся-пансионерам. Это, по мнению Н. И. Пирогова, давало бы возможность учителям получать дополнительный заработок.

* Здесь и далее в скобках указываются страницы данного издания.

Пытаясь пробудить творческую мысль учителей округа, Н. И. Пирогов рекомендует им заниматься научными и литературными трудами, собирать исторические и статистические сведения о Новороссийском крае и публиковать их в печати. Сам Н. И. Пирогов вскоре после приезда в Одессу был избран членом, а затем и вице-президентом Одесского общества истории древностей (1856). Под его руководством общество содействовало развитию просвещения в крае.

Много внимания уделяет Н. И. Пирогов реорганизации газеты «Одесский вестник». Стремясь использовать ее в целях распространения просвещения в крае, Н. И. Пирогов добивается передачи газеты из ведения канцелярии генерал-губернатора в ведение Ришельевского лицея. Новых редакторов «Одесского вестника» — профессоров Ришельевского лицея он призывал учитывать интересы всех наций, населяющих Новороссию, и содействовать распространению в крае «здоровых понятий о воспитании и образовании», «научных и общепользных сведений». Новое независимое направление «Одесского вестника» в руках либерально настроенных редакторов вызвало резкое возражение реакционных кругов. Н. И. Пирогова обвинили в свободомыслии и подрыве авторитета местных властей. В результате «полетевших на него с разных сторон доносов» он был переведен в Киев.

В Киевском округе постановка школьного дела мало чем отличалась от Одесского. Низкий уровень обучения, произвол администрации были характерны для большинства школ округа. Заняв должность попечителя Киевского учебного округа в сентябре 1858 г., Н. И. Пирогов резко изменил установившийся там уклад жизни учебных заведений. Газета «Киевский телеграф» (1862) писала, что «сущность новейшей педагогики, вводимой Н. И. Пироговым, заключалась в том, чтобы преподавание было наглядным, приуроченным к развитию учащихся, а усвоение учениками предмета было сознательным; преподавание находилось в ближайшей связи с уважением к человеческому достоинству и нравственной свободе личности»¹.

Следуя своим убеждениям и проводя на практике свои педагогические и общественные взгляды, Н. И. Пирогов, как и в Одессе, преобразовал деятельность педагогических советов гимназий и уездных училищ. Протоколы заседаний советов и отдельные мнения учителей высылались непосредственно попечителю. Он внимательно просматривал их и наиболее интересные публиковал в «Циркулярах» полностью или в извлечениях. Нередко в спорных случаях высказывал свое мнение или привлекал к участию в дискуссиях профессоров Киевского университета. Вскоре официальный документ попечителя «Циркуляр по управлению Киевским учебным округом» был фактически превращен в ежемесячное периодическое педагогическое издание, которое пользовалось большой популярностью не только в Киевском округе, но и за его пределами.

По словам одного из учителей — последователя педагогических идей Пирогова — И. М. Щербакова, циркуляры 1858—1861 гг. по управлению Киевским учебным округом по разнообразию тематики и своему содержанию являются одним из самых полных и достоверных памятников деятельности Н. И. Пирогова как попечителя. Они являются доказательством любви Пирогова к детям, «уважения его к человеческому достоинству своих подчиненных, постоянной его готовности помочь им советом или предостережением»². В циркулярах и педагогических статьях одесского и киевского периодов были отражены взгляды Н. И. Пирогова на методы обучения и воспитания в школе: «О методах преподавания», «Быть и казаться» (1858), «О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий» (1859), «Школа и жизнь», «Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения» (1860) и др.

Н. И. Пирогов много внимания уделял улучшению профессиональной подготовки учителей. С этой целью в декабре 1858—январе 1859 г. он учредил педагогическую семинарию при Киевском университете по шести предметам

¹ Цит. по кн.: *Старченко С. Н.* Повременная (периодическая) печать — газеты Украины о Николае Ивановиче Пирогове (1857—1957 гг.): Автореф. канд. дис. К., 1967, с. 10.

² *Щербаков И. М.* Николай Иванович Пирогов в роли попечителя Киевского учебного округа. — В кн.: Празднование 100-летия со дня рождения Н. И. Пирогова в Киевской 1-й гимназии. К., 1911, с. 45.

гимназического курса, написал два проекта подготовки учителей для начальной и средней школ. Помимо этого как попечитель Киевского учебного округа Н. И. Пирогов предпринимает ряд срочных мер по улучшению преподавательского состава учебных заведений округа. Среди них: участие профессоров университета в гимназическом преподавании в старших классах и выпускных экзаменах, организация конкурсов и испытаний на замещение вакантных должностей и получение младшими учителями должности старшего учителя на право преподавания в различных учебных заведениях и частных домах. Для улучшения состава научно-педагогических и учительских кадров Н. И. Пирогов ввел в университете и гимназиях систему конкурсов, а в уездных и приходских училищах, а также в частных домах и пансионах — испытания с выдачей особых свидетельств. Конкурсы на замещение вакантных должностей в гимназиях проходили в особой комиссии, где конкурент («конкурсант») должен был дать пробный урок ученикам первой или второй киевской гимназии в присутствии попечителя или его помощника, директоров гимназий, профессоров университета и инспектора казенных училищ. Это было необходимо, по словам Н. И. Пирогова, для того, чтобы убедить учителей, что «повышение их в должности не основывается только на долговременности службы или одном личном взгляде начальства округа, а на их знаниях и педагогической опытности».

С целью повышения качества преподавания и воспитания в частных женских пансионах, по указанию Н. И. Пирогова, были учреждены так называемые педагогические заседания, на которых обсуждались вопросы, связанные с преподаванием различных учебных предметов, распределением часов и т. д. Чтобы оградить состав преподавателей от случайных лиц, было «предписано», что обучать в женских пансионах могут лица, имеющие право на преподавание в гимназиях². Кроме того, для повышения научного уровня преподавания на совещании в Комитете содержательниц пансионов, учителей г. Киева и директоров гимназий обсуждались также вопросы, связанные с методами преподавания, системой испытаний и др. Было предложено ввести соответствующие правила во все частные пансионы округа, цель которых состояла в том, чтобы поднять учебный курс этих школ до уровня соответствующих им «мужских правительственных училищ», в организации контроля за методами преподавания и успехами учащихся³.

Н. И. Пирогов понимал, что в педагогике, «возведенной на степень искусства..., нельзя мерить действия всех деятелей по одной мерке, нельзя закабалить их в одну форму» (167). В то же время нельзя допустить, чтобы эти действия были «совершенно произвольны и диаметрально противоположны». Успех педагогики в учебных заведениях, по его мнению, зависит от «правильности и гармонического единства действий главных ее деятелей» (167). Исходя из этого принципа, Н. И. Пирогов уделял большое внимание разработке и коллегиальному обсуждению в особых, организованных при попечителе советах и комитетах положений, правил для учащихся и учащихся по вопросам учебным и нравственным. Среди них: «Правила о проступках и наказаниях учеников...», «Правила о переводных экзаменах», «Программы и правила для женских пансионов», циркуляр «Об отметках и экзаменах», «Правила для студентов Киевского университета» и др. Кроме того, он установил порядок приема кандидатов на педагогические курсы, порядок получения казенных стипендий. Несмотря на то что Н. И. Пирогов никогда не был сторонником регламентации учебных и нравственных норм и мер по отношению к учащимся и учителям, в данном случае этими правилами он, с одной стороны, хотел установить порядок в делах учебных заведений, с другой — пытался оградить учащуюся молодежь от произвола администрации, постоянных неоправданных преследований и притязаний внутренней (университетской) и городской полиции, инспекторов, местных губернских властей. Эти меры свидетельствуют об активной творческой деятельности Н. И. Пирогова как администратора и педагога по упорядочению состояния народного образования в округе.

¹ ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 26, д. 82, л. 823—825.

² В то время право на преподавание в гимназиях имели лица, окончившие университет, Главный педагогический институт и лицей.

³ ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 26, д. 82, л. 823—825.

Нововведения Н. И. Пирогова, находившие свое отражение в «Циркулярах», значительно улучшили состояние школьного дела в округе, привлекли внимание широких кругов педагогической общественности России к поднятым вопросам.

Усиление полицейского надзора за студенческой молодежью в конце 50-х — начале 60-х гг. вызвало студенческие волнения в Московском, Харьковском, Казанском и Петербургском университетах. В Киевском университете при попечительстве Н. И. Пирогова (1858—1861) студенты пользовались демократическими свободами: для них были учреждены библиотека и лекторий, касса взаимопомощи и суд, разрешены сходки студентов, Н. И. Пирогову принадлежит выдающаяся роль в организации первых воскресных школ в России, в создании которых он видел не «предмет роскоши, как на Западе», а настоятельную необходимость, считая, что они «заохочивают» к учению ремесленный и рабочий класс народа».

Горячо поддержав идею создания воскресных школ, выдвинутую студентами Киевского университета, Н. И. Пирогов принял деятельное участие в их организации. Первая воскресная школа была открыта в Киеве на Подоле в октябре 1859 г. в помещении уездного дворянского училища. Руководство по учебной части воскресных школ было поручено прогрессивно настроенному профессору истории Киевского университета П. В. Павлову. Пирогов добился разрешения на сбор средств в пользу воскресных школ, всячески отстаивая их от посягательств губернской и других властей.

Административно-педагогическая просветительская деятельность Пирогова проходила в условиях постоянной борьбы с местной губернской властью. Сохранились письма и документы, свидетельствующие о постоянном давлении генерал-губернатора Васильчикова на Н. И. Пирогова по вопросам организации тайного полицейского надзора за студентами и категорическом отказе последнего от выполнения этого требования. Возникшая дискуссия между попечителем, генерал-губернатором и министерством по этому поводу повлекла за собой вызов министром Е. П. Ковалевским некоторых попечителей, в том числе и Н. И. Пирогова, в Петербург на совещание с целью «направить единообразно действия их в отношении надзора за студентами»¹.

В результате было принято (14.01.1860) постановление, по которому студенты должны были подчиняться общему надзору полиции и повиновению их университетскому начальству вне зданий университета. Несмотря на это постановление, Н. И. Пирогов продолжал занимать прежнюю позицию, не извещая ни полицию, ни генерал-губернатора о жизни студентов. Это и послужило одной из непосредственных причин его увольнения. По этому поводу А. И. Герцен заметил: «Пирогов был слишком высок для роли шпиона и не мог оправдывать подлостей государственными соображениями»².

Увольнение Н. И. Пирогова (указ от 13 марта 1861 г.) с поста попечителя учебного округа вся прогрессивная общественность России переживала как большую потерю для народного образования. Прощание студентов Киевского университета и общественности Киева с Н. И. Пироговым вылилось в демонстрацию протеста против решения правительства.

Спустя год после отставки от должности попечителя Киевского учебного округа, встреченной с возмущением передовой общественностью России, правительство, желая сгладить произведенное впечатление, командировало Н. И. Пирогова за границу «для исполнения разных трудов по учебной и педагогической части». Главное поручение министерства народного просвещения состояло в руководстве и направлении молодых людей, готовящихся к профессорской деятельности. Во время пребывания за границей Пирогов провел большую организаторскую и подготовительную работу для создания необходимых условий в занятиях молодых ученых. Посетив свыше 20 европейских университетов, он ознакомился с системой преподавания многих дисциплин, приобрел программы многих курсов университетов и обеспечил ими всех, кто занимался в «профессорском» институте. Н. И. Пирогов направлял научную работу молодых ученых и

¹ См.: ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 261, д. 3, л. 19—22.

² Краткие отчеты по университету св. Владимира в 1858—1859 гг. и 1860—1861 гг.— Киев, 1861, л. 2.

³ Герцен А. И. Н. И. Пирогов.— Колокол. Факсим. изд. Вып. 5.— М., 1962, с. 987.

поддерживал их стремления и начинания. Кроме большой по объему и значению организаторской работы он опубликовал ряд статей: «Университетский вопрос» (1863), «Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ» (1862), «О воскресных школах» (1863), «Письма из Гейдельберга» (1863—1864). В это же время он создает свой знаменитый труд «Начала общей военно-полевой хирургии» (1864—1866). Как хирург в октябре 1862 г. по просьбе русской учащейся молодежи Н. И. Пирогов выезжал в Специю (Италия) для медицинского осмотра и консультирования героя национального освободительного движения Италии Джузеппе Гарибальди. В следующем, 1863 году в Гейдельберге состоялось знакомство Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского.

Волна реакции, последовавшая за выстрелом Каракозова в 1866 г., назревавшие события в Германии и назначение нового министра народного просвещения — яркого реакционера обер-прокурора св. синода графа Д. А. Толстого ускорили возвращение Н. И. Пирогова в Россию. Нежелание Н. И. Пирогова лично явиться в министерство народного просвещения новый министр считал за вызов. В докладе Александру II Д. А. Толстой писал: «Принимая во внимание, что наши университеты преимущественно нуждаются в профессорах по наукам филологическим, я нахожу, что пребывание за границей Н. Пирогова как специалиста по наукам медицинским не представляется существенно необходимым для наших профессорских кандидатов, и потому полагал бы освободить тайного советника Пирогова от возложенного на него поручения¹.

17 июня 1866 г. Александр II по представлению Д. А. Толстого подписал указ об увольнении Н. И. Пирогова в отставку. Так царское правительство вновь прервало плодотворную педагогическую деятельность Н. И. Пирогова, к которой он больше не возвратился. Поселившись в своем небольшом имении на Украине в с. Вишня Подольской губернии (теперь г. Винница), Н. И. Пирогов продолжал частную врачебную деятельность.

Во время франко-прусской и русско-турецкой войн по просьбе Общества Красного Креста Н. И. Пирогов дважды, в 1870 и 1877 гг., выезжал в действующую армию (на места сражений) для организации помощи раненым и больным. В мае 1881 г. в Москве прогрессивная общественность России торжественно отметила 50-летний юбилей научной и практической деятельности Н. И. Пирогова. Многие отечественные и зарубежные университеты, научные общества и учебные заведения прислали юбиляру приветственные поздравления и адреса. Н. И. Пирогов был избран Почетным гражданином Москвы. 23 ноября (5 декабря) 1881 г. Н. И. Пирогов скончался.

Идея общечеловеческого воспитания в педагогическом наследии Н. И. Пирогова развивается в тесной взаимосвязи с критикой сословно-специального образования в России. Глубоко веря в могущество науки, образования и воспитания, он видит в них главное средство преобразования общества. Вместе с тем, являясь активным сторонником распространения просвещения среди народа, Н. И. Пирогов явно переоценивал роль воспитания и школы в преобразовании общества. Это отчетливо просматривается в его научно-педагогическом наследии.

Гуманистическая идея воспитания «истинных людей», с развитыми умственными способностями, нравственной свободой мысли и убеждениями, искренне любящих правду и готовых стоять за нее горю, способных к самопознанию и самопожертвованию, вдохновению и сочувствию, обладающих волей, волновала Н. И. Пирогова давно, и это видно уже из его писем (1849—1850 гг.) к будущей жене А. А. Бистром. Но наиболее полное и яркое выражение эта идея получила в его знаменитой статье «Вопросы жизни». По словам К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогов «первый у нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нем не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но и глубочайший вопрос человеческого духа — «вопрос жизни»².

¹ ЦГИА СССР, ф. 733, оп. 4, ед. хр. 319, л. 391.

² Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 2-х т. Т. 1, с. 171. В высказанной здесь мысли К. Д. Ушинский прав в том отношении, что Н. И. Пирогов действи-

Н. И. Пирогов считал самым большим пороком воспитания своего времени его сословную и узкоспециальную направленность. Сословная школа преграждала путь к образованию и тем самым развитию склонностей и способностей широких народных масс. Поэтому в своей педагогической деятельности он постоянно ведет борьбу с сословными предрассудками и провозглашает идею всеобщего образования, независимо от сословной принадлежности. Он справедливо отстаивает мысль, что основанием специально-профессионального образования и обучения должно быть общечеловеческое воспитание, которое «несравненно существеннее всех практических принадлежностей». Однако это утверждение Н. И. Пирогова не говорит о недооценке им реального образования. По его мнению, прежде следует полнее развить умственные способности в человеке, а потом уже на этой основе строить специальное образование (реальное или прикладное). Ученикам в таких условиях будет легче учиться, а учителя их будут «сеять уже на возделанном и разработанном поле» (41).

Рассматривая два направления в учении, реальное и классическое, Н. И. Пирогов считает, что «основанием классификации училищ не должно служить сословное начало. Одна степень получаемых в них сведений должна служить основанием к разделению их на различные разряды. Не сословие со свойственными ему убеждениями и предубеждениями, а способности, склонности и материальные средства каждого учащегося должны определить выбор училища и направление в учении» (236).

Таким образом, правильно осуждая сословность образования, Пирогов фактически отстаивал его классовую природу, что объективно было прогрессивным шагом, так как частично расширяло доступ к образованию непривилегированных сословий, но все же являлось далеко не достаточным для того, чтобы сделать школу действительно всеобщей и доступной. «Классовая школа,—говорил В. И. Ленин,—не знает сословий, она знает только граждан. Она требует от всех и всяких учеников *только одного*: чтобы он заплатил за свое обучение»¹.

Революционеры-демократы справедливо подчеркивали недостаточность провозглашения школы лишь юридически общедоступной, ибо, оставаясь платной, она остается и неодинаково доступной для всех сословий. Н. И. Пирогов не был готов к тому, чтобы понять призывы революционной демократии бороться за улучшение материальных условий жизни народа. Поэтому его страстные призывы к гуманизму воспитания, к формированию «истинных людей» оставались во многом идеалистическими. В то же время дух гуманизма в понимании идеала человека и общечеловеческого образования произвели столь сильное впечатление на современников, что «Вопросы жизни» Н. И. Пирогова приветствовала и буржуазно-либеральная, и буржуазно-демократическая, и революционно-демократическая пресса. Важно также подчеркнуть, что дело не только в страстности и честности призывов Н. И. Пирогова, но и в том, что объективно борьба за замену сословной школы классовой накануне отмены крепостного права в России и назревавшей революционной ситуации 1859—1861 гг. была шагом вперед и способствовала хотя бы частичному улучшению условий образования детей неимущих сословий.

Идеолог русской революционной демократии Н. Г. Чернышевский, отчетливо понимавший либеральную направленность взглядов Н. И. Пирогова на общечеловеческое воспитание, тем не менее назвал в «высокой степени справедливым» его мнение «о необходимости, чтобы общечеловеческое образование играло главную роль в воспитании»². Он соглашается с Пироговым, что «специализм обманчив, вреден и для общества, и для самого обрекаемого на специализм», если не основан на общем образовании. «Слова г. Пирогова,—пишет Н. Г. Чернышевский,—без сомнения, будут иметь сильное и благодетельное влияние на образ мыслей в нашем обществе. Честь и слава г. Пирогову за прекрасное и решительное выражение таких здравых убеждений»³.

только оценил воспитание с широких философских позиций. Однако он сделал это вслед за В. Г. Белинским, который первым в истории русской педагогики сформулировал идею общечеловеческого воспитания — «быть человеком».

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 2, с. 476.

² Чернышевский Н. Г. Избр. пед. соч.—М., 1983, с. 105, 110.

³ Там же.

Н. А. Добролюбов посвятил «Вопросам жизни» Н. И. Пирогова специальную статью «О значении авторитета в воспитании», опубликованную в «Современнике» (1857, № 5), отметив, что ни одна из прежних статей, посвященных воспитанию, «не имела такого полного и блестящего успеха, как «Вопросы жизни». «Они поразили всех — и светлостью взгляда, и благородным направлением мысли автора, и пламенной, живой диалектикой, и художественным представлением затронутого вопроса»¹.

Н. А. Добролюбов поддерживает, в частности, одну из ведущих мыслей статьи Н. И. Пирогова, а именно: основы воспитания в России того времени «находятся в совершенном разладе с господствующим направлением общества». В таких условиях следует: после окончания школы и вступая в жизнь либо отречься от всего, чему нас учили, чтобы подделаться к обществу, либо, следуя своим правилам и убеждениям, стать противником общественного направления. «Но, — продолжает Добролюбов, — жертвовать святыми, высшими убеждениями для житейских расчетов — слишком безнравственно и отвратительно; а идти против общества — где же взять сил на это?». К такой борьбе с «ложным направлением общества» воспитание в тех условиях совсем не готовило людей. Этот вывод был общим для Н. А. Добролюбова и Н. И. Пирогова. Однако смысл «борьбы с ложным направлением общества» у них не совпадал. Н. А. Добролюбов, как и все революционеры-демократы, под высоконравственным и образованным человеком понимал революционера, борющегося против крепостничества и против царизма. Для Н. И. Пирогова идеал высоконравственного и образованного человека выступал в духе абстрактного гуманизма.

Среди важнейших задач воспитания Н. И. Пирогов формулирует и такую: «приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе», «вступив в борьбу с собою и окружающим». Речь здесь идет о воспитании человека, обладающего многими положительными качествами, волевого, способного устоять от многочисленных пороков современного ему общества. Однако если «новый человек» Н. Г. Чернышевского должен бороться за революционное преобразование существующего антинародного общественного строя, то «истинный человек» Н. И. Пирогова, борясь с пороками современного ему общественного строя, не должен «изменять направление общества», так как это «есть дело Промысла и времени». Вместе с тем следует согласиться, что «истинный человек» — идеал Пирогова — объективно должен стать «новым человеком» Чернышевского или, по крайней мере, войти в ту социальную среду, из которой рекрутировались «новые люди»². Именно поэтому революционеры-демократы России столь решительно поддержали передовые идеи «Вопросов жизни» Н. И. Пирогова и подвергли впоследствии резкой критике допущенные им принципиальные ошибки.

Сформулировав цели воспитания, подвергнув критике сословную школу, Н. И. Пирогов в противовес ей предложил проект новой школьной системы, ее структуру и содержание. Эти предложения изложены Пироговым в ряде работ. И все же следует выделить прежде всего работы, касающиеся непосредственно анализа проектов реформы среднего образования.

Общественное движение 60-х гг. вынудило царское правительство на ряд реформ, в частности на отмену крепостного права, на проведение земской, судебной, школьной, воинской реформ. Все эти реформы по своей направленности были буржуазными³. Однако на них лежала печать двойственности в связи с тем, что указанные реформы проводились стоящими у власти крепостниками во главе с царем. Эти же особенности двойственности, половинчатости характеризовали и реформу начальной и средней школы (1864), а также университетов (1863).

Н. И. Пирогов резко критикует государственные проекты реформы школы за отсутствие исходных принципов («главных начал»), организации школьного образо-

¹ Добролюбов Н. А. Собр. соч.: В 9-ти т. Т. 1. — М.; Л., 1961, с. 493.

² См.: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. — М., 1976, с. 252.

³ См.: Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 20, с. 173, 174.

вания. Анализируя учебные планы, предлагаемые проектом, критикуя их за многопредметность, «поверхностность в образовании, которая иногда хуже незнания», Н. И. Пирогов формулирует важнейший принцип истинно демократического образования — преимущество образования и школ разных типов, начиная с элементарной и доходя до университета. По его мнению, «образование должно быть закончено и округлено до известной степени, но вместе с тем нужно так распорядиться, чтобы каждая школа могла служить и преддверием другой» (220). Следует принять за аксиому, продолжает он, одинаково важную и в педагогическом, и в нравственном, и в государственном отношении, что «учение до известного возраста должно быть одно и то же для всех сословий и для всех состояний». Если «Устав гимназий и училищ...» 1828 г. ставил перед школой в качестве главной задачи подготовку человека к выполнению его сословных обязанностей и каждый тип школы (приходские и уездные училища и гимназии) имел своей задачей обслуживать определенное сословие, то проекты «Положения о начальных народных училищах» и «Устава гимназий и прогимназий» первой половины 60-х гг. противоречиво и сбивчиво заменяли сословно-крепостническую школу классово-буржуазной. Н. И. Пирогов выступал против этой противоречивости, хотя и не смог до конца избавиться от нее сам (отдавая предпочтение, например, классической гимназии). Здесь же укажем на то, что если, по Пирогову, уничтожится самая сильная преграда, разделяющая сословия — крепостное право, то сословность в учреждении школ не следует брать в расчет, начиная со школ начальных и заканчивая университетами.

Н. И. Пирогов разрабатывает план создания единой школы, включающей школу элементарную (2 года), реальную и классическую прогимназии (4 года), реальную (3 года) и классическую (5 лет) гимназии, университет или другие высшие специальные учебные заведения.

Элементарная школа как первая ступень обучения открывает путь или в жизнь, или же в прогимназию (реальную или классическую). Где можно, эти школы соединяются с ремесленными училищами. Время обучения в них Пирогов связывает с социальными условиями: зимнее время назначается для учеников, занятых полевыми работами, а для учащихся-горожан, имеющих время для занятий, кроме зимы — и лето.

Прогимназия — вторая ступень обучения. Школа разделяется на реальную и классическую, каждая из которых состоит из 4 классов и резко разделяется направлениями учения, что, по мнению Н. И. Пирогова, необходимо. Реальная прогимназия открывает учащимся путь: 1) в реальную жизнь (как и элементарное училище), или 2) в реальную гимназию для дальнейшего совершенствования в том же направлении, или 3) в классическую прогимназию (если пожелают поступить в университет). В классической гимназии с этой целью в первых двух классах учебные предметы остаются почти те же, что и в реальной. Разделение в направлении учения начинается только с III класса — преподавание языка, а с IV — греческий язык. Окончившие курс классических прогимназий хотя и имеют открытую дорогу для вступления прямо в жизнь (чиновники, учителя), однако прямое назначение этого типа учебного заведения — приготовление к классическим гимназиям и к поступлению в университет.

Гимназии — третья ступень обучения — с резко обозначенными направлениями: реальные и классические. Что касается реальных гимназий (срок обучения 3 года), то сам Пирогов не был убежден в необходимости их создания, так как они не готовили учащихся к жизни. Поэтому, по мнению Пирогова, можно было бы ограничиться одними реальными прогимназиями с практической реальной направленностью образования в них.

Классические гимназии (срок обучения — 5 лет) имеют главной и исключительной целью подготовку к университетскому образованию. С этой целью их учащиеся основательно должны изучать языки (русский, два древних — латинский и греческий и один новый иностранный), историю и математику. Ссылаясь на вековой опыт, Н. И. Пирогов именно этим учебным предметам отводил «высшую образовательную силу» (220). Он утверждал, что «реализм... никогда еще один, сам по себе, не мог вполне развить все высшие способности духа». Однако трудно согласиться с этим, слишком искусственным выглядит столь резкое разделение гуманитарных и естественных наук. При этом Н. И. Пирогов считал не только возможным, но и необходимым резко отделить классическое направление образо-

вания от реального, учредив «два совершенно отдельных рода средних учебных заведений, предоставив проводить всецело одному одно, а другому другое...». Те, кто имеет соответствующие склонности и достаточные материальные средства, должны идти в классические гимназии. Те же, у кого того и другого недостает, не могут долго учиться и «просятся скорее в практическую жизнь» (219).

Против возвеличивания роли классического образования выступали революционеры-демократы Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, отстаивавшие единое и всестороннее гуманитарное и реальное образование учащихся общеобразовательной школы. Не разделял рассматриваемых позиций Н. И. Пирогова и педагог-демократ К. Д. Ушинский, заметив, что «и без знания классических языков можно иметь высокое образование, и при знании их можно быть в высшей степени неразвитым гуманно». И далее: «Мы не отрицаем, что изучение классических языков и классических писателей развивает ум и сердце человека; но толковое изучение каждого предмета разве не делает того же самого, по сознанию самого автора?»¹. Не соглашался с мнением Н. И. Пирогова и Л. Н. Толстой.

Отдавая предпочтение классической школе и явно умаляя роль так называемого реального образования, Н. И. Пирогов занимал в этом важном вопросе консервативные позиции, хотя и чувствовал их недостаточную аргументированность и проявлял известные колебания и непоследовательность. В статье «Школа и жизнь» Н. И. Пирогов, подчеркивая особую роль учителя в общечеловеческом образовании воспитуемых, указывает, что «преимущества и выгоды различных способов этого образования так очевидны и так значительны, что нет возможности... сказать, который лучше» — изучение древних языков и математики или новых языков и естествоведения (209).

Н. И. Пирогов так и не преодолел своих собственных противоречий в поисках путей достижения своего же образовательного идеала. Анализируя университетский вопрос в статье «Чего мы желаем?», Н. И. Пирогов писал в 1858 г.: «Идеально-нормальное состояние просвещения в обществе было бы то, если бы все, без различия, одним путем вступали в жизнь: путем широким — университетским. Это значило бы, что все, без различия сословий и состояний были бы обязаны пройти общий гимназический курс, поступить в университет, избрать один из его факультетов и потом уже выйти в жизнь» (131). Сам Н. И. Пирогов, предлагая, по его словам, «самую простую систему для организации всех учебных учреждений, начиная с элементарной школы и доходя до университета», считает ее «все-таки искусственной» (231). Он правильно ставит вопрос о том, что никакие уставы, как бы искусно они ни были составлены, ни самые хорошие инструкции и программы или правительственный контроль за ходом учения не определяют успеха дела. Успех зависит от личности учителя прежде всего. По сравнению с организацией дела народного образования, существовавшей в России в то время, проект Н. И. Пирогова имел целый ряд значительных достоинств. В нем Н. И. Пирогов ставил вопрос о необходимости коренного изменения взаимоотношений в учительских коллективах средних учебных заведений, отдавая предпочтение коллегиальному началу в управлении учебными заведениями и народным образованием в целом, пытаясь по-новому подойти к определению обязанностей директора и педагогического совета гимназий, подвергая критике формализм в работе чиновников-надзирателей и чиновников-инспекторов. Он уделял особое внимание повышению уровня педагогического мастерства учителей начальных школ, прогимназий и гимназий в вопросах обучения и воспитания.

* * *

Значителен вклад Н. И. Пирогова в разработку проблем теории обучения и воспитания. В соответствии с развиваемой им идеей общечеловеческого воспитания, формирования истинных людей как главной цели воспитания Н. И. Пирогов разрабатывал вопросы содержания, принципов и методов обучения, форм его организации и контроля. Они способствовали широкому обмену опытом работы в школе, возбуждали творческое отношение к учебному делу, дух товарищества и сотрудничества. Н. И. Пирогов тщательно разрабатывал вопросы содержания

¹ Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 2-х т. Т. 1.— М., 1974, с. 186.

обучения для элементарных училищ, реальных и классических гимназий и прогимназий, при дифференцированном подходе к определению направления учения на втором и третьем этапах обучения. Он детально анализировал таблицы недельного распределения учебных предметов и часов для всех типов школ, предлагая их новые варианты, что составляло основу возможных учебных планов.

Н. И. Пирогов резко критикует проект «Устава училищ...» за путаницу в вопросе о соотношении общеобразовательных наук со специальными. К первым Н. И. Пирогов относит прежде всего русский язык, математику и географию, которые, по его мнению, в равной степени относятся и к реальному, и к классическому образованию. Однако дальнейшее распределение Н. И. Пироговым предметов между реальным и классическим образованием нельзя считать достаточно обоснованным в связи с его идеализацией классицизма. К реальному образованию он относил изучение естественных наук, коммерческих, технических, новых языков (французского, немецкого); к классическому образованию — изучение «предметов гуманизма» (древних языков — латинского и греческого, русского, истории и математики). Абсолютизация педагогического значения предметов классического образования и недооценка остальных налицо. Естествознание («естествоведение») не входило в курс обучения классических гимназий.

Выступая против многопредметности в обучении, Н. И. Пирогов главную задачу усматривал в глубине усвоения изучаемого материала. Он ставит вопрос о таком отборе предметов, который бы обеспечил объем знаний, необходимый «для солидного образования».

Н. И. Пирогов подвергает критике существующие учебные программы, стесняющие бюрократическими тисками творчество учителя. Он высказывает ряд соображений по сложному вопросу соотношения обязательности и свободы учителя в выполнении действующих программ.

При всех недостатках решения вопроса о содержании и направленности обучения в предлагаемых Пироговым разных типах общеобразовательной школы, за что его справедливо критиковали представители демократической и революционно-демократической педагогики того времени, все же уже сама постановка этого вопроса и попытка его решения имели принципиальное значение.

В ряде работ Н. И. Пирогов развил новые подходы к процессу, принципам и методам обучения.

В противовес «Уставу учебных заведений» 1804 г. Н. И. Пирогов выдвигает и обосновывает принципы обучения в духе идей демократической педагогики: наглядности; учета индивидуальных особенностей и возраста учащихся; доступности и борьбы с формализмом в обучении; принцип сознательного и глубокого усвоения знаний учащимися; самостоятельности учения; воспитывающего обучения; повышения роли учителя в учебно-воспитательном процессе, творческого начала в его работе и др. При этом Н. И. Пирогов высказывает свое критическое отношение к «официально-школьному знанию», иронически называя его «экзаменационным и классно-переводным». Усвоение научного знания не может быть формальным, оно «непрерывно должно касаться и самого содержания». Развивая свой взгляд на сущность процесса обучения, Н. И. Пирогов связывает его с возрастом и способностями ученика. Справедливо указывая на воспитательную силу научного знания, он вместе с тем подчеркивает важную роль учителя в организации процесса обучения. Эффективность учебного процесса, по его мнению, зависит от: 1) свойства самой науки; 2) личности и степени развития ученика; 3) личности и степени образования учителя; 4) способа преподавания предмета.

Н. И. Пирогов считает необходимым вводить наглядное учение в начальной школе и гимназиях, которое «наравне с грамотой и счетностью должно быть одним из главных предметов элементарного учения». Высказывая свои «мысли и замечания о проекте устава училищ...», он критикует проект за то, что в нем «ни слова не упоминается о наглядном учении в низших народных школах», в то время как грамота только в единстве с наглядным учением способствует развитию детей. Одновременно Н. И. Пирогов постоянно подчеркивал необходимость сочетания в практике обучения наглядности и слова, воздействия не только на «внешние чувства», но и на «самую существенную способность человека» — мышление. Он решительно настаивал на прочности усвоения знаний. По его мнению, лучше, если ученик усвоит меньше, но основательно. Этому во многом способствует самосто-

тельность учения. Н. И. Пирогов критикует обсуждаемый проект устава за то, что на вопросы самостоятельной работы учащихся в нем «не обращено достаточного внимания», в то время как этим во многом определяется глубина и основательность знаний, развитие мыслительных способностей. Пирогов рекомендует учителям гимназий, особенно двух старших классов, требовать от учащихся «самостоятельных и мотивированных отчетов о знаниях», «разработки собственными силами некоторых известных источников», разбора на уроках внеклассных трудов учеников, разъяснения недоумений. Такие требования Н. И. Пирогова к учителю, как воспитание интереса и потребности к знанию, творчеству, развитие самостоятельности учащихся, свидетельствуют об уважении педагога к личности ребенка, о стремлении защитить его права на самодеятельность. Это в корне противостояло казенной официальной педагогике. Именно эти идеи впоследствии горячо поддерживал Н. А. Добролюбов.

В развитии самостоятельности и творчества учащихся, по мнению Н. И. Пирогова, большая роль принадлежит методам обучения. Большое внимание он уделяет словесным методам обучения наряду с наглядными: рассказу, беседе, лекции. Н. И. Пирогов был сторонником таких методов обучения, при которых учитель не проводит резкой черты между опрашиванием и объяснением урока. Этот метод, говорил он, требует большой сноровки и логики. Главное, считал он, нужно уметь «удерживать внимание целого класса в постоянном напряжении», так как «весь успех гимназического учения основан на взаимодействии учителя и учеников». Н. И. Пирогов был прав, уделяя большое внимание изучению мнений учителей о том, как они преподают, об их «практически-педагогических приемах для лучшего и сознательного восприятия учащимися сообщаемого им учителями», о том, какие они применяют способы для «возбуждения умственно самостоятельной деятельности учеников». По его мнению, «главное в обучении не точное и пунктуальное соблюдение официальных программ, а приложение к делу тех практических способов и приемов, которыми современная педагогика так много содействует органическому усвоению ребенком научных истин, и так мощно развивает умственные способности учащегося...». Поэтому Н. И. Пирогов настаивал на том, чтобы педагогические советы учителей собирались по крайней мере один раз в месяц для обсуждения и проверки различных педагогических методов и приемов преподавания, которым следует каждый учитель при изложении науки. Публикуя выдержки из протоколов этих заседаний в газете «Одесский вестник» и «Циркулярах», он рекомендует учителям посещать уроки друг друга с целью обмена опытом.

Н. И. Пирогов, наряду с вопросами содержания и методов обучения, большое внимание уделял формам его организации. Речь идет прежде всего об уроке, о классно-урочной форме организации обучения. Здесь в центре внимания Н. И. Пирогова постоянно находилась одна из важнейших проблем — характер взаимоотношений учащихся и их наставников на уроках. Причем этот вопрос он решал дифференцированно, в зависимости от возраста учащихся. Занятия в старших классах гимназий «должны иметь более вид бесед, нежели школьных уроков», уроки в начальной школе «не должны быть распространены с излишней систематической последовательностью». Для старшеклассников кроме уроков Н. И. Пирогов рекомендовал также чтение лекций как средство подготовки их к университетскому учению. В этом он усматривал «единственное средство поднять самостоятельность научных занятий студентов в наших университетах...

Не мог Н. И. Пирогов согласиться и с бытовавшим в то время в учебных заведениях формальным, чисто арифметическим способом выведения средней оценки (балла) знаний учащихся при вступительных и переводных экзаменах. Н. И. Пирогов предлагал свой, более точный способ словесной, а не цифровой оценки знаний учащихся, состоящий из трех степеней, при котором отмечались «сведения достаточные» (нормальная оценка, обозначающая необходимый *minimum*); вторая, отрицательная, обозначающая сведения, недостаточные для перевода в следующую ступень обучения (ниже *minimum*); наконец, третья — означает избыток знаний, похвальный для учащегося, но не обязательный. В целом же Н. И. Пирогов был противник переводных экзаменов, хотя и решал этот вопрос противоречиво. Он полагал, что окончательное слово здесь за учителями, педагогическим советом, директором, которые «без всяких формальностей, судят по одним годичным успехам учеников... решают про каждого из них, может ли он быть переведен в следующий класс или нет».

Анализируя учебно-воспитательный процесс, Н. И. Пирогов останавливается на таких вопросах, как усиление связи обучения и воспитания, авторитет учителя. По этому поводу он замечает, что «значительная и едва ли не главная часть воспитательной силы заключается в самой науке, и преподаватель того или другого предмета есть вместе и самый деятельный воспитатель». Н. И. Пирогов ставит вопрос о введении должности классного учителя вместо инспектора, что значительно усилило бы, по его мнению, нравственное влияние на учащихся.

Вопросы воспитания дисциплины учащихся постоянно находились в сфере внимания Н. И. Пирогова. Его волновали фундаментальные вопросы воспитательной работы в школе — роль учителя, учащихся, сложившиеся в школах отношения между учителями и учениками. Он считает их недостаточно «органическими». В связи с этим Пирогов подвергает резкой критике сложившуюся формально-бюрократическую систему надзора за нравственностью и поведением учащихся, который поручен «чиновникам-надзирателям» и «чиновникам-инспекторам» — людям, «большой частью малообразованным и редко пользующимся влиянием на учеников». Пирогов считает неправомерным, что от воспитательной работы фактически отстранены учителя, которые, кроме уроков и экзаменов, «ничем не связаны с учениками». В аналогичном положении, по мнению Н. И. Пирогова, находятся и директора гимназий. Будучи перегруженными бюрократическими обязанностями, «письменными делами и надзором за училищами в целой губернии», они не в состоянии «зорко наблюдать» за ходом гимназического образования и воспитания во вверенных им гимназиях. Самым действенным средством улучшения нравственности в учебных заведениях, самым лучшим воспитателем являются, по глубокому убеждению Н. И. Пирогова, наука и учитель, знающий свое дело.

Физическое воспитание учащихся находится также в сфере внимания Н. И. Пирогова. Вместо военной маршировки, введенной в период николаевской реакции в гимназиях (1850), Н. И. Пирогов добивается через министерство народного просвещения замены ее гимнастикой, рассчитанной на улучшение физического развития учащихся.

Обучение и нравственное воспитание учащихся Н. И. Пирогов тесно связывал с дисциплиной. Она стала объектом его внимания с первых дней работы в качестве попечителя Одесского учебного округа. Узнав о том, что в Херсонской гимназии допускалось наказание розгами в присутствии других учащихся, Н. И. Пирогов оценил эту меру как безнравственную. Он дал соответствующее указание директорам гимназий — не допускать телесных наказаний в присутствии других учеников — и опубликовал статью «Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей», в которой вынес этот вопрос на суд общественности. Н. И. Пирогов охарактеризовал розгу как слишком грубый и насильственный инструмент для возбуждения стыда. «Вселяя же страх, — писал он, — она не исправляет, а только прикрывает внутреннюю порчу». Применение розги во всех отношениях Н. И. Пирогов признал мерой безнравственной. Передовая общественность оценила такую позицию Пирогова как в высшей степени положительную. Полную поддержку взглядам Н. И. Пирогова оказал Н. А. Добролюбов, с восторгом оценив их как смелые и беспристрастные, «независимые в отношении к обществу», как «чрезвычайно простые и сильные»¹, направленные на осуждение показного, поддельного в личности, против ее нравственного раздвоения. Эти мысли были развиты Пироговым также в статье «Быть и казаться» примерно в то же время, когда был издан им циркуляр «О телесных наказаниях». Однако впоследствии позиция Н. И. Пирогова в этом вопросе оказалась непоследовательной. Уже в следующем, 1859 году, будучи попечителем Киевского учебного округа, он создал специальный комитет для составления правил о проступках и наказаниях гимназистов. Подчинившись решению большинства консервативно настроенных членов комитета, Н. И. Пирогов во вступительной части «Правил о проступках и наказаниях...» сформулировал исходные (основные) начала наказаний. Однако здесь легко обнаружить противоречивость занимаемых им позиций. С одной стороны, он пишет, что «розгу из нашего русского воспитания нужно было бы изгнать совершенно», так как «унижая нравственное чувство, заменяя в виновном свободу сознания робким страхом, с его обыкновенными спутниками: ложью, хитростью и притворством,

¹ Добролюбов Н. А. Собр. соч.: В 9-ти т. Т. 4. — М.: Л., 1962, с. 209, 211.

розга окончательно разрывает нравственную связь между воспитателем и воспитанником»: с другой стороны, «там же, где чувство законности глубоко проникло... там и самые нелепые меры не вредны, потому что они произвольны» (182).

Таким образом, и нет и да... Именно эта непоследовательность вызвала дискуссию педагогической общественности по вопросу о целесообразности применения розог в воспитании. Главным оппонентом Н. И. Пирогова выступил Н. А. Добролюбов, опубликовав две свои знаменитые статьи — «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами» и «От дождя да в воду» — в ответ на «Правила...» Н. И. Пирогова, а также на его последующий «Отчет о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о проступках и наказаниях...». Резкая критика Н. А. Добролюбова содержала предостережение, что «сотни и тысячи педагогов, «давно уверенных в благотворности всяких экзекуций, поднимут голову и под защитой имени Пирогова яростно накинутся на тех... которые кричат против рэзги». Противоречивость и раздвоенность взглядов Н. И. Пирогова в вопросах о телесных наказаниях резко критиковал В. И. Ленин¹. Эта раздвоенность взглядов великого педагога на решение вопроса о методах воспитания дисциплины учащихся явилась частным отражением противоречивости всего его мировоззрения.

* * *

Главное внимание в организации школьного дела Н. И. Пирогов уделял **подготовке учительских кадров**. Недооценку «науки учить и образовывать» он считал значительным упущением в организации дела образования и воспитания молодежи, последствия которого с каждым днем будут ощущаться все более и более.

Большим недостатком университетского педагогического образования и подготовки учителей Главным педагогическим институтом в Петербурге Н. И. Пирогов считал отсутствие педагогической практики будущих учителей, в которой он справедливо видел важнейшее средство их методического образования («без чего педагогический труд окажется для них тяжелым и обременительным»). Учитель, по глубокому убеждению Н. И. Пирогова, должен быть вооружен глубокими общеобразовательными, специальными и практическими знаниями, высокой нравственностью и педагогической культурой. Получение такого образования, по его мнению, возможно только путем дополнительного к общему и профильному («предметному») — специального педагогического. Пирогов обращает внимание министерства народного просвещения на то обстоятельство, что «воспитание и образование учителей, и именно низших школ, у нас ничем не отличается от обыкновенного общего, гимназического или школьного». Поэтому содержание педагогического образования для различных ступеней школы должно быть дифференцированным, отличаться своеобразием приемов и методов обучения и воспитания в зависимости от возрастных особенностей учащихся и их уровня знаний, полученного воспитания и индивидуальных способностей.

*В первом Одесском проекте учительской семинарии (31 декабря 1857 г.)*² Пирогов, указывая на ощутительный недостаток в учителях и на то, что «немногие из них владеют и даже немногие понимают трудное искусство учить», говорит о необходимости создания постоянных центров («рассадников») практического педагогического образования для всех ступеней общеобразовательной школы — приходских и уездных училищ и гимназий. Будущие учителя должны овладеть наглядным методом обучения, способствующим развитию у детей, особенно начальной школы, мышления и соображения. Особое значение он придавал призванию к педагогическому труду, которое проявляется у молодежи только с возрастом. Поэтому Н. И. Пирогов считал неоправданным принимать детей в гимназию для подготовки их к учительскому труду в возрасте 10 лет («педагогические воспитанники»), что практиковалось в то время.

По проекту Пирогова Одесская учительская (или педагогическая) семинария при Ришельевском лицее предназначалась для подготовки учителей трех типов школ: приходских и уездных училищ и гимназий.

¹ См.: Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 22, с. 385; т. 34, с. 97.

² ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 24, д. 322, л. 13—22.

По проекту Н. И. Пирогова значительно расширились социальные рамки приема в педагогическую семинарию. Это могли быть лица из податного и духовного звания, но с предъявлением «увольнительного свидетельства» из этого звания. Поступавшие в зависимости от возраста, уровня знаний и цели обучения зачислялись в педагогические, гимназические или лицейские семинаристы. Занятия семинаристов Н. И. Пирогов подразделял на два вида: научно-теоретические и учебно-практические («чисто педагогические»), подразумевая под первым общеобразовательный курс наук, под вторым — курс педагогической теории и практики.

Научно-теоретические занятия заключались в посещении гимназических уроков или лекций в лицее по желанию или обязательно, в зависимости от уровня образования и цели обучения. В проекте Н. И. Пирогова впервые введено новое распределение предметов в лицее между отделениями (факультетами), соответствующее трем циклам наук: гуманитарным, естественным и физико-математическим. Этим разграничением наук Н. И. Пирогов преследовал цели: упорядочить содержание специального научного образования и повысить его целенаправленность, ввести отсутствовавшее историко-филологическое отделение, что значительно улучшало структуру лицея, приближая к университетской. Этим в какой-то мере Н. И. Пирогов хотел одновременно подготовить Ришельевский лицей к планируемой им реорганизации в университет, которая была осуществлена только в 1865 г.

В программу учебно-практических занятий входили: 1) педагогические упражнения с учениками приходских и уездных училищ, первых и вторых классов гимназий, начиная от учения грамоте и постепенно переходя к научным предметам; 2) изложение методов наглядного обучения и соответствующие практические упражнения; 3) педагогические беседы и 4) курс лекций практической педагогики.

Вопрос о необходимости пересмотра энциклопедического характера образования в лицее был достаточно им обоснован еще в докладной записке «О ходе просвещения в Новороссийском крае и вопиющей необходимости преобразования учебных заведений» (20.01.1857). В ней Н. И. Пирогов, рассуждая о двух периодах образования (школьном гимназическом и высшем специальном), замечает, что «юноши, оканчивающие курс в гимназиях, почитают себя уже довольно зрелыми, чтобы выступить на практическое поприще жизни, а молодые люди, окончившие лицейский курс, увеличивают — только без нужды — класс не умеющих прямо приложить своих сведений [знаний] на практике» (56).

Таким образом, уже в Одесском проекте педагогической семинарии Н. И. Пирогов поднимает глобальные проблемы педагогического образования, такие, как: 1) учреждение постоянных центров подготовки учительских кадров в других учебных округах (не только столичных) для всех ступеней общеобразовательной школы; 2) улучшение качества специального научного образования путем упорядочения номенклатуры изучаемых предметов (ликвидация многопредметности) и повышения его целенаправленности; 3) организации дифференцированного теоретического и практического педагогического образования; 4) приема в семинарию желающих посвятить себя учительскому труду по призванию.

Кроме того, Н. И. Пирогов вносит конкретные предложения об улучшении материального и социального положения учителей (увеличение заработка и сокращение сроков выслуги для получения первого чина).

Разумеется, первый проект учительской семинарии Н. И. Пирогова, хотя и обсуждался в специально созданном комитете, все же страдал определенными недостатками в структуре семинарии и организации занятий, вызванными различиями в уровнях образования семинаристов. Не ясны были объем и программа курса теоретической педагогики. Но несомненно было одно: при отсутствии педагогической практики в университетах, лицеях, Главном педагогическом институте и гимназиях («педагогические воспитанники») организация педагогической семинарии давала возможность получения новых теоретических и практических знаний и навыков ведения уроков, повышала ответственность учителей за уровень обучения и представляла возможность улучшения качества образования учащихся.

Этому проекту не суждено было осуществиться. Министр народного просвещения Е. П. Ковалевский в письме Н. И. Пирогову от 10.03.1859 уже в Киев сообщал, что проект вынесен на рассмотрение Главного правления училищ, которое согласилось с необходимостью создания педагогической семинарии, но только для гимназий. Что же касается подготовки учителей для уездных и приходских училищ, то решено было запросить мнения попечителей других

учебных округов «о способах приготовления учителей для уездных и приходских училищ»¹. Таким образом, вопрос о подготовке учителей школ, предназначенных для широких слоев населения, откладывался на неопределенное время. Однако для Н. И. Пирогова Одесский проект послужил основой для разработки нового проекта педагогической семинарии при Киевском университете и был частично использован в работе над проектом педагогической гимназии и педагогических курсов для подготовки учителей уездных и приходских училищ.

В отличие от Одесского *Киевский (второй) проект педагогической семинарии* (4 ноября 1858 г.)² был направлен на подготовку учителей только для гимназий и дворянских уездных училищ. Обосновывая мысль о необходимости создания педагогической семинарии при Киевском университете, Н. И. Пирогов в числе основных причин неудовлетворительной подготовки учителей на первое место выдвигает «недостаток специальных сведений» в преподаваемой науке и только затем недостаток «практического опыта»³, хотя в целом признает общее научное образование «достаточным»⁴. И это не случайно. Неоправданная профилем факультетов излишняя многопредметность (особенно историко-филологического), распылявшая внимание и силы студентов, оказалась свойственной не только для Одесского лицея, но и Киевского и других университетов. Не имея права как попечитель изменять программу университетского образования для всего факультета, Н. И. Пирогов нашел пути к изменению ее для студентов, готовящихся к учительской деятельности. Это было выражено в документах проекта, который состоял: 1) из общей части, в которой кратко излагались цель, задачи и содержание обучения, 2) «Правил педагогических упражнений для кандидатов на учительские должности» применительно к каждой специальности и 3) «Порядка проведения занятий и экзаменов в педагогической семинарии»⁵.

Педагогические упражнения учреждались по шести предметам гимназического курса (русскому языку и словесности, греческому и латинскому языкам, истории, географии и математике), независимо от теоретического курса, который вели преподаватели кафедры педагогики университета. Казеннокоштные студенты после окончания университета прикомандировывались к одной из киевских гимназий в качестве репетиторов с целью «более основательного усвоения способа преподавания избранного ими предмета под руководством избранных для сей цели наставников»⁶. Наряду с педагогической практикой значительное внимание в проекте обращалось и на организацию целенаправленного научного образования по избранной специальности, также путем упорядочения номенклатуры изучаемых предметов. Выделялись учебные предметы «общие, одинаково важные» для студентов всего историко-филологического факультета, среди которых были психология, логика и педагогика, остальные распределялись на три разряда по родственным между собой признакам: 1) славяно-русской филологии, 2) латинского языка, греческого и древней истории и 3) русской и всеобщей истории и русской словесности. Подготовка будущих учителей проводилась так, что при необходимости кроме предметов своей специальности они могли преподавать дополнительно еще один родственный своему профилю.

Педагогическая практика была обязательной для казеннокоштных студентов двух последних семестров (7-го и 8-го). После окончания университетского курса они зачислялись сверхштатными учителями в обе киевские гимназии, где продол-

¹ ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 25, д. 108, л. 1, с об.

² ЦГИА СССР, ф. 733, оп. 70, д. 791, л. 54—57 (с об.); ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 24, д. 322, л. 1—83.

³ Недостаток «практического опыта» объяснялся тем, что с учреждением кафедры педагогики в университетах (5 ноября 1850 г.) педагогическая практика студентов так называемых педагогических институтов была ликвидирована. Под педагогическими институтами при университетах подразумевались группы студентов, готовящихся к учительской деятельности за государственный счет (казеннокоштные студенты).

⁴ ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 24, ед. хр. 322, л. 26—29.

⁵ ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 24, ед. хр. 322, л. 23—25; ГА Киева, ф. 16, оп. 297, д. 192, л. 4—5.

⁶ ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 24, ед. хр. 322, л. 26—29.

жали годовичную педагогическую практику под руководством преимущественно тех же профессоров.

Педагогическая семинария в Киеве начала функционировать с 1 января 1859 г. с разрешения министерства народного просвещения «в виде временной меры, впредь до учреждения... практическо-педагогических курсов»¹.

Поднятые Н. И. Пироговым вопросы о качестве общеобразовательной и специальной подготовки учителей приобретали особую остроту накануне отмены крепостного права и подготовки реформ в области народного образования. Н. И. Пирогов предвидел также, что после отмены крепостного права наплыв сельской молодежи в учебные заведения усилится и необходимость расширения сети учебных заведений неминуемо повлечет за собой проблему значительного увеличения количества учительских кадров для различных ступеней общеобразовательной школы и правильной организации их подготовки. Однако вопрос об организации учительских семинарий для уездных и приходских училищ оставался нерешенным, финансовое обеспечение предусматривалось только для подготовки учителей гимназий, да и то лишь за счет средств упраздняемого Главного педагогического института и педагогических институтов при университетах².

Третий проект педагогической гимназии (2 марта 1859 г.)³ был подготовлен Н. И. Пироговым по просьбе министерства народного просвещения, которое планировало организовать в университетских городах не педагогические семинарии, как предполагал Н. И. Пирогов в первом своем проекте, а «практическо-педагогические курсы» для подготовки учителей гимназий⁴. Базой для них должна была служить избранная для этой цели обычная, но из лучших по составу кадров гимназия с общеобразовательным курсом обучения. В связи с новыми функциями практической подготовки учителей ее необходимо было реорганизовать в «педагогическую гимназию». Впоследствии Главное правление училищ отказалось от этого названия и вынесло решение привлечь в качестве баз для проведения практических занятий не одну, а все гимназии, имеющиеся в университетских городах пяти учебных округов: Московского, Петербургского, Киевского, Харьковского и Казанского. Так как при этом планировалось упразднить Главный педагогический институт в Петербурге, а также педагогические институты университетов, Н. И. Пирогов, учитывая это, разрабатывает проект педагогической гимназии как самостоятельного специального педагогического учреждения с практически-теоретическим курсом обучения, которое приравнивалось бы к высшему педагогическому образованию. В проекте значительное внимание уделялось организации нового учреждения в «учебном, нравственном и административном отношениях».

В отличие от Одесского и Киевского проектов учительской (педагогической) семинарии с одногодичным учебно-практическим педагогическим курсом проект педагогической гимназии предусматривал две ступени обучения различной продолжительности в зависимости от успехов обучающегося. Особое внимание будущих учителей Пирогов обращал на методы подготовки учащихся старших классов «к самостоятельности и более сознательным занятиям их наукою». Внеклассное время учителя должны использовать для «педагогических наблюдений над развитием умственных и духовных способностей учеников», результаты которых сообщать педагогическому совету, директору и профессорам.

Пирогов большое внимание уделяет вопросам отбора и назначения профессоров и преподавателей, обучающихся будущих учителей педагогической науке. Это должны быть ординарные профессора и доценты или же по крайней мере имеющие степень кандидата и известный опыт преподавания в школе. Выше всех он ставил профессора, имевшего практику работы в школе. Значительный интерес

¹ ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 24, ед. хр. 322, л. 32—33.

² См.: Сборник постановлений по министерству народного просвещения. Т. 3. СПб., 1865, с. 307.

³ ЦГИА СССР, ф. 733, оп. 90, д. 178, л. 7—35; ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 24, д. 420, л. 1—72.

⁴ В то время в русских учебных округах учительских семинарий не было. Имелись всего две семинарии: одна — в Дерпте, другая — в Варшаве, кроме того, специальные классы при Ставропольской гимназии, которые удовлетворяли только местные потребности в учителях.

представляют рассматриваемые вопросы о роли и обязанностях директора и педагогического совета педагогической гимназии, о взаимоотношениях стипендиатов, профессоров и учеников гимназии. Н. И. Пирогов здесь впервые предлагает ряд нововведений: выборность директора гимназии и отделение воспитательно-педагогической части от административной с тем, чтобы директор мог «более совестливо и тщательно исполнять свою главную, прямую и вместе с тем самую трудную обязанность воспитания вверенного ему юношества», введение должности помощника директора по административной части и поручение директору только педагогической. Но и педагогическая часть не должна сосредоточиваться в руках одного директора. По мнению Н. И. Пирогова, учебные и воспитательно-педагогические обязанности должны быть распределены между директором и всеми преподавателями, а также стипендиатами — будущими учителями. Только от совокупного и гармонического действия всех этих лиц, по его мнению, можно ожидать успеха в деле воспитания и, следовательно, достижения главной цели самого учреждения. В этом же проекте Пирогов предлагает для повышения уровня научного образования в гимназиях и университетах учредить при гимназиях подготовительный класс, одновременно сообщая, что это уже сделано в Одесском и Киевском учебных округах, а для лучшей подготовки к университетскому обучению — подготовительный восьмой или университетский.

Четвертый проект («представление») Н. И. Пирогова снова был направлен на подготовку учителей приходских и уездных училищ (14 сентября 1859 г.), хотя и отличался определенной скованностью. Это объяснялось необходимостью соблюдения предварительных условий, которые поставило министерство перед Н. И. Пироговым при разработке проекта, исходивших прежде всего из сословной политики самодержавия в области образования широких народных масс, которую Пирогов считал «крепостным правом» школы. Министерство предупреждало, что при разработке данного проекта следует руководствоваться «минимальными имеющимися средствами», так как дополнительные ассигнования выделены только для подготовки учителей гимназий в организуемых педагогических курсах¹.

Однако педагогические курсы как форма подготовки учителей не удовлетворяли Пирогова. Его стремление создать специальное самостоятельное учреждение («особые нормальные школы») для подготовки учителей всех типов общеобразовательной школы с теоретическим и практическим курсом обучения так и не было в то время осуществлено. Правительство «расщедрилось» лишь на двухгодичные курсы подготовки учителей гимназий. Педагогические курсы в Киеве были открыты в августе 1860 г.

Из обзора приведенных документов видно, что Н. И. Пирогов значительное внимание уделял вопросам подготовки учителей не только для гимназий, как это принято считать, но и для уездных и приходских училищ².

Таким образом, идея организации специальной теоретической и практической подготовки учителей, тщательно продуманная и разработанная в четырех проектах Н. И. Пироговым, хотя и далеко не полностью, все же была воплощена в жизнь. Утвержденное положение о педагогических курсах сохранило основные его мысли о характере их организации, содержании образования, о подготовке учителей.

Разумеется, Н. И. Пирогов значительно шире ставил вопрос о создании постоянных педагогических учреждений для подготовки учителей всех типов общеобразовательной школы (приходских и уездных училищ и гимназий). Министерство народного просвещения, в силу недооценки значения педагогического образования и руководствуясь сословной политикой самодержавия в области народного образования, принимало во внимание лишь часть вопросов, поднятых Н. И. Пироговым. Данные документы открывают новую страницу многогранной творческой деятельности великого ученого и педагога в области организации народного образования в России. Его идеи и взгляды на организацию высшего педагогического образования во многом сохранили актуальность и в наши дни.

¹ См.: ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 25, д. 108, л. 1, с об.

² См.: ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 25, д. 108, л. 72—80.

* * *

Проблема развития науки и образования в университетах была особенно близка Н. И. Пирогову. «Общество видно в университете, как в зеркале и перспективе», — писал он (377).

Н. И. Пирогов принадлежал к числу людей, которые горячо верили в науку как в одну из самых прогрессивных и действенных сил, преобразующих общество не только в научно-техническом, но и в нравственном и педагогическом отношениях. «В науке кроется такой нравственно-воспитательный элемент, — писал Н. И. Пирогов, — который никогда не пропадает, какие бы ни были ее представители. Наука берет свое и, действуя на ум, действует и на нравы. В этом всего лучше нас убеждают люди, вынесшие из школы только одну привязанность к науке, едва узнав первые ее зачатки. Без всякого надзора и приготовления к жизни, брошенные в жизнь, в борьбе с лишениями и нуждами, они в одной науке находят и утешение, и крепость, и мужество в борьбе» (272). Анализируя последствия гнета николаевского режима для развития науки и образования в стране и пытаясь оградить их в дальнейшем от возможных реакционных влияний, Н. И. Пирогов неоднократно проводил мысль о том, что истинный прогресс в науке может быть обеспечен лишь свободой научного исследования и свободой учения. Однако путь к достижению этих целей Н. И. Пирогов видел в широких социальных преобразованиях, важнейшей частью которых он считал радикальное изменение системы воспитания и образования и интенсивное развитие просвещения в стране. Идея революционного переустройства общества была ему чужда, но его смелая пропаганда новых методов воспитания и образования, идея «гармонического развития всех врожденных сил народа», требования бессловной средней и высшей школы, «свободы мысли и слова», «свободы научного исследования и учения» выдвинули Н. И. Пирогова в ряды выдающихся деятелей 60—70-х гг. прошлого столетия.

Широкий доступ народных масс к образованию дает, по его мнению, возможность и более широкого отбора наиболее способных и даровитых молодых людей для подготовки их к научной деятельности. Обеспечение этого Н. И. Пирогов видел в рациональной организации научного образования на всех ступенях средней и высшей школы, в систематической и планомерной подготовке учительских и научно-педагогических кадров, преемственности обучения в средней и высшей школе. Он убедительно доказал, что даже последовательное преобразование школы только «снизу», т. е. простое изменение распределения в школах наук по классам, улучшение программ, изменение курсов и испытаний не поможет главному — наличию необходимого количества опытных и дельных педагогов, так как школы еще не будут «оживляемы свежими силами». В то же время преобразование только «сверху» не даст студентов, хорошо подготовленных к университетскому научному образованию. Вполне справедливо поэтому Н. И. Пирогов предлагал реорганизацию системы народного образования начинать одновременно «снизу» (т. е. со школ и училищ) и «сверху» (с университетов), так как «образование в высших и низших школах, — говорил он, — так органически связано, что, затронув одно, нельзя не тронуть другого». И если большая часть студентов окажется недостаточно подготовленной к свободным и самостоятельным занятиям наукой (а таких, по мнению Н. И. Пирогова, 90 из 100, оканчивающих гимназический курс), то «следует не понижать уровень университетского образования, как это некоторые полагают, а, напротив, возвысить уровень гимназического» (135).

Эти мысли Н. И. Пирогова актуальны и для нашего времени. Развивая их, он справедливо считал, что если в университетах нужны деятели, стоящие в уровень с современной наукой, то «в гимназиях необходимы наставники, владеющие кроме сведений особенным педагогическим тактом». В «Университетском вопросе» Н. И. Пирогов обосновал положение о том, что преподаватель университета одновременно должен быть и научным деятелем, научный авторитет наставника располагает к занятиям, помогает и руководит ими.

Анализируя состояние преподавания в университетах, Н. И. Пирогов приходит к выводу, что причины негативного отношения студентов ко многим преподавателям заключаются в том, что студент часто не верит своему учителю или потому, что не уверен в глубине его знаний, или потому, что подозревает его в

неискренности научных убеждений. «Новому поколению наших профессоров предстоит труд понять хорошенько значение авторитета в науке и его необходимость для учащихся...» (387). Наконец, нравственный авторитет наставника поддерживается свободой научного исследования («исследования»), которая дает простор убеждениям профессора и вместе с тем убеждает слушателей в искренности его учения.

Н. И. Пирогов четко различает профиль университетского образования и «специальных учреждений других ведомств» (институтов), хотя пишет о последних мало. Его любимое детище — университеты. Не случайно его называли «главным профессором университета». Выделение Н. И. Пироговым университетского образования как самостоятельного имеет принципиальное значение и в наше время.

В организации учебно-воспитательного процесса в вузах Н. И. Пирогов много внимания уделяет содержанию и методам обучения. Он призывает развивать у студентов самостоятельность путем приобщения их к науке, к «методу и механизму, которым современная наука доходит до ее результатов». Остальное, считал педагог, учащийся добудет сам. Профессор, который в состоянии это сделать, «дороже самого красноречивого оратора». Естественной представляется поэтому положительная оценка Н. И. Пироговым «сократовского способа учения», способствующего развитию активности студентов в научной деятельности. Последнее возбуждает критичность и самостоятельность мысли, интерес к науке, укрепляет доверие между студентами и преподавателями.

Подчеркивая значение эвристических методов, Н. И. Пирогов вместе с тем указывал на большое значение в университетах лекционного метода обучения. Есть основания полагать, что он отстаивал две методические разновидности чтения лекций в университете, каждая из которых должна способствовать тому, чтобы «ум слушателей на лекциях был в постоянной работе»: «во-первых, когда преподаватель излагает новые научные истины, еще не обнародованные или ему одному известные и им одним дознанные, во-вторых, когда преподаватель владеет особым даром слова» (139).

Настаивая на уважительном отношении преподавателей к студенческой аудитории, Н. И. Пирогов формулирует ряд важных условий успешности университетского обучения. Важно, чтобы взаимоотношения наставников и студентов были проникнуты гуманизмом в соответствии с общей целью — быть человеком. К личности преподавателя он предъявляет высокие нравственные требования. Он должен верить в человека, в образовательную силу науки, нести ответственность за результаты обучения. «В Письмах из Гейдельберга» читаем: «Пусть учится только тот, кто хочет учиться, — это его дело. Но кто хочет у меня учиться, тот должен чему-нибудь научиться — это мое дело» — так должен думать каждый совестливый преподаватель» (397).

В связи с высоким общественным значением преподавательской деятельности в высшей школе Н. И. Пирогов считает необходимым ввести конкурс на замещение вакантных должностей преподавателей, обеспечить ряд мер, повышающих их материальное благосостояние. Присвоение звания доцента должно предполагать, по мнению Пирогова, оценку меры владения им живым словом не ниже, чем печатным, а то и выше последнего. Вместе с тем «научное красноречие» преподавателя Н. И. Пирогов ставит в тесную связь с разносторонним и глубоким «знанием своей науки». В этом он видит «средство для научного красноречия, которое многим отличается от ораторского».

С целью борьбы с формализмом в условиях «экзаменационного направления» деятельности учебных заведений Пирогов высказывает интересные методические предложения, в частности касающиеся поведения преподавателя на экзамене. В «Письмах к сыну» он специально выделяет советы молодым преподавателям, как принимать экзамен: не говорить слишком много самому — «это слабость новичков, — однако и не слишком молчать и моносиллабничать»: нужен определенный такт и в приеме экзаменов в том случае, когда лекции читал другой доцент (1879). Пирогов формулирует в высшей степени продуктивную педагогическую мысль о соблюдении органической связи между преподаванием предмета и требованиями, которые выдвигает преподаватель к проверке знаний, о стирании границ между объяснением и опросом. В целом же своеобразный итог позиции Пирогова в вопросе об экзаменах в студенческой аудитории выражен в следующих его словах: «Как можно менее формальных экзаменов и как можно более деятельных занятий

наукой, при наблюдении личных особенностей каждого ученика, его способностей и прилежания,— вот правило здоровой педагогики» (240).

Свои педагогические идеи и взгляды в области высшего образования Н. И. Пирогов неуклонно проводил в жизнь. Особое внимание при этом он уделял учебной и научной деятельности Киевского университета, с которым был тесно связан.

* * *

Педагогическая общественность высоко оценивала заслуги Н. И. Пирогова, считая его новатором в деле организации народного образования. Удивительно точное определение патриотических заслуг Н. И. Пирогова среди его современников мы находим в словах А. И. Герцена, который называл его «первым согражданином нашим». В посвященной ему статье Герцен писал в 1862 г., что Н. И. Пирогов служил не лицу, а делу, своему отечеству, своей науке. Этим он снискал огромную, заслуженную популярность своего народа. Все свои силы он отдал борьбе за процветание отечественной науки и демократизацию народного образования. Без преувеличения можно сказать, что эта огромная популярность Н. И. Пирогова унаследована и советскими людьми. Его педагогическое наследство успешно служит современной советской школе и педагогике.

Идеи и мысли Николая Ивановича Пирогова относительно задач подготовки учителей в университетах, других учебных заведениях, содержания, средств и методов обучения, многие другие вопросы, которые он поднимал еще в середине XIX в., актуальны, злободневны и в наше время.

*А. Н. Алексюк,
Г. Г. Савенок*

І. Статьи, циркуляры, докладные записки, распоряжения, речи и другие материалы

Вопросы жизни

Отрывок из забытых бумаг, выведенный на свет неофициальными статьями «Морского сборника»¹ о воспитании

Первая редакция

— К чему вы готовите вашего сына?—кто-то спросил меня.

— Быть человеком,— отвечал я.

— Разве вы не знаете,— сказал, спросивший,— что людей собственно нет на свете; это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди.

Правда это или нет?

Мы живем, как всем известно, в XIX веке, «по преимуществу», практическом.

Отвлечения, даже и в самой столице их, Германии, уже не в ходу более. А человек, что ни говори, есть действительно только одно отвлечение.

Зоологический человек, правда, еще существует с его двумя руками и держится ими крепко за существование; но нравственный, вместе с другими старосветскими отвлечениями, как-то плохо принадлежит настоящему.

Впрочем, не будем несправедливы к настоящему. И в древности искали людей днем с фонарями; но все-таки искали.

Правда, языческая древность была не слишком взыскательна. Она позволяла иметь всевозможные нравственно-религиозные убеждения; можно было *ad libitum*² сделаться эпикурейцем, стоиком, пифагорейцем; только худых граждан она не жаловала.

Несмотря на все наше уважение к неоспоримым достоинствам реализма настоящего времени, нельзя, однако же, не согласиться, что древность как-то более дорожила нравственной натурой человека.

Правительства в древности оставляли школы без надзора и считали себя не вправе вмешиваться в учения мудрецов. Каждый из учеников мог пролагать впоследствии новые пути и образовать

новые школы; только жрецы, тираны и zeloty от времени до времени выгоняли, сжигали и отравляли философов, если их учения уже слишком противоречили поверьям господствующей религии; да и то это делалось по интригам партий и каст.

Язычество древних, не озаренное светом истинной веры, заблуждалось; но заблуждалось, следуя принятым и последовательно проведенным убеждениям.

Если эпикуреец утопал в чувственных наслаждениях, то он делал это, основываясь хотя и на ложно понятом учении школы, утверждавшей, что «искать по возможности наслаждения и избегать неприятного — значит быть мудрым».

Если стоик делался самоубийцей, то это случалось от стремления к добродетели и идеалу высшего совершенства.

Даже кажущаяся непоследовательность в поступках скептика извиняется учением школы, проповедовавшей, что «ничего нет верного на свете и что даже сомнение сомнительно».

В самых грубых заблуждениях языческой древности, основанных всегда на известных нравственно-религиозных началах и убеждениях, проявляется все-таки самый существенный атрибут духовной природы человека — стремление разрешить вопрос жизни о цели бытия.

Правда, и в древности случалось, точно так же как и у нас, что были люди, не задававшие себе никаких вопросов при вступлении в жизнь.

Но сюда относились и относятся только два рода людей.

Во-первых, те, которые получили от природы жалкую привилегию на идиотизм.

Во-вторых, те, которые, подобно планетам, получив однажды толчок, двигаются по силе инерции в данном им направлении.

Оба эти рода, конечно, не принадлежат к исключениям, но и не могут служить правилами.

Учение спасителя, разрушив хаос нравственного произвола, указало человечеству прямой путь, определило и цель и средоточие житейских стремлений.

Найдя в Откровении самый главный вопрос жизни — о цели нашего бытия — разрешенным, казалось бы, человечество ничего другого не должно делать, как следовать с убеждением и верой по определенной стезе.

Но протекли столетия, а все осталось «яко же бо бысть во дни Ноевы» (Матф., гл. XXIV, 37).

К счастью еще, что наше общество успело так организовать, что оно для большей массы людей само, без их сознания, задает и решает вопросы жизни и дает этой массе, пользуясь силой ее инерции, известное направление, которое оно считает лучшим для своего благосостояния.

Несмотря, однако, на преобладающую в массе силу инерции, у каждого из нас осталось еще столько внутренней самостоятельности, чтобы напомнить нам, что мы, живя в обществе и для общества, живем еще и сами собой и в самих себе.

Но, узнав по инстинкту или по опыту, что общество приняло известное направление, нам все-таки ничего не остается более делать, как согласовать проявления нашей самостоятельности как можно лучше с направлением общества. Без этого мы или разладим с обществом и будем терпеть и бедствовать, или основы общества начнут колебаться и разрушаться.

Итак, как бы ни была велика масса людей, следующих бессознательно данному обществом направлению, как бы мы все ни старались для собственного блага приспособлять свою самостоятельность к этому направлению, всегда останется еще много таких из нас, которые сохраняют довольно сознания, чтобы вникнуть в нравственный свой быт и задать себе вопросы: в чем состоит цель нашей жизни? Какое наше назначение? К чему мы призваны? Чего должны искать мы?

Как мы принадлежим к последователям христианского учения, то казалось бы, что воспитание должно нам класть в рот ответы.

Но это предположение возможно только при *двух* условиях: во-первых, если воспитание приноровлено к различным способностям и темпераменту каждого, то развивая, то обуздывая их; во-вторых, если нравственные основы и направление общества, в котором мы живем, совершенно соответствуют направлению, сообщаемому нам воспитанием.

Первое условие необходимо, потому что врожденные склонности и темперамент каждого подсказывают ему, впопад и невпопад, что он должен делать и к чему стремиться.

Второе условие необходимо, потому что без него, какое бы направление ни было нам дано воспитанием, мы, видя, что поступки общества не соответствуют этому направлению, непременно удалимся от него и собьемся с пути.

Но, к сожалению, наше воспитание не достигает предполагаемой цели, потому что:

Во-первых, наши склонности и темпераменты не только слишком разнообразны, но еще и развиваются в различное время; воспитание же наше, вообще однообразное, начинается и оканчивается для большей части из нас в одни и те же периоды жизни. Итак, если воспитание, начавшись для меня слишком поздно, не будет соответствовать склонностям и темпераменту, развившимся у меня слишком рано, то, как бы и что бы оно мне ни говорило о цели жизни и моем назначении, мои рано развившиеся склонности и темперамент будут мне все-таки нашептывать другое.

От этого сбивчивость, разлад и произвол.

Во-вторых, талантливые, проницательные и добросовестные воспитатели так же редки, как и проницательные врачи, талантливые художники и даровитые законодатели. Число их не соответствует массе людей, требующих воспитания.

Не в этом, однако же, еще главная беда. Будь воспитание наше, со всеми его несовершенствами, хотя бы равномерно только приноровлено к развитию наших склонностей, то после мы сами, чутьем, еще могли бы решить основные вопросы жизни. Добро и

зло вообще довольно уравновешены в нас. Поэтому нет никакой причины думать, чтобы наши врожденные склонности, даже и мало развитые воспитанием, влекли нас более к худому, нежели к хорошему. А законы хорошо устроенного общества, вселяя в нас доверенность к правосудию и прозорливости правителей, могли бы устранить и последнее влечение ко злу.

Но вот главная беда.

Самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество.

Вспомним еще раз, что мы христиане, и, следовательно, главной основой нашего воспитания служит и должно служить Откровение.

Все мы с нашего детства не напрасно же ознакомлены с мыслью о загробной жизни, все мы не напрасно же должны считать настоящее приготовлением к будущему.

Вникая же в существующее направление нашего общества, мы не находим в его действиях ни малейшего следа этой мысли. Во всех обнаруживаниях по крайней мере жизни практической и даже отчасти и умственной мы находим резко выраженное, материальное, почти торговое стремление, основанием которому служит идея о счастье и наслаждениях в жизни здешней.

Выступая из школы в свет, что находим мы, воспитанные в духе христианского учения? Мы видим то же самое разделение общества на толпы, которое было и во времена паганизма, с тем отличием, что языческие увлекались разнородными, нравственно-религиозными убеждениями различных школ и действовали, следуя этим началам, последовательно; а наши действуют по взглядам на жизнь, произвольно ими принятым и вовсе не согласным с религиозными основами воспитания, или и вовсе без всяких взглядов.

Мы видим, что самая огромная толпа следует бессознательно, по силе инерции, толчку, данному ей в известном направлении. Развитое чувство индивидуальности вселяет в нас отвращение пристать к этой толпе.

Мы видим другие толпы, несравненно меньшие по объему, увлекаемые хотя также, более или менее, по направлению огромной массы, но следующие уже различным *взглядам* на жизнь, стараясь то противоборствовать этому увлечению, то оправдать пред собой слабость и недостаток энергии.

Взглядов, которым следуют эти толпы, наберется много.

Разобрав, нетрудно убедиться, что в них отзываются те же начала эпикуреизма, пиронизма, цинизма, платонизма, эклектизма, которые руководствовали и поступками языческого общества, но лишенные корня, безжизненные и в разладе с вечными истинами, перенесенными в наш мир воплощенным словом.

Вот, например, первый взгляд — очень простой и привлекательный. Не размышляйте, не толкуйте о том, что необъяснимо. Это по малой мере лишь потеря одного времени. Можно, думая,

потерять и аппетит, и сон. Время же нужно для трудов и наслаждений. Аппетит—для наслаждений и трудов. Сон—опять для трудов и наслаждений. Труды и наслаждения—для счастья.

Вот второй взгляд—высокий. Учитесь, читайте, размышляйте и извлекайте из всего самое полезное. Когда ум ваш просветлеет, вы узнаете, кто вы и что вы. Вы поймете все, что кажется необъяснимым для черни. Поумнев, поверьте, вы будете действовать как нельзя лучше. Тогда предоставьте только выбор вашему уму, и вы никогда не сделаете промаха.

Вот третий взгляд—старообрядческий. Соблюдайте самым точным образом все обряды и поверья. Читайте только благочестивые книги, но в смысл не вникайте. Это главное для спокойствия души. Затем, не размышляя, живите так, как живется.

Вот четвертый взгляд—практический. Трудясь, исполняйте ваши служебные обязанности, собирая копейку на черный день. В сомнительных случаях, если одна обязанность противоречит другой, избирайте то, что вам выгоднее или по крайней мере что для вас менее вредно. Впрочем, предоставьте каждому спасаться на свой лад. Об убеждениях, точно так же как и о вкусах, не спорьте и не хлопчите. С полным карманом можно жить и без убеждений.

Вот пятый взгляд—также практический в своем роде. Хотите быть счастливым, думайте себе, что вам угодно и как вам угодно; но только строго соблюдайте все приличия и умейте с людьми уживаться. Про начальников и нужных вам людей никогда худо не отзывайтесь и ни под каким видом не противоречьте. При исполнении обязанностей, главное, не горячитесь. Излишнее рвение не здорово и не годится. Говорите, чтобы скрыть, что вы думаете. Если не хотите служить ослами другим, то сами на других верхом ездите; только молча, в кулак себе, смейтесь.

Вот шестой взгляд—очень печальный. Не хлопчите, лучшего ничего не придумаете. Новое только то на свете, что хорошо было забыто. Что будет, то будет. Червяк на куче грязи, вы смешны и жалки, когда мечтаете, что вы стремитесь к совершенству и принадлежите к обществу прогрессистов. Зритель и комедиант поневоле, как ни бейтесь, лучшего не сделаете. Белка в колесе, вы забавны, думая, что бежите вперед. Не зная, откуда взялись, вы умрете, не зная, зачем жили.

Вот седьмой взгляд—очень веселый. Работайте для мощи и наслаждайтесь, покуда живете. Ищите счастья, но не ищите его далеко,—оно у вас под руками. Какой вам жизни еще лучше нужно? Все делается к лучшему. Зло—это одна фантазмагория для вашего же развлечения, тень, чтобы вы лучше могли наслаждаться светом. Пользуйтесь настоящим, и живите себе припеваючи.

Вот восьмой взгляд—очень благоразумный. Отделяйте теорию от практики. Принимайте какую вам угодно теорию для

вашего развлечения, но на практике узнавайте, главное, какую роль вам выгоднее играть; узнав, выдержите ее до конца. Счастье — искусство. Достигнув его трудом и талантом, не забывайте; сделав промах, не пеняйте и не унывайте. Против течения не плывите.

И прочее, и прочее, и прочее.

Убеждаясь при вступлении в свет в этом разладе основной мысли нашего воспитания с направлением общества, нам ничего более не остается, как впасть в одну из *трех* крайностей.

Или мы пристаем к одной какой-нибудь толпе, теряя всю нравственную выгоду нашего воспитания. Увлекаясь материальным стремлением общества, мы забываем основную идею Откровения. Только иногда, мельком, в решительном мгновении жизни, мы прибегаем к спасительному его действию, чтобы на время подкрепить себя и утешить.

Или мы начинаем дышать враждой против общества. Оставаясь еще верными основной мысли христианского учения, мы чувствуем себя чужими в мире искаженного на другой лад паганизма, недоверчиво смотрим на добродетель ближних, составляем секты, ищем прозелитов, делаемся мрачными презрителями и недоступными собратами.

Или мы отдаемся произволу. Не имея твердости воли устоять против стремления общества, не имея довольно бесчувственности, чтобы отказаться совсем от спасительных утешений Откровения, довольно безнравственными и неблагодарными, чтобы отвергать все высокое и святое, мы оставляем основные вопросы жизни нерешенными, избираем себе в путеводители случай, переходим от одной толпы к другой, смеемся и плачем с ними для рассеяния, колеблемся и путаемся в лабиринте непоследовательности и противоречий.

Подвергнув себя *первой* крайности, мы пристаем именно к той толпе, к которой всего более влекут нас наши врожденные склонности и темперамент.

Если мы родились здоровыми и даже чересчур здоровыми, если материальный быт наш развился энергически и чувственность преобладает в нас, то мы склоняемся на сторону привлекательного и веселого взглядов.

Если воображение у нас не господствует над умом, если инстинкт не превосходит рассудка, а воспитание наше было более реальное, то мы делаемся последователями благоразумного или одного из практических взглядов.

Если, напротив, при слабом или нервном телосложении мечтательность составляет главную черту нашего характера, инстинкт управляется не умом, а воображением, воспитание же не было реальным, — мы увлекаемся то религиозным, то печальным взглядами, то переходим от печального к веселому и даже к привлекательному.

Если, наконец, воспитание сделало из ребенка старуху, не дав ему быть ни мужчиной, ни женщиной, ни даже стариком, или при

тусклом уме преобладает воображение, или при тусклом воображении тупой ум, то выбор падает на ложно-религиозный взгляд.

Впоследствии различные внешние обстоятельства, материальные выгоды, круг и место наших действий, слабость воли, состояние здоровья и т. п. нередко заставляют нас переменять эти взгляды и быть поочередно ревностными последователями то одного, то другого. Если кто-нибудь из нас, сейчас при вступлении в свет или и после, переходя от одной толпы к другой, наконец остановился в выборе на котором-нибудь взгляде, то это значит, что он потерял всякую склонность переменить или перевоспитать себя; это значит, он вполне удовлетворен своим выбором; это значит, он решил, как умел или как ему хотелось, основные вопросы жизни. Он сам себе обозначил и цель, и назначение, и призвание. Он слился с которой-нибудь толпой. Он счастлив по-своему. Человечество, конечно, немного выиграло приобретением этого нового адепта, но и не потеряло.

Если бы поприще каждого из нас всегда непременно оканчивалось таким выбором одной толпы или одного взгляда; если бы пути и направления последователей различных взглядов шли всегда параллельно одни с другими и с направлением огромной толпы, движимой силой инерции, то все бы тем и кончилось, что общество осталось бы вечно разделенным на одну огромную толпу и несколько меньших. Столкновений между ними нечего бы было опасаться. Все бы спокойно забыли то, о чем им толковало воспитание. Оно сделалось бы продажным билетом для входа в театр. Все шло бы спокойно. Жаловаться было бы не на что.

Но вот беда.

Люди, родившиеся с притязаниями на ум, чувство, нравственную волю, иногда бывают слишком восприимчивы к нравственным основам нашего воспитания, слишком пронизательны, чтобы не заметить, при первом вступлении в свет, резкого различия между этими основами и направлением общества, слишком совестливы, чтобы оставить без сожаления и ропота высокое и святое, слишком разборчивы, чтобы довольствоваться выбором, сделанным почти по неволе или по неопытности. Недовольные, они слишком скоро разлаживают с тем, что их окружает, и, переходя от одного взгляда к другому, вникают, сравнивают и пытаются; все глубже и глубже роются в рудниках своей души и, не удовлетворенные стремлением общества, не находят и в себе внутреннего спокойствия; хлопочут, как бы согласить вопиющие противоречия; оставляют поочередно и то и другое; с энтузиазмом и самоотвержением ищут решения столбовых вопросов жизни; стараются во что бы то ни стало перевоспитать себя и тщатся *проложить новые пути*.

Люди, родившиеся с преобладающим чувством, живостью ума и слабостью воли, не выдерживают этой внутренней борьбы, устают, отдаются на произвол и бродят на распутье. Готовые пристать туда и сюда, они делаются, по мере их способностей, то неверными слугами, то шаткими господами той или другой толпы.

А с другой стороны, удовлетворенные и ревностные последователи различных взглядов не идут параллельно ни с массою, ни с другими толпами. Пути их пересекаются и сталкиваются между собою. Менее ревностные, следуя вполнину нескольким взглядам вместе, образуют новые комбинации.

Этот разлад сектаторов и инертной толпы, этот раздор нравственно-религиозных основ нашего воспитания с столкновением противоположных направлений общества, при самых твердых политических основаниях, может все-таки рано или поздно поколебать его.

На беду еще эти основы не во всех обществах крепки, движущиеся толпы громадны, а правительства, как история учит, не всегда дальнозорки.

Существуют только три возможности или три пути вывести человечество из этого ложного и опасного положения.

Или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества.

Или переменить направление общества.

Или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой.

Следовать первым путем не значило бы ли исказить то, что нам осталось на земле святого, чистого и высокого? Одна только упругая нравственность фарисеев и иезуитов может подделываться высоким к низкому и соглашать произвольно вечные истины наших нравственно-религиозных начал с меркантильными и чувственными интересами, преобладающими в обществе. История показала, чем окончились попытки папизма под личиной иезуитства.

Изменить направление общества есть дело Промысла и времени.

Остается третий путь. Он труден, но возможен: избрав его, придется многим воспитателям сначала перевоспитать себя.

Приготовить нас с юных лет к этой борьбе — значит именно:

«Сделать нас людьми», т. е. тем, чего не достигнет ни одна наша реальная школа в мире, заботясь сделать из нас с самого нашего детства негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов.

Человеку не суждено и не дано столько нравственной силы, чтобы сосредоточивать все свое внимание и всю волю в одно и то же время на занятиях, требующих напряжения совершенно различных свойств духа.

Погнавшись за двумя зайцами, ни одного не поймаешь.

На чем основано приложение реального воспитания к самому детскому возрасту?

Одно из двух: или в реальной школе, назначенной для различных возрастов (с самого первого детства до юности), воспитание для первых возрастов ничем не отличается от обыкновенного, общепринятого; или же воспитание этой школы с самого

его начала и до конца есть совершенно отличное, направленное исключительно к достижению одной известной, практической цели.

В первом случае нет никакой надобности родителям отдавать детей до юношеского возраста в реальные школы, даже и тогда, если бы они во что бы то ни стало, самоуправно и самовольно назначили своего ребенка еще с пеленок для той или другой касты общества.

Во втором случае, можно смело утверждать, что реальная школа, имея преимущественной целью практическое образование, не может в то же самое время сосредоточить свою деятельность на приготовлении нравственной стороны ребенка к той борьбе, которая предстоит ему впоследствии при вступлении в свет.

Да и приготовление это должно начаться в том именно возрасте, когда в реальных школах все внимание воспитателей обращается преимущественно на достижение главной, ближайшей цели, заботясь, чтобы не пропустить времени и не опоздать с практическим образованием. Курсы и сроки учения определены. Будущая карьера резко обозначена. Сам воспитанник, подстрекаемый примером сверстников, только в том и полагает всю свою работу, как бы скорее выступить на практическое поприще, где воображение ему представляет служебные награды, корысть и другие идеалы окружающего его общества.

Отвечайте мне, положа руку на сердце, можно ли надеяться, чтобы юноша в один и тот же период времени изготавлялся выступить на поприще, не самым им избранное, прельщался внешними и материальными выгодами этого, заранее для него определенного, поприща и вместе с тем серьезно и ревностно приготавлялся к внутренней борьбе с самим собою и с увлекательным направлением света?

Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать; он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться; он не за свое не возьмется.

Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане.

Значит ли это, что я предлагаю вам закрыть и уничтожить все реальные и специальные школы?

Нет, я восстаю только против двух вопиющих крайностей.

Для чего родители так самоуправно распоряжаются участью своих детей, назначая их, едва выползших из колыбели, туда, где по разным соображениям и расчетам предстоит им более выгодная карьера?

Для чего реально-специальные школы принимаются за воспитание тех возрастов, для которых общее человеческое образова-

ние несравненно существеннее всех практических приложений?

Кто дал право отцам, матерям и воспитателям властвовать самоуправно над благими дарами творца, которыми он снабдил детей?

Кто научил, кто открыл, что дети получили врожденные способности и врожденное призвание играть именно ту роль в обществе, которую родители сами им назначают? Уже давно оставлен варварский обычай выдавать дочерей замуж поневоле, а невольный и преждевременный брак сыновей с их будущим поприщем допущен и привилегирован; заказное их венчание с наукой празднуется и прославляется, как венчание дожа с морем!

И разве нет другого средства, другого пути, другого механизма для реально-специального воспитания? Разве нет другой возможности получить специально-практическое образование, в той или другой отрасли человеческих знаний, как распространяя его на счет общего человеческого образования?

Вникните и рассудите, отцы и воспитатели!

Еще со времен языческой древности существуют два рода образования: Общечеловеческое и специальное, или реальное.

В Афинах и Родосе философы имели право содержать школы для общечеловеческого образования. Невдалеке от Афин, между светлыми источниками, окруженные садами, размещены были самые главнейшие из них.

В середине стояла школа эпикурейцев, к северу от нее жили последователи Платона, а к югу — ученики Аристотеля. Мирты и оливы разделяли одно учение от другого и служили границами различных взглядов на жизнь и свет. Учителя и ученики жили обществами, вместе; кроме учеников и посторонним лицам вход был открыт. Со всех сторон и из отдаленных земель стекались любознатели слушать мудрости знаменитых наставников. Философия и красноречие были самыми главными предметами занятий. Не все реальные науки в то время были резко отделены от философии: они обыкновенно преподавались вместе с нею, так что главным основанием всех наук считалась философия. Бог, свет и человек были главнейшими предметами отвлеченных созерцаний. Красноречие было в то время искусством, тесно соединенным с гражданским бытом и историей народа. Поэтому и философия и красноречие считались самыми существенными и самыми необходимыми предметами для общечеловеческого образования.

Сверх этого, и в Греции, и в Риме, и в Египте существовали еще и специальные школы. Палестры и гимназии Греции, находившиеся под надзором магистрата (тогда как школы философов были частные учреждения, в управление и учение которых греческое правительство не вмешивалось), занимались преимущественно приготовлением учеников к Олимпийским и другим публичным играм; в Риме существовало училище правоведения, в Александрии — училище математических и физических наук, и т. п.

В средние века христианская религия сделалась первая покровительницей и рассадником потухшего просвещения.

Начало университетов и специальных училищ образовалось постепенно из монастырских, орденских школ. Специальные школы Парижа и Оксфорда, назначенные сначала для обучения философии и богословию и находившиеся под покровительством и надзором духовенства, постепенно получили особые права и привилегии и возвысились на степень первых в то время университетов. Пишут, что в XIII столетии в Парижском университете было до 10 000, а в Оксфордском даже до 30 000 студентов. С этим мощным развитием общечеловеческого, или университетского, образования в Европе не могли более состязаться специальные монастырские школы и начали с тех пор все более и более приходить в упадок.

В новейшие времена, наконец, вместе с усовершенствованием различных отраслей человеческого знания и гражданского быта университеты и специальные училища достигли постепенно той степени развития, на которой мы их теперь находим. Различия в назначении и цели тех и других ясно обозначились. Правительства всех образованных наций, поняв это более или менее ясно, упрочили новыми правами существование этих рассадников народного просвещения.

В различных странах по мере временных, иногда случайных надобностей возникало и усваивалось более то университетское, или общечеловеческое, то прикладное, или специальное, направления воспитания.

Но ни одно образованное правительство, как бы оно ни нуждалось в специалистах, не могло не убедиться в необходимости общечеловеческого образования. Правда, в некоторых странах университетские факультеты почти превратились в специальные училища; но нигде еще не исчезло совершенно их существенное и первобытное стремление к главной цели — общечеловеческому образованию.

Имея в виду этот прямой, широко открытый путь к *«образованию людей»*, для чего бы, казалось, им не пользоваться?

Для чего бы не приспособить его еще лучше к вопиющим потребностям настоящего?

Для чего не расширить и не открыть его еще более для нас, столь нуждающихся в истинно человеческом воспитании?

Но общечеловеческое воспитание не состоит еще в одном университете; к нему принадлежат и приготовительно-университетские школы, направленные к одной и той же благой и общей цели, учрежденные в том же духе и с тем же направлением.

Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми.

Поэтому все до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения.

Недаром известные сведения исстари называются: *humaniora*, т. е. необходимые для каждого человека. Эти сведения, с уничтожением язычества, с усовершенствованием наук, с развитием гражданского быта различных наций, измененные в их виде, остаются навсегда, однако же, теми же светильниками на жизненном пути и древнего, и нового человека.

Итак, направление и путь, которым должно совершаться общечеловеческое образование для всех и каждого, кто хочет заслужить это имя, ясно обозначено.

Оно есть самое естественное и самое непринужденное.

Оно есть и самое удобное и для правительств, и для подданных.

Для правительств, потому что все воспитанники до известного возраста будут образоваться, руководимые совершенно одним и тем же направлением, в одном духе, с одной и той же целью; следовательно, нравственно-научное воспитание всех будущих граждан будет находиться в одних руках. Все виды, все благие намерения правительств к улучшению просвещения будут исполняться последовательно, с одинаковой энергией и одноведомственными лицами.

Для подданных, потому что все воспитанники до вступления их в число граждан будут дружно пользоваться одинаковыми правами и одинаковыми выгодами воспитания.

Это тождество духа и прав воспитания должно считать выгодным не потому, что будто бы вредно для общества разделение его на известные *корпорации*, происходящие от разнообразного воспитания.

Нет, напротив, я вижу в поощрении корпорации средство: поднять нравственный быт различных классов и сословий, вселить в них уважение к их занятиям и к кругу действий, определенному для них судьбой. Но чтобы извлечь пользу для общества из господствующего духа корпораций, нужно способствовать к его развитию не прежде полного развития всех умственных способностей в молодом человеке. Иначе должно опасаться, что это же самое средство будет и ложно понято и не кстати приложено.

Есть, однако же, немаловажные причины, оправдывающие существование специальных школ во всех странах и у всех народов.

Сюда относится почти жизненная потребность для некоторых наций в специальном образовании граждан по различным отраслям сведений и искусств, самых необходимых для благосостояния и даже для существования страны, и именно когда ей предстоит постоянная необходимость пользоваться как можно скорее и как можно обширнее плодами образования молодых специалистов.

Но *во-первых*, нет ни одной потребности для какой бы то ни было страны более существенной и более необходимой, как потребность *в истинных людях*. Количество не устоит перед качеством. А если и превозможет, то все-таки рано или поздно

подчинится произвольно, со всей его громадностью, духовной власти качества.

Это историческая аксиома.

Во-вторых, общечеловеческое, или университетское, образование нисколько не исключает существования таких специальных школ, которые занимались бы практическим, или прикладным, образованием молодых людей, уже приготовленных общечеловеческим воспитанием.

А специальные школы и целое общество несравненно более выиграют, имея в своем распоряжении нравственно и научно в одном духе и в одном направлении приготовленных учеников.

Учителям этих школ придется сеять уже на возделанном и разработанном поле. Ученикам придется легче усваивать принимаемое. Наконец, развитие духа корпораций, понятие о чести и достоинстве тех сословий, к вступлению в которые готовят эти школы, будет и своевременно и сознательно для молодых людей, достаточно приготовленных общечеловеческим воспитанием.

Да и какие предметы составляют самую существенную цель образования в специальных школах?

Разве не такие, которые требуют для их изучения уже полного развития душевных способностей, телесных сил, талантов и особого призвания?

К чему же, скажите, спешить так и торопиться со специальным образованием? К чему начинать его так преждевременно?

К чему променивать так скоро выгоды общечеловеческого образования на прикладной, односторонний специализм?

Я хорошо знаю, что исполинские успехи наук и художеств нашего столетия сделали специализм необходимой потребностью общества; но в то же время никогда не нуждались истинные специалисты так сильно в предварительном общечеловеческом образовании, как именно в наш век.

Односторонний специалист есть или грубый эмпирик, или уличный шарлатан.

Отыскав самое удобное и естественное направление, которым должно вести наших детей, готовящихся принять на себя высокое звание человека, остается еще главное, решить один из существеннейших вопросов жизни: *каким способом, каким путем приготовить их к неизбежной им предстоящей борьбе?*

Каков должен быть юный атлет, приготовляющийся к этой роковой борьбе?

Первое условие: он должен иметь от природы хотя какое-нибудь *притязание на ум и чувство*.

Пользуйтесь этими благими дарами творца, но не делайте одаренных бессмысленными поклонниками мертвой буквы, дерзновенными противниками необходимого на земле авторитета, суемудрыми приверженцами грубого материализма, восторженными расточителями чувства и воли и холодными адептами разума. Вот второе условие.

Вы скажете, что это общие, риторические фразы.

Но я не виноват, что без них не могу выразить того идеала, которого достигнуть я так горячо, так искренно желаю и моим, и вашим детям.

Не требуйте от меня большего; больше этого у меня нет ничего на свете.

Пусть ваши педагоги с глубоким знанием дела, лучше меня одаренные, с горячей любовью к правде и ближнему постараются из моих и ваших детей сделать то, чего я так искренно желаю, и я обещаю никого не беспокоить риторическими фразами, а молчать и молча за них молиться.

Поверьте мне. Я испытал эту внутреннюю, роковую борьбу, к которой мне хочется приготовить исподволь и заранее наших детей; мне делается страшно за них, когда я подумаю, что им предстоят те же опасности и—не знаю—тот ли же успех. Молитесь и не осуждайте.

Вы не хотите слышать общих и отвлеченных положений; вы хотите иметь подробное изложение всего механизма, которым бы можно было достигнуть желаемой цели.

Подождите немного! Я прежде вам представлю *в лицах*, как готовились и готовимся мы теперь к этой борьбе, как мы ее ведем на поприще жизни, и тогда, может быть, вы поймете, без риторических фраз, без дальнейших объяснений и мой механизм.

— Во всяком случае он не будет хуже общепринятого.

Начнем *ab ovo*.

Сначала пусть каждый или каждая из вас представит себе, что он или она принадлежит к числу тех членов нашего общества, которые имеют притязание на ум и чувство. Представьте, что вы по милости других особ, которых вы иногда и в лицо не знаете, родились, как водится, на свет.

Вас крестили. Вы в свою очередь выросли.

Понемногу, богу одному известно для чего, в вас родилось желание *осмотреться*.

До сих пор вы составляли с другими вам подобными на всем пространстве земли один общий класс счастливых существ, который самым икупителем был поставлен в образец человечеству.

Теперь же, подросши и немного осмотревшись, вы видите себя в одном из следующих различных видов.

Осмотревшись, вы видите себя в мундире с красным воротником, все пуговицы застегнуты, все, как следует, в порядке. Вы и прежде слышали, что вы мальчик. Теперь вы это видите на деле.

Вы спрашиваете: кто вы такой?

Вы узнаете, что вы ученик гимназии и со временем можете сделаться ученым человеком—ревностным распространителем просвещения: студентом университета, кандидатом, магистром и даже директором училища, в котором вы учитесь. Вам весело.

Вот первый вид.

Осмотревшись, вы видите себя в мундире с зеленым воротником и с золотой петлицею.

Вы спрашиваете: что это значит?

Вам отвечают, что вы ученик правоведения, будете, наверное, блюстителем закона и правды, деловым человеком, директором высших судебных мест. Вам весело и лестно.

Вот второй вид.

Осмотревшись, ваш взор останавливается на красном или белом кантике мундира и воротника. Вы тоже спрашиваете.

Вам отвечают громко, что вы назначаетесь для защиты родной земли,—вы кадет, будущий офицер и можете сделаться генералом, адмиралом, героем. Вы в восхищении!

Вы осмотрелись и видите, что вы в юбке. Прическа головы, передник, талия и все—в порядке. Вы и прежде слышали, что вы девочка, теперь вы это видите на деле.

Вы очень довольны, что вы не мальчик, и делаете книксен.

Вот четвертый, но также еще не последний вид.

Узнав все это, вы спрашиваете: что же вам делать?

Вам отвечают: учитесь, слушайтесь и слушайте, ходите в классы, ведите себя благопристойно и отвечайте хорошо на экзаменах; без этого вы ни к чему не будете годиться.

Вы учитесь, посещаете классы, ведете себя прилично и отвечаете на экзаменах хорошо.

Проходят годы. Выросши донельзя из себя, вы начинаете уже расти в себя.

Вы замечаете, наконец, что вы действительно уже студент, окончивший курс университета, правовед, бюрократ, офицер, девушка-невеста.

На этот раз вы уже не спрашиваете: кто вы такой и что вам делать? Вы это сами уже понимаете и сами должны знать, что теперь делать.

Вас водили в храм божий. Вам объясняли Откровение. Привилегированные инспекторы, субинспекторы, экзаменованные гувернеры, гувернантки, а иногда даже и сами родители, смотрели за вашим поведением. Науки излагались вам в таком духе и в таком объеме, которые необходимы для образования просвещенных граждан. Безнравственные книги, остановленные цензурой, никогда не доходили до вас. Отцы, опекуны, высокие покровители и благодетельное правительство открыли для вас ваше поприще.

После такой обработки, кажется, вам ничего более не остается делать, как только то, что пекущимся об вас хотелось, чтобы вы делали.

Это значит, чтобы вы, как струна, издавали известный звук. А звучать для общей гармонии; согласитесь, есть высокое призвание.

Чего, казалось бы, еще недоставало для вашего счастья и для блага целого общества?

Выходит другое.

Вы достигли теперь того периода жизни, в котором и ум и

чувство начинают уже тревожить вас. Первый, задавая вам такие вопросы, которых вы не в состоянии решить; второе, поджигая против вас беспрестанно инстинкты и чувственность.

Вы начинаете теперь понемногу вникать и анализировать, чему вас учили и что делается вокруг вас.

Вы вспоминаете, вас учили, что когда-то существовал другой мир, в котором люди и мыслили и поступали не так, как должно. Они жили здесь, чтобы жить. Пили, ели, ходили в бани, нежились, дрались, кутили направо и налево.

Вас учили, что между ними были и герои, и именитые граждане, и образцы добродетели, и покровители наук и искусств; но большая часть вообще все-таки ходила в потемках, не зная ничего лучшего, кроме здешней жизни. Их Аид и Елисейские поля были где-то тоже на земле или под землею, да и то не для души, а для теней.

Вас учили, что воплощенное слово положило конец бестолковому разгулу ума и чувства.

Мир получил Откровение.

Вас учили, что Откровение, подняв таинственную завесу, показало отдаленный горизонт настоящей жизни и сказало: «стремись туда».

Вы узнали в школе, и должны были узнать, какая бездна отделяет вас от развалин того разрушенного мира, который только в самом себе искал препоны страстей, не имея будущего за своими пределами.

Благоговеющие к благодатному учению Откровения, вы озираетесь вокруг себя, и что же?

Вы видите, что окружающие вас разыгрывают те же грязные вакханалии паганизма, которые оно объявило роковой препоной к достижению истинного счастья.

Выступив на поприще жизни, вы видите, что все бегут с него в Калифорнию.

Видя это ясно, вам невольно приходит на мысль, что вы мистифицированы. Естественно, вы не хотите оставаться мистифицированными.

Вы начинаете еще глубже вникать в окружающее вас, анализировать, и, наконец, вы ясно замечаете пред собою одну огромную толпу, бессознательно влекомую невидимой силой, и несколько других меньших, но действующих не без сознания.

Вы начинаете знакомиться со взглядами и поступками этих действующих групп.

Сначала это вас интересует. Но скоро вы убеждаетесь, что вам предстоит безутешная альтернатива: или заглушить в себе голос заветного учения или пристать к одной из этих групп.

Но вы не атлет ни святотатства, ни самоотвержения. Вы начинаете колебаться, сетовать, роптать. А время летит; нужно действовать.

Вы бросаетесь в первую вам попавшуюся толпу и делаетесь ее ревностным последователем.

Неудовлетворенные, переходите к другой и к третьей.

Наконец, для вас наступает самый критический период жизни.

Вам нужно вывести себя положительно на чистую воду; узнать решительно, кто вы такой.

Пристать ли вам окончательно к одной толпе, вступить ли в борьбу со всеми?

Вы решаетесь на первое. Прощайте! Я с вами более не имею дела.

Вы решаетесь на второе. Но готовы ли вы? Где ваши средства и силы?

Немного рассудив об этом, вы ясно убеждаетесь, что для этой борьбы вам нужно сначала перевоспитать себя. Решившись на это, вы бросаете еще взгляд на вашу прошлую жизнь и мало-помалу узнаете, что у вас или внутренний человек, развившись слишком рано и скоро, пересилил чересчур наружного, ни на минуту не хотел отдохнуть в нем, беспрестанно рвался вон, деспотствовал, или наружный, распущенный, играл по произволу, кутил и внутреннему не подчинялся.

Воспитатели были или слишком близоруки, или слишком заняты и не заметили, что в вас происходило.

Так прошла юность.

Ваш внутренний или наружный человек, убедившись, наконец, опытом, что действует против себя же самого, устав, мало-помалу остепенился.

Приучившись немного вникать в себя, вы видите, что вам осталось *одно из двух*:

или сказать вечное прости отвлечению, не пытаться далее вникать в себя, закабалить себя в железный панцирь формы, одеть жизнь в мундирный фрак, в накрахмаленную юбку и в книге вашего бытия разбирать не смысл, а мертвую букву;

или же, с утра и до ночи роясь в тайниках души, подстерегая все мгновения ее нравственной свободы, заставить ее решить вопросы жизни, вступив в борьбу с собою и с окружающим.

И вот, проведя полжизни, испытав на себе влияние различных взглядов, предприняв во что бы то ни стало перевоспитать себя, разобрав прошедшее, вы остановились на распутье вашего поприща. Лень и страх одолевают вас. Наслаждение под сенью мирского счастья и спокойной формы манит вас на перепутье. Тысячи и тысячи внешних обстоятельств так заманчиво располагаются около вас, что все ваши предположения решить вопросы жизни, которые, было, так стройно вытянулись пред вами последовательной нитью, начинают колебаться и сбиваться.

Вы думали, было, что вы уже убеждены.

Вы убеждаетесь, что *убеждения* даются не каждому. Это дар неба, требующий усиленной разработки. Прежде чем вам захотелось иметь убеждения, нужно было бы узнать, можете ли вы еще их иметь. Только тот может иметь их, *кто приучен с ранних лет пронизательно смотреть в себя, кто приучен с первых лет жизни любить искренно правду, стоять за нее горю и быть*

непринужденно откровенным как с наставниками, так и с сверстниками. Без этих свойств вы никогда не достигнете никаких убеждений.

А эти свойства достигаются верой, вдохновением, нравственной свободой мысли, способностью отвлечения, упражнением в самопознании.

Вы дошли теперь до самых первых, самых главных основ истинно человеческого воспитания, без которых, конечно, можно образовать искусных артистов по всем отраслям наших знаний, но никогда настоящих людей.

Итак, вы видите, что вам приходится с невероятным трудом приобретать то, что с первого вступления вашего на поприще жизни должно бы быть вашей неотъемлемой собственностью.

Не лучше ли воротиться назад, попробовать опять пристать к той или другой толпе и быть счастливым по-своему?

Прожить полжизни и не знать себя, это плохо.

Все лучше, однако же, чем умереть, не зная себя.

Вы принимаетесь опять за дело. Вы начинаете развивать в себе способность к убеждениям и скоро убеждаетесь, что вы тронули этим лишь одну струну *самопознания*; а чтобы вступить в борьбу, вам нужно владеть им *как нельзя лучше*.

И вот вы становитесь теперь наблюдателем у неизмеримого кратера души и не умеете еще подстеречь быстролетных мгновений, когда затихает извержение вечно клокочущей лавы, боясь даже украдкой взглянуть в эту страшную глубину.

Вы пытаетесь начать борьбу и убеждаетесь, что вы не умеете ее вести *без вражды*, не умеете *любить* беспристрастно то, с чем боретесь, не умеете достаточно *оценить* того, что хотите победить.

Но чтобы любить, с чем вы боретесь, и устоять в такой борьбе, вам нужно еще одно свойство.

Вам нужна способность *жертвовать собой*.

Не образовав ее в себе, влекомые одним неясным, бессознательным ощущением высокого, вы превращаетесь в *искателя сильных ощущений*.

Кто с изумлением не видит, как распространена в наш век реализма эта болезнь времен рыцарства. Убедитесь же из этого, что никакое материальное, или практическое, направление в свете не в состоянии уничтожить *вдохновение* в человеке.

Искание сильных ощущений есть одно из его ненормальных проявлений.

Грусть или как будто тоска по родине овладевает вами. Вы чувствуете пустоту, вам недостает чего-то.

Вам нужны *вдохновение и сочувствие*.

Светло и торжественно вдохновение; оно, как праздничная одежда, облекает дух, устремляя его на небо.

Томно и тихо сочувствие; оно, как заунывная песнь, напоминает отдаленную родину.

Какая борьба может совершиться без вдохновения и без

сочувствия? Какая борьба покажется нам нестерпимой, когда вдохновение осенит, когда сочувствие согреет вас?

Если последователи торгового направления в нашем реальном обществе нам с улыбкой намекают, что теперь не нужно вдохновения, то они не знают, какая горькая участь ожидает их в будущем, пресыщенных и утративших небесный дар, единственную нашу связь с верховным существом.

Все — и те, которые в нем не нуждаются — ищут вдохновения, но только, подобно дервишам и шаманам, по-своему.

Без вдохновения нет воли, без воли нет борьбы, а без борьбы — ничтожество и произвол.

Без вдохновения ум слаб и близорук.

Через вдохновение мы проникаем в глубину души своей и, однажды проникнув, выносим с собой то убеждение, что в нас существует заветно-святое.

Нуждаясь в сочувствии, вы невольно думаете: можно ли надеяться, чтобы мне сочувствовали, чтобы другие взяли на себя труд узнать меня, тогда как мне самому стоило столько труда, борьбы и усилий вымолить от собственной моей души позволение взглянуть в нее, и то украдкой?

Не лучше ли, прожив более полжизни, прошед через школу самопознания, узнав толпу и толпы и научившись жертвовать собой, сделаться одним холодным и буквальным исполнителем моего призвания, сочувствуя другим только по долгу и не призывая никакой взаимности?

Вы вспоминаете невольно, каким участием угощало человечество лучших друзей своих, когда с полным сознанием высокого они увлекались вдохновением и сочувствием. Оно искони было одним только искателем сильных ощущений. Когда и какое добро принимало оно из рук своих благодетелей, не омыв его багряной влагой жизни?

Не он, не воплощенное слово любви и мира, а совершитель кровавых дел, Варрава, был подарен участием...

Но потомство — бессмертие земли! Не должны ли мы дорожить его сочувствием?

Да, все, что живет на земле животнo-духовноy жизнью, и в грубом инстинкте, и в идеале высокого проявляет мысль о потомстве и бессознательно и сознательно стремится жить в нем. О, если бы самопознание хотя бы только до этой степени могло быть развито в толпах, бегущих от отвлечения! Если бы этот слабый проблеск идеи бессмертия одушевил их, то и тогда бы уже земное бытие человечества исполнилось делами, пред которыми потомство преклонилось бы с благоговением. Тогда история, до сих пор оставленная человечеством без приложения, достигала бы своей цели остерегать и одушевлять его.

Не говорите, что не всякий может действовать для потомства. Всякий в своем кругу. Одна суетность и близорукость ищут участия в настоящем.

Вы дошли теперь до убеждения, что, живя здесь, на земле, вы

привязаны участием к этой отчизне,—должны искать его; но, отыскивая, должны жить не в настоящем, а в потомстве.

Итак, когда потребность в сочувствии однажды родилась у вас, где искать ее, как не в потомстве всего человечества и вашей собственной семье?

И вот вам предстоит теперь в вашей борьбе решить еще один вопрос жизни.

Но прежде этого вы еще раз останавливаетесь и озираетесь опять невольно назад. Вы видите, что уже давно истерты мундир и юбка, в которых вы увидели себя, когда вам вздумалось в первый раз в жизни осмотреться. Сбылись и не сбылись те предвещения, которыми вы так когда-то восхищались, смотря и на мундир, и на ваш корсет и ощущая, что под ними так тихо и так сладко волновалось.

Вы вспоминаете, как, наряженные в мундир, затянутые в корсет, вы в полной форме выступили на поприще света; как радовались вы, глядя на божий свет. Горе с ранней поры не принуждало слезами нищеты орошать насущный хлеб ваш; думы забот и треволения вседневной жизни не тревожили детского сна; вам так и рвалось кружиться и ликовать в шумных хороводах толпы.

В этом чаду разгуля вам и в голову не приходило подумать, что вы еще не воспитаны. Как это могло быть, когда разноцветный воротник мундира, корсет и юбка, облекавшие стройно ваш стан, иностранные языки, на которых вы читали и ловко объяснялись, нравственные и ученые книги, по которым вы учились, клавикорды, на которых вы бегло играли, так ясно показывали вам, что вы воспитаны как нельзя лучше?

Прошло несколько счастливых лет в этом убеждении; ваш ум и чувство, которые благодаря судьбе еще не успели совсем оглохнуть и онеметь от шума и ликованья, начали вам нашептывать что-то вроде наставлений.

Вы бросили испытующий взгляд на кружащиеся толпы, с которыми вы до того так бессознательно кружились. Пред вашими глазами открылась ясно вальпургиева ночь земного бытия. Блуждая между очарованными группами, вам не легко было выбраться на свет из вакханалий чародейства. Пытаясь, падая, вы остановились, чтобы, собравшись с силами, спросить себя: где вы? Куда идете? Чего вы хотите?

Теперь-то, наконец, началось для вас то, с чего бы нужно было давно начать вам,—нет, ошибаюсь я, не вам, а тем, которые пустили вас в бушующий разгул—на своевольства пир. Сетуя на прошлое, в борьбе с собою, начали перевоспитывать себя. Трудясь и роясь в душе, вы дошли до убеждений, вы научились жертвовать собою; борьба уже не так тревожит вас. С трудом вы, наконец, дошли и до известной степени самопознания. Вот и вдохновение вас осенило.

Протекло полжизни. В минуты вдохновения, когда вам можно было глубоко и пронизательно взглянуть на себя, вам открылся

таинственный источник, которого струи должны вас освежать на поприще борьбы. Предчувствие об отдаленной вечности вы перенесли и на земное бытие. Тоска об отдаленной родине напомнила вам искать сочувствия.

Вы убедились, что, отыскивая земное участие, вы хотите проявить мысль о бессмертии в семье и обществе. Вам предстоит решить вопрос: как устроить ваш семейный быт и как найти сочувствие в кругу своих?

Но что, если вас не поймет та, в которой вы хотите найти сочувствие к убеждениям, так дорого приобретенным, в которой вы ищете соотрудницу в борьбе за идеал?

Взгляд на прошедшее напомнит вам, что вы не должны предоставлять ни случаю, ни произволу, ни корыстной чувственности произнести приговор; его отголосок отзовется через четверть столетия на потомстве, которое, быть может, будет попирать ногами давно забытый прах ваш.

Что, если спокойная, беспечная в кругу семьи, жена будет смотреть с бессмысленной улыбкой идиота на вашу заветную борьбу? Или, как Марфа, расточая все возможные заботы домашнего быта, будет проникнута одной лишь мыслью: угодить и улучшить материальное, земное ваше бытие? Что, если, как Ксантиппа, она будет поставлена судьбою для испытания крепости и постоянства вашей воли? Что, если, стараясь нарушить ваши убеждения, купленные полжизнью перевоспитания, трудов, борьбы, она не осуществит еще и основной мысли при воспитании детей?

А знаете ли, что значит этот же вопрос жизни для женщины, которая была так счастлива, что разрешила для себя, в чем состоит ее призвание, которая, оставив дюжинное направление толпы, отчетливо и ясно постигает, что в будущем назначена ей жизни цель.

Мужчина, обманутый надеждой на сочувствие в семейном быту, как бы ни был грустен и тяжел этот обман, еще может себя утешить, что выражение его идеи—дела найдут участие в потомстве. А каково женщине, в которой потребность любить, участвовать и жертвовать развита несравненно более и которой недостает еще довольно опыта, чтобы хладнокровнее перенести обман надежды,—скажите, каково должно быть ей на поприще жизни, идя рука в руку с тем, в котором она так жалко обманулась, который, поправ ее утешительные убеждения, смеется над ее святыней, шутит ее вдохновениями и влечет ее с пути на грязное распустье?

Где средства избежать всех этих горьких следствий заблуждения?

Где средства с полной надеждой успокоить вопиющую потребность к сочувствию?

Что может служить ручательством в успехе?

Ни возраст женщин, ни наше воспитание, как видите, ни опыт жизни—не верные поруки.

Молодость влечет их к суете.

Воспитание делает куклу. Опыт жизни родит притворство.

Еще счастлива та молодость, в которой суета не совсем искоренила восприимчивость души, в которой свет, с его мелочными приличиями, не успел оцепенить ее и сделать недоступной к убеждениям в высоком и святом. Еще счастлива та молодость, когда толпы молодых и старых прислужников, последователей шатких взглядов, воспользовавшись этой восприимчивостью, не усыпили ее для высших впечатлений, не уничтожили возможности понять, образовать себя.

Пусть женщина, окруженная ничтожеством толпы, падет на колени пред Провидением, когда, положив руку на юное сердце, почувствует, что оно еще бьется для святого вдохновения, еще готово убеждаться и жить для отвлеченной цели.

Правда, вступая в свет, женщина менее, чем мужчина, подвергается грустным следствиям разлада основных начал воспитания с направлением общества. Она реже осуждена бывает снискивать себе трудами насущный хлеб и жить совершенно независимо от мужчины. Торговое направление общества менее тяготит над нею. В кругу семьи ей отдан на сохранение тот возраст жизни, который не лепечет еще о золоте.

Но зато воспитание обыкновенно превращает ее в куклу. Воспитание, наряжая, выставляет ее напоказ для зевак, обставляет кулисами и заставляет ее действовать на пружинах, так, как ему хочется. Ржавчина съедает эти пружины, а чрез щели истертых и изорванных кулис она начинает высматривать то, что от нее так бережно скрывали. Мудрено ли, что ей тогда приходит на мысль попробовать самой, как ходят люди. Эмансипация — вот эта мысль. Падение — вот первый шаг.

Пусть многое останется ей неизвестным. Она должна гордиться тем, что многого не знает. Не всякий — врач. Не всякий должен без нужды смотреть на язвы общества. Не всякому обязанность велит в помойных ямах рыться, пытаться и нюхать то, что отвратительно смердит. Однако же раннее развитие мышления и воли для женщины столько же нужны, как и для мужчины. Чтоб усладить сочувствием жизнь человека, чтоб быть сопутницей в борьбе, ей также нужно знать искусство понимать, ей нужна самостоятельная воля, чтобы жертвовать, мышление, чтобы избирать и чтобы иметь ясную и светлую идею о цели воспитания детей.

Если женские педанты, толкуя об эмансипации, разумеют одно воспитание женщин, они правы. Если же они разумеют эмансипацию общественных прав женщины, то они сами не знают, чего хотят.

Женщина эмансипирована и так уже, да еще, может быть, более, нежели мужчина. Хотя ей и нельзя по нашим законам сделаться солдатом, чиновником, министром, но разве можно мужчине сделаться кормилицей и матерью — воспитательницей детей до 8-летнего их возраста? Разве он может сделаться связью

общества, цветом и украшением его? Только близорукое тщеславие людей, строя алтари героям, смотрит на мать, кормилицу и няньку как на второстепенный, подвластный класс. Только торговый материализм и невежественная чувственность видят в женщине существо подвластное и ниже себя.

Все, что есть высокого, прекрасного на свете,—искусство, вдохновение, наука—не должно слишком сродняться с вседневной жизнью; оно утратит свою первобытную чистоту, выродится и запылится прахом.

Итак, пусть женщины поймут свое высокое назначение в вертограде человеческой жизни. Пусть поймут, что они, ухаживая за колыбелью человека, учреждая игры его детства, научая его уста лепетать и первые слова и первую молитву, делаются главными зодчими общества. Краеугольный камень кладется их руками, Христианство открыло женщине ее назначение. Оно поставило в образец человечеству существо, только что отнятое от ее груди. И Марфа и Мария сделались причастницами слов и бесед искупителя.

Не положение женщины в обществе, но воспитание ее, в котором заключается воспитание всего человечества,—вот что требует перемены. Пусть мысль воспитать себя для этой цели, жить для неизбежной борьбы и жертвований проникнет все нравственное существование женщины, пусть вдохновение осенит ее волю—и она узнает, где она должна искать своей эмансипации.

Но если ни возраст, ни воспитание женщины не служат ручательством для разрешения вопроса, то еще менее может положиться искатель идеального участия на опыт жизни.

Если мужчину, который не жил отвлечением, холодит и сушит этот опыт, то, пресыщенный, охолодевший, обманутый жизнью, он редко скрывает то, что он утратил безвозвратно. А женщина вооружается притворством. Ей как-то стыдно самой себя, пред светом высказать эти горькие следствия опыта. Она их прикрывает остатками разрушенной святости. Инстинкт притворства и склонность нравиться ей помогают выдержать прекрасно роль под маской на сцене жизни. Подложная восторженность, утонченное искусство выражать взглядом и речью теплоту участия и даже чистоту души—всем этим, всем снабжает ее суета в искании победы. Ей дела нет тогда, как дорого окупится эта победа, когда, достигнув цели, сделается опять тем, чем была...

Вы ищите. А жизнь между тем приближается к закату. Вопросы жизни еще далеко не все разрешены для вас. Вам так хотелось бы снова начать ее: но что однажды кончилось, тому уже продолжения впредь нет.

Предложение совету Ришельевского лицея

По встретившейся надобности предлагаю совету Ришельевского лицея доставить [сведения] мне:

1. Кто из преподавателей лицея и какие именно написал *сочинения* по преподаваемому им предмету?

2. Кто из них и каких именно придерживается *руководств* при чтении лекций?

3. Какое замечено преподавателями направление учащихся в отношении научном и нет ли учащихся, которые бы желали *для продолжения ученого поприща* получить специальное усовершенствование в избранном предмете?

4. Не стоит ли надобности в каких-либо изменениях лицейского преподавания, и если стоит, то предложить преподавателям *каждого отделения* собраться в особое заседание для рассуждения по этому предмету, причем если мнения их не будут единогласны, прошу представить мне и отдельные мнения каждого в подлиннике.

5. Заметив недостаток в периодических специальных сочинениях, приобретаемых лицеем, и желая отстранить оный, предлагаю совету представить мне немедленно, какие периодические специальные издания и *вообще какие и по какому предмету* необходимо приобретать *сочинения для библиотеки*.

Список сочинений, необходимых для библиотеки и периодических, прошу прислать за подписью преподавателей, каждого в отдельности по преподаваемому им предмету.

О тяжелом материальном положении учителей и разрешении им давать частные уроки

Обратив по прибытии моем в Одессу главное внимание на положение преподавателей, я убедился достаточно, что при господствующей здесь дороговизне существование большей части из них решительно не обеспечено; многие из них живут наравне с учащимися в отдаленных грязных частях города, в холодных комнатах (по причине дороговизны топлива), не имеют ни книг, ни других учебных пособий и беспреестанно сетуют на бедственное свое состояние, которое тем чувствительнее для большей части из них, что они, еще не имея степени магистра или доктора, не могут быть утверждены в звании профессора, а для достижения этого должны отправляться в другие университеты. Уже есть несколько примеров, что уезжавшие не возвращались назад.

Такое положение лишает преподавателей возможности с искренним усердием и любовью заниматься на пользу науки и учащихся. По всем учиненным мною расспросам лиц, заслужива-

ющих полную доверенность и беспристрастных, два обстоятельства служат причиной такого стеснительного положения преподавателей: *во-первых*, необыкновенная дороговизна, превышающая почти во всех отношениях столичную и не соответствующая умеренным окладам преподавателей, из которых большая часть (из 17 преподавателей 9 адъюнктов и исправляющих должность) получает с квартирными до 650 рублей; а *во-вторых*, запрещение держать пансионеров, сделанное Вашим высокопревосходительством 11 декабря 1852 г. за № 4, и запрещение давать частные уроки учащимся в лицее и в городе, сделанное бывшим попечителем, действительным статским советником Бугайским, до сих пор со всею строгостию исполняемые.

Положение преподавателей лицея чрез это несравненно обременительнее состояния учителей гимназий, которые почти при одинаковом содержании с адъюнктами пользуются полным правом и держать пансионеров, и давать частные уроки. В таком многолюдном и образованном городе, как Одесса, эти оба средства к существованию весьма значительны.

С другой стороны, упомянутыми запрещениями самые учащиеся лишаются возможности усовершенствовать себя в специальных занятиях, если бы даже и имели на то средство, а родители, живущие вдали от Одессы, лишаются возможности поручить их детей, воспитываемых в лицее, научному надзору преподавателей. Сверх того, многие из предметов при современном состоянии наук (каковы химия, естественная история, микроскопия, сельское хозяйство) не могут быть иначе хорошо изучаемы, как через частные занятия каждого учащегося под руководством опытного преподавателя, от которого невозможно требовать безвозмездных занятий подобного рода с каждым учащимся.

Мне небызвестно, что обе меры имели главной целью отвратить две важные невыгоды: пристрастие при испытании учащихся и развлечение учащихся, искавших не в одном только лицейском преподавании средств к существованию. Но, *во-первых*, если бы действительно еще существовали теперь здесь малосовестливые преподаватели, то, несмотря на эти меры, злоупотребление найдет себе всегда другие, еще менее позволенные, скрытые пути, которых нет возможности подчинить никакой контроли, и посему меры эти не могут достигнуть вполне главной их цели, а *во-вторых*, обе эти невыгоды могут быть устранены и без помощи двух упомянутых запрещений: строгим и беспристрастным надзором при экзаменах, который я намерен вести, и объявлением со стороны учащего, кому и сколько уроков он дает, сколько содержит пансионеров, кого именно и за какую плату.

Я вполне убежден, что снятие этих запрещений подействует благотворительно на стремление преподавателей к общей пользе, доставит им вообще позволительное и благородное средство к существованию, а главное, ободрит упавший дух выражением к ним полного доверия со стороны начальства, и вместе откроет

возможность к дальнейшему специальному усовершенствованию, и доставит родителям средство поручать их детей научному надзору людей, знакомых с делом воспитания.

Принимая все это в соображение, я осмеливаюсь ходатайствовать у Вашего высокопревосходительства о позволении преподавателям лицея держать пансионеров и давать частные уроки в лицее (запрещение введенное, как я уже упомянул выше, по распоряжению только одного попечителя) и беру на себя, если Вам благоугодно будет принять мое предложение, ответственность строго надзирать за тем, чтобы при испытаниях преподавателями соблюдаемо было совершенное беспристрастие.

Об оценке познаний учеников

Убедившись неоднократно при посещениях моих здешних учебных заведений, что ученики переводятся из низшего класса в высший, не имея по всем предметам учения достаточно сведений, и потому [они] не успевают в ходе учения за своими сверстниками; убедившись также, что учащиеся вообще делают весьма малые успехи как в древних, так и в новейших языках, не исключая и нашего отечественного, я предложил совету гимназии при Ришельевском лицее тщательно вникнуть в причину столь существенных недостатков учения и принять деятельные меры к их устранению. Совет гимназии, обсудив в присутствии моем предложенные мною вопросы, определил:

1. Быть строже при оценке познаний учащихся и давать удовлетворительные отметки (3, 4, 5) только тем ученикам, которые постоянно занимаются предметом и делают успехи соразмерно своим способностям; причем степень познания должна быть определяема не по одному заучиванию предмета, а по тому, как усвоено заученное и в какой мере обладает ученик знанием того, что имеет существенную и необходимую связь с известным, предлагаемым ему по программе вопросом; что же касается языков, то по ним могут получать удовлетворительную отметку за выучивание стихотворных и прозаических отрывков, а равно и правил грамматики только те из учеников, которые могут сделать верный перевод и правильный грамматический разбор этих отрывков и приложить правила грамматики к практике, объяснив их примерами: незнание главных оснований языка в той мере, в какой они требуются в известном классе, лишает ученика права на удовлетворительную отметку.

2. Требовать при испытаниях основательных сведений как в главных, так и в второстепенных предметах и учеников с знаниями слабыми ни в каком бы то ни было предмете не переводить и не принимать из других гимназий в классы, не соответствующие их сведениям.

3. Так как по правилам, утвержденным г. министром, при переводе учеников преимущественно обращается внимание на

общий результат отметок годовых и экзаменных, который не должен быть менее 3, а по отдельным предметам можно перейти в высший класс и с 2, т. е. со знанием неудовлетворительным, то для отвращения этого неудобства, наполняющего классы гимназии учениками, весьма слабо знающими некоторые предметы, а особенно языки, иметь в виду как при месячных, так и при экзаменных отметках, чтобы неудовлетворительные отметки в каком бы то ни было предмете всегда были препятствием к переводу, и потому отметка 2 никогда не должна быть допускаема с той целью, чтобы дать только ученику возможность перейти в высший класс.

4. Чтобы устранить распространенное между учениками расчисление своих успехов не по приобретенным ими познаниям, а по одному арифметическому сложению и делению отметок, должно строго наблюдать, чтобы отметки эти были тщательно скрываемы и оставались бы преподавателями канцелярской тайной. Итак, каждый преподаватель должен в имеющемся у него списке выставлять отметку так, чтобы никто из учеников не мог этого заметить; то же самое делать и во время экзаменов; поему классные журналы, необходимые для поверки как ежедневных занятий учащихся, так и того, что пройдено, будут храниться у помощника инспектора (а в других гимназиях округа у инспектора), к которому гг. преподаватели еженедельно будут заходить для внесения отметок и для означения ими пройденного, извещая притом всякий раз инспектора или его помощника о крайне ленивых учениках, с тем чтобы тотчас могли быть принимаемы меры к их исправлению; выставка же отметок во время экзаменов должна быть делаема на билетах самими преподавателями и по окончании экзамена отметки сии с общего согласия всех присутствовавших на экзамене должны быть вносимы в экзаменационную ведомость, но не прежде как по оставлении учениками комнаты, в которой происходил экзамен.

5. Заведенный доселе порядок, по которому ежемесячно посылались родителям или родственникам отметки воспитанников с подробным означением успехов по всем предметам, отменить, а ограничиться только общим отзывом об удовлетворительности или неудовлетворительности успехов, если такого они потребуют. Что же касается до чтения отметок, производимого по окончании каждого месяца в присутствии начальников гимназий и в общем собрании всех воспитанников гимназии, то оставить эту меру и на будущее время, но с тем чтобы объявляемы были им только одни окончательные результаты их успехов, не входя в подробное исчисление отметок по каждому предмету и чтобы наказания были объявляемы им за неудовлетворительность успехов в известном предмете, без означения степени ее известной цифрой. Находя меры, предложенные советом лицейской гимназии, соответствующими цели, я предложил и прочим дирекциям училищ принять их в руководство на будущее время, о чем имею честь почтительнейше донести Вашему высокопревосходительству.

О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений

20 января 1857 г.

Два периода образования.

Обыкновенно принимаются два рода образования: общечеловеческое (энциклопедическое) и специальное. Собственно, это не роды, а только периоды одного и того же образования. В *одном* из них совершается стройное и постепенное развитие умственных способностей, учащиеся делаются восприимчивыми к различным отраслям сведений, ум приготавливается к *самостоятельной деятельности* на поприще учения.

В *другом* периоде учащиеся получают *специальное* образование по той или другой отрасли человеческих знаний, *приготавливаются к применению* избранного ими предмета для пользы целого общества, к распространению наук в отечестве и даже к усовершенствованию самой науки.

Не всем суждено пройти эти оба периода образования.

Обстоятельства, обычаи и законы различных стран нарушают естественный порядок просвещения.

Счастлива та страна, в которой обстоятельства, обычаи и законы не нарушили еще этой строгой последовательности в ходе образования.

В низших учебных заведениях должен совершаться для учащихся первый период образования, в высших — второй.

Многосторонность и самостоятельность ума вырабатываются только там, где учащимся суждено пройти *оба* периода образования.

Ход образования в одесских учебных заведениях вообще

Ход образования в одесских учебных заведениях *диаметрально противоположен* изложенному.

В *гимназиях* ученикам IV класса уже дается на произвол избирать ту или другую отрасль наук (древние языки или законоведение). В *высшем учебном заведении* — лицее, напротив, образование имеет характер чисто энциклопедический.

Поэтому юноши, оканчивающие курс в гимназиях, почитают себя уже довольно зрелыми, чтобы выступить на практическое поприще жизни; а молодые люди, окончившие лицейский курс, увеличивают только — без нужды — класс не умеющих прямо приложить своих сведений к практике.

Самое главное, основное правило педагогики в первый период образования есть то, чтобы наставники имели в виду не подробное

преподавание того или другого предмета, а *развитие той или другой умственной способности учащихся посредством науки.*

Сколько бы ни трудились учебные комитеты над составлением подробных программ и руководств, просвещение никогда не достигнет настоящей цели, если наставник гимназии преподаванием наук не *разовьет способности учащихся* и не возбудит в них *любовь к предмету.*

Не самая наука, а стройное методическое *приготовление умственной восприимчивости учащихся к науке и возбуждение самостоятельности ума* — вот цель гимназического учения.

В одесских учебных заведениях это совершенно упущено из виду. Упражнение самостоятельной деятельности ума, столь необходимое для будущего поприща, заменено здесь, ко вреду учащихся, *строгим и почти буквальным следованием программам и руководствам*, стесняющим только и учащихся, и учащихся. В сущности, это почти та же схоластика средних веков.

Не только изучение языков, но даже изучение истории, столь мощно развивающее самостоятельную деятельность ума учащихся, нисколько не применяется к этой цели. На все мои советы и увещания в этом отношении я слышу от преподавателей один ответ: «Я не вправе отступать от программы и руководства».

Так всякая благая цель правительства, рассматриваемая буквально, исполняемая приверженцами мертвой буквы, не достигает назначенной цели. Так программы и руководства, введенные с целью тщательного контроля над посредственностью и нерадением, сделались эгидой посредственности. А обязательные руководства отняли у самих учителей в провинциях охоту и возможность трудиться над составлением учебных книг. Германия изобилует превосходными учебниками по всем предметам именно потому, что наставники, свободные в выборе руководств, ревностно конкурируют на поприще учебной литературы.

Испытания и отметки в гимназиях

Вступительные и переводные экзамены основываются на *цифре*, и все внимание экзаменаторов обращается на *общий* (чисто арифметический) результат испытания, который, как известно, должен быть не менее 3; по *отдельным* же предметам можно поступить в следующий класс (в гимназии) или курс (в лицее) и с отметкой 2, т. е. со знанием неудовлетворительным.

Следствием этого математического способа оценки знаний испытуемого есть то, что обыкновенно переводятся в высшие классы такие учащиеся, которые по многим предметам не могли и не должны были еще туда переходить. Этот недостаток особенно ощутителен в *гимназиях.*

В гимназическом курсе учения нельзя еще, подобно университетскому, разделять предметы на *главные*, или существенные, и второстепенные.

Для ученика гимназии всякий предмет существен.

Вредно даже поселять мысль в юношах, что при испытании в одних предметах они могут иметь и не совсем удовлетворительные отметки. Это рождает пренебрежение и развивает в них ложные и пристрастные понятия о важности общечеловеческих сведений, *приучает их заранее быть односторонними специалистами*, когда они еще не могут и не должны судить, в какой мере для них одно сведение полезнее другого.

Вообще число 5 в отметках, т. е. пять *различных степеней* сведения по каждому предмету, слишком произвольно. Число 3 было бы несравненно отчетливее и менее произвольно.

В чем состоит цель всякого испытания? Разве не в том, чтобы узнать *минимум* сведений учащегося, тот *минимум*, не достигнув которого нельзя учащемуся при переходе его в следующий класс следовать за дальнейшим ходом учения или невозможно получить прав на известную ученую степень.

Действительно, *минимум* сведений, необходимых для известной цели, всегда определить возможно, *максимум* — безгранично.

Итак, *одна* отметка — нормальная — должна значить это условное *минимум* (достаточные сведения), *другая* — отрицательная — степень сведений ниже *минимум*, т. е. недостаточную; наконец, *третья* (необязательная) пусть означает избыток познаний, похвальный для учащегося, но не обязательный.

Применение правил арифметического сложения и деления к оценке знаний сообщило суждению о достоинстве учащихся какой-то принужденный механический характер; это не могло быть иначе, когда цифра заменила тонкий педагогический такт учителя.

Сверх этого, при испытаниях вошло в обычай ставить отметки в протоколах *в присутствии учащихся*. Все ученики одесских гимназий знают подробно те отметки, которые им ставят учителя в классной книге. Зная, они заранее уже рассчитывают математически будущий результат испытаний. Зная, например, по известной выкладке, что общим результатом учения будет 3, учащиеся уже не заботятся о том, что в некоторых предметах они достигли едва до отметки 2 и даже 1.

Переходя таким образом — все по общему выводу — из класса в класс, они научаются из опыта пренебрегать сведениями, впоследствии для них необходимыми.

Если при таком направлении учащихся и учащихся и их испытаний директор учебного заведения ограничит свои требования известным кругом сведений, если он хотя сколько-нибудь будет односторонен и недалновиден, то ход учения тотчас же выходит из определенной колеи. Так и случилось в одесских учебных заведениях.

Ученики, узнав, что, по мнению учебного начальства, знание иностранных языков принадлежит к предметам второстепенным и что отметка 2 в этих предметах не препятствует им к переходу в следующий класс, перестали оказывать успехи в изучении ино-

странных языков к очевидному вреду и для знания отечественного языка.

Вероятно, с целью увеличить доверие родителей к учебному заведению дирекции гимназий ввели в употребление меру (впрочем, не предписанную законом) извещать ежемесячно родителей особыми рапортчиками об успехах их детей, объявляя полученные ими численные отметки по каждому предмету.

Родители сделались через это не только адвокатами детей, но и контролерами дирекций, так что если при переводном экзамене дети не удаются по последнему экзамену перевода в следующий класс, то родители, сделав по собранным рапортчикам известную им арифметическую выкладку, являются с упреками в дирекцию, обвиняя учителей в пристрастии и несоблюдении законных правил.

То же делают иногда и сами ученики.

Дирекция, не желая возбудить невыгодное для нее неудовольствие родителей (известно, что в некоторых гимназических пансионах директор и инспектор получают прибавочное жалование по числу пансионеров), считала нужным снисходить и уступать.

Такая *двойственная контроль наставников* со стороны учеников и их родителей привела к тому, что в классы переводятся нередко ученики со слабыми сведениями по различным предметам и отставшие от своих сверстников. Правильный и методичный *ход учения* чрез это очевидно нарушился.

Испытания и отметки в лицее

Те же самые недостатки обнаруживаются и в испытаниях лицейских, столь *благоклонных для не знающих латинского языка*. Когда вследствие военных и других обстоятельств число студентов уменьшилось более чем наполовину, лицейское начальство исходатайствовало разрешение принимать в камеральное и математическое отделения без знания латинского языка. Это открыло путь в лицей воспитанникам гимназий, слушавшим курс законовения и назначавшимся правительством для непосредственного поступления на службу.

Но, оставляя в стороне латинский язык, экзамен и по другим предметам так удобен, что ученик гимназии, перешедший в июне месяце в V класс и употребивший каникулы на приготовление, может смело явиться на испытание с надеждой на успех. Этот весь успех зависит от *дробления каждого предмета испытания еще на несколько частей с особенными отметками для каждой из них*. Так, чтобы выдержать успешное испытание, необходимо получить в среднем выводе 3, в русском языке и математике не менее 3 и по другим предметам не более 1. Но отметка по русскому языку, равно как и по другим предметам, есть сводная.

Положим, что испытуемый за грамматику (которую он прошел уже в III классе гимназии) получил 5, за риторику, пиитику и

историю литературы по 1, среднее число за устный ответ 2, письменный (диктовка) 4 и за сочинение 3; сложив все эти отметки вместе, получим 15, а разделив 15 на 5, т. е. на число предметов, получим в частном 3; точно так же выводится окончательная отметка и в математике, и в географии из устного и письменного ответа.

Желая хоть несколько уменьшить такой важный недостаток хода гимназического учения, я, созвав совет гимназии, предложил ему некоторые временные меры, изложенные в официальном донесении моем.

Вредные следствия разделения гимназического курса на два разряда

Еще более значительный и при существующем уставе не устранимый недостаток гимназического учения состоит в разделении курса на *два* разряда.

Известно, что гимназистам, дошедшим до IV класса, предоставляется выбирать или изучение древних языков, или же русского законовещения. Эта мера, очевидно, противоречит духу и значению общечеловеческого образования, развивая преждевременно одностороннее, убийственное для незрелого ума, специальное направление. Можно ли 12- или 13-летнему ребенку, вступающему в IV класс гимназии, предоставлять выбор учения, имеющий столь значительное влияние на его будущее поприще? В состоянии ли он оценить меру и свойство своих умственных способностей, своих наклонностей, важность значения того или другого научного предмета?

Правда, не он один, но и родители его участвуют в этом выборе; но родители, нередко совершенно необразованные, имея в виду только житейские выгоды будущего поприща их сына, конечно, выбирают то, что им кажется выгоднее; а юноша, имея возможность выбирать, останавливается на том, что ему кажется легче.

Сверх того, еще две другие важные невыгоды были следствием этого распоряжения: *во-первых*, этой мерой увеличивается и без того уже огромный класс чиновников. Опыт действительно доказывает, что одесские гимназисты, избравшие русское законовещение, определяются впоследствии по большей части писарями и другими низшими чиновниками в разные присутственные места. *Во-вторых*, изучение древних языков, столь важное в распространении истинно научного направления, делается с каждым годом все менее и менее основательным. Действительно, изучение латинского языка начинается только в IV классе и продолжается всего только 4 года. В такой краткий срок, при самых тщательных и ревностных занятиях, ученик едва научится понимать самых легких классиков.

Вообще у нас распространился взгляд на *изучение древних языков односторонний и более материальный*.

Не видя материальной, прикладной пользы от этого изучения, многие думают, что влияние его на просвещение весьма ограничено, и упускают из виду самое главное — глубокомыслие и точность ума, неоспоримо приобретаемые филологическим направлением и остающиеся навсегда для учащегося, каким бы предметом он ни занимался впоследствии.

Нельзя без сожаления видеть, в какой упадок привели эти меры изучение древних языков в здешних гимназиях.

Не говоря уже о гимназистах, остающихся нередко целые полугодия без уроков по этому предмету вследствие недостатка учителей (как, например, в гимназии лицея), самые студенты лицея перестали совершенно заниматься древними языками. Из 150 студентов я нашел едва четырех, которые в состоянии были понимать на латинском языке лекции профессора о римских древностях.

Параллельно с этим незнанием идет и *изучение отечественного* и других *новейших языков*. Казалось бы, в Одессе, более нежели где-нибудь, должно было ожидать от учащихся сведений в новейших языках: но оказывается совершенно противное. Немногие, весьма немногие знают по-французски; с немецким языком, которого литература столь богата классическими научными произведениями и переводами, знакомы здесь только одни студенты из евреев. Такое противонаучное направление не могло остаться без вредного влияния и на изучение отечественного языка. Немногие из студентов в состоянии передать правильно и отчетливо свои мысли и даже не все хорошо знакомы с орфографией своего языка.

Характер и ход лицейского образования

Ришельевский лицей имеет чисто энциклопедический характер образования и решительно не может достигнуть ни одной цели высшего учебного заведения. Так, он не в состоянии *приготовить способных преподавателей, не только для самого себя, но даже для гимназий и других учебных заведений Одесского округа.*

Причины тому:

1. *Смешение* в каждом из его отделений (факультетов) наук, принадлежащих к совершенно различным областям ведения и не состоящих в органической связи между собой. Так, всем студентам, кроме наук специальных каждого факультета, преподаются еще: логика, психология, русская словесность, всеобщая история, русская история и закон божий *на всех трех курсах*; студентам камерального отделения, сверх того и сверх политической экономии, статистики, политической арифметики и пр., еще ботаника, минералогия, зоология, физика, физическая география, химия и технология, сельское хозяйство. Студенты математического отделения, не считая новых языков и педагогики, слушают в течение 3-го-годичного курса 2520 лекций, распределенных между 19 предме-

тами, и из них половина лекций (1120) распределена между 6 предметами, не имеющими ни малейшей связи с занятиями математикой. Если взять действительное число университетских лекций, прочтенных в продолжение 4-годичного курса, то оно будет почти то же, как и число лекций, прочитанных в лицее в 3 года. Очевидно, что при таком смещении наук, при таком разнообразии предметов для каждого учащегося ни одна наука не может быть преподаваема в надлежащей полноте и еще менее может быть усваиваема студентами, поставленными в необходимость слишком дробить свои силы.

Неполнота преподавания

2. *Неполнота преподавания*, проистекающая от того, что преподавание многих и весьма обширных наук разом возлагается на одного преподавателя; сами же преподаватели чрез это не могут ни следить за успехами своих наук, ни заниматься особыми учеными трудами.

Скудость и недостаток учебных пособий

3. *Совершенный недостаток средств* и необходимых для преподавания *пособий*. Так, почти все кабинеты пусты и не соответствуют современному состоянию наук. Химическая лаборатория не дает студентам решительно никаких средств практически заниматься и не имеет при себе лаборанта. Ученые иностранные журналы до сих пор совсем не выписывались. Библиотека существует только по имени. Вообще скудость, отрывочность, устарелость, с редкими проблесками новизны, составляют преобладающий характер всех вспомогательных лицейских принадлежностей.

4. При лицее вовсе не существует целого отделения (историко-филологического), самого необходимого для приготовления гимназических наставников округа.

5. Права студентов, окончивших курс лицея, таковы, что не достигают двух главных целей: не служат поощрением достойнейших и преграждают им путь к дальнейшему усовершенствованию. И отличный, и посредственный получают одну и ту же степень. Недостаточные, ищущие истинного просвещения, не имея возможности отправиться в университеты, делаются по необходимости мелкими чиновниками и прозябают в неизвестности.

Зависимость Одесского учебного округа от других и вредные ее следствия

Одесский учебный округ, поставленный в зависимость от других, вследствие того должен необходимо терпеть различные неудобства и затруднения; они состоят в следующем:

1-е. Присланные или даже и добровольно приехавшие считают свою службу в округе временной и, как опыт доказал, при первой возможности спешат приблизиться к месту своего воспитания, отчего происходит частая, крайне вредная для учащихся смена

преподавателей. Доказательством тому может служить Первая одесская гимназия, в которой в 3 года сменилось 3 преподавателя географии, столько же естественной истории и русской словесности и 5 преподавателей латинского языка. При ближайшем знакомстве с состоянием гимназий округа, таких примеров можно было бы привести множество.

2-е. Приезжая из других округов, наставники, не знакомые с особенностями края, не в состоянии сообщить и преподаванию того местного колорита, который в изучении некоторых наук, как, например, естественной истории, так удобно сближает учащихся с природой. Поэтому преподавание таких предметов остается бесцветным и безжизненным; учащиеся же знакомятся не с природой, а с руководствами.

3-е. Лицей много терпит еще и от того, что (по недостатку вообще у нас в России магистров и докторов по всем наукам, без исключения) существующие в нем кафедры замещаются кандидатами, обязанными в течение известного времени приобрести одну из высших ученых степеней. Для приобретения же ее преподаватели лицея поставлены в необходимость уезжать по меньшей мере на 540 или 650 верст (в Киевский или Харьковский университеты). От этого преподавание той или другой науки в лицее прерывается иногда надолго; теряется время самими преподавателями как для усовершенствования их курсов, так и для знакомства с природой того края, в котором они состоят; по значительности расстояний и издержек, а равно и по необходимости нередко два раза ездить для приобретения степени магистра лицей всякий раз подвергается возможности потерять того или другого из своих преподавателей.

Но кроме лицея и гимназии в Новороссии есть 3 женских института: Одесский, Керченский и Новочеркасский, для которых необходимы хорошо подготовленные преподаватели и которые, за неимением их из учебных заведений Одесского округа, должны нередко довольствоваться (как, например, Керченский институт) преподавателями уездных училищ.

Назначение лицея

Итак, лицей, поставленный в середине между гимназией и университетом, очевидно, не достигает ни той ни другой цели. Смотря на это жалкое состояние заведения, назначенного быть центром просвещения для целого края, я не могу не сослаться на одного из знаменитейших педагогов нашего времени — Раумера. То, что он сказал о бывшей некогда академии в Страсбурге (ныне университет), обозначает как нельзя лучше и настоящее состояние Одесского лицея. «Эта Страсбургская академия, — говорит он, — не была ни гимназией, ни университетом; что же она такое была? Несчастный междоумок — род философского факультета, имевшего притязание на самобытность. Но всякий факультет может только тогда процветать, когда он находится в органиче-

ской связи с другими. Три факультета, отдельные от философского, легко принимают чисто ремесленное направление, а отдельный философский факультет остается без всякой связи с потребностями практической жизни». Одесский лицей, хотя и разделенный, по-видимому, на три отделения, и есть, в сущности, не иное что, как один философский факультет Раумера.

Вредные следствия от соединения лицея с гимназией и пансионом

Но шаткий и неопределенный в направлении, Одесский лицей еще к тому и *вредно* действует на ум и нравственность учащихся чрез соединение его с гимназией и благородным пансионом. Неминуемым следствием этого соединения было то, что, с одной стороны, студент лицея остается как бы полугимназистом и никогда не достигает той самостоятельности, которая характеризует занимающихся науками в высших учебных заведениях; гимназист же лицейский, в свою очередь, труднее сдерживается дисциплиной, приличной его возрасту, мечтает о студенческой вольности, старается во всем подражать лицеистам и успевает менее, нежели в заведении, не имеющем столь близкой прикосновенности с лицеем.

Сверх того, гимназия, связанная с лицеем, стесняет его и вещественным образом. Новое лицейское здание, например, едва-едва впору для обоих заведений вместе.

Лицей не исполняет главного условия всех высших учебных заведений

При таком состоянии лицея, очевидно, образование в Новороссии не может ни шагу двигаться вперед и, следовательно, должно с каждым днем все более и более отставать. Самое первое и главное условие всякого высшего учебного заведения,— *приспособить специальное образование к потребностям края*— не выполняется нисколько лицеем (некоторые ученые общества края вотще стараются удовлетворить этой жизненной потребности. Всякий согласится, что ученость у нас в России далеко не так распространена, чтобы ученые общества могли находить себе полезных деятелей вне круга преподавателей высших учебных заведений).

Потребности края, не удовлетворяемые нисколько лицеем

Между тем здешний край имеет несколько еще вовсе неудовлетворенных, самых жизненных потребностей. Так, в *геологическом* отношении Новороссийский край почти вовсе не исследован. Труды Мурчиссона и Демидовской экспедиции только представляют очерки страны. Между тем подробное ее исследование принесло бы очевидную пользу сельскому хозяйству и промыш-

ленности. Местные флора и фауна еще ждут своих исследователей.

Вследствие этого и самое *сельское хозяйство*, источник жизни и благосостояния южных областей России, находится еще на степени рутины.

В *археологическом* отношении почва Новороссии, чрез которую совершилось переселение народов из Азии в Европу, до сих пор хранит в своих курганах еще вовсе не исследованные сокровища древности.

В *отношении этнографическом* Новороссия, как край соседний с Кавказом и странами Востока, с народонаселением, смешанным из русских, малороссов, поляков, молдаван, татар, армян, греков, цыган, евреев, немцев, итальянцев, представляет самые богатейшие средства к обогащению языковедения и этнографии.

Наконец, на всем Балканском полуострове, за исключением Королевства Греции, есть только одно *медицинское училище*— в Константинополе, доступное только мусульманам и плохо устроенное. Весьма естественно, что кроме жителей Кавказа, Крыма, Новороссии болгары, сербы, греки и другие православные подданные Турции и Задунайских княжеств обратились бы в Одессу для изучения медицины, да и самое естествоведение успешнее бы процветало в крае при существовании медицинского факультета.

Но если лицей, с одной стороны, нисколько не удовлетворяет потребностям края, не образует ни наставников для учебных заведений, ни практических сельских хозяев, ни естествоиспытателей, ни врачей, то, с другой стороны, он *без всякой необходимости занимается образованием юристов*.

Из 16 профессоров 4 принадлежат юридическому факультету и занимаются преподаванием предмета, не относящегося нисколько к потребностям края, тогда как и естествоведение, и сельское хозяйство, и филология преподаются только энциклопедически, более для дилетантов, нежели для посвятивших себя изучению наук. Один профессор естествоведения, он же и инспектор женских учебных заведений, читает и минералогию, и зоологию, и ботанику; геогнозия вовсе не преподается. Для сельского хозяйства нет никаких средств показать приложения на опыте. Все изучение этого предмета, самого существенного для края, ограничивается только одним изустным преподаванием, которое не может нисколько служить к образованию агрономов. Древние языки вовсе не преподаются, лекции новейших языков почти никем не посещаются. Кафедра языков, которыми говорят ближайшие соседи (молдаване, валахи, новогреки), не существует даже и по имени.

Такая бесцельность существования лицея, скудость учебных пособий, полное отсутствие прогресса в образовании действуют убийственно на дух учащих и учащихся, подвергая их на безотрадном поприще расслаблению духа, которым всегда овладевает уныние, если он не стоит на пути к совершенству.

Два средства преобразования лицей

Существуют только два средства вывести лицей и помочь этим недостаткам. *Одно*—радикальное и верное; *другое*—временное и паллиативное.

То или другое должно избрать, чтобы не привести просвещение целого края в совершенный упадок.

Средство радикальное преобразования лицей

Первое средство есть преобразование лицей в университет. В какой мере университет в Одессе соответствовал бы действительным потребностям края, можно судить: 1) по тому, что значительное число студентов Ришельевского лицей, до окончания полного курса и после, переходит в университеты; 2) значительное число окончивших курсы в гимназиях округа прямо поступает в университеты; 3) несмотря на это и на свои ограниченные в сравнении с университетами права, в благоприятное время лицей имел все-таки до 230 студентов; 4) народонаселение Новороссии с Бессарабской областью простирается в настоящее время до $3\frac{1}{2}$ млн. жителей. Опыт прежних лет, когда не существовало запрещения, доказывает, что Подольская и даже Волынская губернии, хотя и принадлежащие к Киевскому учебному округу, имея обширные торговые сношения с Одессой, большей частью в нее посылали молодых людей для усовершенствования в науках и посылали бы еще более, если бы лицей был преобразован в университет, так что по меньшей мере к Одесскому учебному округу должно отчислить в этом отношении половину их народонаселения, т. е. около $1\frac{1}{2}$ млн. Если же с устройством правильных пароходных сообщений Кавказ и Закавказье придвинутся на близкое расстояние к Одессе, то они могли бы от нее получать преподавателей для своих гимназий и женского института. Тогда университет в Одессе стал бы средоточием просвещения для 9 млн. жителей, т. е. для большего числа, нежели многие другие университеты империи. В Харьковском и Казанском университетах, при первом их основании Александром Благословенным, было не более как по 35 студентов, чего никак не может быть при преобразовании лицей в университет.

Вообще, это преобразование представляет несравненно менее трудностей и издержек, нежели основание совсем нового университета.

Три факультета (историко-филологический, физико-математический и медицинский) вполне достаточны бы были на первое время к удовлетворению всех потребностей края. Если взять в соображение, что один из существующих факультетов, юридический, по его бесцельности, может быть упразднен, то остается только прибавить еще один факультет, увеличить число преподавателей четырьмя новыми и приобрести необходимые учебные пособия.

Источники для покрытия издержек

В нынешнем году будет решено, *останется ли* или будет уничтожено *порто-франко Одессы*. В Уставе же лица определено: «производить из Государственного Казначейства 56 тыс. руб. асс. вместо предоставленного Министерству финансов сбора за вывозимый из Одессы хлеб по 2½ коп. сер. с четверти *до окончания срока существующего в Одессе порто-франко*».

Итак, в нынешнем году вместе с вопросом о порто-франко Одессы должен быть решен и жизненный вопрос лица.

Если бы сбор в пользу лица за вывозимый из Одессы хлеб был снова восстановлен, то, нет сомнения, на вырученную из этого сумму (по расчету, сделанному для последнего десятилетия до 100—150,000 руб. ежегодно) можно бы было покрыть все издержки, соединенные с реформой.

А как университет основывается для целого края, то справедливость требует, чтобы сбор был производим не только за хлеб, вывозимый из *одного Одесского порта, но и других портов Черного и Азовского морей*. Сумма, вырученная чрез это, по всем статистическим данным, взятым в десятилетней сложности, далеко бы превысила 16 000 руб., выдаваемых теперь министерством финансов на содержание лица.

Кроме этого дохода и кроме штатной суммы, отпускаемой на содержание лица, город и Бессарабская область могли бы также содействовать своими средствами такому великому делу, тем более что Бессарабская область из ее 10-процентного капитала жертвует и теперь ежегодно на содержание почти всех средних и низших учебных заведений, а город жертвует до 1000 руб. на публичную библиотеку. Некоторое пожертвование для учебных пособий, как, например, участка земли, скота и т. п. на содержание агрономического хутора, не отказались бы сделать здешние помещики.

Исключительное право, присвоенное университету на *издание учено-литературно-политической и торговой газеты* (по примеру Московского университета и С.-Петербургской академии наук), могло бы также значительно покрывать ежегодные издержки на его содержание.

Такая газета верно нашла бы подписчиков в крае, как и ныне издаваемый (не *лицеем*) «Одесский Вестник».

Наконец, к покрытию некоторых единовременных издержек на учебные пособия могли бы служить суммы Р. лица — экономическо-пансионерные (29 500 руб.) и за слушание лекций (12 000 руб.), заключающиеся в билетах Одесского коммерческого банка.

Наступающая после войны новая эра существования Новороссийского края, предстоящий переход лица в новое здание и ожидаемое решение вопроса о порто-франко Одессы делают настоящее время, по моему убеждению, самым удобным для осуществления предлагаемой реформы.

Никогда еще не представлялось, как в настоящее время, такого стечения важных обстоятельств для поддержания распадающихся связей Новороссийского края с нашими соседними единоверцами. Никогда, как теперь, не предстояло такой необходимости действовать нашим просвещением против мощной конкуренции Запада на умы наших единоверцев. Но что же может сделать Одесский учебный округ для осуществления видов правительства, когда его собственное просвещение находится в таком упадке, когда главный светильник просвещения для целого края — лицей — тускло светит и не удовлетворяет самым вопиющим потребностям? Что заставит болгар и другие славянские племена обращаться в наши учебные заведения Новороссийского края, когда, нет сомнения, западная конкуренция озаботится им доставить лучшие средства к дальнейшему просвещению?

Средство второе, паллиативное,
преобразования лицея

Второе средство, временное и паллиативное, состоит в изменении существующего курса учения, *приноровив его более к специальному образованию* в избранных учащимся предметах распределения факультетов и изменения некоторых прав учащихся и учащихся.

А. *Изменения курса и распределения факультетов.* Трехгодичный курс для специального образования слишком недостаточен; еще менее он достаточен потому, что учащиеся вследствие неудобного распределения обязаны посещать лекции о самых разнородных предметах. Преимущественно студенты камерального отделения в течение 3 лет слушают не менее 22 предметов и подвергаются испытанию по всем этим предметам.

К лекциям, *посещаемым без всякой необходимости студентами всех факультетов и всех курсов*, принадлежат: а) *Церковная история и каноническое право.* Во всех русских университетах каноническое право есть обязательный предмет для одних только юристов православного вероисповедания, тогда как в Р. лицее преподается *во всех факультетах.* Церковная история уже должна быть известна всем вступающим в лицей и ни в каком случае не может составлять обязательный предмет в течение всего курса. б) *Логика и психология*, которые считаются во всех университетах главным предметом только для учащихся историко-филологического отделения. в) *Русская словесность.* Опыт уже достаточно убедил, что преподавание этого предмета во всех курсах и всем учащимся лицей несколько не подвинуло здесь вперед ни знания русского языка, ни умения владеть им. Если еще есть какие-нибудь успехи, то их должно приписать одним только низшим учебным заведениям. Действительно, чтобы распространить в крае познания отечественного слова, улучшить речь, искоренить вкравшиеся провинциальные и иностранные обороты, нужно усилить преподавание языка *не в лицее, а в*

гимназиях и училищах и обязать преподавателей заниматься более *практически* с учениками (чтение и разбор классических писателей, литературные беседы и т. п.), что не согласуется с направлением наставников, хотя вообще ревностных, но привыкших *буквально придерживаться программ*. г) *Всеобщая и Русская история*. В университетах она преподается только филологам и в виде дополнительного предмета юристам. Наши математики при устранении этого предмета выиграли бы слишком 400 ч в год. д) *Педагогика*, преподавание которой без *практического приложения* мало приносит пользы и тем, которые готовятся быть наставниками, еще менее полезна для юристов и математиков.

Чтобы удовлетворить хотя сколько-нибудь потребности края, *столько нуждающегося в учителях*, необходимо составить из изложенных предметов, присоединив к ним еще кафедру римской и греческой словесности и древностей, *особое отделение, соответствующее университетскому историко-филологическому* и приспособленное к сказанной цели. Еще необходимее было бы для образования наставников соединить преподавание в этом отделении с *практическими педагогическими упражнениями* учащихся в лицейской гимназии и пансионе.

Юридический факультет, как не соответствующий несколько потребностям края, следовало бы *упразднить*, и вместо его *усилить преподавание сельского хозяйства* и естественных наук.

Для этой цели необходимо бы было:

1) Устроить практический хутор и снабдить его надлежащими средствами для практического образования.

2) Определить по крайней мере еще двух помощников профессора сельского хозяйства.

3) Определить еще двух преподавателей по части естественных наук, вменив в неперемennую обязанность обращать внимание учащихся преимущественно на природу Новороссийского края.

4) Определить еще одного преподавателя по части прикладной химии и одного по части прикладной физики (механика, гидравлика).

Б. Изменение некоторых прав учащихся и учащих. Лицей до 1830 г. имел право испытывать учащихся на различные классы, до IX включительно.

Впоследствии это право лицея было уменьшено. Почти в то же самое время во всех высших учебных заведениях профессорское звание сделалось доступным только тем лицам, которые достигли по крайней мере степени магистра. Эта мера лишила лицей возможности иметь преподавателей из его собственных воспитанников, а учащиеся, сравненные в правах, потеряли причину к соревнованию в успехах. Сверх этого, ценность материальных способов существования в Одессе с тех пор возвысилась до такой степени, что преподаватели не могут теперь прилично содержать не только их семейства, но даже и самих себя.

Итак, для возбуждения охладевшей деятельности лицея, для

применения его деятельности к потребностям края необходимо:

1) сообщить ему такие права, чтобы он не нуждался посылать своих воспитанников в другие университеты для достижения степеней кандидата и магистра;

2) с закрытием юридического факультета увеличить еще четыремя число преподавателей для усиления специального учения по самым необходимым предметам для потребностей края: языковедения, педагогики, естественных наук и сельского хозяйства;

3) увеличить учебные пособия лицея, в высшей степени скудные и нисколько не соответствующие современному состоянию наук;

4) продлить курс учения, переименовав его в 4-годичный, и изменить энциклопедический характер образования в чисто специальный, прекратив для учащихся бесплодное посещение лекций по всем возможным предметам, за исключением того, которым они специально занимаются.

Которому бы из двух средств ни было отдано преимущество, не избрав одного из них, решительно нельзя сделать никакого существенного улучшения для образования Новороссийского края, и лицей, оставленный *in statu quo*¹, с каждым днем будет все более и более отставать от прямого его назначения именно в то критическое время, когда ему предстоит для поддержания связей России с ее единоверцами выдерживать мощную конкуренцию Запада.

Об учреждении гимнастического института

Разделяя вполне мнение о важном значении гимнастики в воспитании народном и военном, я также полагаю необходимым начать дело с образования научных гимназиархов и посему считаю учреждение гимнастического института с этой целью предприятием, вполне соответствующим высокой и полезной цели. Но прежде, нежели будет приступлено к практическому обсуждению подробностей о курсе учения, экзаменах и т. п., содержащихся в проекте г. Дерона, я полагал бы необходимым сначала решить два самых существенных вопроса в этом деле.

Во-первых, откуда взять на первый раз достаточное число опытных преподавателей, знакомых с практической педагогической врачебной гимнастикой, общей педагогией и гимнастической педагогией? Должны ли эти преподаватели быть выписаны из чужих краев и на каких условиях? Или же не лучше бы было прежде, нежели учредится гимнастическая академия, отправить желающих посвятить себя этим предметам в те заграничные места, где гимнастика более введена в употребление, чем у нас. Считаю неуместным доказывать, что участь и вся будущность нового учреждения, основываемого с такою обширной целью,

зависит от того, чтобы главные его двигатели вполне соответствовали своему назначению. Новость же предмета делает это условие еще более существенным.

Во-вторых. Каким образом согласить в наших учебных заведениях введение гимнастики с общепринятыми научными курсами и притом так, чтобы одно не препятствовало ходу другого? Известно, что гимнастика может тогда только принести существенную пользу в воспитании, когда на упражнения тела будет определено достаточное время. Между тем известно также, что преподавание наук в наших учебных заведениях так обширно, что оно занимает большую часть дня. Итак, очевидно, введение гимнастики должно повлечь за собой изменения в курсах училищ, гимназий, лицеев и корпусов. В какой мере это изменение возможно решить — дело нелегкое. История, естествознание, опыт и здравый смысл очевидно убеждают нас в мощном действии тела, укрепленного упражнениями, на нравы и дух народа. Польза применения гимнастики к делу военному, к лечению различных болезней сделалась делом слишком очевидным для каждого. Поэтому рассуждать более о необходимости и пользе гимнастики для воспитания, для здоровья, для военного дела было бы непоследовательным анахронизмом. А рассуждать о подробностях нового учреждения, когда еще не решили степень его применимости к существующему и общепринятому ходу образования и когда еще не существует налицо достаточно числа опытных и знакомых с делом наставников, я полагаю делом преждевременным. Поэтому решение двух предложенных мною вопросов мне казалось бы на первый раз занятием более основательным и более существенным. Но эти вопросы, столь важные по их следствиям, мне кажутся выходящими из круга занятий медицинского совета и более относящимися к делам учебного ведомства. Предположим, что учреждение гимнастической академии осуществилось, предположим даже (что мне, впрочем, не совсем верится), что преподавание нововводимых предметов поручено уже преподавателям опытным и знающим дело, предположим, наконец, что известное число гимназиархов уже выпущено из этого заведения. Спрашивается: принесут ли они ожидаемую пользу и осуществят ли на опыте высокую и благую цель нововведения — укрепить воспитанием тело и действовать укрепленным телом на дух будущего поколения, если курс учения в училищах не будет приспособлен к введению гимнастики; если время, необходимое, по существующим понятиям, для изучения наук и для общечеловеческого образования, вовсе недостаточно для применения гимнастической гигиены? Не забудем, что у нас на севере почти целые полгода день состоит только из 6 или 7 часов и что все эти часы едва достаточны для преподавания научных предметов. Не забудем, что гимнастическое упражнение тела детей более или менее его утомляет, а для напряжения духа при изучении наук нужна бодрость и свежесть тела. Не забудем, что изучение наук в принимаемом ныне объеме сделалось неизменной потребностью

нашего общества; не забудем, наконец, что здесь идет дело не об одном только приложении гимнастики для сообщения телу гибкости или ловкости в движениях. Одночасовое или двухчасовое упражнение, достаточное для этой цели, едва ли достаточно для цели гигиенической. Для этого нужно, чтобы весь образ жизни ребенка был изменен и приноровлен к упражнениям такого рода.

Итак, если эти два коренных вопроса будут решены, если, с одной стороны, г. Дерон определит возможность тотчас же найти в России или в чужих краях достаточное число преподавателей, опытных в практической педагогической гимнастике, практической врачебной гимнастике, гимнастической педагогике, эстетической гимнастике, кинезиатрике, общей педагогике, если, с другой стороны, учебное ведомство определит возможным изменить так курс учения, что гимнастика удобно может быть введена как мощное гигиеническое средство воспитания, то все прочее, как то: распределение курсов, программы, экзамены, права учащихся и учащихся и т. п., определить уже будет не трудно. Наконец, не излишним, мне кажется, взять в соображение и еще одно обстоятельство, хотя и не прямо нас касающееся. Нужно вспомнить, что с учреждением гимнастического института предполагается образование нового класса педагогов; чтобы распространить действие гимнастики с введением ее в учебных заведениях, потребуется значительное число таких педагогов, между тем известно, что содержание учителей в наших училищах так ограничено, что не везде обеспечивает их существование; итак, рождается весьма естественный вопрос; в какой мере возможно будет учебному ведомству обеспечить существование этого нового обширного класса будущих гимнастических педагогов? Короче, необходимо сначала доказать возможность проекта. Так по крайней мере я понимаю это дело.

О различии в познаниях учеников и переводных экзаменах в Ришельевском лицее

Классы лицейской гимназии состоят из учеников, весьма различающихся своими познаниями. Различие это часто доходит до того, что учителю необходимо бывает разделять свои занятия в одном и том же классе и одним из учеников давать такие, а другим — другие уроки.

Отсюда проистекает ощутительный вред как для преподающего, так и для учащихся: первый не в состоянии бывает вести свое преподавание должным образом, как этого требует назначение того или другого класса гимназии, и, занимаясь с учениками, коих познания не соответствуют классу, должен на это время оставлять без занятия тех из них, кои имеют достаточные познания в известном предмете; вторые при познаниях достаточных начина-

ют скучать и привыкают к рассеянности и бездействию, а при познаниях слабых получают понятие о трудности и даже невозможности для них изучить преподаваемую им науку и делаются совершенно равнодушными к ней, считая ее для себя недоступною.

Для отвращения этого вреда необходимо принять меры, которые бы должны относиться ко всем предметам гимназического курса, потому что все они более или менее страдают от него. Но исправляющий должность директора Ришельевского лицея для отвращения этого зла полагает на первый раз ограничиться мерами только по отношению к новейшим языкам — французскому и немецкому, в которых неравенство знаний более всего замедляет успехи учеников. Для успешного преподавания этих языков статский советник Михневич находит полезным образовать отделения и разместить по ним всех учеников гимназии соответственно их познаниям.

...Распределение учеников по отделениям должно быть произведено учителями этих языков в присутствии директора и его помощника в начале учебного года, по мере успехов учеников, доказанных на испытании пред теми же лицами; они могут быть переводимы из низших отделений в высшие в продолжение года, равно как могут быть переводимы и из высших отделений в низшие за замеченную неуспешность; эти переводы не будут однако же препятствовать ученику находиться по другим предметам в том классе, в какой он принят или переведен по годичному испытанию. Но все таковые переводы должны быть вносимы в протокол педагогического совета.

Равным образом пребывание ученика по языку в отделении, которое ниже его класса, не должно мешать на годичном экзамене переходу его в высший класс с тем только ограничением, чтобы это отделение было только одной степенью ниже того класса, в который ему должно поступить, в противном случае он остается в том же классе за неуспешность в языке, хотя бы и успевал в других предметах.

О приемных экзаменах в Ришельевском лицее

Профессор Ришельевского лицея Лохвицкий представил в совет лицея мнение свое касательно приемных испытаний молодым людям, желающим поступить в число студентов лицея. Мнение это состоит в следующем:

1. По общему основному правилу университетов и лицеев в эти высшие учебные заведения допускаются к слушанию лекций молодые люди, окончившие с успехом курс в гимназиях или выдержавшие в лицее (или в университете) экзамен из всех предметов гимназического курса.

Это равенство требований необходимо: а) для того чтобы

иметь студентов, достаточно подготовленных к слушанию профессорских лекций, и б) обуславливается справедливостью. Если экзамены для поступающих в лицей молодых людей домашнего образования будут слабее окончательных гимназических, в таком случае гимназисты будут поставлены в более трудное положение и гимназии будут пустеть.

Такая именно неравномерность существует при вступительных экзаменах в Ришельевском лицее. Правда, программа вступительных экзаменов равняется гимназической, но только по количеству, а не по качеству требуемых знаний. Главные ее недостатки состоят в следующем: для получения аттестата в гимназии требуется по всем предметам отметка не менее 3, не только единица в одном предмете, но и 2 не допускается, а для поступления в лицей не служит препятствием получение единицы, т. е. полное незнание предмета. Поэтому г. Лохвицкий полагает, для справедливого равенства, не принимать в лицей получивших на вступительном экзамене хотя одну единицу или 2.

2. По существующему в настоящее время правилу не все ученики, окончившие курс с успехом в гимназиях, принимаются без экзамена, а только отличнейшие, прочие же должны вновь подвергаться экзамену. Такой порядок кажется несправедливым, ибо, во-первых, лицей показывает этим недоверие к гимназиям собственного округа, вследствие этого происходит то, что и ученики не стараются окончить курса в гимназиях, зная, что это их не избавит от нового экзамена, во-вторых, такое недоверие ничем не оправдывается, ибо по опыту известно, что даже посредственно окончившие курс в гимназии бывают лучшими студентами сравнительно с молодыми людьми домашнего образования.

В настоящее время г. начальник штаба военно-учебных заведений разрешил принимать без экзамена окончивших курс учения в гимназиях в специальные классы кадетских корпусов; следовательно, если постороннее ведомство оказывает такое уважение и доверие к гимназиям, то странно, что того же не делает лицей.

В-третьих, для окончания с аттестатом курса в гимназиях требуются сведения ни в каком случае не меньше тех, которые требуются на вступительных лицейских экзаменах, особенно если взять в расчет то обстоятельство, что гимназист в течение семилетнего регулярного курса приобретает ту умственную выдержанность, которая не может быть достигнута домашним воспитанием, и приобретает множество дополнительных по предметам сведений, которые не входят в программу для экзаменов.

Наконец, в-четвертых, предположив даже тот крайний случай, что из окончивших курс в гимназиях с аттестатом некоторые будут приготовлены неудовлетворительно, лицей не подвергает себя никакой невыгоде, ибо подобные молодые люди, разумеется, не пойдут далее I курса и принуждены будут оставить лицей, и при приеме даже и таких гимназистов не будет сделано несправедливости, потому что окончивший курс в гимназии имеет не

меньше, а даже и больше служебных прав, сравнительно с неокончившим курса студентом.

На основании всех изложенных причин г. Лохвицкий представил на решение совета проект следующего постановления: «Все ученики, окончившие курс учения в гимназиях и удостоенные аттестатов, принимаются без экзамена в студенты лицея; а те из гимназистов, окончивших курс, которые не обучались в гимназии латинскому языку, подвергаются экзамену единственно по этому предмету».

По первому из означенных пунктов—относительно непринятия в лицей тех из молодых людей, которые получают на вступительном экзамене хотя одну единицу или 2,—подано в совете лицея 11 голосов, чтобы остаться при существующем правиле, а 7 голосов оказалось в пользу мнения г. Лохвицкого. По второму пункту—о принятии без экзамена в студенты лицея учеников, окончивших курс учения в гимназиях и удостоенных аттестатов,—подано 10 голосов в пользу теперь существующего правила, а 8 в пользу мнения г. Лохвицкого.

Хотя в пользу существующего теперь правила касательно вступительных экзаменов в лицей и принятия без экзаменов в это заведение учеников, окончивших курс в гимназиях и удостоенных аттестатов, подано членами совета больше голосов, нежели в пользу мнения г. Лохвицкого, но я, с своей стороны, соглашаюсь с мнением сего последнего, имею честь почтительнейше испрашивать разрешения Вашего сиятельства на дозволение ввести предлагаемую г. Лохвицким меру на приемных испытаниях молодым людям, желающим поступить в студенты Ришельевского лицея.

О публичных лекциях по педагогике

Исправляющий должность адъюнкта педагогики при Ришельевском лицее Орбинский¹ объясняет, что из студентов, слушающих педагогику в означенном лицее, на III курс перешел только один; так что лекции по педагогике должны читаться для аудитории, состоящей всего из одного человека; хотя к числу обязавшихся добровольно слушателей его и присоединяется несколько студентов, не внесенных в число постоянных посетителей, но и их количество незначительно, к тому же они присутствуют неправильно, так что рассчитывать на их постоянное участие в курсе невозможно. Неудобства, вытекающие из этого и для читающего, и для слушателей, очевидны.

Средство к устранению их заключается в большей публичности, которую можно было бы дать лекциям педагогики. Наука эта в настоящее время значительно заинтересовала русское общество, и можно надеяться, что если бы доступ к читаемому в лицее педагогическому курсу был открыт и для лиц, не принадлежащих к лицее, то вышеизложенное неудобство могло бы быть устранено или по крайней мере ослаблено.

Г. Орбинский не останавливается также на пользе, которую эта мера была бы в состоянии принести самой публике, большею частью не имеющей достаточно ясных и верных понятий о воспитании и не приготовленной к такому чтению специальных педагогических сочинений, какое повело бы к благотворным результатам.

Получив о сем донесение директора Ришельевского лицея, имею честь почтительнейше испрашивать разрешения Вашего сиятельства на дозволение исправляющему должность адъюнкта Орбинскому иметь вольнослушателей при чтениях своих лекций по прилагаемой при сем программе, подобно тому как это допускается в университетах и как благоугодно было государю императору разрешить слушание лекций в Ришельевском лицее лицам военного ведомства, живущим в Одессе. К сему имею честь присоединить, что Орбинский считает полезным на первый случай сделать публичными только лекции III курса, обнимающие историю воспитания.

Циркулярное предложение
гг. директорам
училищ Одесского учебного округа

Окончив мой объезд всего учебного округа, я счел нужным сообщить вкратце мои замечания всем дирекциям для общего соображения.

А. По дирекции Херсонской

1. Наружная обстановка благородного пансиона этой гимназии вообще плоха, по не зависящим от дирекции обстоятельствам. По причине худого помещения и малой платы (относительно высоких цен на местные и другие припасы) нельзя требовать от дирекции больших улучшений. Я полагаю, однако ж, что можно бы было улучшить несколько стол воспитанников. Вместо трех кушаньев лучше было бы определить два блюда, но сытных, питательных и хорошо приготовленных. Мясо для второго блюда я нашел не отличного качества: оно было жестко и не сочно; а третье кушанье (сырники) вовсе неудобоваримо. Нехорошо также и то, что вываренное мясо из супа подается иногда вместо второго блюда. От этого и суп и второе блюдо малопитательны. Столовый прибор также оказался не в порядке: черенки у ножей и вилок были изломаны и заменены простыми деревянными отрубками; столовая холодна.

2. По учебной части я с удовольствием нашел одного младшего учителя, г. Абрамова, именно таким, какими бы мне желательно было видеть всех учителей низших и даже высших классов. Этот наставник постигает прекрасно свое назначение. Его метода преподавания отличная. Он содержит целый класс в постоянном напряжении и старается уяснить ученикам, обращаясь к каждому с вопросами. Я приношу ему полную благодарность и прошу продолжать преподавание, следуя по пути, им проложенному. Я почитаю для пользы заведения необходимым, чтобы и другие преподаватели следовали подобному же способу изложения. Не менее заслуживающим похвалы и полной признательности я нашел преподавание закона божия как в низших, так и в высших классах гимназии.

3. Учебные пособия по части географии и естественной истории я нашел весьма скудными и прошу дирекцию озаботиться немедленно приобретением глобусов, карт, рисунков и моделей.

4. Успехи во французском и латинском языках я нашел недостаточными, что также нужно приписать недостаткам способа преподавания.

5. Еще менее можно сказать утешительного о методе преподавания в низших училищах (уездных и приходских) дирекции, в которых я не встретил ни одного

преподавателя, отличающегося живым и наглядным способом изложения, которое было бы обращено на развитие смысла в учащихся и поселяло бы в них охоту к просвещению. Этот недостаток, впрочем, разделен Херсонской дирекцией в большей или меньшей степени и со всеми дирекциями округа.

6. Что же касается до еврейских училищ, то по числу учеников и способам преподавания они немного уступают одесским, т. е. лучшим в округе. Особенно заслуживают одобрения частные женские учебные заведения, за что я прошу изъявить мою благодарность смотрителю казенного еврейского училища 2-го разряда, отличающемуся своей деятельностью, учителям и содержателям частных училищ.

В. По дирекции Екатеринославской

1. Мои замечания об изменении стола пансионеров, выше изложенные, относятся также и к пансиону Екатеринославской гимназии.

2. Выбор надзирателей за пансионерами оказался весьма неудачен. Ограниченность содержания и невозможность получить в Екатеринославе при настоящей плате людей, знакомых с делом, требует, по моему мнению, уменьшения числа гувернеров, увеличения окладов и приискания более опытных лиц в Одессе или других городах. Это изменение можно бы было сделать на следующих основаниях. Теперь надзирателей на 76 пансионеров 4; они получают жалованья по 214 руб., число это можно бы было уменьшить весьма удобно до трех; тогда жалованье каждого увеличивалось бы до 285 руб., прибавим сюда по 100 руб. на каждого, жертвуемых почетным попечителем гимназии, оно увеличилось бы до 385 руб., а соединив их должность с репетиторской и, следовательно, прибавив еще 100 руб. каждому, жалованье бы увеличилось до 485 руб. Пользуясь притом столом воспитанников и казенной квартирой, они были бы довольно обеспечены, и тогда можно бы было приобрести людей, действительно способных к занятию этой должности.

3. По части учебной метод преподавания естественной истории я нашел неестественным. Учитель не обращал никакого внимания на развитие наглядности и наблюдательности в детях, что именно и составляет главную цель учения этим наукам в средних учебных заведениях. Он мало пользуется даже и тем собранием минералов, которые находятся при гимназии.

4. Библиотека и кабинеты, особливо минералогический, приведенный в порядок г. директором, находятся в весьма удовлетворительном состоянии, за что и приношу мою благодарность г. директору.

5. Преподавание русского языка, истории и математики в низших классах я нашел весьма ясным; желательно бы было только, чтобы преподаватели этих предметов обратили несколько более внимания на развитие самостоятельной деятельности ума учащихся.

6. Менее успешным я нашел и в этой дирекции преподавание латинского и французского языков.

7. Безымянные доносы на состояние училищ, преимущественно подведомственных Екатеринославской дирекции, заставили меня обратить особое внимание на управление. Я убедился, что большая часть этих доносов несправедлива и основана или на личностях, или на одних подозрениях. Значительное отдаление уездных училищ от центра дирекции делает контроль действительно трудным, потому, при таких расстояниях, при настоящей дороговизне, при недостатках других средств, кроме жалованья, злоупотребления и недостатки могут легко вкрасться в управление. Так и случилось в Новомосковском уездном училище. Поэтому я предписал г. директору еще более усилить свой надзор и бдительно следить за действиями училищ дирекции.

С. По дирекции Таганрогской

Из всех гимназий округа я нашел таганрогскую как по наружности (по огромному, поместительному и хорошо расположенному зданию), так и по составу учителей более другой соответствующей ее важному назначению. Много способствует процветанию этой гимназии еще и то обстоятельство, что учителя ее редко сменяются и большая их часть отправляют уже несколько лет свою должность при гимназии.

Приношу мою благодарность преимущественно преподавателям русского языка, истории и языка латинского — за ясность и хорошее изложение преподаваемых ими предметов и за удовлетворительные успехи учеников.

Низшие училища этой дирекции, вообще немногие и менее отдаленные от дирекции, я нашел также относительно лучшими. Особенно приятно мне было убедиться в успешных действиях Таганрогского приготовительного ланкастерского училища, и прошу г. директора изъявить мою полную признательность г. учителю этого училища за его практический, весьма успешный метод преподавания арифметики. Многие ученики могли при мне производить умножение и деление на три цифры на память. Таких успехов я еще не находил ни в одной школе округа. Свидетельствую также полную мою признательность законоучителю означенного училища, преподающему безвозмездно, за его живое, устное и назидательное изложение священной истории.

Училище еврейское, хотя и незначительное по числу учеников, замечательно тем, что учитель его есть почти единственный во всем округе, который объясняет детям еврейский закон на чистом немецком языке, а не на еврейском жаргоне.

Д. По дирекции Таврической

По предшествовавшим военным обстоятельствам и по молодости и неопытности большей части преподавателей Симферопольской гимназии я нашел вообще как способ преподавания, так и успехи учеников весьма посредственными. Тем не менее я считаю долгом благодарить двух преподавателей: математики высших классов Хамарито и латинского языка Тиграниана, более других постигших трудное искусство преподавания.

Кабинеты физической и естественной истории да и вообще все учебные пособия этой гимназии я нашел в весьма неудовлетворительном состоянии и потому предписал исправляющему должность директора немедленно заняться составлением каталога всех необходимых учебных пособий и приисканием средств к их приобретению.

Как естественная история, преимущественно в дирекции Таврической, может быть, по богатству и разнообразию природы края, изучаема с особенным интересом, то нужно дирекции преимущественно обратить внимание на этот предмет и предложить г. преподавателю заниматься с учащимися наглядным способом и приохотить их самих к составлению собраний растений, насекомых, бабочек и т. п.

О других училищах дирекции я не могу ничего сказать положительного: они едва только открылись после войны, но тем не менее еврейское училище Симферополя я нашел в довольно удовлетворительном (относительно) состоянии.

Е. По дирекции Кишиневской

Гимназия Кишиневская, помещающаяся в наемном частном доме, разделяет недостаток наружной обстановки с тремя другими гимназиями округа.

По причине вакационного времени я не мог присутствовать на уроках и потому не могу судить о достоинстве методов преподавания, но, присутствуя при экзаменах, я вообще считаю долгом сказать, что, несмотря на значительное число иноплеменных учеников в гимназии, успехи их в науках оказались относительно весьма удовлетворительными. Особенно я должен объявить мою искреннюю признательность за успехи гг. преподавателям: русского языка Шугурову (перемещенному теперь во Вторую одесскую гимназию), географии Чернявскому, который с большим рвением и с любовью к предмету распространяет сведения между учениками преимущественно по части отечественной географии, латинского, немецкого и французского языков.

Изучение новейших языков я нашел в этой гимназии относительно в лучшем состоянии против других гимназий округа: особенно очевидны успехи в немецком языке. Не менее успешным оказался при гимназии и способ преподавания латинского языка, хотя еще молодым, но ревностно и хорошо постигшим всю важность своего предмета преподавателем г. Белюговым. Приношу ему, а также г. Давыдову мою благодарность.

Менее успешным оказалось изучение истории. Г. преподавателю этого предмета не удалось поселить в учащихся высших классов стремления к более самостоятельному обсуждению исторических событий и местностей стран, где они совершились.

Низшие училища оказались не лучше других училищ округа. Все обозначены общим недостатком, слабостью и неприспособленностью методов учения, несколько не приноровленные к развитию умственных способностей учащихся и к распространению общих необходимых сведений.

Ф. По дирекции Одесской

В Первой гимназии. Ни в одном благородном пансионе округа я не находил столь хорошего стола, как в пансионе Первой Одесской гимназии, особенно с тех пор, как я отменил употреблять вываренное мясо из супа вместо второго кушанья.

Вообще нельзя не похвалить всей наружной обстановки пансиона и содержания учеников.

Но многого еще остается желать касательно наблюдения за нравственностью и домашними (внеклассными) занятиями учеников. Нельзя довольно подтвердить надзирателям, чтобы они обращали тщательное внимание на поведение учеников в высших классах и старались бы разговорами и чтением нравственных книг развивать в детях понятие о долге, чувство чести и любовь к научным занятиям. Надеюсь, что новое распределение надзирательских должностей и соединение их обязанностей с репетиторскими поможет им влиять еще сильнее на развитие и нравственную сторону детей.

По учебной части я должен сказать, что, отдавая полную справедливость знаниям и ревности многих преподавателей, я не нашел, однако ж, ни одного вполне владеющего надлежащим педагогическим тактом и вполне знакомого с лучшими способами преподавания. Ни одному еще преподавателю этой гимназии не удалось того достигнуть, чтобы держать в постоянном напряжении внимание учащихся и изложить науку так, чтобы она была воспринята не устами, а головой учеников. Между тем именно учителя одесских учебных заведений, имеющие случай давать уроки во многих других учебных заведениях города, могли бы более других гимназий округа доставить образцы истинных педагогов.

Особенно слабыми я нашел успехи в языках, хотя, казалось бы, в Одессе, более чем где-либо, можно было ожидать хороших результатов по части языковедения.

Я подтверждаю учителям, что, не проложив новой колеи в способах преподавания, более соответствующей безмерно малоразвитому мышлению здешних учеников, нельзя достигнуть существенной цели образования и прошу принять к сердцу мой искренний совет.

Желательно бы было также для лучшего развития улучшить детскую библиотеку, ввести чтение в свободные часы и праздничные дни группами, под руководством надзирателей и гг. инспекторов и вообще распорядиться так, чтобы это время было употреблено, в свою очередь, к возбуждению любви к занятиям и к развитию понятия.

Гг. экзаменаторы лицея при приемных испытаниях заметили у вступающих в лицей значительную недостаточность и неопределенность знаний преимущественно по части географии и истории...

В литературных беседах, недавно введенных, желательно бы было также, чтобы присутствующие наставники представляли более самим учащимся рассуждать между собой. Я считаю нужным в настоящее время допустить и отличнейших учеников V класса к литературным беседам.

Из низших училищ дирекции относительно лучшими я нашел еврейские. Хотя они еще далеко не достигли своего назначения, но все-таки остаются лучшими по дирекции как по числу учеников, так и по качествам преподавателей. Главное дело со стороны дирекции должно состоять в том, чтобы стараться всеми силами заменять еврейский жаргон изучением чистого русского или немецкого языков.

Приходские городские училища не лучше сельских. В них, как и во всех других низших училищах округа, господствует ложная мысль, что главное — как бы научить механизму чтения, писания и счета, и если и в гимназии мало обращено внимания на развитие понятия детей, то в этих училищах для этой цели уже ровно ничего не делается.

Все мной изложенные недостатки, конечно, несколько не касаются нового директора, едва только вступившего в должность, озабоченного до сих пор еще и другими служебными обязанностями.

По Второй гимназии. Вообще успехи учащихся в этом заведении более замечательны, чем в первой. Ученики более развиты. Вероятно, этому содействует преимущественно то обстоятельство, что во Вторую гимназию поступают особенно дети бедных родителей, более ревностные к труду.

Нельзя не отдать полную справедливость рвению г. директора, который сам дает уроки ученикам в различных классах и с беспристрастной строгостью

наблюдает за классными переводами учеников. Изъявляю также полную признательность неутомимости и рвению учителей математики гг. Косенко и Ильина. Вполне заслуживает похвалы также деятельность молодого преподавателя географии, едва оставившего лицей, г. Цвета. Желая ему также преимущественно озаботиться изысканием лучшего способа преподавания, я надеюсь, что он с его рвением вполне достигнет желаемой цели.

Ни в одной гимназии не представляет так разительно счастливый результат хорошей методы преподавания немецкого языка, как во Второй Одесской. Конечно, успехам занятий г. Топорова много способствует и то обстоятельство, что между учащимися этой гимназии находится до 50 человек евреев, более или менее знающих немецкий язык, но тем не менее нельзя довольно похвалить неутомимого рвения и педагогического такта г. Топорова, оказывающегося не только в его уроках, но и на поприще педагогической литературы, и потому я от души благодарю его.

Способ преподавания г. Шапеллона много отличается также своей живостью, практичностью и отчетливостью. Успехи детей во французском языке, несмотря на то что они кроме уроков гимназии имеют мало случая практически с ним ознакомиться, вообще весьма удовлетворительны; приношу и ему мою полную благодарность.

Менее утешительны результаты деятельности других, более опытных преподавателей, именно латинского, греческого и русского языков (в низших классах).

Замечания, касающиеся всех дирекций округа вообще

1. При обзоре всех учебных заведений округа мне разительным показалось то обстоятельство, что за исключением Кишиневской гимназии, в других число учеников VII класса было весьма незначительно: в Таганрогской гимназии я нашел только двух. Это показывает, что в настоящее время дирекции обратили более внимания на классные переводы. При таком малом числе учеников высшего класса мне показалось полезным соединить уроки VII класса с VI по тем наукам, которые по программе только повторяются в VII классе.

2. Я предположил подобное же соединение одного класса с другим в тех случаях, когда нет налицо учителя того или другого предмета (в случаях вакансии, болезни) и если он не может быть заменен никем другим.

3. Я убедился неоднократно, что учителя и гг. инспекторы еще не довольно соблюдают главное правило педагогики: содержать внимание всех учеников в постоянном напряжении. Несмотря на мои предписания, я заметил в различных гимназиях, что ученики, слушая изложение учителя, им отвечая на вопросы, держат пред собой открытые книги, просматривая в них заданные им уроки, не готовясь умственно, а только изустно отвечают на предлагаемый вопрос.

Внимание большей части из них так мало упражнено, что они часто не вникают в слова и даже не слышат слов, произносимых возле сидящими товарищами, не замечают сделанных ошибок и не обдумывают заранее ответа на предлагаемые вопросы. Предлагаю как гг. директорам, так инспекторам и наставникам принять к сердцу это замечание. Следствия этого педагогического недостатка исключительны. Ленивого и шалуна еще можно исправить; но ребенок, не приучившийся напрягать свое внимание в низших классах, никогда не пойдет вперед и деятельность его ума никогда не будет самостоятельной, если он не будет приучен вникать в слышанное и обдумывать заранее то, что сказать должен.

4. Вообще во всех дирекциях наставники мало обращают внимания на различие способов преподавания в низших и высших классах и еще недостаточно убеждены в другой педагогической истине, что преподавание наук в средних и высших учебных заведениях назначается не только для распространения научных сведений, но и преимущественно на развитие той или другой умственной способности учащихся. А этого результата можно достигнуть только известными способами преподавания, которые в различных классах для одной и той же науки, должны быть различны. Итак, я предлагаю директорам и инспекторам руководить и направлять наставников, имея постоянно в виду цель: развивать методами преподавания различных предметов ту или другую способность души учащихся. Желательно бы было, чтобы члены педагогических советов для этой цели почаще собирались для обсуждения и изложения тех способов, которым они следуют, представляя на суд совета наглядные примеры и результаты своих действий.

5. Не в ходу также между преподавателями и то важное педагогическое правило, чтобы один наставник своими уроками помогал действиям другого. Учителя истории недостаточно обращают внимания на географические сведения ученика, учителя географии — на исторические; учителя русского языка — на древние классические и новейшие языки; темы, предлагаемые ими для сочинений, редко бывают исторического содержания и т. п.

6. Дирекции мало заботятся о том, какой части подвергались бывшие их воспитанники по выходе из заведений. Нигде еще не заведены книги при училищах, из которых можно бы было усмотреть, какой род жизни и какую карьеру избрали воспитанники. Между тем для всякого учебного заведения поучительно и утешительно было бы узнать, какой конечный результат имели его действия над учащимися.

7. Библиотеки гимназий и уездных училищ содержат более книг, полезных для наставников, но не детям. Учащиеся мало и даже совсем не пользуются библиотеками, и чтение в училищах во внеклассные часы, группами, под наблюдением наставников, инспекторов и штатных смотрителей училищ еще мало введено в употребление. Предлагаю дирекциям обратить на это мощное средство к распространению просвещения особенное внимание...

О замене маршировки преподаванием гимнастики

По распоряжению г. бывшего министра народного просвещения, от 7 декабря 1850 г. (№ 11914), в гимназиях Одесского учебного округа введена маршировка. Побудительною причиною к тому было то, что его сиятельство¹ при обозрении гимназий заметил, «что не везде обращается внимание на наружную выправку воспитанников, осанку, приличие в движениях и на порядок встречи, приветствия и сопровождения начальственных лиц».

Ныне директора Ришельевского лицея и Одесской Второй гимназии вошли ко мне с представлениями об отмене маршировки во вверенных им гимназиях по следующим причинам:

1. По представлению управляющего Одесским учебным округом, Ваше высокопревосходительство, предписанием от 23 августа 1856 г. (№ 6830), изволили разрешить восстановить обучение гимнастике при лицейской гимназии. Преподавание гимнастики введено с первых чисел сентября минувшего года по 5 уроков в неделю, с употреблением на каждый по часу. На маршировку же, с приемами фронтовой службы, изучаемую на прежнем основании, употребляется по 4 часа в неделю.

Принимая в соображение, что при преподавании гимнастики может быть вполне достигнута цель, с которою введена маршировка, в особенности при способностях, которыми обладает учитель гимнастики при Первой гимназии Цорн, предпринимавший недавно поездку за границу для усовершенствования в своем искусстве, при способе преподавания, которому он следует при изучении фехтования, где именно обращается внимание на поступь, осанку и повороты, употребляемые во фронтовой службе, статский советник Беккер находит, что преподавание маршировки излишне и обременительно, ибо часы, употребляемые на изучение

оной, могли бы с пользой быть употреблены на усиление занятия науками.

2. Для преподавания маршировки во Второй гимназии, по значительному числу обучающихся в оной, приглашаются обыкновенно два или три унтер-офицера, не имеющие решительно никакого понятия о цели преподавания военной выправки, учащие без всякой системы в преподавании. Замечания, делаемые кем-либо из начальствующих, принимаются преподающими неохотно, с какою-то обидой, что невоенный может указывать военному.

3. Наставники эти являются часто в нетрезвом виде и употребляют при этом случае с детьми самые крупные выражения, вызывающие беспрерывные жалобы и имеющие большое влияние на нравственность учащихся.

4. Между учащимися дети различного сложения и здоровья. Преподающими это нисколько не берется во внимание; они смотрят на детей как на шеренгу рекрутов.

5. Преподавание маршировки не всегда возможно по неимению при гимназии огромных зал, необходимых для этой цели в зимние и ненастные дни, оно возможно только в летние месяцы, но за исключением времени годовых экзаменов и каникулярного, для занятия маршировкой остается немного времени.

6. Хотя бы и предстояла возможность устранить эти неудобства,— что весьма сомнительно,— то все же маршировка не может привести к таким важным результатам относительно развития физических сил и телесной ловкости, к каким приводит гимнастика, преподавание которой в настоящее время признано необходимым всеми известными педагогами.

Вследствие чего директор Второй одесской гимназии ходатайствует о замене маршировки во вверенном ему заведении гимнастикой на следующих основаниях:

1. На преподавание маршировки назначено в год до 150 руб. из экономической суммы гимназии; так как для хорошего учителя гимнастики, если обязать его преподавать по два раза в неделю и не в здании гимназии, а в собственном помещении, где он должен устроить на свой счет все нужное при гимнастических упражнениях, этой платы будет недостаточно, то можно определить ему жалованье в год до 250 руб., и притом не из экономической суммы, обремененной расходами на приобретение учебных пособий, а из суммы сбора за учение, что гораздо удобнее.

2. Учитель гимнастики должен принять на себя обязательство представить предварительно программу курса упражнений с изложением своего взгляда на гимнастику.

3. Учитель обязан обращать особенное внимание на детей слабого сложения или страдающих какою-либо болезнью, чтобы приноровлением гимнастических упражнений, по совету и наставлению гимназического врача способствовать восстановлению физических сил дитяти.

4. Преподавание гимнастики в зимнее или ненастное время должно быть прекращено по невозможности заставить детей

принять надлежащие меры предосторожности против простуды, очень возможной после сильной испарины, каковая возбуждается при гимнастических упражнениях.

Находя изложенные директорами Беккером и Шершеневичем причины заслуживающими уважения, имею честь почтительнейше представить Вашему высокопревосходительству как об отмене преподавания маршировки в Первой гимназии, так и о замене оной во Второй одесской гимназии гимнастикой с определением для сей цели особенного учителя и с производством ему по 250 руб. серебром в год из суммы за учение, взимаемой в упомянутой гимназии.

О создании педагогической семинарии при Ришельевском лицее в Одессе

В учебных заведениях Одесского округа и преимущественно в уездных и приходских училищах постоянно встречается ощутительный недостаток в учителях. Да и из учителей, находящихся налицо в низших и даже средних училищах, немногие владеют и даже немногие понимают трудное искусство учить.

Наблюдая ежедневно за ходом учения в одесских гимназиях и посетив во время моего объезда по округу почти все училища, я имел много случаев убедиться в этой печальной истине.

Полное преобразование существующего педагогического направления в низших училищах есть чисто жизненная потребность.

Без этой коренной реформы низшие слои нашего общества никогда не будут проникнуты светом истинного учения.

Одна грамотность, или, лучше, механическая сторона грамотности, распространяемая нашими низшими училищами, не есть истинное образование, и она по малой мере столь же вредна, сколько полезна.

Главная причина этих вопиющих недостатков нашего искусства учить, очевидно, заключается в недостаточном и несовременном педагогическом образовании самих учителей.

Наши учителя, получив нередко весьма достаточное научное образование в гимназиях, в лицеях, в педагогическом институте и даже в университетах, совершенно чужды практического педагогического образования и даже совершенно незнакомы с теми методами и приемами, которые в настоящее время играют столь важную роль в образовании учителей германских школ; нашим учителям, например, совершенно неизвестно так называемое наглядное учение (*Anschauungslehre*), столь способствующее развитию мышления и соображения у детей, вырабатывающее наблюдательную способность, начиная с изучения самых простых форм и окружающих ребенка предметов и переходя постепенно из круга материального созерцания в область созерцания отвлеченного.

Наши учителя до вступления в это звание нигде не имеют

случая на опыте познакомиться с трудным искусством преподавания; воспитание и образование учителей, и именно низших школ, у нас ничем не отличается от обыкновенного общего, гимназического или школьного образования.

Можно ли ожидать успеха, если учение в школе поручается людям, не получившим специального педагогического образования?

Конечно, недостаток в образованных дельных учителях должно приписать еще недостаточному их содержанию и незавидному положению в обществе по причине малых и труднодостижимых прав (50—100 руб. серебром оклада с правом на первый чин через 12 лет службы в учебном ведомстве и потом десятилетней выслуги в том же ведомстве).

Но как бы ни было плохо положение уездного или приходского учителя в обществе при лучшем и более сообразном с целью предварительном образовании, он все-таки бы имел более средств и нравственных и материальных к улучшению своего быта, и, убежденный сознанием о высоте своего назначения, о доставляемой им очевидной пользе, он был бы по крайней мере внутренне довольнее своим положением. Наученный еще в школе практически искусству распространять сведения, он не будет тяготиться своим положением и, ознакомленный с делом истинного образования, найдет в нем внутреннее утешение и будет уметь пользоваться временем, которое он проводит теперь или в скучной праздности, или отыскивая самозабвения в грубой чувственности.

В Одесском учебном округе недостаток в дельных учителях и учителях вообще более ощутителен, нежели где-либо, с одной стороны, по той же самой причине, более или менее общей всем учебным округам, т. е. в неимении рассадников для практически педагогического образования будущих наставников, а с другой стороны, еще и потому, что посылаемые в наш округ учителя из столицы, или переводимые из других мест едут сюда вообще неохотно, из нужды, надеясь только поправить климатом испорченное здоровье или считая их должность в округе только одним временным, переходным местом. Так, в течение одного последнего года мы считаем 3 умерших, из коих 2 воспитанника педагогического института, 38 выбывших из округа и 13 вакантных мест.

Правда, при некоторых гимназиях округа существуют так называемые педагогические воспитанники из детей учителей, из коих 12 воспитываются на счет государственного казначейства, а 5—на счет процентов с экономического капитала.

Но, очевидно, такое образование не достигает цели. В число этих воспитанников поступают дети беднейших учителей большей частью в I или II класс гимназии, следовательно, в таком возрасте (10 лет), когда никто не может решить: имеют ли они хотя какое-нибудь призвание быть педагогами; образование же их в гимназиях ничем не отличается от обыкновенного и иногда, еще не окончивши полного гимназического курса, они уже поступали в учителя приходских училищ.

Чтобы помочь хоть сколько-нибудь столь важным коренным недостаткам народного образования в крае, я не вижу лучшего средства, как учреждение при здешнем высшем учебном заведении особенной педагогической, или учительской, семинарии.

С этой целью я предлагал совету лицея обсудить основания, на коих может быть осуществлено мое предположение, и по получении об этом донесения совета предлагал это дело рассмотрению особого комитета под моим председательством.

Комитет положил следующие основания, на которых может быть учреждена при лицее семинария:

1. Лица, составляющие Педагогическую семинарию.

Они разделяются на три разряда: 1) приготавливающиеся в учителя приходских училищ; 2) приготавливающиеся в учителя уездных училищ и 3) приготавливающиеся в учителя гимназий.

1. В эти три разряда семинаристов могут вступить окончившие и не окончившие курс в уездных училищах, гимназиях и лица, получившие домашнее воспитание.

2. Вступающие в семинарию могут быть и из податного, и духовного звания, но они должны представить увольнительное свидетельство из этого звания.

3. Вступающие в семинарию из окончивших курс в уездном училище или гимназии должны предъявить аттестат об окончании курса.

4. Вступающий, смотря по его возрасту, степени и цели образования, поступает: а) прямо в педагогические семинаристы, в) в гимназические семинаристы и с) в лицейские семинаристы.

5. В педагогические семинаристы прямо вступают лица, приготавливающиеся в учителя приходских и уездных училищ и имеющие не менее 18 лет от роду.

Если они будут из лиц, получивших домашнее воспитание или не окончивших курс в училище, то должны подвергаться вступительному экзамену, на котором от них требуются сведения, равные сведениям окончивших курс в уездных училищах.

6. В гимназические семинаристы могут вступать дети не менее 15 лет от роду и преимущественно дети учителей. Они подвергаются также предварительному испытанию, на котором требуются сведения, необходимые для вступления в IV или V классы гимназии. Выдержав экзамен, они поступают в один из этих классов гимназии и продолжают гимназическое учение, приноровленное к будущему их призванию на основаниях, ниже изложенных.

7. В лицейские семинаристы вступают: а) окончившие курс в гимназиях, в) получившие домашнее воспитание и оказавшие на вступительном экзамене сведения, равные тем, которые требуются от окончивших гимназический курс, окончившие лицейский курс, желающие получить практическое педагогическое образование.

Лицейские семинаристы должны предварительно избрать один из предметов, которому желают исключительно посвятить себя, и

при вступительном экзамене должны выдержать испытание в избранном ими предмете и сродных ему предметах с отметкою не менее 4. Те из них, которые не окончили курса в лицее, слушают курс наук в этом заведении и упражняются в педагогической семинарии на нижеизложенных основаниях; окончившие курс лицея упражняются только практически в семинарии.

II. Занятия семинаристов должны быть двоякого рода: научно-теоретические и учебно-практические (или чисто педагогические).

а) Научно-теоретические занятия семинаристов.

Состоят в посещении лекций гимназических или лицейских. Вступающий в семинарию, смотря по тому, готовится ли он в учителя приходские, уездные или гимназические, посещает или только по желанию, или обязательно уроки гимназии или лекции лицея.

1. Посещают уроки гимназические не обязательно, а только по желанию к дальнейшему усовершенствованию педагогические семинаристы, приготавливающиеся в приходские и уездные учителя.

2. Приходят и оканчивают обязательно гимназический курс наук только гимназические семинаристы.

3. Посещают лекции и проходят курс наук в лицее и занимаются частным образом с директором, инспектором и преподавателями различными научными предметами обязательно только лицейские семинаристы, окончившие полный гимназический курс и приготавливающиеся в гимназические учителя.

Итак,

1) научно-теоретические занятия по гимназии состоят в обыкновенном курсе, начиная с IV или V класса, с тем, однако ж, условием, что гимназические семинаристы, слушая общий этот курс, обязаны изучать латинский язык.

2) Что касается лицейского курса, назначенного для лицейских семинаристов, то он, смотря по избранному ими предмету, разделяется на три отделения: а) *языковедение и исторические науки*. Сюда относятся богословие, психология и логика (эти предметы, общие для всех трех отделений), русская словесность, один из новейших языков, римская словесность, история русская и всеобщая статистика и политическая экономия; в) *естественные науки*. Сюда относятся общие предметы — зоология, ботаника, минералогия, физика, химия, сельское хозяйство, технология и география (так как география не преподается в лицее, то занятия по этому предмету должны быть частные с профессором лицея); с) *физико-математическое отделение*. Сюда относятся общие предметы, математика чистая и прикладная, физика, химия.

3) Сверх этого семинаристы — и преимущественно лицейские — занимаются частным образом с директором, инспектором, его помощником и избранными преподавателями, каждый по своему предмету. Для сей цели поименованные лица обязаны давать частные уроки (*privatissima*) семинаристам, руководить ими в занятиях наукой, указывать источники и средства пользоваться

ими для приобретения научных сведений, имея в виду преимущественно будущее назначение семинаристов.

Так как лицейские семинаристы избирают один или два главных предмета для тщательного изучения, то они освобождаются от посещения лекций по многим другим предметам, обременяющим в настоящее время курс лицейского учения. Чрез это они посещают в день не более трех лекций; остальное же время посвящают преимущественно учебно-практическим или педагогическим занятиям.

К практическим педагогическим занятиям семинаристов относятся:

1) Педагогические упражнения с учениками I и II классов гимназии и уездного и приходского училища (находящегося близ лицея) под руководством избранных наставников, начиная с учения грамоте и постепенно переходя к различным научным предметам.

2) Практические упражнения и изложения так называемого наглядного учения (*Anschauungslehre*), введенного уже давно почти во всех германских школах и мощно способствующего развитию у детей понятливости, мышления и соображения.

3) Педагогические беседы.

4) Слушание курса практической педагогики. Все эти учебно-практические занятия семинаристов распределяются следующим образом:

1. Для учителей приходских училищ.

Обращается преимущественное внимание: а) на изучение азбуки и письма практически по различным способам на учениках, выбранных из приходских училищ; в) на постепенное изложение наглядного учения начиная с простых форм и предметов, окружающих ребенка.

2. Для учителей уездных училищ.

Наглядное учение. Курс практической педагогики и дидактические беседы, практические занятия в преподавании наук в первых четырех классах гимназии.

3. Для учителей гимназий, не окончивших еще курс лицея, кроме научно-теоретических занятий по избранному ими предмету в лицее еще полный курс педагогики, дидактические беседы. Приобретение знаний о руководствах для преподавания различных предметов, практические занятия уроками во всех классах гимназии, репетиторские обязанности в пансионе при гимназии; практические занятия с учениками гимназии во внеклассное время; для окончивших курс в лицее и поступающих в семинарию практика та же, что и выше.

Педагогические беседы.

Семинаристы по очереди избирают себе темы из области изучаемых ими наук и излагают их в виде пробного урока перед своими товарищами. Последние высказывают свои замечания касательно способа изложения и самой сущности предмета; все эти замечания обсуждаются и сводятся к общему приговору

преподавателем педагогики. Он обязан вместе с директором и инспектором присутствовать на каждой беседе.

Сущность пробного урока и сделанных во время беседы замечаний вносится в протокол ее и представляется попечителю. Протокол этот составляется одним из семинаристов и подписывается всеми присутствовавшими на беседе преподавателями лица.

К этим беседам приглашаются каждый раз кроме преподавателя педагогики, директора и инспектора еще и профессор того предмета, к которому относится избранная семинаристом тема, и по усмотрению начальства один из гимназических учителей того же предмета.

Выбор самой темы предоставляется на произвол семинаристам.

Воспрещается на пробных уроках читать лекции по писанным (конспектам). Изложение должно быть изустным и совершенно свободным.

Предметы пробных уроков должны быть избираемы из объема гимназического курса. Подробности, превышающие последний, исключаются. Внимание обращается особенно на методику, на ясность и отчетливость изложения.

По усмотрению начальства семинаристам, успевшим доказать на дидактических беседах свои педагогические способности, поручаются занятия преподаванием в гимназиях и лицейском пансионе. Для этой цели, извещенный инспектором классов, семинарист излагает предварительно способ и программу изложения, потом перед инспектором, преподавателем педагогики и профессором избранного предмета назначаются часы, в которые семинарист является в заведение. Инспектор присутствует на его уроках вместе с преподавателем практической педагогики, которые по окончании урока и сообщают кандидату-преподавателю свои замечания.

Кроме такого совместного с учителем гимназии преподавания семинаристы по назначению инспектора заменяют преподавателей гимназии во время их отсутствия по болезни или по какой-либо другой причине.

Практическое приготовление семинаристов довершается участием в вечерних репетициях воспитанников пансиона, при которых они руководствуются существующими общими правилами для репетиторов Первой одесской гимназии.

III. Время пребывания в семинарии.

а) Для педагогических семинаристов, готовящихся в приходские учителя, не менее одного года.

в) Для готовящихся в уездные учителя и окончивших курс в гимназии — один год.

с) Для гимназических семинаристов — от 4 до 5 лет, т. е. гимназический курс начиная с IV или V класса, и еще год — для практических занятий.

д) Для учителей гимназий: окончившие курс в лицее, смотря по специальным сведениям и способностям, до полугода или до одного

года; для не окончивших курс в лицее — 3 года, т. е. полный лицейский курс.

IV. Об испытаниях.

От вступающих из семинарии в приходские учителя по окончании года должно быть требуемо испытание по правилам, установленным положением о специальных испытаниях по министерству народного просвещения.

От вступающих из семинарии в учителя уездных училищ — на том же основании.

От окончивших курс в лицее, равно как и от поступивших по окончании гимназического курса в семинарию, желающих поступить в гимназии учителями, требуется, чтобы в избранном предмете на окончательном экзамене была отметка 5.

V. О правах семинаристов (Объяснительное примечание.)

По существующему закону, учителя приходских училищ, принадлежащие по воспитанию к третьему, а по происхождению к четвертому разряду, должны служить к первому чину 12 лет и потом, по получении чина, еще 10 лет; в настоящее время только по выслуге этих лет они могут переходить на службу в другие ведомства, в которых, впрочем, обязаны подвергнуться новому испытанию.

При существовании такого закона и при ограниченном жалованье, какое получает большая часть приходских учителей (от 50 до 100 руб. в год), едва ли найдутся лица, которые пожелают поступить в семинарию для практического усовершенствования себя, чтобы потом занять место учителя приходского училища.

Для привлечения их к дальнейшему образованию и усовершенствованию в семинарии необходимо положенный срок выслуги к первому чину, а также срок службы после получения чина сократить наполовину, т. е. на 11 лет*.

Учителей уездных училищ хотя и не окончивших курса в гимназиях, но бывших в семинарии и выдержавших окончательное испытание, считать во втором разряде по воспитанию.

Лицейские права проживания в лицее и присвоенная студентам оною форма могут быть предоставлены только лицейским семинаристам (см. выше) наравне с другими студентами лицея.

За исключением лицейских семинаристов остальные не могут жить в лицее. Гимназические семинаристы пока обучаются в гимназии, так же как и другие пансионеры в гимназии, живут в пансионе при оной.

VI. О лицах, руководящих семинаристами.

Лица эти суть или 1) члены лицея: директор, инспектор, помощник инспектора, преподаватель педагогики, два практических педагога и три избранных преподавателя лицея по предметам, входящим в курс семинарии, или 2) три избранных учителя гимназии и именно также по предметам: историко-филологическим, математическим, и естественных наук.

* Это преимущество может быть предоставлено только семинаристам, выдержавшим окончательное испытание.

Все упомянутые лица, каждый по своему предмету, обязаны присутствовать на уроках и руководить в беседах и уроках, даваемых семинаристами в пансионе.

Изучение наглядного преподавания, практических методов преподавания по разным предметам в виде обязательных частных уроков (*privatissima*) поручается преподавателю педагогики при лицее и некоторым избранным попечителем и советом преподавателям каждому по своей части.

VII. О стипендиях.

Стипендии выдаются: студентам, окончившим курс в лицее, по истечении месяца, а прочим по истечении трех месяцев после поступления в семинарию. Стипендия будет производиться только на время пребывания семинариста в семинарии. Семинарист из числа студентов, не переведенный в следующий курс по неспособности, лишается дальнейшего производства стипендии. Какую бы семинарист стипендию не получил, он обязан служить в учебном ведомстве не менее одного года и может быть освобожден от этой обязанности только по возвращении стипендии. Педагогические же воспитанники, воспитывающиеся за счет казны, обязаны прослужить в учебном ведомстве не менее 6 лет...

Представляя означенные соображения мои об учреждении педагогической семинарии при Ришельевском лицее на благоусмотрение Вашего высокопревосходительства, имею честь покорнейше просить не отказать в учреждении этого заведения, подающего столько надежд на лучшее будущее и столь необходимого для целого края.

О методах преподавания

Мне в настоящее время было бы желательно, чтобы преподаватели занялись серьезно обсуждением не того, *что* преподается, а *как* они преподают — практически-педагогические приемы для лучшего и сознательного восприятия учащимися сообщаемого им учителями. Во время моего посещения гимназий округа я, например, заметил, что естественная история излагается недостаточно наглядно, что действующие лица в классах более сами учителя, нежели ученики, которые по этой причине делаются недостаточно внимательными, полагая, что достаточно только сидеть в классах. Вот именно то было бы мне желательно, чтобы учителя, собираясь в педагогическом совете, сообщали друг другу, какие они употребляют педагогические приемы для развития восприимчивости учеников, их внимательности и понимания, — словом, какие они употребляют средства к возбуждению умственно-самостоятельной деятельности учеников. Вообще учителя высших и низших классов мало еще обращают внимания на эту сторону преподавания и думают, что уже все сделано, если они внесут какие-либо перемены в программы, кажущиеся им неудобноисполнимыми. Нисколько не отвергая важного значения хорошо составленных программ, я, однако же, остаюсь того мнения, что учитель, владеющий педагогическим тактом и опытный в искусстве изложения предмета, и при несовершенной программе может сделать то, чего другой и при самой лучшей не сделает.

Итак, предлагаю еще раз директорам обсудить вместе с учителями те способы и методы, которые будут ими употреблены при изложении различных предметов для развития восприимчивости учеников, их внимания и самостоятельного суждения. Пусть каждый из учителей предложит и введет тот способ изложения, который ему будет казаться более соответствующим этой педагогической цели,

представит педагогическому совету доказательства, преимущественно наглядные, достоинства своего способа и результаты, которых он достигает, а педагогический совет пусть сообщит мне результаты его обсуждений.

Быть и казаться

Ученики Второй одесской гимназии обратились ко мне с просьбой о дозволении им играть на публичном театре, по примеру студентов лицея, играть с целью помочь некоторым из своих товарищей. Узнав, что и прежде ученикам гимназий, воспитывавшимся в сиротском доме, позволялось действовать на сцене, я также позволил.

Но совесть моя этим не успокоилась.

У меня родился нравственно-педагогический вопрос: можно ли позволять молодым людям, чтобы они прямо со школьной скамьи выступали на сцену и представлялись действующими лицами пред публикой?

Известно, что везде, где вместе с гимназией существует высшее учебное заведение — университет или лицей, гимназисты стараются во всем подражать студентам. Известно также, что такое подражание обыкновенно не ведет к добру. Но я смотрю на заданный себе вопрос с другой, более общей, стороны. Спрашивается: вообще дозволяет ли здравая нравственная педагогика выставлять детей и юношей пред публикой в более или менее искаженном и, следовательно, не в настоящем их виде? Оправдывает ли цель в этом случае средство?

Не обязаны ли истинные нравоучители смотреть на духовную сторону юноши и дитяти как на святой храм, о котором сказано: «Храм мой, храм молитвы наречется». Не обязан ли нравоучитель изгонять из него все продающееся и покупающееся? Совместима ли с этим взглядом на духовную сторону юности выставка, возбуждающая суетность и тщеславие? Родитель или наставник, дозволяя себе выставлять юношество в искаженном виде на публичное созерцание, не вносит ли в восприимчивую душу начало лжи и притворства? Разве разыграть хорошо роль, принять к стати подготовленную позу, суметь сделать удачный жест и живо выразить миной поддельное чувство, разве — говорю — все это не есть школа лжи и притворства? А шумные похвалы, воздаваемые именно тому притворству, которое сделалось натуральным, разве не пробуждают желания усовершенствоваться, и в какой душе? — еще не коротко знакомой с наукой *быть и казаться*.

Но цель? Да, на свете существует одна школа, которая целью освещает средства. И все мы — что греха таить, — употребляя название этой школы, как эпитет коварства и лжи, подчас позволяем себе пользоваться упругостью ее догм. Но, согласитесь, нельзя же, не отказав себе в последовательности, защищать открыто ее учение, утверждая, что благая цель оправдывает выбор средства, нравственно ненадежного.

Если бы еще это средство было только не прилично важности и святости задуманной цели, но само по себе невинно, то почему бы не так? Света мы, конечно, не исправим; он останется, несмотря на все возгласы моралистов, таким, каким он был и есть. Так почему же в практической жизни, известной своей непоследовательностью, не воспользоваться человеческими слабостями к достижению общей благой цели, если эти слабости невинны и не предосудительны? Но другое дело, если мы вздумаем для этой цели развивать в молодой душе такие склонности, которых последствий нельзя ни предвидеть, ни исчислить. Тут уже, мне кажется, цель никак не может оправдать средства.

Детские балы, детские театры и всевозможные зрелища, в которых дети являются действующими лицами, слава богу, изобретение не наше, а чужое, и потому извинительно и не знать, кем впервые и почему они введены были в моду. Но, судя по вероятностям, такая мысль могла прийти в голову или родителям, желавшим похвастаться милым искусством детей под предлогом доставить им удовольствие, или же наставнику, желавшему, без сомнения, с какой-нибудь педагогической целью возбудить соревнование в своих учениках.

Я думаю, что родители были легкомысленны, а наставник близорук. Уже не один раз, и прежде, и после, родители под благовидным предлогом утешить детей утешали свою суетность. Не раз педагоги ошибались в выборе средств, ослепленные случайной удачей или стараясь приноровиться к вкусу общества. Признаюсь, я сам еще недавно позволил детям в лицейском пансионе разыграть одну маленькую пьесу; но театр был чисто домашний, зрителями были товарищи и наставники; я видел в игре только средство для изучения языка.

Я заметил и тут, однако же, что, несмотря на всю безыскусственность и простоту обстановки, в некоторых из актеров обнаруживался такой прием суетности, который еще более увеличивать было бы опасно. Потому и дома, и в учебных заведениях можно бы только и даже должно позволять детям от 12 до 14 лет выучивать избранные роли из различных пьес, но без всякой обстановки и только единственно с целью упражнения в языке и способе выражать отчетливо мысли. Пусть наставник объяснит этим ученикам, что именно хотел выразить автор тем или другим оборотом речи. Пусть покажет вместе, какие приемы свойственны тому или другому характеру действующего лица, но без всякой обстановки, без огласки, без посторонних зрителей. Наставник и его ученики должны быть и публикой, и действующими лицами, школьная комната — сценой. Пусть воображение довершит и украсит все остальное. Но опаснее сцена для мальчиков в 15 лет и более. В этом возрасте, особливо на юге, дети во что бы то ни стало не хотят уже быть детьми. Воображение в эти лета уже начинает терять свою калейдоскопическую подвижность. Оно уже не с прежней быстротой превраща-

ет один предмет в другой и не так легко заменяет призраком действительное. Несмотря на то, юноша все-таки еще не ясно различает два свойства своего я: *быть* и *казаться*.

Должны ли же мы преждевременно давать повод юной душе обнаружить ее двойственность? Пусть *быть* и *казаться* останутся покуда в жизни юноши одним и тем же. Скоро, слишком скоро и без всяких побуждений проявляется в его действиях то, о чем апостол Павел сказал: «Еже бо содеваю, не разумею: *не еже бо хошу сие творю: но еже ненавижду, то соделываю*» (к Римл. VII, 15).

И не выходя на театральную сцену—и без того, на одной сцене жизни—он скоро научится лучше *казаться*, чем *быть*.

Подождите, дайте время развиться духовному анализу. Дайте время начать борьбу с самим собой и в ней окрепнуть. Тогда, кто почувствует в себе призвание, пожалуй, пусть будет и актером: он все-таки не перестанет быть человеком. И если и Тальма, и Каратыгин были только *кажущимися* героями, то по крайней мере ваш сын или ученик не будет одним только *кажущимся* актером.

Но не лучше выставок детей на паркете и театральной сцене и публичные выставки на *сцене школьной*. Это тоже театр в своем роде. Да еще на театре выставляется по крайней мере то, что должно быть выставлено: искусство притворяться и великий дар заставлять себя чувствовать по собственной воле. А на публичных экзаменах выставляется напоказ *знание*, которого истина и значение ничем столько не оцениваются, как скромностью.

Все эти искусственные и натянутые попытки так называемого развития ума и сердца развивают только преждевременно двойственность души человека, еще не окрепшего в борьбе с самим собой. Они довершают только то, что и без них начинают слишком рано общество, школа и—увы!—сам родительский дом.

Пусть каждый из нас припомнит, когда он начал *казаться* не тем, что он *есть*. И верно, отвечая на этот вопрос, немногие из нас похвалятся своей памятью. А когда мы вступили в борьбу с самими собой, полагая, что мы все уже вступили, то мы, наверное, *казались* давно не тем, чем мы *были*. Неужели же мы захотим то же самое передать в наследство нашим детям? Неужели все попытки нравственной педагогики, все успехи, все стремление человека к совершенству—одна только пустая игра слов, один обольстительный вымысел?

Нет! Мы не имеем права не верить в истину. Если бы мы принялись общими силами, мы бы много такого исправили в наших детях, чего не успели или не умели исправить наши отцы в нас. Правда, мы можем дать только то, что мы сами имеем. Но кто хочет идти вперед, не по одним только грязным и пыльным улицам, тот найдет в душе довольно силы и вести борьбу с собой, и следить за первыми обнаруживаниями душевной двойственности у своих детей.

Первое ее проявление есть *притворство* и *ложь*. Трудно определить время жизни, в которое они впервые обнаруживаются у ребенка. Я знал шестилетнюю девочку, которая была уже такая виртуозка лжи, что трудно было различать длинные рассказы ее собственного изобретения от правды, так все в них было связно и отчетливо. Знал я еще и одного мальчика четырех лет, который на вопрос, видал ли он колибри, не желая из хвастовства сказать просто: *не знаю*, описал как нельзя подробнее виденную им колибри, которая, однако же, оказалась просто вороной; а когда ему заметили, что колибри водятся не в тех местах, где он жил, а в Китае, то он, нисколько не конфузясь, уверял, что большую черную птицу прислал в подарок его маменьке китайский император.

Про девочку я после ничего не слышал, но про мальчика знаю наверное: он теперь перестал так безбожно хвастать.

Из этих и из множества других фактов нельзя ли заключить, что уже с первым лепетом ребенка начинает обнаруживаться и двойственность нашей духовной стороны? И да, и нет. Я не сомневаюсь, что у ребенка есть свой мир, отличный от нашего. Воображение создало этот мир ребенку, и он в нем живет и действует по-своему. Взрослый, действующий как ребенок, есть в наших глазах или лгун, или сумасшедший. И если дитя нам не кажется ни тем, ни другим, то именно потому, что оно — дитя. Итак, если мы, достигши известного возраста, не перестаем жить в мире, созданном нашим детским воображением, мы делаемся непременно или лжецами, или взрослыми детьми, т. е. чудаками, помешанными, или назовите как угодно, только не обыкновенными людьми.

Мы привыкли называть сумасшедшим того только, в действиях которого мы замечаем явную несообразность и непоследовательность. Но эта *кажущаяся* несообразность слов с действиями и одного поступка с другим иногда только служит признаком помешательства, а иногда и нет. Кто сомневается еще в этой неопределенности и сбивчивости наших понятий, пусть спросит у судебных врачей, всегда ли и во всяком ли данном случае им бывает легко решить вопрос о сумасшествии.

Нелегко решить также об ином: заблуждается ли он, или лжет. Известно, что привыкший лгать наконец это делает вовсе несознательно.

Но если у взрослого в практической жизни так трудно бывает провести точные границы между здравомыслием и помешательством, между убеждением и ложью, то еще осторожнее мы должны оценивать поступки ребенка.

У ребенка кажущаяся нам непоследовательность поступков и мыслей, сознательная ложь и бессознательная так незаметно переходят одна в другую, что почти каждого из детей можно назвать глупым и лгуном, применяя к нему слова и понятия, взятые из жизни взрослых. Но в этом-то и заключается именно ошибка и родителей, и наставников, что они, не в пору устарев,

забыли про тот мир, в котором сами некогда жили. И в лжи, и в несообразностях действий ребенок еще не перестает *казаться* именно тем, что он *есть*, потому что он живет в собственном своем мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира. Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из его сферы в нашу, а самим переселиться в его духовный мир. Тогда, но только тогда, мы и поймем глубокий смысл слов спасителя: «Аминь глаголю вам, аще не обратитесь и будете яко дети, не внидете в царство небесное».

Если бы все человеческое общество состояло из одних детей, то двойственность души в ребенке никогда бы не обнаружилась и он всегда бы казался тем, что он *есть*. Он всю окружающую природу переносил бы в свой духовный мир и действовал бы в нем, верно, последовательнее нас.

Но мы, мы — взрослые — нарушаем беспрестанно гармонию детского мира. Мы, насильственно врываясь в него, переносим ребенка, на каждом шагу, к себе, в наш свет. Мы спешим ему внушить *наши* взгляды, *наши* понятия, *наши* сведения, приобретенные вековыми усилиями уже зрелого человека. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, и сами не хотим понять, что он понимает нас *по-своему*.

Мы не хотим «ни умалиться», «ни обратиться и быть как дети» и между тем быть их наставниками и даже считаем себя вправе пользоваться званием наставника, не исполнив этого первого и самого главного условия.

Кто же теперь виноват, что мы так рано замечаем у наших детей несомненные признаки двойственности души? Не мы ли сами немилосердно двоим ее?

Действительно, наши усилия венчаются успехом. Но каким? Исторгая беспрестанно ребенка из его собственного духовного бытия, перенося его все чаще в нашу сферу, заставляя его и смотреть и понимать *по-нашему*, мы, наконец, достигаем одного: он начинает нам *казаться* не тем, что он *есть*. И вот венец нашей педагогики, вот *pop plus ultra* всех наших трудов и усилий.

Чего не придумано у нас к достижению этого результата? И детские балы, и театры, и живые картины, и костюмы, и даже школьная обстановка. А чтобы лучше убедиться, действительно ли ребенок нам кажется не таким, как он есть, мы изобрели и срочные испытания. Мало этого: нашлись такие педагоги, которые придумали из самих детей сделать орудие наблюдения за детьми же, чтобы и те и другие как можно лучше двоили свой духовный быт и как можно точнее разделяли бы *быть и казаться*. Известно, каких блестящих результатов на этой почве достигли отцы-иезуиты. Если мы, при нашей общественной методе воспитания, много способствуем, — хотя бессознательно и действуя по крайнему разумению, — развитию в ребенке *лжи и притворства*, то иезуиты, не довольствуясь этим, уже сознательно доводят двойственность до степени *клеветы*.

Твердо верящему в стремление человечества вперед, к усовер-

шенствованию кажется уже неприличным утверждать, что и дети, и вообще люди в старину, т. е. когда-то, были лучше. Но тем не менее в этой известной поговорке стариков и недовольных есть доля и правды.

Во-первых, для всякого старика это действительно *относительная* истина. Он, принимая менее участия в действиях переходного состояния от старого к новому, видит яснее худое, всегда сопровождающее каждый переход, чего современное ему свежее поколение не примечает, будучи само проводником нового. Во-вторых, есть и действительно такие периоды для человечества, в которых старое еще недостаточно состарилось, а новое, втекая целым потоком, еще не успело ни созреть, ни амальгамироваться со старым.

Эти периоды также вредны для нравственности, как у нас на севере ранние оттепели для посева: семена уносятся тающим снегом. И это уже не одна только *относительная истина* для стариков.

Чуть ли мы сами не живем в одном из таких периодов.

Если так, то немудрено, что в то время, когда старое было еще во всей своей силе, т. е. еще не было старым, и воспитание совершалось с большей последовательностью, и именно потому, что было более односторонним. Правда, и прежде, точно так же как теперь, и даже больше, взрослые мерили детей по своей мерке, особенный детский мир и прежде для взрослых так же мало существовал, как и теперь. Но средства, которые они употребляли для сообщения детям своих понятий и взглядов, были грубее и именно потому лучше наших. Наши отцы и праотцы, следуя буквально правилу царя Соломона: «Кто щадит жезл свой, ненавидит сына своего: любящий же наказует прилежно», переносили ребенка насильно из его внутреннего мира в свой собственный, но зато скорее и отпускали назад.

Если уже нужно выбирать одно из двух, то, без сомнения, лучше вторгаться в духовно-детский мир с *жезлом* в руке, чем с театральной афишей и бальным костюмом. Яд и позолоченная отравка опаснее палки и синяков¹.

Воображение ребенка и развивается, и действует по мере развития внешних чувств и понятия. У него мысль никогда не опережает воображения. Окружающая природа, для него еще новая, доставляет ему столько пищи, что оно постоянно в работе. Это калейдоскоп в беспрестанном вращении, через который дитя смотрит на все окружающее. Берегитесь нарушать эту фантастическую игру вашими действиями. Вашей искусственной обстановкой, как бы она ни была обворожительна, вам все-таки не удастся заменить те чудные образы, которые творит детская фантазия. Вы только понапрасну развлечете ее деятельность и рано пробудите чувство недовольства. Ребенок, недовольный *своим*, будет сам проситься в *ваш* мир и *выкажется* уже в нем не тем, чем он *был* в своей сфере. Двойственность и пресыщение должны необходимо следовать.

Итак, немудрено, если в старину, при менее искусственной обстановке воспитания, яснее обозначались высокие и выдержанные характеры. Кто выходил невредим из *школы жезла*, тот выносил дух, так же хорошо закаленный, как закалено тело диких и номадов, купающих новорожденных детей в студеной воде.

Но наша современная обстановка воспитания еще слишком нова, чтобы точно обсудить ее результаты. Только над одним иезуитским способом воспитания, который также не вовсе потерял современность, суд истории уже произнесен. Везде, где он господствовал, и теперь еще господствует двойственность души. Насильственно разделенное иезуитством *быть* и *казаться* породило и притворство, и коварство, и клевету с ябедой и доносом.

Если все, что я сказал, заключает в себе хотя тень истины, то скажите мне: не лучше ли — пред богом и человечеством — заменить все искусственные попытки нашего собственного воображения воспитанием, основанным на законах девственно-фантастического мира дитяти?

В наше время, когда глубокие умы посвятили себя изучению духовной стороны даже умалишенных; когда начинает обнаруживаться, что и эти отверженцы нашего общества имеют свою собственную логику, свою последовательность в действиях, когда наука, проникнув в их особый мир, ищет в нем связей с нашим, должны ли мы — говорю — именно теперь оставаться хладнокровными к духовному миру наших детей и не изучать его во всех возможных направлениях?

Скажите, что может быть поучительнее, что выше, что святее духовного сближения с этим божьим, чудным детским миром? Кому не занимательно следить за всеми его обнаруживаниями, за всеми проявлениями во времени и в пространстве? Кому не весело самому помолодеть душою? О! если бы все родители и педагоги по призванию вошли в этот таинственно-священный храм еще девственной души человека! Сколько нового и не разгаданного еще узнали бы они! Как обновились бы, как поумнели бы сами! Один взгляд, брошенный в него бедным швейцарцем, сердечно любившим детей, произвел на свет целую систему учения, которого плодами мы теперь только что начинаем пользоваться².

К вам, матери семейств, относится преимущественно мой совет! Вместо того чтобы посылать ваших детей на театральную и бальную сцену, ступайте сами за кулисы детской жизни! Наблюдайте отсюда за их первым лепетом и первыми движениями души; наблюдайте их здесь и тогда, когда они возвратятся к вам, утомленные играми и всегда готовые снова начать их.

Я бы дал и еще совет, но не знаю, как вы примете и этот. Подчиняясь одним влечениям души к добру и правде, вы, может быть, и без меня придумали что-нибудь лучше. Я сам обращусь теперь за советом, всегда уважая его, если он дан от души, если в нем проглядывают смысл и любовь к истине и добру. Скажите мне, отцы и педагоги, все ли вы принимаете со мной этот детский

мир с его особенными законами? Если—да, то скажите мне откровенно: как вы в него вступаете? И потом посоветуйте мне, должен ли я и впредь позволять детям и юношам играть на публичной сцене? Пусть будет ваш совет, пожалуй, и чисто теоретический, все равно, я приму его с благодарностью.

О преобразовании одесского лицея в университет

2 апреля 1858 г.

Вскоре по вступлении моем в должность попечителя Одесского учебного округа, я обратил первое мое внимание на значение учебных заведений округа и на то влияние, ту роль, которую сама местность края предназначила им иметь в нравственно-духовных делах всего православно-славянского народонаселения Востока. Все наши восточные единоплеменники не имеют ни одного высшего учебного заведения, в котором бы науки излагались на славянском наречии, и самое ближайшее для них есть только одно—Одесский лицей. В нем постоянно воспитываются несколько болгар из турецких подданных. Но большая часть из них, по их собственному сознанию, ищут образования не у нас, а на Западе, в странах католических; то же самое, и еще в несравненно больших размерах, делают и наши молдавские единоверцы. Причина очевидна. Одесский лицей, по его настоящей организации, не может удовлетворять современным требованиям просвещения.

И наши, и турецкие подданные из славян, получив в нем одно только поверхностное образование, заканчивают его на Западе и теряют там, малоприготовленные в наших учебных заведениях, то сочувствие, которое одушевляет всегда каждого молодого человека на целую его жизнь, к месту, где он получил основательное, коренное образование.

Католицизм и грубое вольнодумство уже завладевают первыми начатками заграничной молдавской литературы, влияние которой быстро распространяется и на наших молдавских подданных. В Константинополе уже издаются журналы на болгарском языке, которые хотя и не содержат покуда ничего антирусского, однако же со временем они пробудят сочувствие и в наших болгарях, но не в нашу пользу, тем более что уменьшение господствовавшего доселе влияния фанариотов, столь ненавистного славянам, и введение богослужения на славянском языке в Константинопольской болгарской церкви их сильно расположит в пользу турецкого правительства. Католики и протестанты и в Константинополе, и в Бухаресте уже учреждают училища для наших единоверцев; в Болграде, покуда он принадлежал нам, не было ни одного болгарского училища и целые годы проходили в одной тщетной переписке об его учреждении; теперь, когда Болград отошел от

России, молдавское правительство уже ассигновало сумму для открытия народной школы. Все эти обстоятельства доказывают, что наше нравственное и научно-образовательное влияние на наших восточных единоверцев с каждым днем более и более слабеет; но безутешнее всего то, что оно ослабевает и для наших пограничных подданных, соплеменных с турецкими и молдавскими их единоверцами. Мысль действовать на них посредством нашего торгового общества (Р. общество торговли и пароходства), посредством частных пожертвований на сооружение храмов и приютов в Палестине и посредством нашей духовной миссии в Иерусалиме превосходна. Но мы можем только то дать, что мы сами имеем. А все, что мы имеем,— это преданность православию и престолу, сочувствие к нашим собратам и некоторые материальные пособия. Но этого уже теперь мало, когда влияние Запада на Восток обнаруживается в таких огромных размерах, когда оно поддерживается глубоким знанием дела и систематически проводимой пропагандой. Вот почему я твердо убежден, что покуда мы сами не изберем равного по силе духовно-научного оружия, наше противодействие Западу останется слабым и немогущим. Мы должны сначала учредить и усилить центр наших действий. Мы должны сначала образовать из наших соплеменников, наших единоверцев и из нас самих людей, нравственно и научно способных противодействовать Западу. Единоверие и единоплеменность с нашими восточными братьями на нашей стороне; но нравственно и научно мы слишком еще слабы.

Если обществу пароходства и удастся, при частных пожертвованиях, основать различные пункты сближения на Востоке с нашими единоверцами, то все еще не будет доставать самого главного: тех деятельных и нарочно для того приготовленных распространителей нравственно-научного влияния, которыми так изобилует Запад. У него есть миссионеры, посвятившие себя исключительно этой цели, в его руки переходят теперь и образование учителей для наших единоверцев и единоплеменников.

Все эти соображения заставили меня еще за год перед сим обратиться к г. министру народного просвещения с проектом о преобразовании Одесского лицея в высшее учебное заведение с целью сообщить ему именно такую организацию, которая способствовала бы укреплению наших связей с нашими восточными братьями по вере и по племени. Очевидно, что Одесса, по ее местности, могла бы быть именно тем центром наших действий и истинным рассадником людей, могущих осуществить эту важную политическую цель. Нет сомнения, что такой рассадник, действуя сообща с обществом торговли и пароходства, мощно бы противодействовал усиливающемуся влиянию Запада на Восток. В Одессе бы подготовлялись и учителя, и врачи, и сестры для тех благотворительных заведений, которые общество постепенно бы учреждало в избранных им пунктах на Востоке. Для такого преобразования лицея в Одессе я не требовал увеличения штата

от правительства; я указывал на другие источники и именно на сбор по 2,5 коп. с каждой четверти хлеба, вывозимого из всех портов Черного и Азовского морей. Уже и прежде, с 1817 г., лицей получал на содержание до 4 коп. с четверти пшеницы, вывозимой только из одного Одесского порта. Впоследствии он передал этот доход, явственно к своему ущербу, государственному казначейству и получил от него взамен по 16 руб. сер. ежегодно. Но государственное казначейство обязалось выдавать эту сумму только до нового закона об одесском порто-франко. В прошлом (1857) году одесское порто-франко уничтожено, и я полагал, что это самое удобное время для предполагаемого мною преобразования. Но мой проект, вероятно, встретил препятствие со стороны министерства финансов и до сих пор остается нерешенным.

Твердо убежденный, что Одесский лицей /при предлагаемых мною изменениях может осуществить то высокое назначение, к которому он предопределен местностью самого края, я откровенно объяснил г. министру народного просвещения, что, считая деятельность мою при настоящей организации лицея лишенной существенной цели, оставаться далее его представителем *in status quo* было бы противно моим убеждениям и моим понятиям о долге чести и службы.

Одесский лицейский архив
 в Национальном архиве Украины
 при Национальном центре
 документации и исследований

На основании решения Главного правления училищ, сообщенного в предписании Вашего высокопревосходительства 3 текущего апреля, я должен бы вытребовать от г. херсонского губернского предводителя дворянства отзыв о том, согласен ли он, чтобы благородный пансион при Херсонской гимназии, с допущением в оный детей купцов 1-й гильдии и почетных граждан, не носил наименования благородного.

Но, имея в виду, с одной стороны, что означенный вопрос может замедлить и даже совершенно уничтожить столь полезное предположение, каково принятие в пансион детей купцов и почетных граждан,—на что предводитель дворянства дал уже свое согласие,—с другой, что в пансионы при гимназиях Кишиневской, Симферопольской и лицейской, а также в Одесский институт девиц, носящие наименование благородных, принимаются дети купцов и почетных граждан, я, по этим уважениям, счел необходимым покорнейше просить Ваше высокопревосходительство разрешить принятие в пансион при Херсонской гимназии детей купцов 1-й гильдии и почетных граждан, не отнимая у этого заведения названия благородного, ибо я предвижу, что дворяне,

согласившись в видах общей пользы допускать в пансион детей купцов и почетных граждан, с уничтожением названия благородного, не согласятся помещать своих детей в пансион или отвергнут скорее принятие детей купцов и почетных граждан, нежели название благородного пансиона; между тем как многие купцы, развлеченные коммерческими делами, не могут дать детям своим более нравственное воспитание и неоднократно и в Одессе, и в других местах Новороссии выражали свои затруднения по делу образования детей.

О методах преподавания

Убедившись по осмотре моем всего учебного округа в прошедшем году, что учителя гимназий и уездных училищ, при всей ревности к исполнению возложенных на них обязанностей *и употребляя все старание и все умственные свои силы на точное и пунктуальное соблюдение официальных программ*, упускают из виду самое главное — приложение к делу тех практических способов и приемов, которыми современная педагогика так много содействует органическому усвоению ребенком научных истин и так мощно развивает умственные способности учащегося, и чтобы обратить внимание учителей на этот важный, у нас едва затронутый предмет, я циркулярно сообщил всем дирекциям округа мое желание, чтобы педагогические советы учителей собирались по крайней мере однажды в месяц для обсуждения и проверки различных педагогических методов и приемов преподавания, которым следует каждый учитель при изложении науки. Мысль моя, к сожалению, не была одинакова понята всеми дирекциями. Некоторые из педагогических советов, как я это увидел из присылаемых мне протоколов, продолжали обсуждать самые программы, придавая им гораздо более значения, нежели они в сущности заслуживают. Я того мнения, что программа преподавания необходима для неопытного и посредственного преподавателя. Дельный, опытный и талантливый учитель, проникнутый любовью к своему предмету и к своим занятиям, не нуждается в программе: она у него в голове, а не на бумаге. Главное, по моему мнению, в обучении детей состоит не в том, *что* им сообщается, а в том, *как* им сообщается изучаемое. Самые обыкновенные и ежедневные предметы, хорошо и искусно внушенные ребенку, для него во сто крат полезнее в будущем, чем самые высокие истины, худо изложенные и нисколько не приноровленные к его понятиям. Разъяснив еще раз, чего я, собственно, требую от педагогических советов училищ, я считаю весьма полезным сообщать от времени до времени во всеуслышание суждения различных дирекций об этом важном предмете, взятые из присылаемых ко мне протоколов. Посредством гласности доводя до сведения всех дирекций и всех *любителей воспитания* (покуда у нас еще воспитание как музыка и живопись имеет только избранных любителей) сужде-

ния, заслуживающие особенного внимания, я думаю этим путем возбудить хотя некоторое соревнование в новом для нас педагогическом деле, зная, впрочем, хорошо, что *от суждения до исполнения* еще не так близко.

Нужно ли сечь детей,
и сечь в присутствии других детей?

Не правда ли, мелочный и даже, так сказать, неприличный вопрос для публики образованной и занятой серьезными делами? Но для детей розга не мелочь, и секут их также и образованные, и занятые серьезными делами люди. А я именно и хочу говорить только с секущими. Да, наконец, вспомнив бывалое, мало ли еще между нами найдется таких, которые чем-нибудь да обязаны розге—хорошим или худым, но по крайней мере думают, что обязаны. Розга—предмет немаловажный, и не для одних детей: о ней говорится и в Библии, и в педагогике, и в законоведении. А в жизни ребенка она—из важнейших вещей важнейшая. Правда, для многих отцов, матерей и учителей высесть ребенка—все равно что высморкаться. Я знавал и таких, которые уверяли, что до 12 лет с ребенком нужно обращаться как с котенком или шенком. Я не преувеличиваю—именно этими словами выразил мне один отец, и не из простых, свой взгляд на воспитание, и уверял, что он так воспитывал всех своих детей. Сын его, образованный по этой методе, мне и теперь знаком; он довольно известный ученый, но человек ненадежный. Еще и многие теперь живут из сеченых по субботам; и многие из них не нахвалятся этой методой, приписывая ей даже и то, что они дослужились до почета. Есть, наконец, и такие, которые не поверят, чтобы можно было теперь еще терять время на рассуждения о том, что, по их мнению, всем и каждому известно, что освящено временем и потому не подлежит никаким возражениям. Нашим училищным уставом определяется телесное наказание только в крайних случаях, когда все другие исправительные меры оказались недостаточными, и то только в низших классах. Но училищный устав писан не для родителей, а дети, поступающие 10 и более лет в школу, уже воспитывались до того—так или иначе—дома. Поэтому учителя и директора училищ поставлены в затруднительное положение и нередко недоумевают: должно ли продолжать начатое, или начинать новое. Сеченых детей не сечь—значит терять над ними авторитет; а если сечь, то нужно больше. Человек, и еще более дитя, скоро ко всему привыкает; а высекши одного или двух, захочется попробовать и на других: эта метода как-то проще и действия ее нагляднее.

Большая часть секущих родителей и учителей, без сомнения, действуют или по привычке, или подражая. Недавно я видел двухлетнего ребенка, который, держа в руке палку, бил ею отца, смеясь тем детским смехом, который так заманчив и для всех

взрослых. В движениях этой ручонки было так же мало смысла, как и в наказующей руке многих отцов и учителей.

В чем же состоит основная мысль телесного наказания вообще? 1) Выместить причиненную злобу и 2) пристыдить, 3) утратить. Вот три чувства, на которых человечество с незапамятных времен основывает все свои физические исправительные меры. Оставив месть в стороне, как чувство, не свойственное ни христианству, ни здоровой нравственности, руководившее только первобытных законодателей младенчающего общества, остановимся на двух современных: *стыде* и *страхе*.

Но тот, кто хочет телесным наказанием пристыдить виновного, не значит ли — хочет стыдом действовать на человека, потерявшего стыд? Если бы он его еще не потерял, то для него достаточно была бы одна угроза быть телесно наказанным. Да и самое средство, направленное к цели, не таково ли, что оно уничтожает самую цель? Как вы хотите, чтобы удары розгой по обнаженному телу ребенка могли пристыдить его, когда они именно и уничтожают стыд, заставляя его делать то, чего он должен стыдиться делать? Пусть ребенок всегда стыдится заслужить такое наказание — это не худо; но если он себя до него довел, то уже тут поздно стыдом действовать. Тут остается один только страх. Но какой? Не тот нравственный страх заслуженного наказания, который возбуждается внутренним чувством совести за нарушение предписываемых ею правил, а страх боли и истязаний. Неужели нужно у ребенка поставить совесть в зависимость от розги? И ежели можно этого достигнуть, если можно достигнуть, наконец, того, чтобы физическая боль или одно воспоминание о боли пробуждало совесть, то желательно ли, утешительно ли это? Хорошо ли приучать совесть, это свободное чувство человека, с самых юных его лет к зависимости от телесных или даже и духовных, но более зависимых ощущений? Или, может быть, думают, что одна мысль о боли достаточно устрашает? При таком воззрении розга должна сделаться для ребенка чем-то вроде *memento mori*¹. Один взгляд на нее, даже брошенный украдкой, уже должен страшить и потрясать. Тогда страх делается чем-то средним: ни чисто физическим, ни чисто нравственным чувством. Но в таком случае, чтобы быть последовательными, мы не должны его допускать до конечного осуществления. Есть немецкая поговорка: «Черт не так черен, как нам его описывают». Ее изобрели, верно, те, которые уже видели, по крайней мере во сне или в бреду, черта. Трус, испытав однажды на деле то, чем его пугало воображение, может сделаться вдруг храбрецом. И ребенок, боявшийся одного взгляда на розгу, перестанет бояться, когда узнает *a posteriori*², что она не так ужасна, как ему прежде казалось. Но, наконец, положим, вы достигли вашей цели; вам удалось возбудить самый лучший физический страх в ребенке — чем вы будете его поддерживать? Вам еще понадобится его усиливать: ребенок ко всему привыкает. Где положить границу усилиям? А если он хоть на минуту освободится из-под дамоклова

меча, если он хоть вскользь убедится, что его проступки могут остаться незамеченными, как вы думаете: воспользуется он или нет своей мнимой свободой? Вот уже и двойственность, вот уже и опять — *быть* и *казаться*. Покуда розга в виду — все хорошо и в приличном виде; когда исчезла из виду — кутеж и разлив. И это нравственность! Если же у вас в доме или в школе обстоит все в таком отличном порядке, что ни один проступок ребенка не может остаться незамеченным, то на что тогда розга? Лишь бы было это убеждение, и преступлений бы не было: по крайней мере они случались бы как нельзя реже. Но в этом-то вся и загадка. Поселите это убеждение, займитесь серьезно; это не так трудно, как кажется с первого взгляда, хотя, конечно, это сделать труднее, чем приготовить хороший березовый чай. Но и это еще далеко не все. Это только шаг к хорошему; но есть и еще лучшее. Сделайте так, чтобы наказание за проступок было не вне, а *внутри* виновного — и вы дойдете до идеала нравственного воспитания. Не забудьте, что я говорю это родителям: у них в руках и мягкая масса для моделей, и форма. Но и учителя не должны забывать, что к ним поступает в руки эта масса еще не совсем застывшей. Они могут из нее также еще кое-что вылепить.

Итак, розга — слишком грубый и насильственный инструмент для возбуждения стыда. А чувство стыда — это такой нежный, оранжерейный цветок, который разом завянет, когда побывает в грубых руках. Розга вселяет страх — это правда, но не исправительный, не надежный, а прикрывающий только внутреннюю порчу. Она исправляет только слабодушного, которого исправили бы и другие средства, менее опасные.

Я пишу все это только потому, что верю в слова покойного преосвященного Иннокентия. Он мне сказал однажды: «Всякая мысль, высказанная с убеждением, есть живое семя, брошенное на землю; рано или поздно оно пустит ростки». Класс секущих, разумеется, останется при своем убеждении, если он действует точно по убеждению, а не по слепой привычке и бестолковому подражанию; для них розга, что ни говорите, все-таки останется незаменимой и неизбежной. Но эти господа, согласные между собой в основном принципе, не все еще согласны в способах, как его приводить в действие, и потому распадаются на несколько сект.

Одна секта утверждает, что надобно сечь сгоряча, тотчас же на месте преступления, *en flagrant délit*³. По ее мнению, и наказуемый и наказующий в это время бывают в таком особенном настроении духа, что первый лучше воспринимает, а второй лучше сообщает. Другая секта откладывает наказание до более удобного времени и совершает его методически, с толком и с расстановкой. Эту секту в ее высшем развитии составляли древние наши педагоги-субботники, которые секли всех своих питомцев по субботам, сплошь и рядом, уверяя, что виноватым это служит возмездием за прошедшее, а невинватым пригодится в будущем. Далее, третий род секущих сторонников, опасаясь

возбудить в детях нелюбовь или ненависть к наказующему, запрещает сечь самим учителям и воспитателям, предоставляя это занятие особенным, нарочно к этому подготовленным экспертам. Кажется, не нужно и упоминать, что такой дипломатический расчет могли придумать только одни отцы-иезуиты. Впрочем, еще замысловатее четвертый класс, который не так давно еще у нас сек невиноватого, полагая этим исправить виноватого, да еще и доказать ему свою любовь. Не нужно объяснять, что виноватые были родные дети, а невиноватые — слуги и приемыши. Наконец, чтобы сделать наказание нравственно полезным не для одного только виновного, а и для других его товарищей, пятый род адептов розги сечет не келейно, а торжественно, с драматической обстановкой и сам еще подразделяется на две отрасли, из которых одна призывает к присутствию всех товарищей наказываемого, чтобы ему было стыднее, а другая вменяет это присутствие в наказание только одним провинившимся. Вот с этой-то отраслью, существование которой обнаруживается и в Новороссии, я хочу еще переговорить немного. Я уже ей сказал, что ее действия в моих глазах *безнравственны*. Но она сомневается. Будем судиться гласно.

Покуда все дело ограничивается только одной угрозой виноватому, что его заставят быть при наказании товарища или брата, то я ничего не имею сказать против этого. Если отец или учитель в минуту гнева накажет ребенка перед его братьями или соучениками, я также не сочту этого еще худым. Но если воспитатель вменит обдуманно в наказание виноватым присутствовать при наказании других и заставит их это сделать, и не однажды, то, по-моему, это значит — или не знать вовсе человеческого сердца, или иметь о нем самое худое мнение и тем именно его портить еще более, нежели оно и без того уже испорчено. Чего вы хотите? Поселить в присутствующем отвращение к наказанию? Да вы поселяете одно отвращение к наказующему. Вы хотите возбудить отвращение к виновному? Но вы возбуждаете к нему сочувствие. Разве можно, не огрубев душой, без сожаления, слушать вопль и смотреть на борьбу сильного с бессильным? Какой род страха вы желаете развить в вашем воспитаннике? Страх физический или нравственный? Если первый, то к нему скоро привыкают, и он, смотря по характеру, рано или поздно переходит в тупое равнодушие, то прямо, то постепенно восходя от боязни до ужаса. А если второй, то вы не достигнете вашей цели розгой, будете ли ею действовать *a priori* или *a posteriori*.

Но его может вселить только тот, кто его сам имеет, да и имеет в избытке. Этот страх есть страх божий, который — нас учили — есть и начало премудрости. Может быть, вы и устрашите, но только одних трусов, да и те будут бояться не наказания, а наказующего.

Желаете ли вы возбудить негодование на виновного в его товарищах и однокашниках — а этого вы должны желать, — то вы не достигнете и этой цели, заставив, напротив, жалеть его и

сочувствовать его горю. Негодование обращается не на него, а на того, кто наказывает. Итак, исправительная мера, развивающая чувства, совершенно противные тем, которые вы хотели ею пробудить, по малой мере неприлична и неблагоразумна. Но если она еще к тому может зародить порочные чувства, то она *безнравственна*.

Я знаю, что последователи правил, упроченных лишь временем, тяжелы на подъем, и в этом случае они правы: время — важный аргумент, когда оно вынесло на свет что-нибудь хорошее. Но в этом-то вся и трудность. Докажите мне, что при такой-то мере дело шло хорошо, да докажите еще, что хорошее именно и зависело от этой меры, тогда я первый поклонюсь, пожалуй, и розге, как бы я мало ни был расположен к ней. А покуда, не испытав ничего другого и не доказав, что хорошее зависит именно от нее, если вы будете ссылаться на опыт, даже вековой, я вправе вам не поверить. В педагогике, как и в других практических науках, логика все одна: все тоже вечное — *post hoc, ergo propter hoc*⁴ должно непременно и непреложно доказывать пользу той или другой меры; да присоединяется и еще одно доказательство, вроде следующего: такой-то способ или такое-то средство, очевидно — энергическое, а потому оно не может остаться без следствий, оно должно непременно или помочь, или повредить, если же оно не вредит, то, следовательно, помогает. Вот хоть бы, например, и в медицине: основываясь на таких силлогизмах, целые столетия все пускали кровь в воспалениях легкого. Врач, не пустивший кровь больному в таком случае, мог попасть под суд. Наконец, нашлись люди, которые цифрой доказали, что страдающий воспалением легкого может выздороветь и без кровопускания, да еще и чаще, и скорее выздоравливает. А уже если есть на свете энергическое средство, так верно кровопускание; оно не розге чета: не каплями, а фунтами льет кровь. К чему же тут служила вся официальная логика? Умозаключения были правильны, опыт также подтверждал, время упрочивало факты, да позабыли только одно: испытать, не будет ли хорошо и иначе, без энергических способов. А на поверку и вышло, что энергическое-то иногда прикидывается и на вид вовсе таким не кажется.

О педагогических советах. I

На основании § 212, высочайше утвержденного в 8-й день декабря месяца 1828 г. устава учебных заведений, педагогические советы гимназий сверх других обязанностей занимаются и усовершенствованием способов преподавания. Принимая в соображение, что обсуждение и оценка в общих собраниях учителей различных педагогических способов преподавания наук в гимназиях дают каждому возможность по мере приобретения опытности и познаний в деле воспитания передавать мысли свои другим для общей пользы, я прошу Ваше высококородие предложить педагогическому

совету вверенной Вам гимназии назначать для обсуждения и оценки различных способов преподавания экстраординарные заседания сколь возможно чаще, по крайней мере несколько раз в год, и доставлять мне после каждого заседания копии составляемых в оных протоколов и всех отдельных мнений учителей по этому предмету.

О приглашении ищущих высших ученых степеней печатать свои диссертации

По § 31 Положения о производстве в ученые степени, желающие получить степень магистра обязаны, между прочим, защищать диссертацию свою публично.

Цель этого постановления заключается, очевидно, в том, чтобы ищущий ученую степень доказал не только перед факультетом, но и пред публикою самостоятельность своей диссертации, защищая ее не только против официальных оппонентов, но и против сторонних возражателей.

Если диспутант, пользуясь предоставленным ему § 45 того же положения правом, не будет печатать своей диссертации, то он лишит посторонних посетителей возможности участвовать в диспуте и самый диспут обратится в одну лишь формальность.

Принимая в соображение всю важность участия публики в диспутах, я прошу совет университета св. Владимира приглашать господ, ищущих высшие ученые степени, чтобы они диссертации свои печатали и, таким образом, делали их гласными.

Об изменении правил приемных испытаний в университете св. Владимира в Киеве

В совет университета
св. Владимира

4 октября 1858 г.

Со времени воспоследовавшего Высочайшего разрешения о дозволении принимать в университет св. Владимира и молодых людей из домашнего воспитания, число подвергающихся приемному в университет испытанию значительно увеличилось; кроме того, прежде приемные испытания производились два раза в год, а ныне только один раз, так что теперь приходится испытывать каждый раз более 300 человек.

При такой огромной массе подвергающихся приемному испытанию экзаменаторам трудно, даже невозможно удостовериться с точностью в познаниях каждого из испытуемых и ошибки в оценке их познаний неизбежны; сверх того, по трудности следить за такой массой рождаются разного рода попытки со стороны

испытуемых к злоупотреблениям. Доказательством тому служит приемное испытание настоящего года, на котором обнаружено несколько лиц, державших испытание за других.

Для облегчения, с одной стороны, труда экзаменаторов и для устранения, с другой стороны, злоупотреблений испытуемых было бы полезно желающих поступить в университет из домашнего воспитания подвергать предварительно испытанию в гимназиях и принимать их в университет по свидетельствам гимназий об их познаниях, подвергая их вторичному испытанию при университете только из некоторых главнейших предметов, смотря по тому, на какой факультет испытуемый желает поступить.

Сообщая об этом совету университета, прошу войти в ближайшее рассмотрение сего вопроса и уведомить меня о своем по сему предмету заключении с указанием, какие, по его мнению, следует установить правила для производства приемных в университет испытаний при гимназиях.

О создании педагогической семинарии при университете св. Владимира в Киеве

4 ноября 1858 г.

С учреждением по Высочайшему повелению, состоявшемуся 5 ноября 1850 г. при университете св. Владимира кафедры педагогики, закрыты существовавшие до сего практические занятия студентов в педагогическом институте.

Таким образом, молодые люди, посвящающие себя учительскому званию, хотя и получают в университете достаточное научное образование, но совершенно чужды практического педагогического образования и, не ознакомившись предварительно с трудным искусством преподавания, поступают прямо из университета в учительские должности.

Без практической опытности в методах преподавания, без упражнений в преподавании, приспособленном к возрасту его будущих учеников, молодой учитель, как бы основательно ни изучал свой предмет, не сможет быть хорошим преподавателем.

Для устранения этого существенного недостатка в образовании воспитанников университета св. Владимира, готовящихся в учителя, особый комитет, рассматривавший этот вопрос под моим председательством, признал необходимым.

Первое. Независимо от теоретического преподавания педагогики, составляющей предмет отдельной кафедры, учредить при университете св. Владимира практические упражнения по шести предметам гимназического курса, т. е. по русскому языку и словесности, по греческому и латинскому языкам, по истории, географии и математике;

Второе. Казеннокоштных студентов по окончании курса не

определять прямо в учительские должности, а оставлять на казенных стипендиях еще на пятый год с прикомандированием в качестве репетиторов к одной из киевских гимназий, для того чтобы они могли основательно усвоить себе способ преподавания избранного ими предмета под руководством избранных для сей цели наставников.

Введением этого порядка молодой человек научится практически искусству распространять сведения. Ознакомленный таким образом с делом истинного образования и убежденный сознанием о высокости своего назначения и доставляемой им очевидной пользе, он сделается внутренне довольнее своим положением и с любовью займется своим делом.

Практические упражнения предполагаются назначить для каждого предмета по 2 часа в неделю, и за каждый час определяются в год вознаграждения профессору 100 руб. серебром, что составит 1200 руб. ежегодного расхода.

Так как молодые люди будут готовиться для занятия учительских должностей в гимназиях и дворянских уездных училищах всего округа и, следовательно, выгодами этого учреждения будет пользоваться все помянутые заведения, то расход сей должно отнести на сумму, собираемую в означенных заведениях за учение. Если разложить 1200 руб. серебром на 11 гимназий и 9 дворянских училищ округа, то расход каждого заведения круглым числом будет менее 100 руб. Сумма незначительная и совершенно необременительная для заведений.

В приведение к исполнению 2-го пункта предположения тоже не представляет никаких важных затруднений. Студенты большей частью поступают на казенное содержание после года или более их пребывания в университете, так что большая часть из них пользуется казенной стипендией только три или два года, и, следовательно, при оставлении им еще на год после окончания курса казенных стипендий они все-таки не будут пользоваться этими стипендиями более 4 лет, определенных университетским курсом.

Но так как казеннокоштные воспитанники по окончании курса наук в университете определялись немедленно на службу, то справедливость требует, чтобы время их нахождения при киевских гимназиях считалось действительной службой, что также, по моему мнению, не представляет затруднений, ибо и в настоящее время находится при киевских гимназиях несколько молодых людей сверхштатными учителями, прикомандированными к университету для преподавания и приготовления к занятию разных кафедр. На этом основании могут быть определяемы сверхштатными учителями киевских гимназий на один год и казеннокоштные студенты, долженствующие занять должности учителей. Таких молодых людей ежегодно будет не более 7 человек.

Во внимание к пользам, ожидаемым от введения вышеизложенного порядка приготовления молодых людей к занятию учительских должностей, я имею честь покорнейше просить Ваше

высокопревосходительство: 1) дозволить из суммы, собираемой за учение в гимназиях и уездных дворянских училищах Киевского учебного округа, отчислять ежегодно 1200 руб. серебром на вознаграждение профессоров за труды их по практическим занятиям с студентами; 2) разрешить казеннокоштных студентов по окончании курса наук определять на один год в киевские гимназии сверхштатными учителями с оставлением им в продолжении этого года казенных стипендий.

К сему долгом считаю присовокупить, что со стороны учрежденного мною комитета будут приняты все меры, дабы практические занятия студентов соответствовали предположенной цели.

**О порядке проведения занятий
и экзаменов
в педагогической семинарии
при университете св. Владимира в
Киеве**

12 декабря 1858 г.

Совету университета
св. Владимира

По обсуждении комитетом, составленным из лиц, упомянутых в предложении моем совету от 19 сентября сего года за № 4371 и в представлении совета от 25 сентября за № 3080, вопроса об учреждении педагогической семинарии при университете св. Владимира для приготовления молодых людей к занятию учительских должностей, я входил с представлением к г. министру народного просвещения, который от 24 ноября сего года за № 9126 согласно ходатайству моему разрешил:

1) независимо от теоретического преподавания педагогики, составляющего предмет отдельной кафедры, учредить при университете св. Владимира практические упражнения по шести предметам гимназического курса: по русскому языку и словесности, по греческому и латинскому языкам, по истории, географии и математике;

2) казеннокоштных студентов университета св. Владимира, предназначенных в учителя, определять по окончании ими университетского курса на один год сверхштатными учителями в киевские гимназии, с правами службы, для усвоения способов преподавания избранных ими предметов под руководством назначенных для сей цели наставников;

3) таковым студентам во время состояния их в звании сверхштатных учителей продолжать производить ту же стипендию, какой они пользовались в последний год пребывания в университете;

4) на вознаграждение профессоров за труды их по практичес-

ским занятиям с означенными студентами употреблять до 1200 руб. серебром из сумм, собираемых за учение в гимназиях и дворянских училищах Киевского учебного округа.

К сему г. министр присовокупил, что настоящее распоряжение может быть приведено в исполнение только в виде временной меры, впредь до учреждения при университетах практических педагогических курсов.

Сообщая о вышеизложенном совету и препровождая составленные комитетом правила относительно производства экзаменов и практических упражнений студентов, прошу совет принять оные к руководству:

1) объявить эти правила всем казеннокоштным студентам историко-филологического и физико-математического факультетов;

2) предложить желающим из казеннокоштных студентов, оканчивающих уже курс, оставаться на вышеизложенном основании еще год при киевских гимназиях для практических занятий по особой для сего составленной программе. Изъявившие желание обязаны уже с 1 января 1859 г. участвовать в практических упражнениях в университете;

3) допускать к окончательным экзаменам по новым правилам студентов историко-филологического факультета уже с мая 1859 г., но необязательно, а по желанию каждого и сделать экзамены по этим правилам обязательными для студентов, которые с будущего полугодия, т. е. с января 1859 г., будут состоять на первом и втором семестрах;

4) педагогические упражнения начать с января 1859 г., сделав их обязательными на первый раз для одних лишь казеннокоштных студентов седьмого семестра, желающие же из восьмого семестра могут быть также допущены к сим упражнениям;

5) объявить студентам, что впредь на учительские должности в гимназиях и дворянских уездных училищах будут преимущественно иметь право те, которые приготавливались к занятию учительских должностей на основании новых правил.

О проведении педагогических совещаний в гимназиях Киевского учебного округа для обсуждения различных способов преподавания

23 сентября текущего года я предложил педагогическим советам гимназий округа учредить экстраординарные заседания для обсуждения различных способов преподавания и сообщать мне протоколы этих заседаний и особые мнения учителей. Для

сообщения же содержания таких протоколов каждой гимназии по всему округу я счел полезным (за неимением особенного журнала) печатать оные в ежемесячно издаваемых циркулярах при канцелярии попечителя.

Представляя при сем Вашему высокопревосходительству экземпляр одного из таких циркуляров за № 12, имею честь доложить, что в следующем году я буду сообщать оные Вашему высокопревосходительству ежемесячно.

Чего мы желаем?

Отрывок из статьи: Школа и жизнь

Кажется, очень легко отвечать на вопрос: *чего мы желаем?* Но если бы мы обо всем, начиная с уличной проделки до государственного дела, должны были отвечать на эту тему, то немногие из нас получили бы отметку из логики: *cum eximia laude*¹. Да мало этого, мы, говоря по совести, и не желаем спрашивать себя: *чего мы желаем?* Отчего же это?—или нет—я спрошу прежде: правда ли это?—и спрошу недаром, потому что знаю, люди *практические* скажут тотчас же: «неправда». Они действительно всегда спрашивают себя, а если и не спрашивают, то все-таки хорошо знают, чего хотят. И ответ их всегда короток и ясен, оттого что они всегда преследуют ближайшую цель, что, впрочем, не мешает им быть и дальновидными. Дальновидность меряется результатами. А преследуя одну ближайшую цель за другой, можно дойти до результатов самых блестящих. Истый практик не заботится о последовательности. Он непричастен аномалии, известной под названием *логического ослепления*.

Я действительно виноват, не сказав, что мой вопрос касается не одной только ближайшей цели. Такая цель и слишком ясна, и слишком близка нашему я, чтобы затруднять ответ. Правда, иногда нелегко открыть факт, определяющий ближайшую цель; нелегко иногда достигнуть такой цели, как бы она близка ни казалась; нужно иногда много воли и ума, чтобы верно ее достигнуть; но определить ее вообще не трудно. И практический гений совсем не тот, кто преследует далекие цели. Такие достоинства приписывают ему только его историографы и биографы. Он велик тем, что умеет настойчиво преследовать одну цель за другой и достигать—одну за другой. Но вопрос, *чего мы желаем*, поставленный в моем смысле, вряд ли когда-нибудь занимал великих практиков. Им было не до того. Из этого, однако же, не следует, что он не должен занимать и нас. У нас более досуга, чем у великих деятелей; а на досуге, имея в виду не одну только ближайшую цель, не худо иногда спросить себя: *чего мы желаем?* Скажут, что суждение об отдаленном, когда ближайшее и подручное еще не достигнуто, бесполезно. Скажут, что несравненно полезнее удовлетворить очевидным и настоящим потребностям способами, которые окажутся под руками. Скажут,

что, будь эти способы даже полумеры, лишь бы были сподручны, то они действительно самих мер, назначенных для достижения далеких целей. Нет спора, эти возражения, взятые из опыта жизни, трудно одолеть. Но, с другой стороны, этот же самый опыт не убеждает ли нас, что, преследуя нашими полумерами одно ближайшее, мы незаметно попадаем в такой лабиринт, из которого трудно бывает выбраться. Правда, не мы одни виноваты. Еще отцы и праотцы наши не однажды заводили нас в безвыходное положение. Но нельзя сказать по совести, чтобы мы деятельно пытались выйти из него. Мы только попеременно делаем шаг вперед и шаг назад, преследуя одни ближайшие и слишком осязательные цели. А привыкнув к этому способу прогресса, мы отвыкаем и потому даже боимся спросить себя: *чего мы желаем?* Да, я утверждаю и — сознаюсь — утверждаю, основываясь на собственном опыте, что нам делается жутко при этом простом вопросе. Мы чувствуем, что ответ на него слишком ясно представит нашу собственную нищету духа, расслабленного противоречиями и непоследовательностями. Но кроме боязни, внушаемой одной суетностью, этот вопрос может возбудить еще другое, более серьезное, опасение. Спрашивая себя, *чего мы желаем*, мы невольно, хотя издавека, касаемся *идеальной стороны* того дела, о котором судим. А затрагивать эту сторону страшно. Она-то и наводит иногда *логическое ослепление*, которое действительно ни для кого не здорово. Но, победив суетность, можно одолеть и робость ума. Можно взглянуть и на идеал, как бы он ни казался светел или непроницаем. Конечно, тут все зависит от индивидуального склада ума. Говорят, что каков человек, такова его и философия. Один — подробно разбирает лицевую сторону дела. Другой — доводит до крайних пределов разные стороны того же дела и рассматривает в нем идеальные противоположности. Почему же один способ воззрения должен быть непременно лучше другого? Есть, правда, и на это мода: один способ бывает больше в моде сегодня, чем вчера; но, по закону противодействия, может быть и на другой улице праздник. И в наш век, который судит о вещах, как они есть налицо, проявляются такие взгляды, что могут поспорить в идеальности и с стародавними. С другой стороны, если мое *чего мы желаем?* и опасно, потому что затрагивает идеальную сторону, то зато оно предохраняет нас вернее от противоречий и непоследовательностей. Того, кто не потерял еще способности быть собственным экзаменатором, этот вопрос скоро выведет на чистую воду. На него самому себе нельзя отвечать увертливо. Да и идеальная сторона в делах совсем не так опасна, как кажется. Она не препятствует действовать. Положим, вы предлагаете нововведение. Положим, что, спрашивая себя, *чего вы желаете*, вам невольно представляется идеал вашего нововведения, это натурально, потому что мы всегда желаем более, чем можем достигнуть. Что же за беда? Если вы человек энергичный и истинный практик, т. е. умеете находить средства и ими действовать

вовремя, то вам и нужды не будет до идеальной стороны дела. Если же вы человек обыкновенный, то чем же опасно пристальнее всмотреться в далекую перспективу идеала? Опасность логического ослепления не должна устрашать вас. Это ослепление происходит не столько от логических следствий одного идеального начала, проведенных до последней крайности, сколько от ошибочного взгляда на само начало. Я, например, когда-то рассуждал с одним логически ослепленным о гласности и услышал от него, что будто бы мы в каждой печатной книге должны всегда читать между строк одобрительную подпись правительства. Если бы это было так, то, конечно, ни одно правительство не допускало бы ни противоречащих мнений, ни критики, потому что иначе оно одобряло бы и «да» и «нет». Но мало этого: мой логически ослепленный собеседник доказывал, что нельзя ни хвалить, ни одобрять ни одну общественную меру и ни одно официальное лицо, утверждая, что, если кто позволяет хвалить и одобрять, тот должен также позволить хулить и порицать. Не очевидно ли, что логическое ослепление произошло в этом случае не от крайних следствий принципа, выведенных совершенно логически, но от ложно идеализированной стороны самого принципа. Все заключения ослепленного непременно бы распались, если бы он уяснил себе задачу всех общественных охранительных мер, и на вопрос, *чего мы желаем от этих мер*, ответил бы: того, чтобы они не выходили из пределов, за которыми в виде контрабанд начинаются вредные следствия противодействия. Впрочем, логическое ослепление от идеала для большинства людей редко бывает продолжительно. Жизнь скоро убеждает, что всех противоречий и непоследовательностей совершенно избежать нельзя. Да они и не так вредны, если только верно служат одному общему, последовательно проведенному, началу. Итак, правильно решая вопрос, *чего мы желаем*, нам нечего опасаться логического ослепления.

Если бедствия и грубое воспитание не сделали нас идиотами; если наша практичность не чрез меру озабочивает нас достижением ближайшей цели; если эта же самая практичность, односторонне развитая, не превратила нас в чистых формалистов, то, судя о том или другом деле, как бы оно ни казалось нам житейским и вседневным, нам нельзя не коснуться идеальной его стороны. Коснувшись этой стороны, вы узнаете, а если не узнаете, то почувствуете, как далеко вы отстоите от нее. Да не только это, вы еще вдобавок узнаете и про самого себя, что вы за человек. Сравним для примера два крайних случая. Первый случай. Вы стоите на одной из низших ступеней нашей чинно-иерархической лестницы. Вы ищете места в уездном или приходском училище. Покуда нет вакансии, вы задаете себе вопрос: *чего вы желаете?* Положим, что на первом плане вашего ответа рельефно выступит вся материальная обстановка дела: жалованье, квартира, чин, доходы. Но если ваш ответ вам ничего более не вынесет, как одну эту обстановку, то и этого довольно: вы по крайней мере узнаете,

что вы за человек. Положим, однако же, хоть из ста один раз, что седина волос и служба еще не сделали из вас закоснелого практика или черствейшего формалиста: вы непременно услышите еще в вашем ответе и отголосок с другой, отдаленной стороны. Может быть, вы услышите, что вам хотелось бы совестливо исполнить обязанности наставника. Такой ответ вызовет новый вопрос об обязанностях, а суждение о них доведет вас и до значения того скромного места, которое вы ищете. Вот уже пред вами и идеал вашего дела, и вы узнаете, насколько есть у вас желания, насколько воли приблизиться к этому идеалу. Это значит: вы узнаете в одно и то же время и чего вы ищете, и что вы за человек.

Другой случай. Вы—государственное лицо. Вы рассматриваете государственные учреждения какого-нибудь народа. Вы находите то или другое учреждение недостаточным. Но чтобы изменить его, вы делаете себе предварительно вопрос: *чего вы желаете от государства?* Имея в виду одну ближайшую цель, вы скажете: я желаю, чтобы государство не находилось в противоречии с жизненной целью народа, а, напротив, чтобы оно было ее выражением и потребностью. Но, бросив взгляд на идеальную сторону вопроса, вы ответите: я желаю, чтобы государство непрерывно и постоянно стремилось к гармоническому развитию всех врожденных сил народа. Смотри по тому, который из этих двух ответов вы положите основанием ваших действий, они могут быть диаметрально противоположными. Приняв за основание первый ответ, вы, может быть, отвергнете целый ряд таких нововведений, которые, мощно содействуя развитию народа, будут противоречить его жизненной цели, или наоборот. И тут же, полагая тот или другой ответ в основание ваших действий, вы сказываетесь вместе, что вы за человек.

Итак, я остаюсь при моем убеждении, что, задавая себе вопрос, *чего мы желаем*, мы открываем себе путь к идеальной стороне каждого дела; решая этот вопрос, мы узнаем, насколько мы еще отдалены от идеала, и с тем вместе узнаем самих себя. Ясно ли это для других—не знаю; но я, при моем складе ума, никогда не пойму, чтобы идеал, как ложный призрак недостижимого совершенства, не мог руководить нас ни в действиях, ни в суждениях. Идеальное мне представляется нитью электрического телеграфа, один конец которого тянется к нам чрез всю земную жизнь, а другой—исчезает в беспредельности. Как идея времени, пространства, числа и меры, так и идея совершенства, служащая незримою мерою наших действий, присущи человеку. Так или нет, но по крайней мере я высказался, и вы, познакомившись с складом моего ума, не удивитесь, когда услышите, что я мой взгляд прилагаю и к суждению о деле, близком моему сердцу,—именно *о деле университетском*.

Семь целых веков протекло с тех пор, как многозначительным именем *universitas* назвались корпорации, организованные заме-

чательными личностями в Париже, Салерно и Болонье. Да еще и прежде, в десятом столетии, существовали высшие школы при Оммиадах в Испании, а из них — кордовская, основанная сыном Абдеррахмана Великого² и замечательная тем, что была местом образования папы Сильвестра II, вероятно, служила поводом к учреждению медицинской школы в Салерно. С тех давних пор много перемен испытали университетские корпорации. Но все эти перемены можно подвести под *три* разряда. *Одни* — касались только *учреждения и администрации*. *Другие* — происходили в самом *духе*, оживляющем все рассадники просвещения. *Третьи* — относились к способам *учения*. Каждая из этих трех перемен проходила различные фазы, смотря по тому, какая мысль господствовала, изменяя *организацию, дух и способ учения* университетов.

История средних веков, приписывая первое начало школ арабским калифам и Карлу Великому³, тем самым доказывает, что распространение просвещения на Западе, точно так же как и у нас, шло прежде сверху вниз. Но, пропустив все окончательное время переселения народов и крестовых походов, мы видим, также из истории, что в начале XIII столетия частные лица собирают вокруг себя учеников, читают публичные лекции, составляют небольшие общины и кладут первое основание университетам. Потом правительства признают законным существование этих корпораций и утверждают за ними особенные права. Сначала регенты и папы, а потом и одни регенты утверждают эти права. Впоследствии уже папы, императоры и короли сами основывают университеты по образцу первых, самородных общин и также снабжают их особенными привилегиями. Таким образом, университеты делаются мало-помалу *status in statu*⁴. Наконец, когда правительства на континенте Европы ничего лучшего не могли придумать для благосостояния народов, как бюрократическую централизацию, то и университеты вместе с другими учреждениями покоряются ее всемогущему влиянию.

Итак, перемены в *учреждениях* университетов можно определить *три*я периодами, сказав, что они родились под влиянием умственной силы передовых личностей, развились и окрепли под защитой правительств и, наконец, наряду с другими государственными учреждениями, подчинились механизму бюрократической централизации. Одни английские университеты (за исключением шотландских) остались до сих пор такими же почти корпорациями, какими были и в XIII веке; даже и тот из них несколько не подвергся действию централизации, который основан в наше время (Лондонский университет, 1828 г.), под влиянием вигов, на акциях. Наши русские университеты со дня рождения первого из них (московского) до сих пор являются учреждениями чисто правительственными, уже с самого начала централизованными. Потому если в наших университетах встречаются некоторые перемены в учреждении, то они касаются не основных начал, а более частных, как то: преобразований гимназий и лицеев в

университеты (в Казани и Киеве), перемещений центральной власти из одного ведомства в другое и т. п.

Изменения в самом *духе* и *направлении* университетов означаются на Западе также резко определенными фазами. Мы видим в течение семивекового существования университетов попеременно господствующим то элемент духовно-церковный, то народный (национальный), то филантропический, то чисто научно-образовательный. Хотя основателями первых университетов были не одни духовные лица, а часто — и даже чаще — светские, но с XIII до XVI столетия (за исключением, может быть, одного университета в Неаполе, учрежденного императором Фридрихом II) все университеты учреждались не иначе, как с утверждения пап, а теологические факультеты даже и образовались под влиянием нищенствующих монахов и священников. Все это, несомненно, доказывает, что церковь имела сильное влияние на дух университетов в первое время, да и впоследствии, даже после реформации, мы замечаем еще сильное влияние церкви на теологические факультеты протестантских университетов, ограничивающей свободу религиозного учения символическими книгами. Но с самого начала также обнаруживается в университетских корпорациях и *национальный* элемент. Члены корпораций разделяются прежде по народностям и потом уже по факультетам. Влияние национального элемента было по временам так сильно, что подавало не раз повод к серьезным столкновениям. Когда национальное чувство обижалось предпочтением, оказанным правительством другой нации, то и профессора, и студенты переселялись на новые места и основывали новую корпорацию. Так, Лейпцигский университет основали в 1409 г. немецкие студенты и профессора вытесненные из Праги богемцами. Преобладанию национального элемента нужно приписать те политические движения (приписываемые «обществу буршеншафтов»), которые обнаружили в германских университетах в 17-х гг. нашего столетия и известны под именем вартбургского праздника.

Филантропический элемент также не был чужд западным университетам, хотя и никогда не был господствующим. Известно, что так называемые Collegia⁵, существующие еще теперь в Оксфордском и Кембриджском университетах, и bursae⁶ германских университетов были вначале не что иное, как заведения, учрежденные для помещения недостаточных студентов, в которых они получали и квартиру, и стол. А в Оксфорде студенты (известные под именем servitores⁷) рассылались по окрестностям для собирания милостыни, снабженные официальными дозволениями от университетского начальства. Наконец, *научно-образовательный* элемент, как присущий самому первому учреждению западных университетов, стремился всегда к преобладанию над другими. Имея главным основанием свободу мысли и слова, он нередко боролся и с церковно-догматическими, и с бюрократическими началами. Известно, какую важную роль играли и в делах Гуса⁸ и Лютера⁹ Сорбонна и теологические факультеты в

Праге и Виттенберге. Известно также, какое влияние в делах реформации оказали *гуманисты*, вышедшие из недр средневековых университетов. Трудно было университетам променять свои средневековые привилегии на бюрократические нововведения. Но должно сознаться, что вмешательство бюрократии, сравнительно с действиями церкви, не столько препятствовало развитию научного элемента. Мы видим это, сравнивая германские университеты с английскими. Тогда как первые, несмотря на влияние бюрократизма, развили научный элемент в чистоте; вторые, оставшись во власти господствующей (англиканской) церкви, едва сохранили один образовательный характер. Из всех четырех элементов, которые попеременно влияли на дух западных университетов, только один *образовательно-благотворительный* (филантропический) господствовал исключительно в наших университетах.

Говорят, что еще Петр Великий в проекте академии «строго отделил ее задачу от задачи университета». Я не читал этого проекта и потому ссылаюсь на слова г. Шевырева. Если мысль Петра была действительно такова, то ясно, что и преобразователь наш не положил русским университетам целью быть двигателями науки. Тогда как на Западе первые учредители университетов были вместе и первыми представителями тогдашней науки, в России эту роль присуждено было играть «по преимуществу» академикам. Впоследствии и Петр, и особенно его преемница Екатерина I, кажется, имели намерение дать самой академии не один научный, но и образовательный характер. Это видно по крайней мере из странного проекта того времени выписывать для академии чужеземных учеников, за недостатком собственных, знакомых с русским языком. Долго и после того существовали при нашей академии наук так называемые *элевты*, из которых некоторые сделались профессорами. Хотя и в других странах академии, с их чисто научным характером, отделены от университетов, но, сколько мне известно, ни один университет на Западе еще не отвергал жизненной необходимости соединения двух элементов — *научного и образовательного* — в одно целое. И в самом деле, где положить границы тому и другому? Кто истинно двигает науку, тот, по врожденной человеку склонности, желает и других сделать участниками этого движения. Кто излагает науку, тому естественно и желание быть ее двигателем. Да и у нас, в указе, данном Елисаветою (1755), об учреждении Московского университета, односторонняя мысль, приписываемая Петру, выражается уже не так ясно. Из слов указа: «нужда необходимая о том стараться, чтобы способом пристойных наук возрастало в пространной нашей империи всякое полезное знание» скорее можно заключать, что императрица имела намерение сообщить оба характера будущей деятельности университета. Как бы то ни было, но опыт, однако же, подтвердил мысль Петра, если она действительно существовала. Наши университеты в самом деле получили и усвоили себе один только образовательный характер,

соединив его с филантропическим элементом, выразившимся в призрении бедных студентов, в стипендиях и т. п. Даже сто лет спустя после учреждения первого университета в России, на его юбилее, оратор резко разграничивает деятельность университета и академии, говоря, что «дело университета преподавать молодому поколению науки в современном их состоянии; дело академии — двигать науку вперед».

Наконец, изменения третьего рода, относящиеся *способа* учения, обнаружили во всех университетах в *двух* видах. Он был и есть то *обязательно-принудительный*, то *свободный*. В первые века существования университетов преподаватели не были на жалованье у правительства; они содержались гонорариями. При такой обстановке трудно себе представить учение принудительно-обязательным. Но оно и без принуждения должно было сделаться обязательным, от самого способа изложения науки, потому что до изобретения книгопечатания учащиеся не имели другого способа изучать науку, как записывать лекции своих наставников, и, следовательно, поневоле должны были и посещать их, и дорожить ими. Правда, учреждение *коллегий* и *бурс* указывает более на принудительный характер образования; но, вероятно, в первое время все дело ограничивалось исполнением обязанностей корпоративных, а не научных. Впоследствии, однако же, учение в коллегиях приняло действительно принудительный характер, как это мы и теперь еще видим в Оксфордском и Кембриджском университетах. Известно, что ученики каждой коллегии (а коллегий в Оксфорде — 20, в Кембридже — 17) посещают не публичные лекции профессоров, а обязаны заниматься отдельно, с так называемыми *тьюторами*, чтением, переводами классиков, решением задач; от студентов требуется отчет о содержании прочитанных книг и т. п. Совершенно свободное посещение и слушание лекций осталось преимущественной принадлежностью германских университетов. Что касается нас, то известно, как часто колебались мнения о пользе свободного и обязательного способа учения с самого начала учреждения русских университетов. Так, еще на моей памяти — ежедневные переклички по спискам, ежедневные репетиции у одних и совершенно свободное посещение лекций у других профессоров одного и того же университета. Я помню, как, приравливаясь к обстоятельствам, испытывали сравнительные выгоды перекличек после лекций, перед лекциями и даже к середине лекций. Я слушал лекции у профессоров, делавших репетиции ежедневно, не понимая, где они возьмут времени излагать науку. Я знаю также, что пробовали, для верности, сажать студентов на нумерованные места и потом перекликать; знаю даже, что их запирали в аудиториях вместе с профессорами. Я присутствовал и при перекличках по спискам, хранившимся в кармане у профессоров, и по разграфованным книгам. Но я также учился и сам читал лекции в одном из русских университетов, в котором никто не слыхивал ни о репетициях, ни о перекличках. В недавнее время

все эти принудительные способы начали мало-помалу исчезать из наших университетов, и теперь навряд ли существуют они где-нибудь в прежней силе. Беспольность их, кажется, для всех сделалась очевидной; касательно перекличек, кажется, все убедились, что сидеть на лекции и слушать, т. е. вникать,— две совершенно различные вещи. Как бы ни было велико ученое самолюбие доцентов, но все они, кажется, поняли, что гораздо приятнее учить аудиторию свободных любителей просвещения, хотя неполную, но зато внимательную. Несколько замечательных обстоятельств были следствием нашего принудительного способа учения. Они показывают, как легко меры, проводимые нами, если они ненормальны, могут породить и ненормальное понятие о собственном достоинстве. Некоторые из прежних профессоров, следуя ревностно системе перекличек, наконец, получили неизъяснимое отвращение от тех слушателей, имена которых у них не значились в списках. Слабостью их пользовалась легкомысленно молодежь и пугала воображение почтенных доцентов именем *чужака* (т. е. постороннего посетителя), заставляя их прерывать чтение лекций и изобретать различные эволюции для изгнания пришельца. Сверх того, я не однажды слышал, как некоторые профессора горько жаловались на то, что студенты не посещают их лекций. Что можно отвечать автору, который жалуется, что его книгу мало читают? Конечно, одно из двух: или читатели его не понимают, или он не понимает читателей. В обоих случаях, кажется, он должен более винить самого себя. Есть и еще одно следствие, которое, вероятно, осталось не в одном только университете от принудительного способа учения; следствие это хотя и незначительно, но все-таки нехорошо тем, что приучает молодых людей смотреть на закон как на мертвую букву. Я хочу сказать о лекционных листах, подписываемых профессорами и деканом в удостоверение будто бы того, что владетель этого листа действительно посещал лекции. Где переклички вывелись, а такие листы остались, там очевидно, что подписание их в виде удостоверения есть чистая комедия, которую разыгрывают и учащие, и учащиеся. Но я должен сознаться, что вся эта довольно забавная обстановка принудительно-обязательного учения еще не говорит против него; потому что наш университетский способ учения, собственно, был не принудительный, а как большая часть нами принимаемых мер, *полупринудительный*. Этим-то, я думаю, и должно объяснять его несостоятельность. Действительно, для достижения цели можно сделать только одно из двух: или принять систему обязательно-принудительного учения и принять ее вполне, со всеми ее выгодами и недостатками; или же отвергнуть ее вполне и заменить системой свободного учения. Приняв первое, нужно по крайней мере распорядиться так, как в английских университетах: ввести коллегии, тьюторов, заменить публичные лекции уроками и из открытого заведения сделать закрытое. Приняв последнее, не должно мешать его пополам с первым; такое *mixtum compositum*¹⁰ вместо выгод будет

вмещать в себе только одни недостатки обоих, один другому противоположных, способов. Но чтобы остановиться на одном из двух, нужно предварительно спросить себя: *чего мы желаем, вводя тот или другой способ учения?* А этот вопрос приведет нас непременно к другому: *чего мы желаем вообще от университетов?* Требуем ли мы того, чтобы университет доставлял все способы и средства к образованию самостоятельных деятелей науки, или же ограничиваемся мы только желанием, чтобы университет образовал достаточное число людей хотя и дюжинных, но полезных для исполнения различных потребностей общества и государства?

Из краткого очерка изменений, которые происходили в течение нескольких веков и в учреждении, и в способе учения, и в самом духе университетов, нетрудно убедиться, что правительства, общество и различные сословия неодинаково смотрели на цель этих учреждений и не одного и того же от них требовали. Университетские корпорации при первом своем появлении на свет были, *по-видимому*, не более как выражением частного любознания, свойственного каждому человеку при известной степени развития. К пробуждению любознательности, вероятно, немало содействовало нравственно-духовное влияние некоторых передовых личностей века. *Собственно же* этим путем стремилась выразиться врожденная человеку склонность к свободе мысли и слова, и учреждение университетских общин на Западе было в ту эпоху умственного оцепенения первым признаком начинавшейся реакции духа. В то время, когда идея государства еще не была выработана, когда закон самосохранения требовал, чтобы каждое сословие, каждое занятие составляло особую корпорацию, понятно, что и научные занятия должны были принять такой же вид. Университеты сами организовали себя, сами писали себе уставы, сами себе назначали, из своей же среды, особенное управление, и потом уже обращались к правительству, чтобы оно утверждало своей властью их самобытное существование в обществе. Но правительства — и именно церковно-правительственная (папская) власть — уже с самого начала стремились подчинить себе университетскую общину, и, без сомнения, не с одной целью нравственного контроля, а с тем, чтобы сделать их послушными орудиями своего влияния на умы. И действительно, влияние университетов на современное общество, даже и в первом периоде их существования, было немаловажно. Мы это видим, между прочим, из того, что при Людовике IX (Святом) университетская община, не найдя у двора удовлетворения за нанесенную ей обиду, ушла из Парижа, и французское правительство само искало с нею примириться, чрез посредничество папы Григория IX, увеличив потом еще более ее права и привилегии. Итак, хотя и нельзя думать, чтобы в те отдаленные времена правительства ясно понимали всю силу нравственного влияния университетов на общество; хотя и трудно решить, в какой мере сами университеты сознавали им присущую нравственную силу; но все-таки можно принять, что и

тогда уже и светские и духовные власти предугадывали возможность оппозиции в этих общинах, а сами общины, более или менее сознательно, чувствовали в себе возможность противодействия.

Впоследствии мы видим, что университеты преследуют не одну научную цель, но получают отчасти и политический характер. Сами правительства, как это мы видим из истории Пражского университета, стараются поддержать вошедший в университеты элемент народности и не только не препятствуют, но даже стараются упрочить влияние университетов и на политический ход событий. Мы знаем, что юристы, получившие образование в университетах, становятся на стороне правительств в борьбе феодальной власти с монархической. Правительства пользуются также влиянием теологических факультетов во время религиозных споров и в делах реформации. Наконец, когда в Германии научно-духовное влияние университетов, после Реформации, и нравственно-национальное, после народной войны 12-го года, делается уже слишком могущественным, правительства находят необходимым противодействовать излишней свободе мысли и слова централизацией и бюрократизмом. Итак, вопрос, *чего желали правительства от университетов на Западе и чего желали сами университеты*, решается различно. Вообще, однако же, можно сказать, что до последнего времени к действиям университетов, направленным для достижения научно-образовательной цели, всегда присоединялись еще и другие элементы. В наше время мы видим, что все университеты на Западе распались на два главных разряда, из которых один, заключающий в себе английские университеты, преследует более образовательную цель; другой же разряд, к которому принадлежат германские университеты и университет французский, подчиняют эту цель другой, чисто научной.

Эта научно-образовательная цель западных университетов, выражавшаяся сначала *чисто гуманитарным* направлением образования, впоследствии, с успехами наук, обнаруживается в направлении *гуманно-реальном* и, наконец, даже в *чисто реальном*. Когда просвещение в массах, или в известных слоях общества, уже достаточно распространилось; когда объем каждой отрасли сведений получил громадные размеры; когда соревнование усилилось и с тем вместе увеличилось число адептов каждой науки, то понятно, что учащимся не оставалось ничего более и для успеха в науке, и для обеспечения своего существования, как ограничить круг своей умственной деятельности, сосредоточив ее всю на глубоком изучении одной какой-нибудь науки и даже одной ее части. Понятно также, что выбор должен был падать на отрасли сведений, которые направлены к удовлетворению современных потребностей общества. Направление же современного общества, с развитием торговли и других международных отношений, сделалось по преимуществу реальным и практическим. А в самих университетах, чтобы удовлетворить всем требованиям этого направления, должна была обнаружиться необходимость и в

новых специальных учреждениях (институтах), и в союзе с другими гражданскими учреждениями, представляющими более средств для достижения реальной цели. Правда, до сих пор едва ли не один только медицинский факультет обращался за помощью к гражданскому и военному ведомствам, чтобы пользоваться их филантропическими заведениями для образования врачей, и эти отношения между факультетом и госпитальным управлением даже не так новы. Но очевидно, что и другим факультетам предстоит, более или менее, та же необходимость. Как бы университеты ни были щедро снабжены средствами, эти средства одни по мере распространения реального направления все более и более будут оказываться недостаточными. Вот почему я убежден, что всем университетам предстоит коренное изменение организации. Известно, что первые начала факультетов существовали еще до университетов. *Facultas artium liberalium*¹¹, с их *trivium*¹² и *quadrivium*¹³, проявляется еще в XII в. в монастырских школах; к нему присоединились потом факультеты теологический, составленный из нищенствующих монахов и священников, и наконец — юридический и медицинский. Но связь этих факультетов была основана или на народности, или она была более административная. Внутреннее же или научное соединение основывалось, кажется, только на том, что учащиеся могли, а потом и должны были посещать лекции не одного, но нескольких факультетов. Сродство наук поддерживало эту связь и делало ее органической. В наше время открываются новые условия, которые, смотря по обстоятельствам, могут сделаться для факультетов и *соединительными*, и *разъединительными*. Так, например, потребность современной медицины очевидно обуславливает ее соединение с другими естественными науками — физикой и химией. Но, с другой стороны, каждая из наук сделалась так обширна, что целой жизни становится мало даже для изучения одной ее части; и мне кажется, что если не будет открыта новая формула связи университетских факультетов, то им предстоит скорее *разъединение*, чем *соединение*. Они и теперь, собственно, *соединены* только в небольших германских университетах; а в столицах студенты различных факультетов, за исключением некоторых особенных случаев и лекций профессоров, приобретших особенную популярность, почти не имеют никакого сближения между собой. Со временем, чем сильнее будет для факультетов необходимость проникать различными отраслями наук в другие общественные учреждения, тем слабее сделается корпоративно-органическая связь факультетов и тем более увеличится вероятность распада всей университетской корпорации. Да и в настоящее время и у нас, и в чужих краях кроме факультетов существуют уже *высшие специальные школы* для той или другой отрасли наук, а главное, и теперь уже эти школы подлежат в системе централизации не тому ведомству, к которому относятся университеты.

Говоря иносказательно, и теперь уже различные ведомства, вместо того чтобы пользоваться плодами одного дерева, выросше-

го в общем саду, добиваются во что бы то ни стало получать плоды из доморощенных питомников. Учреждение таких специальных школ понятно в стране, как Англия, где нет собственно ни министерства просвещения, ни правительственной монополии, где частные люди и частные общества имеют полное право заводить не только школы, но даже университеты. Но там, где преобладает начало централизованное и где просвещение составляет монополию правительства, распределение учебных учреждений в различных ведомствах было бы необъяснимо, если бы мы не приняли в соображение двух обстоятельств: во-первых, то, что именно там, где господствует централизация, обыкновенно каждое ведомство стремится к отдельности и независимости от других, хотя бы и казалось, что этот принцип должен бы всего более способствовать гармонической связи частей одного целого; во-вторых, то, что каждое ведомство, имея потребность в значительном числе специалистов, считает удобнее образовать их собственными средствами. Действительно, если бы в целом государстве на одном университете лежала обязанность образовать практических специалистов по всем частям; если бы университет проникал своими учебно-специальными учреждениями, как корнями одного векового дерева, во все гражданские и военные ведомства государства, то задача его была бы слишком многосложна и едва ли исполнима. Однако же при системе централизации, казалось бы, удобнее было подчинить все учебные специальные учреждения вместе с университетами одному ведомству. Казалось бы, что такое сосредоточение должно было способствовать гармоническому действию научно-образовательной деятельности в различных направлениях, и вообще соответствовало бы более самому свойству преобладающего принципа. Но как существующие факты доказывают начавшееся уже разъединение, то я остаюсь при том, что в будущем всем университетам предстоит если не жизненная, то по крайней мере морфологическая реформа. Если университет с его факультетами можно сравнить в настоящее время с вековым стволом ветвистого дерева, то будущие университеты уподобятся деревьям, разветвленным у самого корня. Говоря просто, я думаю, что связь между отдельными факультетами университета перенесется сверху вниз, так что ее нужно будет искать не в самом университете, а в образовательных учреждениях, приготавливающих к университету.

Применяя все сказанное к нашим русским университетам, не трудно убедиться, что, как бы ни была выражена первоначальная мысль их учреждения, фактически они были и до сих пор продолжают быть учебными учреждениями, приспособленными преимущественно к *образованию людей должностных на службу государству*. Государство сознает эту цель, предоставляя получившим ученые степени известные служебные права. Что наши университеты соответствуют этому требованию, доказывается и числом слушателей, поступающих после на службу, и степенью их образования. А что деятельность наших университетов все-

таки еще недостаточна для достижения этой цели в обширном государстве, доказывається существованием других специальных заведений (школы правоведения, медико-хирургической академии, педагогического института), пользующихся почти теми же правами. Наконец, что наши университеты никогда не имели главной задачей образовывать ученых специалистов, это доказывається недостатком в выборе кандидатов на вакантные кафедры и часто встречающейся трудностью заместить выбывших профессоров дельными специалистами. Итак, говоря по чистой совести, наши университеты никогда не имели других, более западных, целей, да, судя по историческому развитию, и не могли их иметь. В наших университетах никогда ни одна наука не излагалась в полном ее объеме, и весьма немногие кафедры были снабжены всеми средствами, необходимыми для современного изложения науки. У нас никогда не было конкуренции, столь благодетельной для научного прогресса, и никогда одна и та же наука не преподавалась несколькими профессорами. Наше университетское учение (может быть, за исключением одного Дерптского университета) никогда не было совершенно свободным, и потому никто из учащихся не мог посвятить себя с самого поступления в университет исключительно изучению одного предмета; всякий, имея в виду обязательные курсы, срочное время пребывания в университете и экзамены, спешил покончить и развязаться как можно скорее с формальными требованиями, и потому никто не имел и времени заняться наукой для одной науки. Теперь, однако же, когда поднялись различные современные вопросы, то послышались голоса и о преобразовании наших высших школ. Если эта потребность действительно обнаруживается, то поспешим задать себе опять вопрос: *чего мы желаем в настоящее время от наших университетов?* Вероятно, мы все теперь желаем, чтобы и у нас служебно-образовательное направление наших университетов приняло чисто научный характер. Если так, то значит ли это, что мы желаем преобразования коренного и фундаментального? Но, мне кажется, мы оказались бы слишком верующими, если бы вздумали верить, что такой реформы можно достигнуть одним изменением уставов, курсов, распределением лекций, программ, испытаний и т. п. Для коренного преобразования чего бы то ни было нужны не одни новые законы, а новые люди. Кто искренно желает истинного прогресса, тот не должен много рассчитывать на действия таких мер, как перемена уставов, распределений, которые одни, сами по себе, хотя и быстро изменяют, но только не сущность дела, а форму. Между тем первое и главное условие прогресса есть твердая вера в образовательную, творческую силу человеческой личности. Без нее все хитросплетенные уставы — мертвая буква. Так, по моему мнению, для преобразования наших университетов нужно обратить все внимание на предварительное образование главных деятелей нашей науки. Кто, как я, лет тридцать тому назад видел хотя один из наших университетов, тот знает, чему должно приписать прогресс в течение этого времени.

Надобно знать, в какой мере, в то отдаленное время, *научное* в университете заменялось *смешным*, как, за исключением немногих избранных, все прочее, устаревшее поколение преподавателей принадлежало скорее допотопным временам, чем XIX столетию. Чего не делалось за 30 лет в наших университетах? Многие из тогдашних профессоров теперь стали притчею. О иных и теперь мы, старые их слушатели, сойдясь вместе, не можем вспомнить без смеха. Нередко на лекциях изложение науки заменялось семейными хрониками и проповедями о нравственности; для других читать лекцию — значило читать слово в слово, да и то с ошибками, учебник, напечатанный когда-то лет за двадцать; у третьих на лекциях играли в карты и бегали за *чужаками*. Все это прошло безвозвратно, и теперь едва верится тому, чему когда-то был очевидным свидетелем. И в настоящее время существует еще ветхое и несовременное в наших университетах; многое и многое еще остается сделать; но *смешного* уже не существует более; этот несомненный шаг к прогрессу мы уже сделали. Но кому принадлежит заслуга? Университетский *coup d'état*¹⁴ совершился (в 30-х гг.) посредством введения новых элементов, и то были не новые уставы, а свежие личности. Новое поколение профессоров подросло разом и вовремя для замены отжившего. Началось с того, что академик Паррот предложил образовать *профессорский институт* из молодых людей, окончивших или оканчивающих курс, из всех русских университетов. Избранные должны были подвергнуться испытанию в академии наук, потом отправиться на два года в Дерптский университет для специального изучения избранных ими предметов и оттуда на два же года за границу. Сколько я помню, Паррот предлагал сделать этот институт постоянным, а если нет, то, по моему убеждению, он бы должен был это предложить. Вместе с институтскими, в числе которых находился и я, были в то же время посланы от гр. Сперанского воспитанники семинарий и духовных академий. Сверх этого, к нам примкнуло и еще несколько молодых ученых, выехавших за границу на собственном иждивении. Таким образом были приготовлены и распределены по нашим университетам более 30 преподавателей. Вместе с этим обнаружилось и прогрессивное направление именно в тех университетах, на долю которых досталась большая часть свежих сил. С другой стороны, я был также свидетелем, как весьма дельные перемены в уставах, но не поддержанные личной силой исполнителей остались без всякого результата. Я не хочу этим сказать, что все перемены учебных постановлений бесполезны. Напротив, я сейчас предложу на суд мое мнение об изменении экзаменов и способов преподавания. Но все эти нововведения предложу не с тем, чтобы изменять мертвую букву, а чтобы *дать больший простор действию личности наставников*. Итак, в животворных и образовательных силах личностей я нахожу единственное ручательство за истинный прогресс.

Учреждение *особенных, постоянных институтов преподава-*

телей при нашей Академии наук и при некоторых из наших университетов; постоянное обновление университетов свежими силами; внесение новых элементов в научную деятельность — вот, по моему убеждению, где нам нужно искать главной помощи и против нашей апатии, и против нашей инерции, и против нашего nepoтизма. Как скоро окажется в наших университетах влияние сил, постоянно освежаемых новыми личностями; как скоро силы эти окажутся достаточными в такой степени, что каждый научный предмет будет разделен по крайней мере между двумя преподавателями, то тогда и вопрос о распределении лекций, об испытаниях и способе учения будет решен положительно. А существующий теперь *полуобязательный, полусвободный* способ учения, как ни к чему не служащая полумера, должен будет уступить место *совершенно свободному*. Если нельзя отвергать, что в таком обширном государстве, как Россия, еще необходима целая масса людей и *слегка образованных*, для исполнения самых вопиющих потребностей общества, то, с другой стороны, нельзя отвергать и того, что для нас также необходима и *образовательная сила деятелей науки*, для которых нет лучшего способа воспитания, как университетское — свободное. Он один может развить талант и дарование...

Но умножение свежих сил в наших университетах, очевидно, потребует и другого определения, и другого распределения деятельности, и больших материальных средств. Во-первых, при увеличении конкуренции, посредством такого института, понадобится определить точнее условия для занятия кафедр. Так, например, нужно будет, сократив сроки эмеритуры, требовать, чтобы все доценты, по истечении первой половины срока (примерно десяти лет), необходимого для эмеритуры, представляли доказательства их научной деятельности; требовать, чтобы каждый составил по крайней мере хотя один учебник по избранному им предмету и потом, по истечении этого срока, подвергался бы вторичному выбору с правом получить полпенсии, если не будет вновь избран, и т. п.

Что касается средств, необходимых для содержания института, то суммы, собираемые за слушание лекций во всех университетах по справедливости должны бы были получить это назначение, и содержание такого института общими силами университетов было бы, без сомнения, весьма осуществимо. Может быть, могли бы найтись и другие источники при общем содействии. Справедливо замечено, что наши медицинские факультеты теперь потому так переполнены, что из всех четырех факультетов медицинский только один имеет специально-практическое значение. Расширение реальной деятельности других факультетов, доставив им право пользоваться некоторыми из учреждений других ведомств, было бы, без сомнения, действительным средством к поощрению учащихся заниматься предметами физико-математического и естественного факультетов, остающимися до сих пор без приложения и не открывающими никакой дороги в

жизни. Занятия в агрономических, технических и инженерных заведениях других ведомств с целью практического образования, без сомнения, привлекли бы в эти факультеты многих учащихся, а с этим вместе увеличилась бы и сумма, собираемая за учение. Сверх этого, мы знаем, что и в Германии, и в Англии существуют учебные учреждения *на акциях*. У нас с каждым днем все более и более распространяются общества акционеров, из которых некоторые прямо уже касаются народного просвещения. Я не вижу, почему бы нельзя было приложить этот способ действия и к учреждению различных практических заведений при наших университетах. Впрочем, я не менее других знаю, как теперь малоисполнимы еще эти предположения об увеличении материальных средств; но я и не брался доказывать, в какой мере у нас возможно коренное преобразование наших университетов; я здесь доказываю, что наши университеты, рассматриваемые как образовательно-служебные заведения, достаточно удовлетворяют этой ограниченной цели; но как учреждения, назначенные для развития чисто научной и специально-научной деятельности, они требуют *коренных* преобразований посредством *живых, личных сил*. Я доказываю, что все другие меры, предпринятые с этой целью, оставляя главное основание *ненормальным*, будут также *ненормальными*. Я утверждаю, что вся надежда на успех заключается именно в том, чтобы придумать *самое верное средство для постоянного обновления наших учебных учреждений свежими силами*. В этом вся задача. Впрочем, эти рассадники свежих и деятельных личностей нужны и не для одних высших учебных заведений. Правда, и теперь университеты высылают лучших своих воспитанников, достигнувших ученых степеней, за границу; и теперь эти молодые ученые, возвращаясь с свежими силами, с запасом сведений, или тотчас же определяются на вакантные места, или имеются в виду для замещения открывающихся вакансий.

Все это правда, и я хорошо знаю, что не все согласятся со мной в необходимости *особых учреждений* (институтов) для этой цели. Но мне, может быть, удастся убедить несогласных, рассмотрев *механизм*, которым ведутся как выборные, так и другие учебные дела в наших университетах. Университет, перенесенный с Запада на нашу почву, остается и у нас, с некоторыми изменениями, все еще *учреждением коллегиальным*. Ученые и учебные дела решаются в совете профессоров большинством голосов. Этот способ решения предполагает обсуждение предмета со всех сторон. Он предполагает и свободу мысли и слова, следовательно, совет есть учреждение в высшей степени гуманное и прогрессивное. В наших университетских советах, как и везде, должны быть и партии; и действительно, между членами советов есть и прогрессисты и консервативные, и срединники, и защитники личных интересов; но всем им недостает двух условий: *во-первых*, в советах нет внутреннего доверия к собственному авторитету, и, *во-вторых*, нет ревности к собственным убеждени-

ям, или, другими словами, нет глубоких искренних убеждений. Можно прибавить еще и *третье*: нет равномерного умения вести дела. Этим искусством владеют только сторонники личных интересов; прогрессисты же, по большей части люди молодые, без связей, горячие, восторженные, действующие по одним убеждениям, редко успевают. Оседлые личности (партикуляристы) по самому свойству своего принципа ищут связей и протекций и, находя их сверху, берут верх. Они умеют действовать на срединников; к ним почти всегда пристают и консервативные. Еще хуже, если голоса в совете разделяются не по взглядам, а по *народностям*. В таком случае ни одно начало не может быть проведено последовательно; ревностные прогрессисты, примкнув к большинству своих консервативных соплеменников, сами делаются консервативными, и наоборот. Когда же в совете преобладают сторонники личных интересов (партикуляристы), то этим уничтожается и собственное достоинство, и достоинство совета. В побежденных рождается недоверие к собственному авторитету, а вслед за тем распадаются и главные основы коллегиального учреждения. Постоянно побеждаемые делаются равнодушными к своим убеждениям, а победители приобретают приверженцев и из числа тех, которые не разделяли прежде их убеждений. Затем следует *непотизм* и упрочивается *стабилизм*. То же самое, только в меньшем виде повторяется иногда и в педагогических советах гимназий.

Когда же коллегиальное учреждение достигло такого состояния, когда нравственная и образовательная его сила ослабела уже до такой степени, что влияние высшей власти сделалось необходимым, то как бы это влияние ни было благотворно и разумно, авторитет совета уже сильно потрясен, и он действует тогда, может быть, и хорошо, но не по собственным убеждениям. Представим себе теперь, что избрание будущих деятелей науки совершилось большинством голосов при такой обстановке коллегиальных учреждений. Надежно ли это избрание? Положим даже, что выбор был счастливый; но избранный, окончив свое образование за границей, возвращается в тот же университет, где начал учиться. Как легко, вступая на новое поприще, он может заразиться духом непотизма и завести связи и протекции на почве родного университета! Долго ли ему отстать от науки и принять другое направление? Наконец, положим, что все университеты вышлют, действительно, лучших своих питомцев для дальнейшего образования; где же искать между ними связи, единства и общего духа, который одушевлял бы их на пути к достижению одной цели? Вот уже прошло 30 лет, а я и многие из моих товарищей еще живо и с наслаждением вспоминаем то время, когда мы были воспитанниками профессорского института, дружно приготавливаясь выступить на одно поприще. Единство направления, размен взглядов, вера в науку так сближали и одушевляли нас, что мы все считали себя одним семейством, имевшим и общую цель, и одно и то же будущее.

Итак, я остаюсь при моем мнении, что нет вернейшего средства к доставлению свежих и крепких сил нашим учебным заведениям, как *учреждение общего всем университетам рассадника*, с тем чтобы каждый университет посылал туда своих избранных. Только этим способом можно контролировать достоинство выбора, водворить единство направления, воодушевить молодых людей общим стремлением к одной цели и, наконец, дать им более средств приготовиться к деятельности на избранном ими поприще. Эта мера, впрочем, нисколько и не противоречит общепринятым понятиям об образовании наставников. Разве мы не видим, например, что учителя гимназий образуются не одними гимназиями, а и вдали от них—в университетах? Бесспорно, такое удаление будущих наставников от училищ, в которых они могли бы познакомиться с педагогикой на практике, худо; но это неудобство легко поправить. Между тем еще было бы хуже поручать одним гимназиям образование гимназических учителей. Как обновление племен и семейств новыми связями родства считается лучшим средством против нравственного одряхления, так и в учебных учреждениях ничто столь сильно не противодействует научному застою, апатии и nepотизму, как введение свежих посторонних сил. Но если учреждение, назначаемое для образования учителей и наставников, я назвал *институтом*, то это слово я отношу не к форме, а к сущности дела. Меня худо бы поняли, если бы вздумали, например, что я предлагаю будущих профессоров поместить, всех вместе, в одно здание, с надписью у входа: *профессорский институт*; что я требую от них непременно посещения лекций, годовых экзаменов, ставлю их под надзор инспекторов о нравственной и учебной части. Нет! Дело идет совсем не о том. Я поставлю задачей института, *во-первых*, соединить избранных единством направления и цели; *во-вторых*, подготовить их к будущему призванию в отдалении от родных университетов и, следовательно, на *другой научной почве*; *в-третьих*, снабдить их всеми необходимыми средствами для специального изучения избранной ими науки, и, наконец, *в-четвертых*, сблизив их как можно более между собою и с наставниками, требовать, чтобы наставники постоянно руководили ими в научных занятиях к определенной цели. От такого сближения, основанного на общем им научном интересе, я ожидаю более всего благодетельных следствий. Приготовление избранных—на предстоящее им поприще—в отдалении от того университета, в котором они получили свое первое образование, служило бы вместе и проверкой самого выбора. Избиратели, зная это, были бы осторожнее и беспристрастнее; а правительство, посылая потом за границу молодых людей, достаточно подготовленных не одним, а двумя высшими учебными заведениями, имело бы более верную гарантию в научных достоинствах кандидатов. Впрочем, нет никакой необходимости, чтобы все избранные отсылались от университетов в одно место: они могут быть распределены и группами. Одни из них, смотря по тому, кто какой избрал предмет

для специального изучения, могут готовиться при Академии наук, под руководством ученых ее членов; другие — могут быть поручены тем из наших университетских профессоров, которые приобрели известность по специальным занятиям какой-либо наукой. В доказательство, как много действует такой способ приготовления специалистов, я могу привести собственный опыт. Мне было поручено приготовить к практической хирургии шестерых молодых людей, да еще избранных, и не университетами, а взятых прямо со служебного поприща; несмотря на то что война помешала им отправиться за границу, трое из них после двухлетних занятий доказали на деле, какой пользы могут ожидать и правительство, и общество, когда образование научных специалистов будет *исключительно* поручаемо тем из наставников, которые заслуживают имя экспертов. Хотя в приведенном случае и не было цели приготовить будущих профессоров, но я и тут убедился, что прежде испытал и при моем собственном образовании, как мощно влияет на развитие таланта и знаний сближение наставника и учащихся, направленное к достижению одной определенной научной цели.

Второе условие, которое я почитаю не менее жизненным для наших университетов и нашей науки, состоит в *коренной реформе средних и низших учебных заведений*. Если живой силой личности я предлагаю обновить среду наставников *сверху*, то я в этой же одной силе вижу возможность и преобразования среды учащихся *снизу*. Но и в этом случае спрошу предварительно: *чего мы желаем от наших училищ?*

Идеально нормальное состояние просвещения в обществе было бы то, если бы *все, без различия, одним путем вступали в жизнь: путем широким — университетским*. Это значило бы, что все, без различия сословий и состояний, *были бы обязаны* пройти общий гимназический курс, поступить в университет, избрать один из его факультетов и потом уже выйти в жизнь, следуя одному избранному пути. Этим *обязательным* для всех граждан способом просвещение равномерно распространилось бы через все среды общества, и избрание того или другого рода жизни молодым человеком совпадало бы с окончанием его университетского учения. *Но если рано созревший реализм общества* требует совсем другого от образования; если общество спешит располагать людьми-специалистами и ему некогда долго ждать окончания университетского учения; если, с другой стороны, это учение не по средствам каждого и требует со стороны учащихся больших жертвований, так что только одни люди с достатком могут учиться по двенадцати и по пятнадцати лет, пока попадут на путь жизни, то мысль общего гимназическо-университетского образования, конечно, в настоящее время неосуществима. Если так, то должно по крайней мере *сохранить в чистоте дух истинно университетского образования, отделив его гуманно-реальное направление от направления чисто реального*. Итак, пусть высшие специальные школы, назначенные для удовлетворения насущ-

ной потребности общества, остаются в руках различных ведомств; но пусть и *научное* направление с присущим ему *гуманно-реальным элементом* сохранится в гимназиях и университетах во всей его чистоте.

Пусть *разделение школ начнется внизу, а гимназии, лишенные теперешней своей двуличности, пусть будут приспособленными к одному только университетскому учению*. Как ни грустно такое расщепление при самом корне образования, но если оно жизненно необходимо для общества, то нужно по крайней мере сохранить университетское начало в первобытной его чистоте. Тогда остается еще надежда развить это начало впоследствии, когда общество по законам противодействия само убедится, наконец, в его необходимости и прибегнет снова к нему за помощью.

Но если мы требуем, чтобы университетское образование сохранилось в первобытной его целостности, то это не значит, что оно должно сделаться отсталым и несовременным; это *не значит также, что оно не должно быть несколько реальным и специальным*. Нет! Основанием истинно университетскому учению служит наука во всем ее обширном значении; а наука не может быть непрогрессивна. Мы желаем от нашего университетского образования только того, чтобы *оно сохранило гуманное начало с реальным в неразрывной связи*, несколько не выпуская из виду тех нововведений, которыми обогатилась в последнее время реальная сторона наших знаний. Но и гуманное начало также ведь не осталось позади; оно также богато применениями, и применения эти касаются самой важной — нравственно-духовной стороны нашей жизни. Конечно, они не так наглядны, не так очевидны, от них выигрывает не столько утилитарное направление общества; но зато ничто столько не содействует развитию самых драгоценных свойств человеческой природы — мысли и слова, как гуманизм. Он выводит мысль из тесного круга реальности на широкое поле, снимает оковы, налагаемые близорукостью действительностью, и знакомит человека с самой лучшей частью природы — с внутренним человеком. Если и всегда слышались, а теперь еще громче слышатся, возгласы против гуманного начала образования, то, *во-первых*, порицатели принадлежат к тем недовольным, которые опасаются излишней свободы мысли и слова, будто бы распространяемой гуманизмом. Но если нужно бояться этой свободы, то разве она не так же страшна и в реализме? Кто имеет такой взгляд, тот должен вообще опасаться науки. Посмотрите, в самом деле, к чему привел этот страх? Когда была в моде германская философия, когда направление германской школы было по преимуществу гуманное, а между тем потребности общества делались со дня на день более реальными, то естественным наукам удалось наконец вытеснить из школ излишек гуманизма. Казалось бы, нужно было успокоиться. Вышло совсем другое: теперь уже естественным наукам, наиболее способствующим развитию реального, приписывают вольнодумство и неверие, и начинается уже противодействие

тем же самым орудием, которое еще не так давно казалось опасным.

Во-вторых, порицают гуманное направление люди, замечаящие недостатки не там, где должно искать их. Действительно, ничто так легко не принимает безжизненную, оцепенелую форму, как гуманитарные науки, если они излагаются непризванными наставниками. И мертвые языки, и наука о древностях, и самая история мертвят ум учащих, если мы не сумеем воспользоваться тем живительным началом, которое в них заключается. Многие для поверхностного наблюдателя кажется в этих науках бесполезным хламом, которым учителя с ранних лет забивают головы своих учеников; многое и действительно несколько не нужно для жизни, и не имеет никакого непосредственного приложения. Но кто хотя однажды испытал или на самом себе, или видел на других, что могут сделать эти науки для ума и сердца в руках опытных и даровитых наставников, тот, верно, согласится, что нигде не заключается столько образовательности для внутреннего человека, как в учении, недаром названном гуманитарным. Не виноваты гуманитарные науки, если они в руках наших учителей сделались чем-то ни к чему не применимым, отдельным и безжизненным. Следует ли из этого, что они в образовании человека могут быть совершенно заменены специально-мелким реализмом? Следует ли из этого, что гуманное направление для нас должно быть безвозвратно потеряно, и именно для нас, едва выступивших на поприще гражданственности? Не следует ли скорее, что нужно обратить внимание на *личность самих наставников* и серьезно заняться их подготовлением, ознакомив их со всеми способами изучения гуманитарных наук? Наконец, реакция против гуманизма понятна еще в странах, где гражданственность достигла высшей степени развития; понятно это противодействие в отечестве Гуттена, Эразма, Рейхлина; понятно оно, где гуманизм, проникнув до низших слоев общества, уже давно навлек на себя нареkanie папистов и обскурантов. Там, может быть, он вредил *излишком*, способствуя абстрактному направлению умов и отвлекая их от действительности. Где общечеловеческое образование уже просветило все классы общества, там может развиться и самый утонченный—гуманный и реальный—специализм; там просвещенное общество сумеет уже само отличить истинного, научного специалиста от шарлатана, которому специализм служит только вывеской. Но другое дело—у нас. Что будет из нас, если мы, не подготовленные еще образовательной силой гуманизма, бросимся очертя голову на специальность? И какую специальность предпочтет наше большинство? Конечно, самую реальную и насущную, т. е. такую, которая, требуя как можно менее общечеловеческого образования, обещает как можно более прибыли и выгод. Не значило ли бы это открывать вход в маловоспитанное общество грубому шарлатанству и давать приют спекуляции на невежество и легковёрность? Нет, не нам восставать против истинного гуманизма, плодами

которого мы еще никогда и не пользовались. Не нам сомневаться в необходимости этого начала для образования нашего юного общества. Даже желая от всей души сделаться истыми специалистами, мы не должны забывать, что и для этого необходимо общечеловеческое образование. Возьмите и сравните двух специалистов: одного — прошедшего чрез школу гуманитарных наук, другого — прямо напавшего на реализм; я берусь вам их тотчас же отличить, и не только по действиям, но даже по мыслям. Если и в классической земле гражданственности, если и в Англии, которую, верно, никто не упрекнет в непрактичности и в недостатке реализма, гуманитарные науки продолжают быть главной основой высшего (университетского) образования, то нам ли — едва выступившим на поприще гражданственности — сомневаться в образовательной их силе? Мы можем, пожалуй, еще извиниться в нашей апатии к общечеловеческому началу просвещения тем, что мы вышли на это поприще поздно, когда реализм уже начал оказывать противодействие; мы можем, пожалуй, сказать в оправдание, что для нашего общества жизненно необходимы самые дюжинные реалисты. Но уже никак нам не идет восставать против самого принципа, основываясь на одних только временных и случайных причинах, обуславливающих историческое развитие нашего общества. Нет! Наши университеты должны твердо и дружно отстоять неразрывную связь гуманного с реальным. Это их задача, это их святая обязанность и пред обществом, и пред лицом всего человечества. И если прежняя формула этой связи уже устарела, то наши университеты должны найти новую. И если бы даже оказалось, что гуманизм на Западе отыграл свою роль, то мы должны привлечь старого учителя людей на нашу сторону и открыть ему новое поприще в гостеприимной России.

Итак, если мы все в этом согласны и если мы желаем от наших учебных заведений, чтобы они вели в жизнь и путем *общечеловеческого*, и путем *специально-научного образования*, то опять спрашивается: где должна быть поставлена граница разделения этих двух путей? В настоящее время все три разряда наших училищ (приходские, уездные, гимназии) так организованы, что ни одно из них не готовится к другому и каждое открывает путь прямо в жизнь. Во многих уездных училищах можно начать учиться грамоте так же, как и в приходском; обыкновенное (недворянское) уездное училище не готовится к гимназии; окончив курс в уездном, можно так же сделаться чиновником, как и по окончании курса в гимназии. Собственно же таких училищ, которые бы готовили исключительно только к университету, у нас нет, и разделение двух путей у нас поставлено, в гимназиях, в IV классе, следовательно, как нельзя выше. Потому ни один из трех разрядов наших училищ не имеет точно определенного направления; некоторые же из них, как дворянские училища, имеют более сословный характер. Правда, такая организация имела целью облегчить и расширить выход в жизнь, и с этим началом, имея в виду огромную потребность государства в

практиках и служащих, можно бы было легко примириться, но только при *двух* условиях.

Во-первых, если бы наши школы давали такое общечеловеческое образование, которое могло бы быть непосредственно приложено к различным родам занятий, или же находились бы в связи с другими реальными школами. *Во-вторых*, если бы, сверх того, были и другие школы, назначенные преимущественно для образования, приготавливающего к университету. Но ни то, ни другое условие не исполнено. Для распространения общечеловеческого образования у нас недостает лиц, знакомых с современными успехами педагогики; низших реальных школ также почти вовсе не существует, если они и существуют, то не имеют надлежащей связи с школами научно-образовательными. Для большей же части посвящающих себя занятиям реальными предметами (как, например, для ремесленников и торгового сословия) учение в школах вовсе *не обязательно*. Следовательно, наше школьное общечеловеческое образование не имеет никакой связи с реальным направлением общества. С другой стороны, наши гимназии, назначенные вести образование *двумя* путями, именно потому и не достигают ни той, ни другой цели, а кроме них мы не имеем школ, исключительно приготавливающих к университету.

Для рациональной организации училищ возможно только одно из *двух*: нужно *или* учредить два разряда училищ, из которых *один* вел бы, путем общего образования, в реализм общественной жизни, а *другой* преследовал бы цель чисто научного образования и приготавливал бы исключительно к университету; *или же* учредить первоначальные школы, общие для того и другого направления, и отсюда уже начать разделение на *два* пути. Приняв один из этих двух способов преобразования, можно будет легче дать и университету чисто научное значение. Я выразил уже мое мнение о будущности всех университетов. Для нас, для нашего просвещения, для нашей науки, мне кажется, более чем в других странах, необходимо стараться не приближать, но, сколько можно, отдалять время распада университета. Если наши университеты не в состоянии проникнуть, посредством своих факультетов, в другие ведомства и тем усилить свои средства, то мы и об этом не должны слишком сожалеть. Тогда мы должны предоставить образование практических реалистов, которые численно необходимы для государства, специальным учреждениям других ведомств; а наши университеты пусть лучше станут на одну чисто научную почву. Если же мы замечаем, что большая часть наших студентов недостаточно приготовлены к свободным и самостоятельным занятиям наукой, то нам нужно не понижать уровень университетского образования, как это некоторые полагают, а, напротив, возвысить уровень гимназического, сделав его исключительно пригособительным к университету, уничтожив двухстороннее разделение гимназического курса и продолжив его до девяти и более лет. Нам нужно усилить и научные требования от учащихся в университете, продлить сроки учения в некоторых факультетах,

положить правилом, что желающий получить ученую степень по одной отрасли наук должен предварительно иметь ученую степень по другой, сродственной отрасли; от испытуемого, например, на степень д-ра медицины требовать, чтобы он имел степень кандидата по физико-математическим и естественным факультетам и т. п. Только этими способами, думаю, можно оградить чисто научное значение наших университетов. Если, с одной стороны, умственная и научная деятельность наставников будет постоянно обновляться свежими силами; если, с другой стороны, образование в гимназиях будет исключительно направлено на приготовление к университету; если, наконец, факультеты, не стесняясь урочными сроками времени, будут предоставлять учащимся заниматься специально наукой, то без сомнения, чисто научное значение университетов поднимется. Но зато — нет сомнения — число учащихся, ищущих в университетском образовании только средства, доставляющего им или пропитание, или положение в обществе, значительно уменьшится на первый раз. И это хорошо; это необходимо для очищения университетов и для поднятия их чисто научного значения. Не университет, а специальные школы гражданского и военного ведомств нужны для тех, которым нужна не наука, а хлеб, и для тех научных субалтернов, служба которых необходима для государства (чиновников, военных и гражданских лекарей). Тогда университет, с его свободным учением, поставит себе главной целью развитие таланта, самостоятельной деятельности ума и истинной любви к науке. Тогда и связь гуманного направления с реальным в наших университетах будет еще надолго ограждена для пользы истинного просвещения. Тогда можно надеяться, что наши специалисты, избегнув вредной односторонности, будут и гуманно-образованными людьми.

Итак, преобразование нашей системы просвещения нужно начинать не с одного конца, а с обоих. Действительно, если начать *снизу* (с училищ), то что можно сделать? Можно изменить распределение наук по классам, можно улучшить программы, можно изменить курсы и испытания; но все-таки не останется главного — дельных и опытных педагогов. Откуда взять их, если высшие учебные заведения не будут преобразованы с этой целью и не будут оживляемы свежими силами? Если начать *сверху* (с университетов), то — спрашивается — где взять хорошо приготовленных студентов, образование которых подходило бы под уровень университетского учения? Следовательно, не иначе, как начав с обоих концов в одно и то же время, можно ожидать успеха. Образование в высших и низших школах так органически связано, что, затронув одно, нельзя не тронуть другого. У нас, в сущности, тот же самый недостаток петровских и екатерининских времен продолжается и до сих пор. Как в те времена для нашего просвещения не доставало главного — наставников, так и теперь их еще мало. Как тогда мы прибегали за помощью к Западу, так и теперь еще мы не полагаемся на одних наших доморощенных наставников. Одно только переменялось: тогда нужно было еще

доставать учеников, которых вздумали было также выписывать из-за границы; теперь же, слава богу, они есть налицо. Но как тогда жаловались заграничные знаменитости, выписанные для нас, что наши ученики слишком плохи, как тогда высокопросвещенным наставникам нужно было поневоле спускаться до нашего уровня, так и теперь жалуются наши отечественные знаменитости в университетах, что слушатели их не понимают. Поговаривают и теперь о том, что профессорам приходится спускаться до уровня гимназических учителей, чтобы их труды не пропали даром. Поневоле, однако, спросишь: да каким же образом наши профессора сами достигли той степени образования, на которой они теперь стоят? Ведь они также вышли из наших школ, из наших университетов. Ведь не одному же пребыванию за границей они всем обязаны? Не будут же они отвергать, что они по малой мере половиной своего образования обязаны самим себе и тем университетам, в которых они начали свое учение? Скажут, что таких вообще немного, что все эти наставники, которые вышли из наших университетов и достигли высокого научного образования, составляют исключения, но зато для сотни других студентов университетское учение было гласом вопиющего в пустыне. Но, опять повторяю, согласимся сначала: *чего мы желаем от университета?* Если главная его задача состоит в развитии таланта и самостоятельной личности, то отложим попечение когда-нибудь достигнуть образования сотен даровитых и самостоятельных людей. Если университету удалось образовать и десятки, то уже должно благодарить бога; а если ему удалось в двадцатилетие вывести на свет хотя одного истинного двигателя науки, то цель его вполне достигнута. Мне скажут, что талант и гений везде себе проложат путь, что для них не нужны университеты, что развитие талантов пропорционально распространению просвещения в массе. Все это правда, но только при известных условиях. При известном состоянии гражданственности общества невозможно установить научное образование так, чтобы оно приспособлялось и к массивной посредственности, и к даровитым личностям. Нельзя содержать оранжереи и для сенокоса, и для тропических растений. Знаю я, что талант для нас не должен быть растением тропиков; он должен быть наш родной дуб, а не пальма; но и для дуба все-таки нужна удобная почва, а главное, нужны хорошие полесовщики: иначе его срубят на дрова вместе с сосной и березой. Не всегда также развитие талантов находится в прямом отношении с распространением просвещения в массах. Если бы всегда была такая ответственность, то в наше столетие мы встречали бы на каждом шагу Бэконов, Коперников и Галилеев. Нельзя, наконец, не сказать и того, что для нас сотни посредственных необходимее одного талантливое. Нет, у нас еще нужнее, чем где-нибудь, даровитые люди; мы не должны забывать, что каждый из них может подвинуть более массу вперед, чем сотни стоящих в уровень с нею, хотя и правда, что способ образования, приноровленный к развитию даровитых, делается в

ущерб самой массе. Я знаю, что мы в настоящее время без посредственности—все равно что машина без рук, без лошадей или без паров. Но повторяю: невозможно и вредно сблизать два противоположных стремления. Нельзя вести одним и тем же путем и посредственность, стремящуюся удовлетворять насущным потребностям общества, и даровитую любознательность, стремящуюся к чисто научным целям. Первая торопится выйти в жизнь, чтобы как можно скорее приложить свои ограниченные сведения и извлечь из них пользу; в ней нуждается общество и вызывает ее беспрестанно на помощь. Ее нужно брать на выучку и научить в срок. Для нее нужны курсы и определенный по одной мере *minimum* сведений, достаточный для насущной потребности общества. С нею нужно спешить образованием, чтобы не оставить то или другое вакантное место незамещенным. Для второй срок учения—жизнь и мера—наука. Ей нельзя сказать: учишься только тому, а не этому. Она учится, не определяя ни *minimum*, ни *maximum* сведений. Ее не вызывает крик толпы на выручку, и потому ей некуда и не к чему торопиться. Она всегда найдет вакантное место. Я не отвергаю, что можно и в одном и том же учебном учреждении образовать и ту и другую. Можно организовать университет и так, что он будет удовлетворять и насущным потребностям общества, и высшим требованиям науки. Но это возможно только при *двух условиях*: *во-первых*, когда к университетам примкнут специальные учреждения других ведомств и увеличат его образовательные средства; а *во-вторых*, если вместе с этим университетское учение разделится на два отдела, из которых *один* будет свободный и неограниченный сроком времени, а *другой*—срочный и обязательный. В какой мере такое преобразование возможно и выгодно в настоящее время, я не берусь теперь решать. Но если оно неисполнимо, то я остаюсь при моем убеждении, что нет другого, более верного, средства для развития высшего образования, как то, чтобы дать нашим университетам *чисто научное значение*, предоставив *приготовление путем науки к служебной должности специальным школам других ведомств*.

Наконец, кроме преобразований коренных я прилагаю мое *чего мы желаем* и к изменениям второстепенных учебных постановлений, касающимся *способов учения и испытания*.

На вопрос, *чего мы желаем от университетского преподавания*, я, конечно, не отвечаю: изложения науки по печатной программе, а скажу: я желаю, чтобы учащийся в университете *усвоил себе науку образовательной силой мысли и слова*. За исключением клиник и немногих других практических демонстраций (при которых наставник и его ученики меняются мыслями), на всех других университетских лекциях учащиеся обыкновенно остаются *пассивными слушателями*. Между тем известно, что ничто не возбуждает столько умственной деятельности, как *активное участие в научных занятиях*. В то самое время, когда мы следим за ходом мыслей другого, нам самим многое приходит

на мысль; у нас тут же рождаются вопросы, сомнения и возражения. И все наставники, если они желают, чтобы их слушатели усваивали себе науку, должны также желать, чтобы ум слушателей на лекциях был в постоянной работе. Но обыкновенно слушателю приходится только напрягать свое внимание и бороться с собственными мыслями, которые вырываются обнаружиться; в этой борьбе он нередко теряет нить в изложении предмета; закравшееся сомнение остается у него нерешенным, и он выносит с лекции многое неясным и неразгаданным. И потому я думаю, что учащийся должен оставаться *пассивным* лицом на лекциях только в *двух* случаях: *во-первых*, когда преподаватель излагает новые научные истины, еще не обнародованные или ему одному известные и им одним дознанные, *во-вторых*, когда преподаватель владеет особенным даром слова. Понятно, что в те времена, когда книгопечатание еще не было распространено, не было и другого средства к распространению знаний, кроме устных лекций; понятно также, что и в наше время истинные двигатели науки имеют в изустном преподавании мощное средство для первого обнаруживания новых идей, еще не столько выработанных, чтобы выйти в свет в печатном сочинении; наконец, дар слова также обнаруживает свое волшебное действие на учащихся путем изустного преподавания. Но мы хорошо знаем, что не все преподаватели отличаются даром изложения, чего при других существенных достоинствах нельзя от них и требовать. Мы знаем также, что учащиеся обыкновенно слышат такие истины, которые уже обнародованы в сотнях учебников и не одному только преподавателю известны. Итак, если не встречается непреодолимого препятствия в громадном числе слушателей; если преподаватель излагает уже известные данные по учебникам и запискам и если он не отличается особенным даром слова, я предложил бы ввести для многих предметов вместо обыкновенных лекций сократовский способ учения в виде *бесед*, главной целью которых было бы обсуждение основных и самостоятельных вопросов науки. Учащиеся должны бы были приготавливаться у себя дома чтением указанных им источников, руководств или записок, а на беседах для уяснения предмета они не только бы отвечали как на репетициях, но и сами бы спрашивали, судили и возражали. При этом способе преподавания профессору не было бы никакой необходимости *читать* свои лекции всякий день и терять время на систематическое изложение таких истин, которые каждый слушатель, знающий грамоту и хотя сколько-нибудь подготовленный, может сам прочитать, не спеша и хорошенько обдумав, в любом учебнике. А каждый наставник мог бы с большей пользой употребить свое время на составление хороших руководств, монографий и на разговорное объяснение того, что действительно должно быть уяснено. Нет сомнения, что такие беседы несравненно более дали бы пищи для ума и более бы содействовали усвоению науки самостоятельной деятельностью ума учащихся.

Перейдем к *испытаниям*. Экзамен есть мера, означающая

вообще недостаточную образованность общества. Он излишен там, где само общество может оценить сведения необходимых для него людей. Экзамен есть привилегия цехов и каст, препятствующая конкуренции и, следовательно, только тогда необходимая, когда эта конкуренция вредна для общества. Если бы, например, общество могло само ценить достоинство всякого врача, то оно и без экзаменованных врачей не обращалось бы к шарлатанам. Итак, экзамен — это мера, временно и условно необходимая. Если успех просвещения подтвердит мнение, которое уже и теперь слышится, то цехи и монополии не столько полезны, сколько вредны к развитию промышленности и торговли; то и ученые касты с их привилегиями едва ли удержатся. Но куда правительства должны еще ручаться пред обществом за сведения привилегированных ими лиц, и мы должны заняться решением вопроса: *чего мы желаем от экзамена?* Если он есть ручательство одного привилегированного сословия пред лицом общества; то — спрашивается — пред кем же ручаются университеты вступительными своими экзаменами? Не пред самими ли собою только и не пред одними ли испытуемыми? Положим, обществу необходимо знать, что учитель, врач или юрист, образовавшиеся в университете, действительно имеют необходимые сведения для их занятий; но какое дело обществу до того, что при поступлении в университет студенты действительно имеют сведения, необходимые для высшего образования? Собственно и университету до этого также мало дела. Если большая часть вступающих не имеет достаточных сведений, то тем хуже для них. Итак, если вступительные экзамены необходимы, то они необходимы для самих учащихся, чтобы доказать им достаточность или недостаточность их сведений для высшего образования. Мне скажут, что цель вступительных испытаний совсем не та. Мне скажут, что там, где образование составляет правительственную монополию, вступительными (университетскими) экзаменами поверяется степень развития гимназий и других учебных заведений. Мне скажут, что если я восстаю против этих испытаний, то противоречу сам себе и, отворив всем настежь вход в университет, могу повредить его истинно научному значению, которого я столько добиваюсь. Наконец, мне скажут, с уничтожением вступительных университетских экзаменов, гимназии, наверное, опустеют, число студентов увеличится непомерно, и многие из них будут только понапрасну терять время, не впрок ни себе, ни обществу, мешая истинным адептам науки хорошо пользоваться учебными средствами университета и т. д. Но положим, как это теперь и есть, что университеты посредством своих вступительных экзаменов убедились в недостаточности знаний большинства вступающих. Положим, что и дипломы об успешном окончании полного гимназического курса не верные доказательства. Что же делать в таком случае? Очевидно, представляются *три* возможные меры. Нужно: *или* изменить университетское учение, приспособив его к уровню гимназического; *или* возвысить уровень гимназического;

или же, наконец, приняв правилом известное *laissez faire*¹⁵, предоставить все дело времени. Мысль понизить университетское учение до гимназического, и именно потому, что университет ушел слишком далеко вперед, мне кажется такой странной и несвоевременной, что я не могу на ней остановиться, и потому я, не колеблясь, тотчас бы оправдал вторую меру как единственную для улучшения всего дела. Но вот беда. Гимназий гораздо более, чем университетов, и их нельзя так скоро поднять. Для университетов нужны сотни, для гимназий — тысячи дельных преподавателей; если в университетах нужны деятели, стоящие в уровень с современной наукой, то в гимназиях необходимы наставники, владеющие кроме сведений особенным педагогическим тактом; между тем ни правительство, ни самый род занятий гимназических наставников не может им доставить столько средств, чтобы они все были обеспечены от самых вопиющих житейских нужд. Если это так, то, значит, ничего более не остается, как оставить все дело улучшения *in statu quo*. Но можно ли все оставлять на произвол времени, тогда как труды экзаменаторов с каждым годом возрастают в геометрической прогрессии, и возрастают бесполезно, потому что с увеличивающимся числом поступающих в университет нет никакой возможности соблюдать строгий контроль при испытаниях? Уже во всех университетах обнаруживается новый род промышленности между учащимися, которая и теперь уже делает для экзаменатора невозможным узнать подставных самозванцев; а это зло может со временем развиться в огромных размерах. Опыт убеждает, что все меры такого рода, как экзамен, только тогда достигают благой цели, когда они будут проведены последовательно, точно и с беспристрастной строгостью. Иначе они превращаются в ничтожную формальность и скорее вредят, чем помогают. Но есть ли физическая возможность университетским экзаменаторам, при всей огромной трате времени в ущерб преподаванию наук, последовательно провести вступительные испытания, когда нельзя положиться, как опыт показывает, и на гимназические, при которых правосудные и просвещенные наставники могли бы гораздо легче оценить достоинства своих учеников? Итак, мы приходим к тому заключению, что если мы искренно желаем предоставить нашим университетам чисто научное значение, то мы должны также желать одного из двух: *или* пусть останутся вступительные испытания, но вне университетов; *или* же пусть университет откроет всем свободный *вход* в свое святилище наук, оставив каждому заботиться самому о собственном образовании и самому судить, созрел ли он для университета, или нет, и требуя только при *выходе* строгого отчета, чтобы отличить знание и талант от невежества и бездарности.

Первое средство могло бы осуществиться под видом *экзаменационных комиссий* при гимназиях, с присутствием университетских депутатов. Такое учреждение предохранило бы по крайней мере университет от обмана подставными испытаниями, и профес-

сора, экзаменуя несравненно меньшее число учащихся, могли бы строже и отчетливее исполнить трудную свою обязанность.

*Вторая мера, по-видимому, опасна тем, что покровительствовала бы невежеству и праздности и делала бы подрыв гимназическому учению. Но эти опасения, мне кажется, скоро бы исчезли. Правда, на первое время число учащихся в университетах слишком бы увеличилось; многие из университетских профессоров не были бы поняты их слушателями. Вся масса не подготовленной к университетскому учению молодежи устремилась бы в те факультеты, в которых преподавание требует менее гимназических сведений. Но стоило бы только однажды убедить учащихся на опыте, что университет требует, не щадя, серьезного отчета *при выходе*, и—я твердо убежден—все скоро бы пришло опять в порядок. Испытав это, учащиеся сами увидели бы ясно, как необходимо для университетского учения предварительное солидное образование, и сами бы вперед постарались о себе. Тогда они перестали бы торопиться с окончанием гимназического курса. Они и их родители перестали бы хлопотать и просить у директоров и инспекторов о скорейшем переводе в старшие классы, несмотря на плохие отметки. А если бы некоторые из них и поступили в университет худо подготовленными, то у них достало бы еще и в университете довольно времени, чтобы восполнить пробелы в голове. Ведь *истинное* университетское учение свободно и не ограничено *урочными* курсами и определенными сроками времени. Скажите положа руку на сердце: кто из нас в прежние годы не учился *чему-нибудь и как-нибудь*². И неужели мы все обязаны нашими сведениями только тому, что нас принуждали учиться по курсам и срокам? Наконец, возьмем самое худшее. Положим, что деятельность некоторых факультетов, и именно тех, в которых без гимназического приготовления нельзя сделать ни шагу вперед (филологического, математического), на время прекратится и аудитории их опустеют. Что же за беда? Вместо того чтобы профессорам приспособляться к массам и для поддержания одного имени факультета унижать университетское учение до уровня гимназического, не лучше ли сделаться самим учителями гимназий? Пусть при них останутся их права и содержание, но пусть они сами идут в гимназии готовить для себя же достойных учеников. Почему же университетским наставникам, если они искренно любят отечество и науку, не попытаться внести свое направление в недра гимназий, и только тогда возвратиться в факультеты, когда они будут уверены, что образовали настоящих университетских слушателей, из которых, в свою очередь, могли бы образоваться новые наставники?*

Но, как бы то ни было, изберется ли та или другая мера, нужно все-таки решить окончательно, *чего мы желаем от испытания вообще, будет ли оно вступительное или окончательное?* Я бы ответил коротко и просто: определить не *maximum*, а известный *minimum* сведений испытуемого. *Maximum* сведений, для достижения какой бы то ни было цели, беспределен и

бесконечен. Как ни разнообразьте ваши отметки, как ни распределяйте число баллов, вы никогда не обозначите всех степеней сведений. Вы никогда и ни от кого не получите отчетливого ответа на общий вопрос: как велики сведения такого-то в той или другой науке? Но поставьте вопрос точнее и спросите: имеет ли такой-то достаточно знания, чтобы достигнуть той или другой цели в какой-либо науке? И вам можно будет отвечать положительно: *да* или *нет*; потому что для каждой цели есть известный *minimum*, которого уже непременно нужно достигнуть. Конечно, и различные степени, и *minimum* знаний условны; но, без сомнения, гораздо легче условиться в одном, нежели во многом. Итак, только два слова: *да* или *нет*—должны быть ответом экзаменатора на определенный вопрос о *minimum* сведений испытуемого. Правда, внутренняя ценность и этих двух отметок будет определяться личностью экзаменатора; но все-таки эта ценность будет несравненно менее условна, нежели та, которая выражается словами, означающими бесчисленные степени хорошего и худого. А заменяя слова цифрами и оценивая человеческие сведения арифметическими выкладками, мы несколько не поступаем точнее, и, как бы ни хлопотали выразить все оттенки знания—простыми ли, или десятичными дробями,—все будет напрасно, и именно потому, что и здесь мы не спросили себя: *чего мы желаем?*

О наглядном обучении

Прочитав мнение г. старшего учителя Худзинского о его способе преподавания естественных наук, я не могу скрыть моего удивления, почему тот же самый преподаватель, которому известно *«любопытство детей и который сам предлагает его питать, поддерживать и удовлетворять разумно»*, с другой стороны, принимает такой несовременный и столь малорациональный способ изучения естественной истории в I классе. Если для детей 10 лет полезно уже начинать изучение естественной истории, то, очевидно, это делается для них только с той целью, чтобы посредством естествоизучения действовать на развитие чувств и наблюдательности. Другой цели изучения естественной истории в этом возрасте и быть не может. Вообще, главная обязанность педагога заключается преимущественно в том, чтобы науку излагать не столько для самой науки, сколько для развития, посредством науки той или другой умственной или душевной способности (как это дельно заметил и г. Мануйлович—см. ниже,—за что и благодарю его от души).

Естествознание и должно именно служить к развитию наблюдательной способности у ребенка, начинающего знакомиться с окружающей его природой. Надобно приучить с ранних лет и его глаз, и его осязание к отчетливому отыскиванию различных наружных признаков, характеризующих естественные тела; дайте

ему в руки минерал, растение, животное и спрашивайте его, что он видит и что он находит особенного; заставьте его найти и описать различие между тем и другим телом, и задача ваша будет разрешена, цель будет вполне достигнута.

Но как же можно этого достигнуть, если вы заставляете детей I класса писать на доске продиктованное вами и потом заучивать это наизусть, полагая, что наглядное учение одно недостаточно и что будто бы «оно требует хорошей памяти при развитом воображении». Нет! Оно менее требует памяти и воображения, чем учение наизусть, и наглядное учение есть единственно верное средство развить и наружные чувства, и память, и воображение у детей не только 10, но даже 5 лет. Если вы не начнете детей учить наглядно, начиная с азбуки и постепенно доходя до естественной истории, а будете более налегать на одно заучивание, то, поверьте, ваше учение непрочное, так как оно действительно у нас еще до сих пор и нейдет впрок. Но дело состоит в том, что наглядно учить не легко; это — искусство, с которым наши учителя знакомы только по слухам. В учении на память играет главную роль не учитель, а память ребенка; а учение наглядное все зависит от того, как сам учитель примется за дело и будет ли своего дела мастер. Итак, кто от души желает научить и воспитать будущее поколение, тот должен и наглядное учение принять к сердцу, ознакомиться с ним посредством размышления и опыта и положить его основой преподавания и именно в низших (до IV класса включительно). *Sapienti sat*¹.

О создании педагогической гимназии в Киеве

2 марта 1859 г.

Вследствие предложения Вашего высокопревосходительства от 12 декабря (1858) № 9624 об устройстве педагогических курсов при одной из здешних гимназий я счел необходимым составить по этому случаю под моим руководством комитет из лиц, опытных в делах педагогического образования и отчасти уже участвующих и теперь в делах педагогической семинарии, открытой при университете св. Владимира. Членами сего комитета были: помощник попечителя, ректор университета, инспектор казенных училищ, директора двух гимназий киевских, директор Нежинского лицея, профессор педагогики, профессора историко-филологического и физико-математического факультетов и почетные попечители гимназий округа.

Приняв в основание изложенные в предложении Вашего высокопревосходительства начала, комитет обсуждал преимущественно: 1) каким образом должна быть организована вновь учреждаемая педагогическая гимназия в учебном, нравственном и административном отношениях; 2) как должны быть распределены

занятия стипендиатов и какие должны быть отношения их как к учащимся, так и к преподавателям; 3) какие должны быть предприняты меры для лучшего распределения стипендиатов, окончивших курс в педагогической гимназии, по гимназиям округа, так, чтобы не было на будущее время ни недостатка, ни бесполезного излишка в учителях по известным предметам; 4) каким образом можно распределить курс наук в вновь учреждаемом заведении так, чтобы он не вредил своей многосложностью образованию учеников и вместе с тем был бы приспособлен к образованию учителей по всем тем предметам, которые входят в состав учебных курсов гимназий округа и которые, как известно, в разных гимназиях не одинаковы. Результаты суждений составленного мною комитета, вполне соответствующие моим собственным убеждениям, я имею честь представить Вашему высокопревосходительству в виде ответов на 10 главных вопросов, которые были мною подвергнуты рассмотрению в комитете.

Первый вопрос: в чем должны состоять занятия студентов педагогической гимназии?

Стипендиаты, окончившие курс в университете, вступают в педагогическую гимназию без предварительного экзамена. Но как не от всех на окончательном испытании требуется знание новых языков, а знание необходимо для каждого педагога, так все стипендиаты педагогической гимназии, какой бы предмет ни избрали, обязаны подвергнуться испытанию из одного новейшего языка, и те из них, которые окажут слабые сведения в этом предмете, обязываются в течение курса прилежно изучать его и при выпуске доказать, что они по крайней мере в состоянии понимать сочинения, писанные по избранному ими предмету на одном из новейших языков. Еще более распространяется это правило на тех, которые избирают предметом своих занятий новейшие языки.

Нет необходимости, чтобы каждый из стипендиатов педагогической гимназии непременно проходил двухгодичный курс. Лучше, если срок его пребывания и его занятий будет определяться педагогическим советом, который может лучше судить по способностям и сведениям каждого стипендиата, сколько времени он должен провести в педагогической гимназии. Способнейшие из них могут оставаться один год и даже меньше, если в это время докажут на деле, что и этот срок времени был достаточен для их педагогического образования, а менее способные и менее приготовленные могут оставаться и несколько долее двух лет. Положить для всех одинаковый срок времени означало бы, что педагогическая гимназия поступает против главного правила педагогики, предписывающего индивидуализировать и соображаться с различными способностями учащихся.

Педагогический совет решает, смотря по сведениям и способностям вновь поступающих стипендиатов, должны ли они относиться предварительно к категории аускультантов¹, или могут поступить в практиканты и могут быть допущены к преподава-

нию. Вообще же, первое пребывание стипендиатов в педагогической гимназии ограничивается посещением гимназических лекций и наблюдением.

Вновь поступившие стипендиаты могут быть сравнены с аускультантами клиник. Занятия их состоят: 1) в посещении гимназических лекций своих наставников и товарищей; 2) в посещении (обязательных) лекций педагогики и (в необязательном) лекций университетских по избранному ими предмету, в беседах и конференциях, с товарищами и наставниками, предметом которых должны быть: а) суждения о различных способах преподавания, в) критический разбор различных руководств и слышанных ими лекций, с) изложение наблюдений, сделанных ими над нравственными и умственными способностями воспитанников; 3) в отчетах, представляемых педагогическому совету о результатах всех этих занятий; 4) в литературных беседах с учащимися высших классов; 5) наконец, те из стипендиатов, которые при вступлении мало оказали знания в новейших языках, должны в продолжении курса прилежно заниматься изучением и этого столь важного научного пособия.

Стипендиаты, посещая лекции их наставников и товарищей, следят за способом изложения предмета и педагогическими приемами, записывают свои замечания на лекциях и сообщают от времени до времени результаты своих наблюдений в особенных конференциях, к которым приглашаются их товарищи, директор гимназии и их наставники.

Для большего сближения с детьми, в видах воспитательно-научного образования, стипендиаты обязаны принимать деятельное участие в литературных ученических беседах, которые будут учреждены по образцу существующих уже теперь при Первой киевской гимназии и, сверх того, дежурить поочередно в пансионе, находящемся при гимназии, беседовать с детьми во время этих дежурств и вести журнал, в котором должны подробно излагать свои наблюдения о характере, душевных и умственных способностях, привычках, поступках и т. п. детей. Для критического обсуждения этих наблюдений составляются под руководством директора, профессора педагогики и опытных надзирателей ежемесячные конференции, в которых должны участвовать с правом голоса все стипендиаты педагогической гимназии.

Второй период пребывания стипендиатов в педагогической гимназии, который, как сказано, для даровитых и более сведущих стипендиатов может начаться прямо при вступлении их в педагогическую гимназию и без предварительной аускультации, состоит в преподавании избранного ими предмета не менее 6 часов в неделю.

Стипендиаты обязаны в течение этого периода, который может продолжаться от одного до двух, трех и даже четырех семестров: 1) преподавать сначала под руководством их наставников, а потом по мере успехов и способностей; 2) преподавать и самим самостоятельно; 3) посещать лекции их товарищей и про-

фессоров; 4) заниматься с учениками во внеклассные часы, принимая на себя обязанность репетиторов.

Наставники, под руководством которых стипендиаты будут преподавать, обязаны: исправлять тут же на месте кратко и осторожно замеченные ими недостатки или промахи молодых учителей, избегая тщательно сделать что-либо такое, что может уронить достоинство молодых преподавателей в глазах учеников. Сверх того, наставники сообщают стипендиатам более подробные суждения о достоинстве и недостатках уроков, при которых они присутствовали, в особенных беседах и конференциях.

Стипендиаты обязаны присутствовать как на приготовительных (излагаемых под руководством наставников), так и на самостоятельных уроках тех из своих товарищей, которые посвятили себя одной и той же или сродной науке, и, присутствуя на этих уроках, они обязаны вести журнал сделанных ими замечаний о недостатках и упущениях как относительно научной стороны предмета, так и относительно способа изложения и педагогических приемов своих товарищей. В особенных, исключительно для сего назначенных конференциях под руководством наставников обсуждаются все эти замечания, требуется отчет от преподавателей, почему он поступил при изложении предмета так (а не иначе), составляются краткие протоколы, которые и поступают потом на дальнейшее обсуждение педагогического совета.

Наконец, стипендиаты обязываются заниматься с учениками и во внеклассные часы, принимая на себя обязанность репетиторов, разумея, конечно, под этими обязанностями не простое прослушивание уроков. Стипендиаты должны непременно присутствовать при изучении и приготовлении уроков учениками, пояснять им, что для них осталось темным, обращая преимущественно внимание на слабых и менее развитых, готовить учащихся высших классов к самостоятельным и более сознательным занятиям наукой и пользоваться внеклассным временем для педагогических наблюдений над развитием умственных и душевных способностей учеников, сообщая также и результаты этих наблюдений педагогическому совету, директору и профессорам. Цель этих внеклассных упражнений есть та же самая, как и дежурства, и состоит в ознакомлении молодых педагогов с детской натурой, с ее требованиями, ее различными оттенками, привычками, недостатками и т. п. Весьма полезно бы было для разнообразия педагогических занятий стипендиатов поverять более опытным из них надзор и за вольно приходящими учениками. Для этой же цели полезно бы было принять меру, общеупотребительную в остзейских гимназиях и состоящую в том, что вольноприходящие ученики или их родители имеют право выбирать себе из числа учителей инспектора (*Inspector et inspiciendus*), которому поручается тогда от дирекции исключительно и надзор и руководство учащимися.

Что же касается окончательного испытания, которое могло бы служить речательством сведений и опытности приобретенных стипендиатами в педагогической гимназии, то, взяв во внимание

то обстоятельство, что стипендиаты в продолжение всего курса постоянно испытываются в конференциях и в отдельных беседах с наставниками, окончательное испытание на звание учителя может быть заменено пробными лекциями (по избранному предмету) в одном или нескольких из классов гимназии в присутствии всего педагогического совета, по которым гимназическое начальство в состоянии будет обсудить и педагогические способности, и степень педагогической опытности будущего учителя.

Второй вопрос: какими правами должны пользоваться стипендиаты педагогической гимназии?

С прекращением казенных университетских педагогических стипендиатов нужно опасаться на первое время, что число желающих вступить стипендиатами в педагогическую гимназию будет весьма незначительно и не удовлетворит требования округа. Между тем в десятилетней сложности в 17 гимназиях округа 157 вакантных учительских мест (из них 10 по окончании сроков службы). Это составляет с лишком 15 учителей на 1 год. Допустив для большего числа стипендиатов двухгодичный срок, потребуется, следовательно, до 30 стипендиатов.

Итак, чтобы заохотить для вступления в стипендиаты педагогической гимназии, необходимо: 1) Предоставить право быть учителями в гимназиях только одним стипендиатам педагогической гимназии; 2) Стипендиатам дать право тотчас же по окончании курса быть избираемыми в старшие учителя, в профессора педагогических гимназий и в исправляющие должность адъюнктов университетов.

Отличнейшие из стипендиатов по избранию педагогического совета могли бы быть посылаемы за границу для усовершенствования.

Желательно было бы, чтобы и места домашних учителей по преимуществу были замещаемы воспитанниками педагогической гимназии; для этой же цели нужно бы было извещать публику объявлениями, что желающие иметь домашних учителей могут обращаться в педагогические гимназии.

Но, несмотря на эти меры, при существующих ныне сроках времени учительской службы пройдет много лет прежде, нежели воспитанники педагогических гимназий успеют заместить все учительские места в гимназиях. Гимназии же, снабжаемые постепенно и понемногу вновь вступающими, не будут отличаться ни единством направления, ни дружным содействием всех учителей к достижению общей цели. Новое поколение трудно уживается с отжившим. Поэтому, чтобы получить надежные результаты от вновь учреждаемых гимназий, нужно: 1) освежить наши учебные заведения целым потоком новых сил; 2) поддерживать их свежесть, не давая им слабеть и дряхлеть на педагогическом поприще.

Для достижения этой цели было бы самым верным средством сокращение срока службы для приобретения половины пенсии. Вместо 20 лет необходимо было бы каждого учителя, прослужив-

шего более 12 лет, подвергать новому выбору, и если он в течение этого времени не доставит никаких ясных и неоспоримых доказательств своей деятельности, то, отпуская его из учебного ведомства с правом перехода в другие, сохраняя половинную пенсию, заменять вновь избранным.

Самая обязанность службы стипендиатов, как бы она ни считалась необходимой для удовлетворения потребностей округа в учителях, с другой стороны, действует стеснительно и притупляет охоту к избранию службы в учебном ведомстве. Посему по мере увеличения числа стипендиатов полезно бы было сократить обязательные сроки службы за воспитание в педагогической гимназии и дозволить желающим переходить в другие учебные округа, в домашние учителя и даже в другие ведомства; в последнем случае, однако же, не считая в службу время, проведенное стипендиатами в педагогической гимназии.

Третий вопрос: каким образом сделать избрание предметов студентами педагогической гимназии более равномерным так, чтобы не было слишком много учителей по одному и слишком мало по другому предмету?

При учреждении педагогической гимназии непременно встретится обстоятельство, которое может препятствовать равномерному распределению свежих сил в наших средних учебных заведениях. Без сомнения, может случиться, что стипендиаты, на волю которых будет отдаваться избрание предметов занятий, выберут именно такие науки, по которым вакансии учительских мест встречаются вообще реже. Если бы, например, большая часть кандидатов избрала историю, а вакантных мест по этому предмету в гимназиях округа было бы не более одного, то спрашивается: что должно будет делать с прочими кандидатами? Этот вопрос может приблизительно решиться следующим образом:

1. Должно определять, сообразуясь по статистическим сведениям, с потребностью округа в учителях наибольшее число кандидатов по каждому предмету и принимать в стипендиаты по известному предмету только тогда, когда число кандидатов, желающих посвятить себя этому предмету, еще не перешло определенного *maximum*. Само собой разумеется, что это правило не должно распространяться на своекоштных стипендиатов.

2. Обязать каждого или по крайней мере дозволить каждому стипендиату избирать не один, а два и даже три сродных предмета. Так, избравшие историю должны заниматься и одним из древних языков, и наоборот; избравшие естественные науки должны заняться и географией, и наоборот; избравшие русский язык должны заниматься и отечественной историей, и наоборот.

Таким образом, при открывшейся вакансии, например, по истории может ее занять кандидат (по крайней мере временно), который избрал главным своим предметом древние языки, и т. д. Эта мера послужит тому, что один и тот же кандидат может в случае нужды занять одну из вакансий, открывшихся по двум предметам.

3. Педагогическая гимназия одного округа должна находиться в постоянных сношениях с педагогическими гимназиями и других, по крайней мере ближайших, округов; одна извещать другую в числе кандидатов, окончивших курс по тому или другому предмету, и о предстоящих вакансиях учительских мест. Сверх того, в педагогической гимназии Киевского учебного округа могут образоваться учителя и для двух других округов: Одесского и Виленского, в которых нет университетов и при которых, следовательно, не будут открыты и педагогические гимназии. С этой целью Киевская педагогическая гимназия принимает в число ее воспитанников и стипендиатов, окончивших курс в Одесском лицее.

4. Если, наконец, несмотря на все эти меры, не будет достаточного числа вакансий для кандидатов, занимавшихся одним и тем же предметом и окончивших курс, то справедливость требует не обязывать таких службой, а предоставить на их волю избрание рода службы и жизни, предоставив им, впрочем, право вступать опять на службу учебного ведомства, когда откроется вакансия в какой-либо гимназии.

Обязательной же службу сделать только для тех стипендиатов, для которых тотчас по окончании их курса открываются вакантные места на учительские должности по одному из избранных ими предметов.

Сверх этого, при определении стипендиатов на вакантные места нужно бы было руководствоваться еще следующими правилами: а) если по окончании курса открываются по одному и тому же предмету для стипендиата две вакансии в различных учебных округах, то предоставить ему самому право избрания того или другого места; в) если же на одно вакантное место будет находиться два кандидата: один прежнего выпуска, а другой последнего, то выбор предоставляется самому начальству учебного округа; с) те из стипендиатов, которые, получая в течение двух лет стипендии, окажутся, по мнению педагогического совета, менее сведущими, обязываются занимать вакантные места (по избранным ими предметам) и в уездных или дворянских училищах округа с правом повышения в учителя гимназии, если впоследствии пожелают явиться на конкурс и окажутся достойными.

Четвертый вопрос: определить способ назначения профессоров педагогической гимназии: на первый раз и впоследствии.

Как в педагогических гимназиях будут пользоваться университетскими правами и преимуществами, так и способ назначения профессоров этого заведения должен быть также университетский, т. е. коллегиальный. На первый раз избрание профессоров поручается совету попечителя, составленному в настоящее время для обсуждения дела об учреждении педагогической гимназии, из непрременных членов университетского совета и нескольких университетских профессоров, приглашенных для этой же цели, из которых некоторые и теперь уже принадлежат к членам педагогической семинарии при Первой и Второй киевских гимназиях. Впоследствии же, когда педагогическая гимназия будет вполне

организована, профессора ее избираются членами педагогического совета.

В профессора педагогической гимназии избираются лица, имеющие по крайней мере степень кандидата и занимавшие известное время учительскую должность. Кроме того, профессора университетов и лицеев тоже имеют полное право быть допущенными к избранию в профессора педагогической гимназии. В тех же случаях, когда для выбора не имеется в виду никаких лиц, известных педагогическому совету, то предлагается конкурс, и конкуренты обязаны защитить в присутствии педагогического совета диссертации на русском языке *provenia docendi* и прочитывать две пробные лекции, из которых одна читается ученикам гимназии, другая будущим учителям, тоже в присутствии педагогического совета гимназии.

При педагогической гимназии кроме ординарных профессоров полагаются еще и доценты, которые могут быть избираемы из отличных гимназических и домашних учителей.

Пятый вопрос: какое значение должны иметь директор и педагогический совет; какие должны быть их обязанности в отношении к стипендиатам и ученикам педагогической гимназии и какие должны быть отношения стипендиатов к профессорам и ученикам гимназии?

Как профессора педагогической гимназии будут пользоваться правами университетских профессоров, так и директор этой гимназии должен быть сравнен с ректором университета. Хотя по существующим ныне правилам ректор и директор определяются не посредством избрания из числа членов совета на известное число лет, а в виде несменных членов, этот способ определения имеет то важное неудобство, что он противоречит основным началам коллегиального учреждения, каков университетский и педагогический советы. Начальство, определяя в несменные ректоры или директора иногда лиц из другой среды без верных гарантий, может легко обмануться, убедившись же после в неспособности избранного лица, оно затрудняется сменить его, не имея к тому формального законного повода, и потому нередко терпит неспособного значительное число лет на службе. Сверх того, избранный начальством в ректоры или директора обыкновенно мало находит сочувствия у других членов совета, что служит поводом к образованию скрытной, но тем не менее сильной оппозиции, которая препятствует успеху в деле образования, требующем дружного и гармоничного содействия всех членов учебного заведения.

Всех этих важных неудобств несравненно легче избежать, приняв выборное начало и предоставив педагогическому совету избрание директора из среды профессоров на известное число лет, примерно от 3 до 4 лет. Если бы выбор и оказался в глазах начальства пристрастным или неуспешным, то 3 или 4 года еще не 25 лет; а по истечении трех- или четырехлетнего срока начальство имеет всегда довольно благовидных средств влиять на новое

избрание. Между тем избранный из среды членов учебного заведения найдет всегда более сочувствия и содействия по крайней мере у большинства избирателей; наконец, начальство, имея право утверждать или не утверждать выбор, имеет и законное средство остановиться на таком, который более соответствует его целям.

Хотя в пользу несменного директора гимназии, по-видимому, и можно бы было привести то обстоятельство, что директор, имея первой и главной обязанностью следить за ходом воспитания детей и за всею администрацией, должен иметь значительную опытность в педагогическом и административном деле, тогда как выборное начало препятствует избранному за короткое время достигнуть этой опытности. Но против этого должно заметить.

1) Предлагая выборного директора, вместе с тем мы предлагаем еще и следующие необходимые нововведения:

Часть воспитательно-педагогическая должна быть непременно отделена от административной, потому что при сложном механизме нашей администрации, состоящей в переписке отчетности, соблюдении различных формальностей, нет никакой возможности, чтобы директор вместе с тем исполнял совестливо и тщательно свою главную, прямую и вместе самую трудную обязанность воспитания вверенного ему юношества. Это не требует дальнейших доказательств.

Факты налицо. И все директора наших гимназий могут засвидетельствовать, в какой мере администрация отвлекает их от главных педагогических занятий.

Итак, во избежание этого неудобства при вновь учреждаемой педагогической гимназии необходимо, отделив администрацию, поручить ее одному несменному чиновнику, которого можно было бы назвать помощником директора по административной части, а директору поручить одну только педагогическую часть.

2) И эта часть не должна сосредоточиваться в руках одного директора. Поручить надзор за воспитательно-педагогической частью исключительно ему одному, как это теперь принято в наших гимназиях, имеет весьма важное неудобство, вредно действующее на весь ход образования. Эта исключительная обязанность директора блюсти за воспитанием, устранять в настоящее время учителей от ответственности, ограничивая всю их деятельность одними только учебными занятиями, разрывает всю нравственную связь их с учащимися и этим ослабляет и образовательное действие самой науки.

Итак: 3) Во вновь учреждаемой педагогической гимназии необходимо разделить как учебные, так и воспитательно-педагогические обязанности между директором и всеми преподавателями. Как директор кроме надзора за нравственностью учеников должен непременно взять на себя обязанность преподавания одного из более знакомых ему предметов, так и преподаватели кроме учебных занятий должны быть обязаны следить за нравственной стороной воспитывающихся в гимназии детей. Только от

совокупного и гармонического действия всех этих лиц можно ожидать успеха в деле воспитания и, следовательно, достижения главной цели самого учреждения.

Следовательно, обязанности директора педагогической гимназии будут заключаться в следующем: 1) он [директор] вместе с педагогическим советом надзирает за ходом научного и нравственного образования учеников; 2) он [директор] вместе с педагогическим советом руководит занятиями стипендиатов и следит за ходом и направлением педагогической деятельности всего учреждения.

Для производства и решения дел по администрации, поручаемой исключительно ведению помощника директора, учреждается особое правление, членами которого назначаются кроме директора еще двое профессоров, избираемых для сей цели ежегодно педагогическим советом.

Инспектора при педагогической гимназии не полагается. Если опыт доказал, что и в большой части ныне существующих гимназий образуются такие отношения между дирекцией и инспектором, что выходит одно из двух: или действия одного противоречат действиям другого, или же одно из этих лиц делается лишним, то еще менее предвидится пользы или необходимости от назначения инспектора в педагогической гимназии, где предполагается разделить воспитательные и педагогические обязанности между всеми членами педагогического совета и даже между стипендиатами, а не сосредоточивать их в лице одной или двух особ (директора и инспектора). Поэтому место инспектора в педагогической гимназии заменяет в административном отношении помощник директора.

Что же касается значения и обязанностей педагогического совета гимназии:

1. Совет пользуется правом выбора директора из числа его членов, правом избрания в свои члены профессоров и доцентов педагогической гимназии.

2. Педагогический совет обязывается избирать достойнейших стипендиатов из числа окончивших курс в университете, и для сего несколько членов педагогического совета присутствуют (по выбору) постоянно при окончательных университетских испытаниях и ведут независимо от университетских экзаменационных протоколов собственные протоколы, в которых излагают свое мнение о том, оказал ли испытуемый достаточно сведений и имеет ли достаточно способностей, чтобы быть принятым в стипендиаты педагогической гимназии.

3. На педагогическом совете лежит также главная обязанность руководить образованием будущих учителей, распределять их занятия, обсуждать представленные им отчеты, наблюдать за действием педагогических бесед и конференций.

4. Совет наблюдает за ходом учения, за успехами и нравственностью учеников гимназии; он обсуждает различные способы преподавания и определяет те изменения, которые оказались бы

необходимыми; он обсуждает и вновь предложенные педагогические учебные и нравственные меры.

5. Педагогический совет тщательно определяет систему ценза и наказаний. Он следит за правильным ведением надзирателями и стипендиатами дежурных журналов касательно поведения и наказания учеников. Наконец, он решает исключительно все недоразумения и жалобы, могущие встретиться в отношении наставников к стипендиатам и ученикам гимназии. Словом, вся ответственность как за правильным ходом учения, так и за нравственной стороной учреждения лежит на педагогическом совете.

Касательно отношений профессором к стипендиатам нужно заметить, что они, очевидно, должны иметь характер коллегиальный, имея в виду то, что все стипендиаты, поступающие в педагогическую гимназию, уже окончили курс университетского образования и все имеют ученые степени, да, сверх того, было бы противно правилам педагогики, если бы профессора в глазах учеников стали обращаться не коллегиально со стипендиатами, смотря на них как на школьников, а не как на лиц, исправляющих должность учителей.

Во всяком случае во избежание недоразумений должна быть составлена особая инструкция, определяющая ясно этот коллегиальный характер отношений профессором к стипендиатам. С целью заблаговременно ознакомить стипендиатов с ходом учебных дел и с важностью значения педагогического совета в деле образования должно их допустить и к заседаниям этого совета с тем, однако же, ограничением, что они не имеют права голоса.

В случае столкновений, могущих встретиться с наставниками, стипендиаты должны пользоваться правом апелляции в педагогический совет.

Наконец, отношения стипендиатов к ученикам, как уже следует из всего вышеизложенного, состоят в следующем: 1) все стипендиаты, по мере их сведений и особенностей исполняющие обязанности учителей, репетиторов и надзирателей, должны пользоваться со стороны учеников тем же самым уважением и авторитетом, как и самые профессора и надзиратели педагогической гимназии; 2) с другой стороны, и стипендиаты в свою очередь обязаны, как и другие преподаватели и надзиратели, сознательно следовать в отношениях с учениками всем известным и общепринятым правилам педагогики, и если бы кто из стипендиатов счел необходимым или полезным испытать какую-либо новую или им самим предполагаемую меру (будет ли то в учебном или нравственном отношении), то он обязывается предварительно советоваться с профессором педагогики и с другими профессорами, и эта мера не иначе может быть введена и допущена, как по одобрении всего педагогического совета; 3) стипендиаты, занимаясь не только научным, но и нравственным образованием учеников под руководством директора, профессора педагогики и других преподавателей, должны строго следовать особенной инструкции,

составленной педагогическим советом касательно обращения учителей с детьми и определения наказаний за проступки.

Чтобы доставить стипендиатам случай к сближению с учениками и к наблюдению за их успехами и нравственностью, необходимо при гимназии иметь закрытое заведение, в которое, однако же, должно принимать детей только первых четырех классов, и именно только от 10 до 16 лет.

Такая мера потому необходима, что дети этого возраста удобнее подчиняются дисциплине, тогда как нет никакой возможности тщательно и совестливо следить за проступками более взрослых. Всегда и везде, а особливо в университетских городах, оказывается вредным воспитывать в одном и том же закрытом заведении и 10—12-летних мальчиков и 17-летних юношей. Никогда нельзя подчинить их одним и тем же правилам. Что для одного возраста будет благою строгостью, то для другого делается угнетающим деспотизмом. Трудно без угнетения и деспотизма заставить молодых людей подчиниться тем же правилам, исполнение которых необходимо для детей; несоблюдение же однажды принятых постановлений приучает молодых людей с ранних лет к незаконности; а сделать правила закрытого заведения различными для различных возрастов невозможно, потому что невозможно (по крайней мере в наших гимназиях) совершенно отделить сближение между собой учеников различного возраста. Везде, где воспитываются и живут вместе и юноши и дети, худые привычки и безнравственность легко распространяются от старших к младшим; дети, подражая старшим, теряют и детскую наивность и неограниченное послушание и уважение к старшим, дисциплина исчезает или если и соблюдается, то только наружно. Все эти обстоятельства, дознанные многолетним опытом, требуют для блага юношества оставить воспитательное заведение при педагогической гимназии закрытым только для детей от 10 до 16 лет; тем же из воспитанников, которые вышли из этого возраста и не в состоянии содержаться на собственном иждивении, выдавать стипендии с тем, чтобы они жили на вольных квартирах у лиц, известных гимназическому начальству по своей нравственности и благонамеренности.

Шестой вопрос: приняв за основание, что в педагогической гимназии должны готовиться учителя по всем предметам, входящим в различные курсы всех гимназий империи, определить, как удобнее и для образования учеников, и для образования учителей должно быть распределено учение и в классах и в педагогических курсах нового учреждения.

Известно, что у нас в различных гимназиях одного и того же учебного округа преподаются не одни и те же предметы. Так, например, из 11 гимназий Киевского учебного округа в Киевской и Нежинской преподается греческий язык, а в третьей — естественные науки, а в восьмой — законоведение. Но как педагогическая гимназия должна заботиться о приготовлении учителей всех сих гимназий, то из этого следует, что в учебный курс этого

учреждения должны входить и греческий язык, и естественные науки, и, наконец, один из тех предметов, которые теперь хотя и не преподаются в наших гимназиях, но введение которого в учебные курсы низших классов мы считаем необходимым для развития понятия, соображения, я разумею наглядное учение (*Anschauungslehre*). Поэтому занятия учеников педагогической гимназии будут много сложнее, следовательно, и распределение часов гораздо сложнее и труднее. Нельзя, однако же, не нарушив самых существенных правил педагогики, слишком обременить умственную деятельность учеников; нельзя, с другой стороны, также без нарушения этих правил, и дозволить ученикам низших классов свободный выбор занятий теми или другими предметами. Нельзя допускать, чтобы ребенок выбирал по собственному желанию, чему он должен и чему не должен учиться.

Сообразив все это, мы предлагаем следующий план учебного курса и учебных часов, отличающийся по вышеизложенным причинам от ныне существующего распределения в наших гимназиях. Главными основаниями нашего плана служат следующие начала:

1. Неуспешность учения многих предметов и преимущественно языков в наших гимназиях зависит преимущественно от двух причин: а) от того, что в наших гимназиях существует еще до сих пор разделение учебных предметов на главные и неглавные, к последним, между прочим, относятся и новейшие языки. Такое разделение, вредное для учеников низших классов, уже уничтожено мною в гимназиях Киевского и Одесского учебных округов. Оно, конечно, не должно существовать и в педагогической гимназии. В глазах детей все предметы, которым они обучаются, должны иметь одинаковую важность; в) вторая причина заключается в том, что в I класс наших гимназий принимаются обыкновенно дети, едва умеющие читать и писать по-русски и знающие первые 4 правила арифметики; оттого этот класс гимназии имеет почти не более значения, как и I класс уездных и даже приходских училищ, что очевидно не соответствует значению гимназий, принадлежащих, естественно, к разряду не низших, а средних учебных заведений. Оттого и нередко случается, что поступивший в I класс гимназии успел пройти в 7 лет весь гимназический курс; обыкновенно он остается в том или другом классе по 2 года и более. С другой стороны, если сделать приемный экзамен для I класса более трудным, требуя, например, умения читать хорошо по-французски, по-немецки и по-латыни; то это покажется (как уже опыт доказал) стеснительным для родителей, живущих вдалеке от гимназий, (в деревне или уездных городах) и затрудняющихся приисканием учителей для приготовления детей.

Взяв все это в соображение, мы ясно усматриваем необходимость в учреждении пригготовительного класса (который уже и ныне существует в некоторых гимназиях Киевского и Одесского учебного округов). В этот класс должны быть принимаемы дети, не умеющие читать на иностранных языках, не умеющие хорошо

читать и писать по-русски и слабые в арифметике. Из приготовительного класса должны поступать в I класс гимназии только те ученики, которые уже хорошо усвоили себе грамоту и письмо четырех языков (русского, латинского, немецкого и французского), знающие твердо 4 правила арифметики и развитые посредством наглядного учения, которое должно составлять один из главных предметов приготовительного класса. На основании частных пансионеров учителя получают жалованье из платы за обучение в этом классе.

2. Имея в виду, что дети, поступающие в низшие классы наших гимназий, вообще еще мало развиты и мало приучены к усвоению и ясному пониманию самых простых истин, мы распространили наглядное учение в первых трех классах гимназии. Действительно, учебный гимназический курс до сих пор действует более наружной или формальной, нежели внутренней его стороной на образование юношества, и потому нигде столько не ощущается потребности к приучению детей осмыслять и ясно представлять себе все излагаемое, как у нас.

В этом отношении польза наглядного учения, играющего теперь столь важную роль в германских школах, очевидна и не требует дальнейших доказательств.

Преподавание истории, географии и естественных наук в низших классах педагогической гимназии должно быть изучаемо при помощи наглядной методы. Вместе с тем преподавание этих предметов в низших классах входит и как материал для изучения языков, к которому тоже применяется наглядный способ обучения.

3. При распределении учебного курса педагогической гимназии нужно было избежать вредной односторонности в направлении учения. Оба начала учения — **гуманное и реальное** — должны быть приведены равномерно в действие. Наставники гимназии должны с той же энергией, с той же настойчивостью и с равным знанием дела пользоваться образовательной силой обоих начал учения. Поэтому мы почитаем для общечеловеческого образования столько же необходимым знание древних и новейших языков, как и математических и естественных наук. Каждый из этих предметов оказывает своеобразную образовательную силу на память, воображение и суждение учащихся. Поэтому нужно было и равномерно распределить учебное время для занятий как гуманными, так и реальными науками, сообразуясь, однако же, при распределении с летами детей и развитием той или другой способности души, свойственным тому или другому возрасту. Таким образом, в низших классах преобладает практическое преподавание языков и изучение наглядным способом истории, географии и естественных наук; в высших классах преподавание более научное, систематическое и теория языков (грамматика).

4. Одним из главных оснований при нашем распределении учебного курса служило еще и то, чтобы учение сообразно с возрастом учащегося приводило преимущественно в действие и ту способность, которая развивается с возрастом. Посему занятия в

Имея в виду многосторонность предметов, входящих в курс учения нашей гимназии, и то, что большая часть учеников, вступающих в наши гимназии, мало подготовлена домашним воспитанием или низшими училищами, мы предлагаем еще одно важное нововведение, а именно VIII, или *университетский*, класс. Пребывание в этом классе не должно быть обязательным и назначается преимущественно для вступающих в университет. Действительно, в последнее время замечено (и высказано в некоторых периодических изданиях) уже многими профессорами, что умники, вступающие из гимназии в университет даже по окончании полного гимназического курса, еще мало подготовлены к пониманию университетских лекций. Это подало даже некоторым мысль понизить уровень университетского учения до гимназического и учредить в самом университете подготовительный курс, в котором бы учащиеся могли дополнить недостающие им сведения.

Находя, [с одной стороны], эту меру во многих отношениях неудобной, с другой стороны, убежденные, что действительно наши студенты еще мало готовятся гимназией к настоящему университетскому учению, мы и предлагаем учреждение VIII класса.

Ученики, поступившие по собственному желанию в этот класс, должны готовиться к вступлению в университет более самостоятельными занятиями под руководством наставников, нежели посещением уроков. В этом же классе преимущественно преподавание должно иметь вид литературных и научных бесед. Чтение классиков, сочинения на заданные темы, обсуждение главных вопросов по различным отраслям наук и приведение всего пройденного отчетливыми упражнениями учащихся в систематический стройный порядок должны быть главным предметом занятий этого класса. В этом классе должно быть дозволено уже учащимся специализировать их занятия и избирать известное направление, смотря по тому, в какой факультет они намерены вступить, не упуская, впрочем, из виду и всех других предметов, входящих в курс гимназического учения. Поэтому VIII класс и подразделяется на 2 отделения: историко-филологическое и физико-математическое. В первом учащиеся занимаются преимущественно науками гуманитарными; во втором — реальными (см. табл. В).

Седьмой вопрос: определить полный комплект преподавателей педагогической гимназии.

Принимая в соображение указанные выше потребности педагогической гимназии и предположенное в особо прилагаемой таблице распределение предметов и часов уроков при педагогической гимназии, нужно иметь:

а) директора, в) помощника его по административной части, с) 11 профессоров, d) 2 учителя закона божия e) 7 адъюнктов, f) учителя рисования и чистописания, q) учителя церковного и хорального пения и h) учителя гимнастики (см. табл. С).

Таблица В

Распределение уроков в приготовительном (необязательном) классе педагогической гимназии

Предметы преподавания	Число уроков
1. Чтение и письмо русское	3
2. Чтение и письмо немецкое	3
3. Чтение и письмо французское	3
4. Чтение и письмо латинское	3
5. Наглядное учение	3
6. Закон божий	2
7. Арифметика	3
Итого: 20	

Предметы преподавания в предполагаемом VIII или университетском (необязательном) классе педагогической гимназии

Общие предметы	Число уроков
1. Математика	1
2. География	1
3. Древние языки	2
4. Новейшие языки	2
5. Закон божий	1
6. История	1
Итого: 8	

Специальные предметы**1. Для отделения историко-филологического**

1. Греческие авторы и упражнения в сочинениях	2
2. Латинские авторы и упражнения в сочинениях	2
3. Древняя история	2
4. Средняя, новая и русская история	2
5. Русская словесность	2
Итого: 10	

2. Для отделения физико-математического

1. Математика	2
2. Физика и химия	2
3. Естественная история	2
4. Космография	2
5. География	2
Итого: 10	

Примечание: остальное время посвящается самостоятельным занятиям, литературным и научным беседам.

Так как на каждого профессора и директора возлагается не только преподавание ученикам и стипендиатам, но и другие обязанности в отношении надзора за учениками, наблюдение за

Таблица С

Расходы на первоначальное устройство и содержание педагогической гимназии

Штат	Серебром, руб		Итого
	Одному	Всем	
1. Директору	1500		
столовых (квартира в натуре)	350		1850
2. Помощнику его по административной части (квартира в натуре)	1200		1200
3. Двум законоучителям: православному и римско-католическому	600	1200	1200
квартирных	90	180	180
4. Одиннадцати профессорам: 1) русской словесности; 2) истории; 3) латинского языка; 4) греческого и латинского языков; 5) географии; 6) математики и физики; 7) естественных наук; 8) немецкого языка; 9) французского языка; 10) наглядного учения и 11) педагогики	1200	13200	13200
квартирных	150	1650	1650
5. Семи адъюнктам (доцентам)	600	4200	4200
квартирных	90	630	630
6. Учителю рисования и чистописания	464		464
7. Учителю церковного и хорального пения	404		464
8. Учителю гимнастики	404		464
	Всего:		25502

преподаванием стипендиатов, то им не более можно поручить уроков как от 10 до 12 в неделю, и посему следует назначить в помощь профессорам по крайней мере 7 адъюнктов.

Восьмой вопрос: когда признается удобным приступить к замене существующего при университете педагогического института педагогическим курсом?

Чтобы новое распределение часов и занятий совпадало с выпускным и переводным экзаменами и чтобы вообще не прерывался ход учения, то самым удобным временем для открытия преподавания в педагогической гимназии можно считать начало учебного года; но распоряжение относительно преобразования одной из киевских гимназий в педагогическую, выбора директора, профессоров и адъюнктов должно последовать ранее, дабы с наступлением учебного года можно было начать учение безостановочно. Поэтому педагогическую гимназию едва ли возможно будет открыть ранее августа 1860 г., а приготовления к открытию должны начаться с начала гражданского 1860 г.

Девятый вопрос: как велико должно быть число стипендиатов для приготовления учителей для гимназий Киевского учебного округа, в каком размере должны быть назначены стипендии?

Выше я указал, что в продолжение 10 лет в 11 гимназиях Киевского учебного округа было 157 вакантных учительских мест и, следовательно, в год до 15 с лишком вакансий.

Но в число означенных вакансий вошли и вновь открытые в продолжение этих 10 лет учительские должности по случаю

введения в некоторых гимназиях законовведения, естественных наук и учреждения параллельных классов, поэтому действительное число открывающихся вакантных мест в течение года должно несколько уменьшиться и достаточно положить в год от 10 до 12 вакансий.

Считая педагогический курс стипендиатов в 2 года, потребуются в педагогической гимназии для замещения открывающихся ежегодно вакантных учительских должностей от 20 до 25 стипендиатов.

В университете св. Владимира содержится ныне при педагогическом институте 30 казеннокоштных воспитанников, получающих от казны по 143 руб. в год. За эти деньги при существующей в Киеве дороговизне решительно невозможно содержаться.

Если же до сих пор, несмотря на ограниченное содержание, находились желающие поступить в стипендиаты, так что институт был всегда в комплекте (30 стипендиатов), то это происходило от того, что стипендиаты имели в виду возможность при этом содержании окончить университетский курс. Теперь же, при учреждении педагогической гимназии, едва ли найдутся желающие из окончивших уже на свой счет университетский курс, вступить еще на 2 года в педагогическую гимназию при таком скудном содержании, а потому я нахожу необходимым назначить стипендию вдвое против нынешней, т. е. в 286 руб. и вместо существующих при университете св. Владимира 30 стипендий учредить при педагогической гимназии 15 стипендий за счет суммы, отпускаемой ныне университету на содержание казеннокоштных студентов педагогического института. Недостаёт еще 10 стипендий, которые можно бы учредить на счет сумм, отпускаемых университету св. Владимира на 20 стипендий по юридическому факультету, признанным уже и предместником моим совершенно лишними и об уничтожении коих он входил в министерство с представлениями от 10 июля 1857 г. и 4 августа 1858 г.

Десятый вопрос: какая из существующих в Киеве гимназий может быть предназначена для педагогической гимназии и какие предстоят вообще расходы по содержанию и первоначальному устройству педагогических курсов?

Для педагогической гимназии может предназначена только Первая киевская гимназия, ибо вторую гимназию кроме других местных причин неудобно преобразовать в педагогическую уже и потому, что с нею, как с губернской, связана губернская дирекция училищ.

Что касается расходов, предстоящих на первоначальное устройство и содержание ее, то 1) по исчислению, изложенному в прилагаемом здесь штате (см. табл С), требуется на содержание директора, его помощника и преподавателей 25 502 руб. ...

Сверх того, при преобразовании гимназии в педагогическую может случиться, что в первые годы число пансионеров по новости дела уменьшится; притом предстоят также и изменения

по самому пансиону для приспособления его к новому порядку, так что рассчитывать на доходы пансиона для покрытия издержек по содержанию дома невозможно, а потому необходимо прибавить к отпускаемым из государственного казначейства 642 руб. 85 коп. еще 2050 руб. Далее на учебные пособия отпускается ныне только 214 руб. 20 коп., но эта сумма недостаточна даже и для простой гимназии, не говоря уже о педагогической, а потому, имея в виду надобность в улучшении коллекций, кабинетов, библиотеки, необходимых не только для учеников, но и для самих стипендиатов, нужно увеличить означенную сумму по крайней мере до 2000 руб. По сему расчету, за исключением получаемых уже первой гимназией по теперешнему штату 9334 руб. 48 коп., следует ассигновать еще 21231 руб. 98 коп. в год.

О разрешении младшим учителям гимназий участвовать в заседаниях педагогических советов

Директор Новгород-Северской гимназии, по определению педагогического совета гимназии, вошел ко мне с предложением о разрешении вопроса: до какой степени младшие учителя и законоучитель обязаны и имеют право участвовать в заседаниях совета и должны ли они пользоваться всеми правами прочих членов?

На основании высочайше утвержденного в 8-й день декабря 1828 г. Устава учебных заведений § 207 совет гимназии составлялся из директора, инспектора и старших учителей гимназии, а в некоторых случаях в собрания совета приглашались почетные попечители гимназии и младшие учителя.

Признавая полезным, чтобы учителя закона божия и младшие учителя гимназии присутствовали в педагогических советах гимназий наравне со старшими учителями, когда в собраниях совета будут рассматриваться вопросы по учебно-педагогической и нравственно-воспитательной части, я имею честь испрашивать по сему разрешения Вашего высокопревосходительства.

О преподавании географии

Из числа рассуждений о преподавании географии, читанных по моему распоряжению в педагогических советах различных уездных училищ округа, заслуживает внимания мнение учителя Зеньковского уездного училища (Полтавской губернии) Шевича, которое здесь и излагается. Мысль г. Шевича хороша и современна, особенно в отношении наших уездных училищ и низших классов гимназии. Ничто не развивает столько понятие детей, как нагляд-

ный и разговорный способ учения. Г. Шевич избрал последний, и очень жаль, что не соединил его с первым. Здесь предлагаются только некоторые образчики его способа. В целости же записка г. Шевича не печатается потому, что многие места в ней служат ясным доказательством, как трудно преподавателю, несмотря на рвение и добросовестность, справиться с таким предметом, каков наглядно-разговорный способ. Он, кажется, и прост, а требует гораздо более сведений и такта со стороны учителя, чем самый мудреный книжный.

Преподаватель, объясняющий наглядно-разговорно, должен подготовиться и подготовиться прочесть многое, а подумать — еще больше; иначе с ним может то же случиться, что случилось и с г. Шевичем, при его разговорных объяснениях. Можно ученикам дать легко ложную мысль о предмете малознакомом; можно навлечь и насмешку, если им, например, начнем объяснять наглядно (посредством сжатого кулака), почему полюсы сжаты от холода, или спросим их, в какой части тела у человека находится любовь (в сердце). Но, несмотря на эти неудобства и недостатки, нельзя не поблагодарить г. Шевича за то, что он первый, сколько известно, в нашем округе, ввел в употребление методу, заслужившую доверие у самых лучших и опытных педагогов.

О преподавании истории

Мнение о способе преподавания истории г. Рафальского разделяет и педагогический совет Белоцерковской гимназии. А я в этом случае пристал к большинству.

Полагаю, однако же, что не следует пренебрегать вовсе мнемонико-графическим способом при изложении истории. Посещая уроки истории в различных гимназиях, я убедился, что *сравнительная хронология* есть самая слабая сторона наших учеников. Даже ученики VII класса часто не могут приблизительно определить ни передовых современников различных наций, ни современных событий у различных народов. Я думаю, что мнемонико-графический способ именно в этом отношении мог бы принести значительную пользу, особенно если составление графических синхронистических таблиц будет поручаемо самим ученикам, нисколько не принуждая их придерживаться одного и того же метода.

Задачи учителя в школе

Усматривая из протоколов некоторых педагогических советов и отдельных мнений, что многие из наставников неверно понимают их нравственно-педагогические обязанности и действуют несоответственно духу моих распоряжений, я считаю необходимым поставить советам на вид следующее:

1. Доставив каждому из учителей удобный случай, посредством суждений в заседаниях совета, высказывать откровенно свои мнения о способе преподавания, о достоинствах и проступках учеников и о нравственно-педагогических приемах, я знал очень хорошо, что мнения всех членов совета не могут быть одни и те же. Если бы все и обо всем имели одинаковые взгляды и убеждения, то не было бы и необходимости в коллегиальных и совещательных учреждениях. Из этого, однако же, никак не следует, что те из членов совета, мнения которых не согласны с мнением большинства, должны своими действиями противоречить решениям педагогического совета, основанным на большинстве голосов. Такой образ действий доказывает, что действующие неясно понимают дух и главное основание коллегиальных учреждений. Первая и главная обязанность всех членов коллечи-

альных, и преимущественно учебных коллегиальных учреждений, есть именно та, чтобы проводить свои убеждения на деле путем прямым и законным, т. е. посредством решений коллегиального учреждения, или, другими словами, посредством большинства.

Если же большинство не сочувствует убеждениям некоторых из членов — будут ли они прогрессисты или непрогрессисты, все равно, — то этим некоторым, или меньшинству, ничего более не остается, как остаться при своих убеждениях, протестовать подачей отдельных мнений, предоставить прочее на решение главного начальства, к которому должно иметь законное доверие, и не препятствовать ходу дела неуспешными и настойчивыми обнаруживаниями своих личных и частных воззрений пред подчиненными. Иначе благая и высокая цель коллегиальных учреждений будет нарушена, и нарушится ко вреду общего блага. Популярность в этом случае, и именно в деле образования, неуместна. Суетным желанием нравиться и приобрести почет у молодежи, незрелой и впечатлительной, развивается только неуважение к законности и к тому учреждению, которое в глазах этой молодежи должно быть ареопагом и к членам которого принадлежат эти же сами деятели, противоречащие его решениям. Следовательно, неуважение, несмотря на их популярность, рано ли, поздно ли распространится и на них самих. Но всего важнее подчинение собственного убеждения убеждениям большинства в делах судебных. В этих делах членов педагогического совета можно сравнить с присяжными. А отдельные мнения каждого присяжного не объявляются подсудимым. Это было бы противно здравому смыслу. Поэтому меня удивляет несообразность тех отдельных мнений педагогического совета, в которых *высказано желание сообщить их подсудимым ученикам при решении дела*. Они в глазах моих означают незрелость взглядов и непонимание благой цели коллегиальных педагогических судов. В этих случаях члены, не разделяющие мнений большинства, обязаны, под строгой ответственностью пред законом и начальством, содержать в глубокой тайне их личные взгляды, как скоро они отвергнуты большинством. Эти взгляды должны быть известны только одной высшей инстанции, а уже никак не подсудимым. Иначе неминуемо выйдет разлад и беспорядок, за который будут отвечать агитаторы подсудимых пред лицом закона. Это правило еще важнее, когда подсудимые — ученики.

Только высшей инстанции подлежит суждение, справедливо ли решение низшей. Только высшая инстанция, рассмотрев решение большинства и протесты меньшинства, может определить, кто действовал справедливее, но уже никак не сами подсудимые — ученики. А если так, то для чего же им знать, как думало меньшинство? Разве для того только, чтобы меньшинство приобрело популярность. Такое требование со стороны меньшинства означало бы только одну неблагомыслящую суетность; те, которые желают, чтобы решение меньшинства сообщать подсудимым, доказывают, что они вообще еще не умеют проводить надлежащим путем своих взглядов или не имеют для того надлежащего терпения, выдержки и твердости духа, желая достигнуть своей цели не путем логики и настойчивого убеждения, а ненадежной дорогой агитации, привлекая на свою сторону незрелую толпу и отдаваясь ей на суд. А что будет тогда, если их взгляды ошибочны? (Ведь они не могут быть собственными беспристрастными судьями своих мнений?) Не завлекут ли они тогда и толпу в заблуждение?

2. Из некоторых отдельных мнений видно, что в педагогических советах гимназии существуют два взгляда об отношениях наставников к ученикам. Одни думают, что учителя — братья, другие, что они отцы ученикам. А я думаю, что ни то, ни другое. Наставники должны остаться *наставниками* в полном смысле, не более и не менее. Более от них нельзя требовать. Те, которые хотят наложить на учителей обязанности родительские, забывают, что они требуют более, нежели сколько человек может исполнить. Отцом можно быть только своих детей. А те, которые сравнивают учителей с братьями, отвергая все принудительные меры, и говорят, что не должно учеников понуждать ходить в классы, не взыскивать за незнание и леность и т. п., очевидно, смешивают способ университетского образования с образованием гимназическим. Сторонники таких взглядов, чтобы остаться последовательными, должны будут дозволить ученикам и выбор предметов: они должны будут допустить, чтобы одни ученики посещали только те уроки и только те классы, которые им заблагорассудится посещать. Можно ли же серьезно надеяться провести такой принцип? Неужели все то, что прилично делать зрелому

юноше, может быть дозволено и ребенку? Неужели мы еще так мало имеем здравого смысла, чтобы не уметь отличить крайности?

Если теперь выражается общее желание сделать университетское образование как можно менее принудительным, то неужели следует из этого, что должно желать распространить это же самое начало и на гимназии? Здесь опять появляется на сцену та же суетность, как и при решении вопроса о действиях меньшинства. Учителям гимназии хочется играть роль университетских профессоров, а гимназистам — студентов. Как будто одно выше или лучше другого в нравственно-гуманном отношении! Еще более эта мелочная суетность и непонимание самых первых начал педагогики проявляются у тех, которые хотят позволить ученикам читать романы или другие книги в классах и отдавать на их волю слушать или не слушать учителя. Эти господа имеют, очевидно, ложное понятие и о воле человека, и об обязанностях учителя. Позвольте сегодня одному ученику, отпрапортовавшему свой урок, читать в классе что ему угодно, и завтра же целый класс будет заниматься в классе чем ему угодно. Да разве должен хоть один ученик сидеть в классе незанятый и не в постоянном ожидании, что им займется учитель? Разве не должны все ученики быть *à qui vive*¹ в классе; разве не должны они с постоянным напряжением внимательно следить и за ответами своих товарищей, и за вопросами учителя?

Разве учитель в своем классе может оставлять хотя одного из своих учеников в убеждении, что он уже отделался, и потому может заниматься чем угодно? Все это так несообразно, так противоречит основным началам педагогики, что я не понимаю, как такие мысли могли когда-нибудь прийти в голову опытных наставников.

3. Если в настоящее время обнаруживается какой-то антагонизм между учениками и учителями, не пользующимися милостью учеников, если проявляется дух своеволия и неповиновения, если учителя для сближения с учениками, приглашая их к себе, критикуют с ними же вместе других наставников, то все это доказывает, что ни учителя, так поступающие, ни самые педагогические советы не понимают надлежащим образом прямых своих обязанностей. Учителя — потому, что во вред и ученикам и всему учебному учреждению поселяют вражду, неуважение и недоверие там, где весь успех дела основан на гармоническом согласии действий и взаимном уважении и доверии; педагогические советы — потому, что им следовало бы тотчас же предпринять энергические меры для прекращения зла, подвергнув в своих заседаниях не простым намекам, а беспристрастному суду и точному исследованию поступки его членов, употребляющих во зло имя и достоинство учителя.

Прошу настоящее предложение заслушать в первом заседании педагогического совета.

О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий

Экстраординарные педагогические заседания и циркуляры, содержащие в себе изложение мнений гимназических наставников, учреждены мной с той целью, чтобы: 1) дать возможность гимназическим наставникам свободно, откровенно и беспристрастно обсудить различные педагогические меры и предлагаемые способы преподавания; 2) познакомить ближе высшие учебные инстанции как с господствующими, так и с исключительными взглядами наших педагогов; 3) дать средство высшим инстанциям судить по этим взглядам о степени развития нашей педагогики; 4) посредством размена взглядов познакомить и сблизить одну с другой различные дирекции округа; 5) наконец, чтобы учебное начальство могло удобнее сообщать всем дирекциям свои распоря-

жения и мнения о вновь предлагаемых педагогических мерах и способах преподавания.

Поэтому никто не вздумает, чтобы все излагаемые в циркуляре мнения, взгляды, способы преподавания и другие предложения гимназических наставников были безусловно одобряемы или принимаемы начальством округа. Иначе оно бы не излагало в этих циркулярах взглядов, диаметрально противоположных один другому, или способов преподавания и мер отсталых и несообразных с правилами здоровой педагогики. Чтобы выработать педагогическое искусство для наших учебных заведений изнутри или из самого себя, нужно сначала познакомиться с ним так, как оно есть в настоящее время, хорошенько промерить его уровень и узнать, хотя приблизительно, направление большинства наших педагогов. С другой стороны, для них необходимо узнать, как смотрит учебное начальство округа на их взгляды и предлагаемые ими меры, или, другими словами, им нужно так же хорошо знать направление учебного начальства, как и ему направление подведомственных лиц.

В педагогике, возведенной в степень искусства, как и во всяком другом искусстве, нельзя мерить действий всех деятелей по одной мерке, нельзя закабалить их в одну форму; но, с другой стороны, нельзя и допустить, чтобы эти действия были совершенно произвольны, неправильны и диаметрально противоположны. Как то, так и другое противоречит духу здоровой педагогики, успех которой в общественных учебных заведениях зависит, очевидно, от правильности и гармонического *единства* действий главных ее деятелей. Итак, педагогические совещания столько же необходимы для наставников, сколько и для самого учебного начальства. Но чтобы и наставники, и начальство извлекли из них существенную пользу, необходимо согласиться в началах. Совещания не могут быть истинно научными, если они не будут чисто коллегиальными и если все голоса совещателей не будут равны. В этом мы все, конечно, согласны. Но можно ли согласиться, чтобы в деле педагогическом, следовательно в деле науки и искусства, верховным судьей было наше общественное мнение, и именно наше, еще не развитое, шаткое и даже несколько не общественное? Нам многое еще придется уяснять и развивать прежде, нежели мы будем вправе положиться в делах науки и искусства на мнение нашего общества, едва-едва начинающего иметь, да и то еще смутное, понятие о сущности воспитания и образования.

У нас не образовалось еще порядочного суждения между экспертами, а мы уже хотим апеллировать, обращаясь к целому обществу, которое должно сначала поучиться и кое-что заимствовать от людей науки. Для чего же не постараться сначала, чтобы хорошо выработалось, путем научным, общественное мнение наших педагогических учреждений? Неясно также и то, как может быть критика, хотя бы она была и официальная, без права оправдания; тогда это не критика, а приказание. Наконец, решительно неясно уже, почему трудно рассуждать свободно

тому, кто знает, что над ним есть приговор суда. Беспристрастный суд именно того и требует, чтобы подсудимый говорил и рассуждал свободно. Должен же быть сделан окончательный приговор суждениям, для того чтобы осуществить и возвести их в степень общих мер. Этот окончательный приговор — будет ли он сделан общественным мнением, или высшею инстанцией, — конечно, нисколько не препятствует никому оставаться при своем убеждении и даже защищать его гласно. Но как же можно осуществить мысль, чтобы приговор делали у нас одни педагоги, избранные общественным мнением?

Если в этом случае под именем общественного мнения разуметь мнение большинства всех наших ученых-экспертов, то, конечно, это было бы справедливо и прекрасно; но куда у нас еще не существует такого ареопага; предоставить же решение педагогам, избранным общественным мнением публики, которых еще нет налицо, будет делом в настоящее время по малой мере ненадежным и несбыточным. Где, как и чем выразится это мнение, если бы оно действительно существовало? Кто поручится, что мнение, которое вы называете общественным, не есть мнение одной партии? Остается, следовательно, одно, и именно то, что куда и делается, хотя и с грехом пополам: предоставить решение большинству голосов коллегиального учреждения, считая, хотя и поневоле, его членов опытнейшими педагогами. И я не вижу, почему бы можно было менее верить этому большинству, чем другому, составляющему общественное мнение нашей публики. Если у нас существуют причины, которые препятствуют большинству коллегиальных учреждений делать беспристрастные и верные приговоры, то те же самые причины существуют и для большинства публики. Причины же эти очевидны, и из них одна — самая главная — есть недостаток основательного образования и шаткость убеждений. Эта шаткость обнаруживается везде, и даже в понятии о главных основах тех учреждений, члены которых, казалось бы, должны были иметь, судя по степени их образования, более ясные понятия. Как иначе объяснить те странные взгляды, которые, например, имеют члены коллегиальных педагогических учреждений о действиях меньшинства; как объяснить иначе, что одни члены этих учреждений стараются ограничиться только исполнением формальных требований, а другие, считающие себя прогрессистами, ищут выражения общественного мнения у толпы незрелых учеников? Не лучше ли же при такой шаткости наших убеждений похлопотать предварительно о лучшей организации той среды, к которой мы принадлежим, и постараться путем убеждения и добросовестного труда развить здоровое мнение об обязанностях в этой самой среде? Обращаясь к самым первоначальным основаниям педагогики, мы видим, что 1) еще не все гимназические наставники (даже нового поколения) отдают преимущество тому способу преподавания, который наиболее содействует развитию душевных способностей учащихся; 2) что не все еще наставники отвергают пользу и необходимость

заучивания. Действительно, в деле практической педагогики, как и вообще во всех делах жизни, нельзя ничего ни отвергать, ни принимать безусловно. В практической жизни редко кому-либо удастся быть таким твердым и счастливым, чтобы провести свои убеждения совершенно последовательно, не сбиваясь, без исключений и не давая поблажки обстоятельствам. Тем не менее нельзя не заметить, что в прениях наших гимназических наставников о педагогических принципах, как и всегда во всех прениях, спор идет более о словах, нежели о сущности дела. Одни говорят, что преподаваемая наука *должна служить сама себе целью*, что главная и единственная цель преподавания есть сообщение и усвоение знания. Другие, напротив, утверждают, что в гимназиях каждая наука не есть цель, а только средство: главное же есть развитие способностей. Но кто не поймет, что с какой бы целью вы ни излагали науку, все-таки знание есть и всегда будет *conditio sine qua non*¹ для достижения этой цели! В этом, верно, согласны обе стороны. Но какое знание?

Верно, ни те ни другие сторонники не будут защищать то официально-школьное знание, которое я, пожалуй, назову экзаменационным и классно-переводным. Верно, и те и другие искренно желают, чтобы их ученики усвоили себе сколько можно сознательнее истинное знание науки. Такое знание не может быть одним чисто формальным; оно непременно должно касаться и самого содержания; оно всегда будет сообразно и с возрастом, и со способностями ученика. Если так, то о чем же спор? Всякий, кто сам учился не напрасно, должен знать по опыту, что в каждой науке или по крайней мере в каждой группе наук, есть своя собственная образовательная сила, которая не останется без действия на дух и на характер ученика, как скоро истинное знание науки им будет действительно усвоено. Следовательно, тот наставник, который излагает науку так, что она сознательно усваивается учеником, уже *eo ipso*² и действует на развитие его душевных способностей. Итак, главное для учителя — суметь изложить свой предмет именно так, чтобы ученик его *усвоил*. Вот об этом-то и нужно рассуждать, докажете на опыте фактами, что ваш способ преподавания достигает именно этой цели, тогда вы тем самым непременно докажете, что та или другая способность вашего ученика развилась посредством вашего способа преподавания. Взяв отвлеченно, главная заслуга будет, конечно, принадлежать не вам, а образовательной силе самой науки; но практически наука без лиц не существует, следовательно, все-таки заслуга останется за вами. Правда, образовательная сила каждой науки распространяется не на одну только, а более или менее на все способности учащегося; которая же именно из его способностей разовьется наукою по преимуществу, будет зависеть от четырех условий: 1) от свойства самой науки; 2) от личности и степени развития ученика; 3) от личности и степени образования учителя и 4) от способа преподавания избранного им предмета. Итак, вот опять важный предмет для обсуждений. Доказывайте опять

фактами, что избранный вами способ преподавания соответствует лучше, чем другой, степени развития и личностям большей части ваших учеников. То же должно заметить и о необходимости заучивания. Одни говорят, что заучивание есть остаток прежней схоластической рутины, требовавшей «*jugare in verba magistri*»³; что оно не только не развивает учеников, но, напротив, подавляет всякое умственное и душевное развитие. Другие говорят, что «заучивание необходимо, что его нечего пугаться, что без него нельзя совсем научиться некоторым предметам (например, иностранным языкам и грамматическим формам), что без него преподавание может обратиться в игрушку». Но, слава богу, у нас уже нет таких закоренелых приверженцев заучивания, которые не требовали бы вместе с заучиванием, чтобы оно было *разумно*. Что же значит это требование? Что значит это *разумное заучивание*? Не то ли, что оно не должно быть делом одной памяти, а разумным усвоением знания? Если так, то и спорить не о чем. Все знают, что один разум, без памяти, не может действовать. Нельзя составить ни одного силлогизма, даже и энтимемы, без памяти. Кто забудет первую или вторую посылку, тот и до заключения не доберется. Но можно ли разумное и, следовательно, сознательное усвоение знания памятью назвать *заучиванием*? Это вопрос, о котором если будем спорить, то будем спорить о слове, а не о деле. От разумно заучивающего, или, лучше, от разумно помнящего дело, верно, никто не будет требовать, чтобы он всегда отвечал учителю слово в слово по книге или по тетрадке. Никто также не скажет, что подчинение памяти разуму обращает преподавание в игрушку потому только, что оно облегчает знание, делая его сознательным, или, лучше, делая его именно тем, чем оно должно быть, т. е. истинным знанием.

Упомяну, наконец, еще об одном взгляде на гимназическое преподавание. Этот взгляд, оставленный без обсуждения, мог бы подать повод к прению уже не об одних словах. Утверждают, что много времени теряется понапрасну в спрашивании уроков, которое при рациональном воспитании совершенно не нужно. Другие, напротив, утверждают, что нужно задавать ученикам не только то, что во время каждой лекции объяснено, но и требовать, чтобы они повторили предыдущий урок, и так продолжать распоряжаться с репетицией и уроком в течение целого года. По этому способу ученик повторяет каждую лекцию два раза, и то в скором времени после объяснения оной. При этом нужно еще, чтобы ученики составляли для себя конспекты по изученному ими предмету. Вот какие противоположные мнения еще господствуют в нашей педагогии! Вот как мало мы имеем еще положительных правил о выгодах и невыгодах той или другой методы преподавания! Как далеки мы еще от того, чтобы действовать сообща, по определенным и точным началам! Одни из наших гимназических учителей смотрят на свои обязанности, как профессора университета, и считают уроки бесполезными; другие

находят спасение только в репетициях и конспектах! Но разберите и обсудите беспристрастно, и вы увидите, что во всех этих крайностях есть доля правды. Примените и сюда те же четыре условия, от которых зависит действие образовательной силы на развитие той или другой способности ученика, и вы увидите, в чем дело. Нельзя всех и каждого стричь под один гребень, а действовать разумно, применяясь к свойству самого предмета, к личности и степени развития учеников и самих учителей,— вот в чем заключается главное дело педагогического искусства. Это-то и должно быть по преимуществу предметом обсуждения педагогических советов.

Что касается меня, то я разделяю об этом предмете мнение, что учитель никогда не должен проводить резкой черты между так называемым спрашиванием и объяснением урока. Метода преподавания, наиболее соответствующая духу гимназического учения, есть и, по моему мнению, та, которую употреблял Сократ. Но как Сократов, сколько мне известно, еще нет между нашими учителями, то, конечно, нельзя и вменить им в обязанность, чтобы они так же излагали свой предмет, как это делал греческий философ. Сократов способ требует большой сноровки и логики. Немногие владеют искусством делать логические наведения так, чтобы учащиеся незаметно и непринужденно доходили до сознательного ответа на заданный вопрос. Но как бы ни были различны личные способности, сведения и степень развития наших наставников и как бы далеко они ни отстояли от Сократа, все-таки они все должны почитать прямой их обязанностью *удерживать внимательность целого класса в постоянном напряжении*. И в этом отношении нельзя не согласиться, что весь успех «гимназического учения основан на взаимодействии учителя и учеников». Я бы желал, чтобы педагогические советы гимназий серьезно занялись изобретением мер, необходимых для поддержания внимательности в наших классах. Опыт убедил меня, что в наших гимназиях еще весьма немногие из учителей обратили свое внимание на внимательность учеников. Входя в класс, видим учеников, сидящих пред раскрытыми учебниками; один из учеников, обыкновенно, стоит и отвечает; другие сидят и читают про себя в книге или тетрадке; никто не следит за ответами товарища; немногие слушают учителя. Я не раз пробовал останавливать отвечающего на недоконченном ответе, заставляя продолжать другого, сидящего чрез одну или две скамейки, и нередко убеждался, что он совсем и не слышал, о чем шло дело. Можно ли ожидать успеха при таком способе преподавания? Можно ли думать, что гимназист, привыкший быть невнимательным, или, лучше, не научившийся быть внимательным в классе, будет с пользой посещать университетские лекции, где он уже совершенно предоставлен самому себе? Быть внимательным к словам и мыслям другого есть искусство, и искусство не легкое, которому нельзя научиться, не упражнявшись с ранних лет; а кто не научился ему в школе, тот не годится и для университета. Пора,

пора понять нам, что обязанность гимназического учителя не состоит только в одном сообщении научных сведений и что главное дело педагогики состоит именно в том, как эти сведения будут сообщены ученикам. Ошибаются те из наставников, которые думают, что они все уже сделали, если изложили науку ученикам в современном ее виде. Наука—дело великое, безграничное, едва достижимое и для жизни, не только для школы. Если школе удастся сделать учеников восприимчивыми к науке, дать им сознательное научное направление, поселить в них любовь к самостоятельным занятиям наукой, то больше ничего и требовать нельзя.

Школа только тогда достигает своего назначения, когда вышедший из нее ученик будет понимать, что такое научная истина, когда ему будет указано, что такое истинная наука и когда он научится вырабатывать ее из себя самого, сознательно и самостоятельно. Но этого-то именно наши школы *если и постигают*, то еще далеко *не достигают*. И могут ли они достигнуть, если не стараются всеми силами развить внимание учеников—это первое и основное условие всякой, и научной, и практической, самостоятельности. Рассмотрите начало всякой науки, всякого открытия, читайте жизнеописания высоких деятелей науки, и вы убедитесь, что первым основанием всему была внимательность. Только тот постигал истину, кто *внимательно* изучал природу, людей и самого себя.

Итак, я предлагаю дирекциям, ревностно заботящимся о распространении истинно научного образования, возбудить в заседаниях педагогических советов следующие жизненные вопросы нашей педагогики: 1) какой способ изложения, при данных местных условиях, должен считаться удобнейшим для сознательного усвоения *каждой науки*? 2) как направить изложение каждого предмета к развитию той или другой душевной и умственной способности большей части наших учащихся? и 3) какими мерами возбудить и поддержать внимательность целого класса, столь необходимую для усвоения науки?

Образование и воспитание

В Киево-подольском дворянском училище по предложению штатного смотрителя обсуждался вопрос: пользу или вред приносят аудиторы? По мнению г. Слепушкина, польза аудиторов весьма гадательна, а нравственный вред, приносимый ими, так велик, что едва ли оправдывает их существование. Эта мера может возбуждать в детях такие нечистые побуждения и привычки, которые грустно видеть во взрослом человеке, не только в ребенке. Она же, может быть, дает посылку, из которой образуется иногда будущий, не всегда честный, взгляд на вещи. Учитель Стефановский при этом возразил, что назначение аудиторов вызывается необходимостью, так как преподаватель не имеет возможности

спросить в течение урока всех учеников, а между тем в низших классах внешнее побуждение к учению, т. е. неизбежность спроса существенно необходимо, иначе дети не будут регулярно готовить своих уроков. Поэтому он полагает, что аудиторов должно допустить в I классе, по крайней мере на два месяца, пока поступившие не привыкнут к систематическим занятиям.

После того штатный смотритель учебных заведений предложил: не найдут ли преподаватели необходимым отмечать в циркулярах округа то, что, по их мнению, может быть приложимым или с пользой введенным в училище. Совет вполне согласился с этим мнением и определил: 1) чтобы каждый преподаватель отмечал те теоретические и практические замечания, которые, по его мнению, могут принести пользу в применении; 2) чтобы о таких заметках он сообщал совету в одно из заседаний, и 3) если его мнение будет одобрено, чтобы оно переходило непременно в практику.

В заключение предложено не выпускать учеников из класса во время уроков ни под каким предлогом, кроме случаев болезни и крайней необходимости. Необходимость такого распоряжения объясняется тем, что ученики без всякой надобности пользуются этим установившимся обычаем, развлекаются, привыкают баловаться и приходят в класс не для занятий, а для праздного препровождения времени на дворе.

Члены совета, признавая справедливость высказанных замечаний и приняв во внимание, что такое же постановление уже принято советом Волынской гимназии и одобрено попечителем округа, положили привести эту меру в исполнение.

Наши заведения в полном смысле слова *учебные* заведения, и мы сами — учителя, отнюдь не воспитатели. Отчего это произошло, объяснять здесь не место, но несомненно одно, что мы преследуем исключительно научные цели. Поверяя результаты наших трудов на испытаниях, мы требуем от ученика прежде всего фактического знания, пожалуй, в известной мере формального развития, но не более. При естественном состоянии общества такой порядок вещей был бы совершенно законен. Тогда ребенок, получая в семействе доброе, нравственное направление, в школу мог бы приходить только за научным материалом. Между тем при самом поверхностном взгляде уже нетрудно заметить, как далеки мы от такого идеала. Если наши учебные заведения, несмотря на всю неудовлетворительность обучения, все же еще выпускают ученика с запасом систематических и в известной мере отчетливых сведений, то наши семейства слишком чужды не только исполнению, даже правильного понимания своего долга. Особенно это следует сказать о тех, которые и по средствам, и по своему общественному положению занимают низшие ступени общества. Но если мальчик не получает теперь нравственного воспитания дома, не получает его и в школе, следует ли из этого, что он его вовсе не получает? Думаю, что нет.

Несомненно, что воспитание ребенка может происходить поми-

мо всякой преднамеренной теории и независимо от того, обращено ли на это внимание. Не учивши дитя, можно вырастить круглого невежду; но если его не воспитывать, то оно воспитается собственными средствами, и вся разница будет заключаться в том, что оно может воспитаться дурно тогда, когда могло бы воспитаться разумно и правильно. Словом, от образования некоторого взгляда на вещи—правильного или неправильного,—от образования своего рода нравственного кодекса вы его не убережете. В школьное же время, когда умственная пытливость возбуждена, круг понятий и деятельности делается шире и особенно когда является сильное стремление к подражанию старшим, нравственное формирование ребенка происходит еще осязательнее. Но школьное, подчас сухое, учение не в состоянии удовлетворить детскую подвижную натуру и ответить на все вопросы, которые представляются ее умственному взору. А между тем круг этих вопросов с каждым годом становится все обширнее, и решением их уже, очевидно, начинает определяться характер будущей личности человека. Если же ребенок не находит ответа у старших, не находит его прямо в учении, он решает его по-своему или применяясь к готовому решению других. Вообще трудно подметить, как совершается этот любопытный процесс; еще труднее указать законы, по которым детская натура вносит в свой мир всякое новое приобретение.

Если все это справедливо, то остается решить вопрос не о необходимости воспитательного элемента в преподавании, а только о том, *в какой мере* необходимо применить его и *каким образом*. Прежде, однако же, не будет лишним уяснить, что должно разуметь под правильным нравственным воспитанием. Конечная цель разумного воспитания должна заключаться в постепенном образовании в ребенке ясного понимания вещей окружающего мира и преимущественно общественного, т. е. того, в котором ему со временем придется действовать. Это прежде всего. Затем последовательным результатом такого понимания должно быть возведение добрых инстинктов детской природы в сознательное стремление к идеалам правды и добра. И наконец, в задачу воспитания как результат того и другого должно входить постепенное образование нравственных современных убеждений, образование твердой и свободной воли и, следовательно, воспитание тех гражданских и человеческих доблестей, которые составляют лучшее украшение времени и общества. Задача, очевидно, не легка, но не надо забывать, что приходится иметь дело с материалом в большей части случаев послушным и восприимчивым. Не надо забывать, что многое из начертанной программы уже хранится в детской натуре и ей присуще.

Что касается того, в какой мере может быть введен воспитательный элемент в преподавание, то я не из тех, которые видят в нем исключительную задачу общественного образования. Преподавание должно прежде всего обогатить ум положительными сведениями. Я от всего сердца сочувствую тому правилу дидакти-

ки, по которому «преподавание должно соотноситься не только с детской природой, но и с сущностью сообщаемой науки». Преподавание должно подчиняться научным требованиям предмета, и самый предмет не должен быть *только* орудием для посторонних целей. Основание для такого взгляда следующее: *всего чаще у нас* прямые цели обучения приносят в жертву так называемому развитию, т. е. заботятся не столько о том, чтобы учащийся знал дело, сколько о том, чтобы схватил его конечные результаты. Но развитие — будет ли оно следствием воспитания, или преподавания, — если оно не подкреплено положительным знанием, переходит в фразу, в мыльный пузырь, который гроша не стоит: оно образует людей поверхностных и заносчиво-самоуверенных, людей шатких, не имеющих ни одного, собственной работой добытого мнения, фразеров, мечтателей, дурных исполнителей. В этом ли должна заключаться цель разумной педагогики? Еще ли у нас мало людей, которые весь век задают себе великие задачи, говорят громкие вещи и не умеют приложить их в жизни к самому легкому делу.

Но из всего сказанного мной опять не следует, чтобы я отрицал пользу развития. Оно необходимо существенно уже потому, что образует человека, тогда как знание дает только ученого. Я хочу сказать, что развитие должно опираться на факт, на знание, быть его прямым, конечным выводом и только тогда может получить цену. Поэтому я полагал бы, что в преподавании воспитательный элемент не должен стоять на первом месте. Наставник никогда не должен забывать свою прямую цель — систематическую передачу знания; но, не забывая ее, он должен столь же постоянно помнить и о второй задаче.

Остается теперь сказать, *каким образом* применим воспитательный элемент в преподавании. Но положительно решить этот вопрос я не берусь. В этом деле все зависит от даровитости преподавателя, его собственного развития и, наконец, от свойства самого предмета.

Извлечение из записки г. Слепушкина помещается здесь только потому, что я желаю, чтобы другие наставники приняли участие в обсуждении поднятого им вопроса. Г. Слепушкин, конечно, не разрешил его удовлетворительно. Он даже попал не на прямую дорогу. Он, по моему мнению, неясно определяет, что такое воспитательный элемент в преподавании и что такое развитие ученика путем преподавания науки. Из его записки выходит, что он как будто противопоставляет развитие и воспитательный элемент обогащению ума положительными сведениями посредством преподавания. Г. Слепушкин говорит, что будто бы у нас «всего чаще прямые цели обучения приносятся в жертву так называемому развитию». «А развитие, — продолжает он, — если не будет подкреплено положительным знанием, то переходит в пустую фразу». Но кто не знает, что истинное развитие без положительных сведений не существует.

Как можно развить душевные способности ребенка, не употре-

бив орудием развития положительные, научные сведения? И если в чем нужно упрекать наши школы, так именно в том, что они не владеют или плохо владеют этим орудием. Поэтому-то я, получив записку г. Слепушкина, обрадовался было, думая, что он, применяясь к местным обстоятельствам, докажет в ней, каким образом можно бы было осуществить мысль о необходимости воспитательного элемента в преподавании. К сожалению, этого г. Слепушкин не сделал, а предоставляет делать другим, ссылаясь на то, что ему недостает еще педагогической опытности. Во всяком случае, поблагодарим его и за то, что он возбуждает вопрос, и будем надеяться, что другие, более опытные наставники скажут нам, как они понимают это дело.

Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий киевского учебного округа

А. Изложение основных начал

В деле воспитания—будет ли оно домашнее, или общественное— всегда более или менее преобладает одно из трех начал: *призвание, администрация и спекуляция*.

По призванию воспитывают детей только некоторые, немногие родители и некоторые избранные педагоги. В учебных казенных заведениях господствует *административное* начало, а в большей части частных школ и пансионов— *спекуляция*. Это так есть, и *не может быть* иначе при современном состоянии нашего общества, хотя, собственно, одно только *призвание* должно бы быть господствующим началом воспитания. Понятно, что правила, которым следуют призванный педагог, воспитатель-чиновник и воспитатель-спекулянт, если и не диаметрально противоположны, то по крайней мере весьма различны. *Первый* следует внутреннему внушению; *второй*— предписаниям и постановлениям начальства; *третий*—тому, что приносит ему самому больше выгоды. Правда, в образованном обществе и призванный, и администратор, и спекулянт не могут безнаказанно отступать вовсе от начал, принимаемых современной педагогикой; но тем не менее все основные педагогические правила в руках каждого из этих трех воспитателей принимают другой характер и другое направление, а потому и исполнение их дает другой результат. Кроме того, самое педагогическое искусство, смотря по тому, будет ли оно этими воспитателями приспособлено к домашнему или общественному воспитанию, также получает другой характер. Так, при воспитании масс в многолюдных общественных учреждениях и призванные, и спекулянты, принужденные действовать по однообразным и определенным предписаниям начальства, невольно делаются воспитателями-чиновниками. В этих учреждениях почти совсем

исчезает возможность *индивидуализировать*, а с этим вместе делается невозможным и применение одного из самых основных правил педагогики, предписывающего *сообразоваться в каждом данном случае с нравом, темпераментом и способностями воспитанника*. Дело воспитания в больших закрытых воспитательных заведениях ни с чем нельзя лучше сравнить, как с медицинской практикой в больших госпиталях, которая также по невозможности хорошо индивидуализировать резко отличается от частной практики. Невозможность вникать в натуру каждого воспитанника в больших общественных учреждениях нарушает и те сердечные, патриархальные отношения воспитателя к воспитаннику, которые составляют отличительную черту домашнего, родительского и того воспитания, которым (в малых объемах) занимаются педагоги *по призванию*. Счастлирое время патриархальных отношений — если оно когда-либо и существовало в больших учебных заведениях — прошло. Теперь, под предлогом этой патриархальности, нередко ждешь не добра, а скрытых злоупотреблений. Прислушиваясь к говору учеников в школах, не только ничего не услышишь о сердечной привязанности их к наставникам, но, напротив, еще узнаешь, что не существует даже и доверия к справедливости и правосудию воспитателей. При таком положении дела толковать об отеческих отношениях директоров, инспекторов, надзирателей и учителей к воспитанникам — значило бы фарисействовать или не хотеть видеть того, что уже слишком ясно. Еще недавно педагогический совет одной из гимназий округа, осуждая провинившегося ученика, разделился на две противные стороны, из которых *одна* утверждала, что учителя должны быть *отцами*, а *другая*, что они должны быть *братьями* учеников. Я заметил на это, что *наставники*, по моему мнению, *должны остаться тем*, чем они есть на самом деле, т. е. не более и не менее, как наставниками. И теперь, предлагая дирекциям округа принять в руководство прилагаемые здесь правила о проступках и наказаниях учеников, я полагаю им в основание это убеждение. Убежденный опытом, что патриархальные отношения учащихся к учащимся в учебных заведениях сделались мифом, обольщающим только одних непосвященных, я предлагаю оставить в покое недостижимое, а обратиться лучше к усовершенствованию другой, более практической, стороны общественного воспитания. Не входя в рассмотрение, худо ли, или хорошо, что административное начало преобладает в больших учебных учреждениях и принимая это как «*un fait accompli*»¹, я полагаю, что при таком состоянии дела нужно, по крайней мере, извлечь все хорошее из этого начала и приспособить его как можно лучше к воспитанию вверенного нам юношества. Хорошего же в этом начале я вижу то, что *оно при известных условиях может содействовать развитию в детях чувства законности*. Это чувство, так еще мало заметное в нашем обществе, нигде между тем столько не нужно, как у нас, в России. Все мы ощущаем крайнюю необходимость развить в нас с самых ранних

лет это жизненное условие гражданственности, взаимного доверия и прогресса. Но административное начало наших воспитательных учебных учреждений может достигнуть этой важной цели только тогда, когда: 1) все начальники и наставники заведений, при обсуждении отношений их к воспитанникам, при рассмотрении поступков учащихся и при определении наград и наказаний будут беспристрастно и верно следовать *одним, известным и точно определенным, правилам и постановлениям*; 2) сами учащиеся с первого вступления в школы *будут хорошо ознакомлены с правилами и постановлениями*, касающимися их проступков и наказаний, и когда они будут хорошо знать, что ожидает их за сделанный ими проступок и 3) учащиеся будут убеждены, *что никакой их проступок не останется скрытым и необсужденным и что каждое наказание проистекает как бы само собою, из сущности и характера проступка*. Очевидно, что всем этим требованиям нельзя удовлетворить иначе, как составлением кодекса; но очевидно также и то, что один кодекс, как бы он хорош ни был, еще недостаточен; нужны и лица, понимающие всю важность цели. Как правила без исполнителей, так исполнители без правил ничего не сделают. Как бы исполнители ни желали остаться верными их призванию и долгу, они ничего путного не сделают, если будут идти по пословице: «кто в лес, а кто по дрова», и если, не имея точных и определенных правил, один из них за один и тот же проступок и в одном и том же заведении будут наказывать учащегося, а другие — смотреть на него сквозь пальцы. Не хорошо тоже и то, если в том же учебном округе (в котором иногда ученики переходят из одного учебного заведения в другое) за тот же самый проступок один директор будет сечь или исключать ученика, а другие — прощать его или слабо наказывать. При таких противоречиях и упущениях нельзя развиться чувству законности в учащихся. Воспитанники, видя такую разнообразность взглядов и действий воспитателей, непременно придут к тому заключению, что действиями их управляет не закон, а случай, каприз, произвол и пристрастие. Доверие к законности действий в таком случае нарушается, а вместе с этим исчезает и всякое чувство правды и законности. Произвол и каприз воспитателя вызывают, по закону противодействия, такой же произвол и каприз и в воспитаннике. А что все эти разноречия и упущения, о которых я сейчас намекнул, действительно существуют в учебных заведениях нашего округа, я вижу и из протоколов заседаний педагогических советов, и из статистических данных о наказаниях, вытребованных мною от разных дирекций. Из этих данных я вижу, что не только в разных дирекциях существуют различные наказания за один и тот же проступок, но и одно и то же наказание употребляется с разной целью. Для примера я приведу здесь краткий перечень телесных наказаний, определенных различными дирекциями. Разность в численности этих наказаний нельзя объяснить различной численностью учеников и различной степенью их нравственного разви-

тия; мы видим, что в гимназиях, одинаково многолюдных и при сходных условиях, число телесных наказаний было далеко не одно и то же; потому этот факт не может быть иначе объяснен, как неопределенностью взглядов гг. директоров и наставников на проступки и наказания учеников. Так, в 1858 г. наказано было розгами: 1) в Киевской Второй гимназии из 625—43; 2) в Житомирской—из 600—290; 3) в Немировской—из 600—67; 4) в Подольской—из 400—37; 5) в Полтавской—из 399—39; 6) в Ровенской—из 300—6; 7) в Нежинской—из 260—20; 8) в Новгородсеверской—из 250—8; 9) в Черниговской—из 240—18; 10) в Белоцерковской—из 220—38; 11) в Киевской Первой гимназии—из 215—3. Неужели нравственное развитие учеников Первой киевской, например, и Житомирской гимназий так различно, чтобы им одним можно было объяснить, почему в одной из них, почти при одинаковом числе учащихся (600—625), высечены были в прошлом году только 43, а в другой—почти 300 учеников! Итак, убежденный вполне, что 1) при господстве административного начала в наших учебных учреждениях первым шагом к улучшению нравственной стороны воспитания может служить только развитие чувства законности и справедливости между учащимися; что 2) главным средством к развитию этого чувства могут служить точные, положительные и одинаковые (для всех дирекций) правила о проступках и наказаниях, я подверг все это дело, столь важное по его следствиям для воспитываемого юношества, тщательному обсуждению. С этой целью составлен был мною особый комитет под моим председательством; членами комитета были: помощник попечителя, директора, инспекторы двух киевских гимназий; инспектор казенных училищ, некоторые профессора и некоторые учителя. Обсудив тщательно все мнения, касающиеся этого предмета, я предлагаю теперь дирекциям ввести на первое время для гимназий в виде опыта следующие определения комитета, вполне разделяемые и мною. Но прежде, нежели приступлю к подробному изложению определений комитета, я считаю необходимым предпослать еще некоторые начала, служившие основанием правил о проступках и наказаниях, исходной точкой которых было развитие в воспитанниках чувства законности и правды.

1. Для искоренения вредных убеждений, распространенных между учащимися, что произвол воспитателей, каприз и личность управляют их поступками и действиями, необходимо *распространить и усилить деятельность и нравственное влияние педагогических советов*. Всем известно, как в настоящее время ослабло нравственное влияние учителей на поступки учащихся. Из мнений, сообщенных мне педагогическими советами, я вижу даже, что некоторые наставники полагают вне своих обязанностей следить за нравственностью учеников, рассматривая себя как бы назначенными только для одного научного преподавания и относя все остальное к обязанностям директора, инспектора и надзирателей. Таким образом, в наших школах произошло, с одной стороны,

вредное разъединение учебной и административно-полицейской частей, а с другой стороны — то, что одни и те же лица сделались и следователями проступков, и определителями наказаний. Отсюда и начало недоверия, господствующего между учащимися (особенно высших классов) к справедливости суда. Итак, чтобы восстановить это доверие, а с ним вместе и нравственное влияние учителей, нет другого, более верного средства, как распространить действие педагогического совета и предоставить ему в большей части случаев определение наказаний; для обсуждения же тех проступков, которые предоставляются суду надзирателей, инспектора и директора, включить в число следователей (по очереди или по выбору) и некоторых членов совета. Опыт доказывает, что заключения и определения педагогического совета несравненно более пользуются доверием между учащимися, чем решения одного лица, будет ли оно второстепенное в заведении, как учителя и надзиратели, или главное, как директор. Поэтому необходимо также — что и совершенно согласно с существующим уставом, — чтобы и правом определять те наказания, которые имеют более сильное влияние на нравственность учащихся, пользовался преимущественно один педагогический совет, а инспектор и директор имели бы право распоряжаться преимущественно в случаях экстренных и не терпящих никакого отлагательства. Эта мера несколько не уменьшит уважения учащихся к этим лицам, но еще, напротив, устранив причину подозрений и нареканий о личностях, капризе и произволе, заставит их более доверять своим непосредственным начальникам, а следовательно, и более уважать их.

2. Введение предлагаемых здесь правил и постановлений, конечно, не имеет цели распространить между учащимися вредное убеждение, что участь провинившихся будет зависеть единственно от одного только мертвого кодекса. Напротив, опыт должен скоро убедить их, что самое главное дело — точное исследование и правосудное приложение правил, содержащихся в кодексе, к каждому данному случаю — все-таки предоставлено воспитателям. Как в каждом судопроизводстве, так особенно и в деле воспитания, при обсуждении проступков учащихся все зависит от следователей и судей, применяющих закон к случаю. Поэтому введение кодекса несколько не нарушит нравственной связи между воспитателями и воспитанниками. Напротив, учащиеся, с одной стороны, скоро поймут, что их действия подчиняются не только мертвой букве закона, но и живой силе убеждения их воспитателей о мере вины и степени наказания, с другой же стороны — введением кодекса учащиеся убедятся, что и самые их воспитатели руководствуются при обсуждении проступков не произволом, а точными и определенными постановлениями.

3. Главная цель наказаний в учебных заведениях есть *исправление*. А когда надежда исправить виновного вовсе потеряна, то предстоит грустная необходимость удалить неисправимого для блага целого заведения. Необходимостью существования этой

меры и отличается воспитание в заведениях от частного или семейного воспитания. Воспитатели, имея это в виду, должны при обсуждении каждого проступка хорошо вникнуть в те *обстоятельства*, которые его сопровождали и ему предшествовали. Потому-то необходимо при каждом проступке принимать во внимание *усиливающие, ослабляющие и вовсе от наказания освобождающие условия*. Все они изложены с этой целью в особой графе приложенной таблицы проступков и наказаний. Учащиеся должны иметь и об этих обстоятельствах точные сведения.

4. Никто из провинившихся не должен отговариваться и извиняться незнанием правил и постановлений. Ничто столько не содействует к развитию чувства законности, как точное знание закона. Итак, прежде, нежели мы приступим к осуществлению изданных правил на деле, необходимо ознакомить учащихся в точности с сущностью самого дела. С этой целью предлагается дирекциям развесить во всех классах прилагаемые здесь таблицы кодекса. Весьма полезно было бы, если бы воспитатели молча подвели воспитанника, после каждого совершенного им проступка, к таблице и указывали ему на то, что его ожидает. Напоминая таким образом виновному, воспитатель дает ему почувствовать, что следуемое за вину наказание будет определено не произволом, а по закону.

5. Но, как бы строго и беспристрастно мы ни наказывали виновных за каждый проступок, мы не должны забывать, что этим не уничтожается самая *причина зла*. Действуя на *проступки*, мы не всегда еще действуем на *пороки*, служащие им основанием. Наши действия можно назвать в этом случае более *паллиативным*, нежели *радикальным* лечением. Корень зла, и после наказания за вину, еще остается в душе виновного, хотя и то правда, что не давая ему пускаться на свет отростки, мы прекращаем по крайней мере обнаруживание зла; а это уже много значит. Зло питается злом. Препятствуя ему обнаруживаться и сегодня, и завтра, мы можем, наконец, и того достигнуть, что оно совершенно заглохнет. Но все-таки эта мера еще недостаточна. Нужно стараться по мере сил прямо действовать на самый корень. Для этой цели я предлагаю воспитателям, принимающим к сердцу их служение делу воспитания (а именно в закрытых заведениях), завести у себя карманные журналы, в которых бы они отмечали, с надлежащей подробностью и *только для себя*, все замеченные ими поступки учеников, их образ мыслей и т. п. Записать в классный, официальный журнал или в кондуитный список: *шалил, ленился, наказан за ослушание*—нетрудно; но если поступок не описан подробно и если ни слова не будет упомянуто о сопровождавшей его обстановке и о других, по-видимому, мелочных, но тем не менее характеристических обстоятельствах, то потом беспристрастному судье трудно будет судить о мотивах проступка и трудно будет узнать, что было его причиной: легкомыслие, темперамент, предшествовавшее воспитание или испорченность

воли. Собрав же посредством таких журналов подробные фактические сведения о поведении, характере, темпераменте учащегося, легче будет попасть на корень зла, и как бы ни было трудно в больших воспитательных учреждениях *индивидуализирование* воспитанников, но все-таки при рвении и любознательности воспитателей оно в известной степени может быть осуществлено этим способом. Само собой разумеется, что воспитатели, занимаясь ведением таких журналов, должны поступать осторожно и не обращаться к помощи самих учеников; иначе вместо добра они будут способствовать развитию наушничества и шпионства, как это было в школах иезуитских.

6. Опытom дознано, что уменьшение числа преступлений в обществе и улучшение нравственности зависит *не столько от строгости наказаний, сколько от распространения убеждения, что ни одно преступление не останется неоткрытым и безнаказанным.* Это же убеждение должно стараться распространить и между учащимися и доказывать им его на деле. Имея это в виду, предлагаемые здесь правила о проступках и наказаниях и определяют только для немногих, исключительных, случаев *строгие телесные наказания.* Известно, что, как бы наказание ни было жестоко и унижительно, к нему можно привыкнуть. Человек приучится хладнокровно смотреть и на смертную казнь. Так и розга, часто употребляемая, теряет свое нравственно-исправительное действие. Поэтому гораздо надежнее и несравненно сообразнее с правилами благоразумной педагогики принять в основание *не строгость, а ответственность наказания с характером проступка.* Идеал справедливого наказания есть то, чтобы оно *проистекало, так сказать, само собою, из сущности самого проступка.* Розгу из нашего русского воспитания нужно бы было изгнать совершенно. Если для доказательства ее необходимости и пользы приводят в пример воспитание в Англии, то на это нужно заметить, что розга в руках английского педагога имеет совершенно другое значение. Где чувство законности глубоко проникло все слои общества, там и самые нелепые меры не вредны, потому что они не произвольны. А там, где нужно сначала еще распространить это чувство, розга не годится. Унижая нравственное чувство, заменяя в виновном свободу сознания робким страхом, с его обыкновенными спутниками: ложью, хитростью и притворством, розга окончательно разрывает нравственную связь между воспитателем и воспитанником: она и там не надежна, где еще существуют патриархальные отношения. И если грубое телесное наказание и от рук родного отца делается иногда невыносимым, то в воспитании, основанном на административном начале, оно делается унижительным и возмущающим. Но нельзя еще у нас вдруг вывести розги из употребления. Пока сеченные дома дети будут поступать в наши воспитательные учреждения, трудно еще придумать что-нибудь другое для их наказания (по крайней мере в начале) в случаях, не терпящих отлагательства. Нам покуда ничего не остается более, как

принять за правило: употреблять это средство с крайней осторожностью и только там, где позорная вина требует быстрого, сильного и мгновенного сотрясения. Но это сотрясение тогда только и может достигнуть своей цели, когда оно будет употреблено редко, но безотлагательно, следуя непосредственно за проступком, очевидность которого не подлежит никакому сомнению.

7. Известно, что во всех учебных учреждениях рано или поздно развивается *дух корпорации*, который при известных условиях может и повредить законности, и поддержать ее. Он делается вредным, когда корпорация организуется тайно или когда она вовсе не организована, а существует по одному преданию и, так сказать, инстинктивно. Еще хуже бывает, когда в основание ее принято какое-нибудь ложное, несовременное и незаконное начало. Напротив, корпоративный дух много содействует распространению законности и нравственной связи между учащимися и целым учреждением, когда основанием корпорации служит благородное научное соревнование, чувство чести и собственного достоинства. Главная задача педагогики состоит в том, чтобы, пользуясь этой естественной склонностью человека, живущего в обществе, проявляющейся с самого его детства, дать ей надлежащее направление и устремить ее к развитию чувства законности, правды и чести. Без сомнения, применение корпоративного духа, более или менее господствующего в наших училищах, к педагогическим целям должно быть делаемо с большой осторожностью. Таким образом, характер некоторых проступков учащихся может быть несравненно точнее определен ими самими, нежели воспитателями. Существуют, например, такие проступки, причину которых разузнуть нельзя иначе, как посредством товарищей виновного, и именно потому, что эти проступки преимущественно касаются взаимных отношений одного учащегося к другим. Если же педагог вздумает воспользоваться этим средством и прибегнет для обнаружения виновного и причины его проступка к помощи его товарищей, то он, очевидно, нарушит нравственное основание воспитания, нарушит взаимное доверие и ту связь учащихся между собой и с их воспитателями, которая так необходима для всякого учебного учреждения. Поэтому в подобных случаях здравая педагогика требует, чтобы расследование и в известной степени и самый суд виновного были более предоставлены его товарищам, нежели наставникам; наставник же в таких случаях должен играть роль более пассивную; он должен точно наблюдать за ходом всего дела, не допуская ни малейшего отклонения от правды и, так сказать, издали руководя действием воспитанников. С этой целью я и предлагаю на первый раз, в виде опыта, ввести в пяти высших классах совестный суд товарищей, правильно организованный, под руководством воспитателей. Правила его будут изложены ниже. К проступкам, подлежащим этому суду, можно отнести, как я уже сказал, только те, которые касаются нарушения взаимных отношений учеников, как то:

порчу вещей товарищей, ложь и клевету против товарища, оскорбление товарища словом или делом. Право такого суда может быть предоставлено учащимся в виде особенного доверия начальников к их нравственности и тотчас же должно быть отнято, как скоро педагогический совет удостоверится, что предоставленное им дело было ведено неправильно и пристрастно. Такой суд, хотя и в грубом виде, существует и теперь в закрытых заведениях, и даже между проходящими учениками; они и теперь находят случай, собравшись, общими силами разругать и даже поколотить товарища, провинившегося в их глазах; только официально такая ученическая расправа не признается. Но мне кажется, что гораздо безвреднее, для нравственности общества, такие естественные проявления корпоративного духа правильно организовать и подчинить законному надзору, нежели, закрыв глаза рукою, признать их как бы несуществующими. Наконец, я должен объявить дирекциям, что и таблицу, и мнения, обсужденные комитетом о проступках и наказаниях, нисколько не рассматриваю я как совершенно уже законченные и не подлежащие дальнейшим улучшениям и изменениям, на которые может указать время и опыт. Потому я прошу всех и каждого из воспитателей сообщить мне через педагогический совет или в виде отдельных мнений сделанные ими замечания, замеченные недостатки и указать на придуманные каждым исправления...

О мерах исправления в гимназиях

По поводу статьи старшего учителя Черниговской гимназии Андреяшева «О мерах исправления, которые могут быть допускаемы в гимназиях».

Искренне благодарю г. Андреяшева за его дельное рассуждение о предмете, столь важном в деле нашего общественного воспитания и столь мало еще обработанном, я считаю долгом заметить, что, соглашаясь с ним вполне в общих основаниях, я вижу одно только препятствие к осуществлению его предположений, а именно в деле индивидуализирования. Как бы предлагаемая им *разборчивость, основанная на глубоком знании характера и направления учащихся*, ни казалась справедливой, как бы мы все ни были убеждены, что индивидуализирование учащихся составляет главную основу здоровой педагогики, но все-таки в наших учебных заведениях, и именно в тех из них, которые переполнены проходящими учениками, как, например, в Житомирской, Немировской и Второй киевской гимназиях (до 600 учеников в каждой), индивидуализирование оказывается физически невозможным, по крайней мере при той степени педагогического образования, которую имеет большая часть наших надзирателей и даже — нечего греха таить — большая часть наших наставников. Совестьливо и тщательно вникать в индивидуальные свойства каждого воспитанника есть дело великое и трудное, требующее и глубокого знания, и большой опытности, которой мы даже не в праве требовать от наших доморощенных педагогов. Если же эта обязанность будет выполнена неточно, поверхностно и без знания дела, то должно будет ожидать скорее худых, чем хороших следствий.

Тем не менее два средства, отчасти по крайней мере служащие к достижению высокой цели, заслуживают особенного внимания; из них одно, предложенное г. Андреяшевым, состоит в посещении учителями квартир учеников, и в особенно-

сти тех, которые оказывают неудовлетворительные успехи, с той целью, чтобы содействовать и руководить учеником в домашних занятиях. Этим способом наставники могут всего лучше ознакомиться и сблизиться с учащимися и вникнуть в их нужды, недостатки и особенности их нравственной стороны. Второе средство лежит в руках педагогического совета; от его дружного и просвещенного содействия многое зависит. Если бы все более значительные проступки учащихся доводились до сведения совета не для одного только определения наказаний, но и для дальнейшего обсуждения сущности совершенного проступка; если бы педагогический совет чаще и точнее взвешивал и разбирал побудительные причины каждого из них; то, нет сомнения, индивидуальная сторона учащихся была бы несравненно более знакома воспитателям наших учебных заведений.

Впрочем, в этом же номере циркуляра изложены подробнее мои взгляды об этом важном предмете и предложено мною дирекциям округа принять новые меры касательно проступков учащихся и наказания.

О подготовке учителей для уездных и приходских училищ

По предложению Вашего высокопревосходительства от 28 февраля сего года за № 1482 касательно приготовления учителей для уездных и приходских училищ я требовал от директоров гимназий мнения и доставленные ими соображения передавал на обсуждение особого комитета.

По мнению означенного комитета для образования дельных уездных и приходских учителей было бы весьма полезно учредить особые нормальные школы с закрытыми при них заведениями, но как (на) учреждение таких школ потребуется ассигнов[ание] особых сумм, то комитет не входил в подробное изложение плана таковых школ и вместо оных предлагает следующие меры, на выполнение которых не потребуется больших издержек.

1. Если предположение мое об устройстве педагогической гимназии, представленное на Ваше усмотрение 2 марта сего года за № 940, осуществится, то с этой гимназией легко можно соединить и образование учителей для уездных училищ, применяясь к тому порядку, который будет определен для означенной гимназии.

2. Если же педагогическая гимназия не будет учреждена и не окажется возможным открыть особые нормальные школы, то, по мнению комитета, следует ограничиться одним практическим приготовлением молодых людей, имеющих достаточное научное образование к занятию учительских должностей в уездных училищах на нижеследующих основаниях: 1) для практического приготовления молодых людей, желающих занять должности уездных учителей в округе, учредить при общих киевских гимназиях в 3 низших классах практические курсы по трем предметам, преподаваемым в уездных училищах, т. е. по русскому языку, математике и по истории и географии; 2) в уездные учителя определять преимущественно только тех, которые прошли удовлетворительно практический курс, а впоследствии, когда число кончивших означенный курс будет достаточно, прекратить вовсе определение в уездные учителя лиц, не имеющих свиде-

тельств об удовлетворительном окончании практического курса; 3) на практический курс Первой или Второй киевских гимназий принимаются выдержавшие уста[но]вленное испытание на уездного учителя, а также курс в гимназии с аттестатами. Сии последние по удовлетворительном окончании практического курса и по получении в том свидетельства могут занять учительские места в уездных училищах, не подвергаясь для сего установленному 12 ст. положения о специальных испытаниях по министерству народного просвещения, особому частному специальному испытанию; 4) желающие поступить на практический курс подают о том прошение попечителю Киевского учебного округа с приложением документов, удостоверяющих права их на вступление в этот курс; 5) время для упражненья при гимназиях полагается один год; 6) кандидат на должность уездного учителя во время нахождения в практическом курсе состоит в ведении директора гимназии и пользуется советами и указаниями тех учителей, которым будет поручено его практическое образование; 7) сначала кандидат должен ознакомиться со способом преподавания тех учителей, которым он будет поручен, а потом, продолжая присутствовать при их уроках, будет постепенно вырабатывать самостоятельное понятие о возможно лучшем способе преподавания. По окончании урока кандидат обязан совещаться как с учителем, так и со своими товарищами о способе преподавания слушаемых им предметов, имея в виду как можно лучше приспособить изложение предмета к степени разумения учеников; 8) пригласительным поприщем для собственных упражненья кандидатов в преподавании может быть репетирование с теми учениками, которые в этом нуждаются. Причем каждый найдет возможность применить к делу как замеченные им приемы преподавания, так и те, которые предлагает ему наука обучения или к которым он сам пришел собственным соображением; 9) в случае отсутствия учителя кандидату может быть поручено преподавание его предмета, а потому каждый раз он должен быть готов к будущему уроку, что и будет, между прочим, предметом его домашних занятий. Такие занятия сделают его более способным к сознательной оценке методы преподавателя и к усовершенствованию собственной методы преподавания; 10) кандидат должен помогать учителю в разборе и исправлении письменных упражненья учеников; 11) кандидату, которого успехи в преподавании будут замечены директором, инспектором и учителем, можно поручить преподавание в одном из 3 низших классов по тому предмету, которым он занимается, в присутствии учителя и других кандидатов. Но предварительно он должен дать один пробный урок; 12) это самостоятельное преподавание поручает ему директор по совещанию с инспектором и учителем, которые на основании предварительных наблюдений имели возможность [узнать] его успехи. За преподаванием этих уроков должен следить учитель, а равно могут присутствовать при преподавании товарищи его; 13) весьма полезно было бы вменить в обязанность каждому кандидату или

составить собственный очерк лучшего, по его мнению, способа преподавания начал избранного им предмета или сделать разбор предложенного кем-нибудь из иностранных или отечественных педагогов способа преподавания какого-либо предмета; 14) при выборе вопросов для письменных педагогических упражнений кандидат может советоваться и с профессором педагогики в университете; 15) во время нахождения в практическом курсе кандидат должен а) изучить наглядный способ обучения, для преподавания которого кандидатам следует определить особого учителя с правами и преимуществами старшего учителя гимназии, и б) слушать краткий курс педагогики, чтение которого можно поручить или профессору педагогики, или другому лицу, по назначению попечителя с вознаграждением по 200 руб. в год из суммы, собираемой за учение в уездных училищах; 16) пребывание в практическом курсе засчитывается кандидату в службу при определении его на учительскую должность, если удовлетворительно окончит педагогический курс; 17) по истечении года пребывания в педагогическом курсе кандидат на должность уездного учителя подвергается практическому испытанию из того предмета, к преподаванию которого он себя предназначил; 18) испытание это состоит в изложении избранного предмета на заданную тему пред комитетом, состоящим из директора, инспектора, учителей и других лиц, которые для того назначены будут попечителем округа, и потом в изложении предмета на избранную самим кандидатом тему в виде урока пред учениками одного из 3 низших классов, в присутствии означенных выше лиц; 19) если кандидат выдержит удовлетворительно это испытание, то по решению комитета выдается ему в успешном окончании педагогического курса свидетельство, а в противном случае он обязан подвергнуться по решению того же комитета, но не раньше одного полугодия вторичному испытанию; 20) учителям гимназий, которым поручены будут занятия в практических курсах с кандидатами на должность уездных учителей, назначается до 200 руб. серебр[ом] в год вознаграждения из суммы за учение, собираемой в уездных училищах округа.

Что же касается приготовления приходских учителей, то для них можно открыть на изложенных же выше основаниях практические курсы при губернских гимназиях округа. В них принимать имеющих свидетельство на звание приходского учителя или окончивших с успехом курс в уездном училище.

Практические занятия кандидатов на [должности] приходских учителей назначаются в приходском училище губернского города и в I классе гимназии или в подготовительном классе, где таковые существуют. В приходском училище кандидаты под руководством учителя и наблюдением директора упражняются в обучении детей механизму чтения, письма и счета, а в I классе гимназии или подготовительном классе занимаются этим же предметом, но здесь они должны обращать более внимания учеников на смысл и понимание преподаваемого. Практический курс для приходских

учителей назначается также годичный, и время практических занятий засчитывается кандидату при определении на должность в действительную службу. Для поощрения к поступлению в практический курс кандидату, получившему удовлетворительное свидетельство об успешном окончании практического курса, сокращается срок выслуги на первый классный чин вполовину против тех, которые поступили в приходские учителя, не пройдя практического курса.

На вознаграждение учителей, которым будет поручено наблюдение за практическими занятиями кандидатов на (должности) приходских учителей, необходимо ассигновать особые суммы по крайней мере до 200 руб. на каждую гимназию, в которой будут открыты практические курсы и, сверх того, до 100 руб. серебром на покупку учебников.

Представляя изложенные выше соображения на благоусмотрение Вашего высокопревосходительства, имею честь присовокупить, что если не имеются в виду средства для открытия особых нормальных школ для приготовления учителей уездных и приходских училищ и необходимость заставляет ограничиться только самым незначительным расходом, то введением практических курсов на изложенных выше основаниях можно по крайней мере доставить молодым людям средства ознакомиться на практике с искусством преподавания и тем устранить один из существеннейших недостатков в образовании наших учителей — совершенное незнание практических педагогических приемов и способов преподавания.

При открытии таковых курсов следует предоставить попечителю округа по мере надобности и приобретенной опытности изменять и дополнять вышеизложенные правила с тем, чтобы по истечении двух лет представил свое заключение по сему предмету в министерство.

Для поощрения молодых людей к поступлению в практические курсы желательно бы было учредить стипендии для уездных учителей в сто, а для приходских в 60 руб. серебром.

О переводных экзаменах в гимназиях

Г. бывший министр народного просвещения заметил, что сроки, определенные уставами для вакансий, не везде соблюдаются в точности, что необходимо обращается в ущерб преподаванию; вакансии начинаются иногда ранее, а оканчиваются позднее назначенных сроков; экзамены назначаются слишком рано и ученики во множестве опаздывают являться в училище после вакансий и потому лекции и уроки начинаются не вовремя. Таким образом, из 365 дней всего только одна треть этого времени употребляется на учение.

Для предупреждения такой потери времени г. бывший министр народного просвещения от 23 января 1857 г. за № 626 предложил бывшему попечителю Киевского учебного округа, чтобы впредь вакансии продолжались не более определенного законом срока и чтобы испытания как приемные, так и переводные и выпускные были по возможности сокращаемы. Во исполнение сего предложения г. помощник попечителя Киевского учебного округа действительный статский советник Могилянский 1 февраля того же года циркулярно предписал всем

директорам 1-е: строго надлежит, чтобы во вверенных им учебных заведениях вакансии продолжались не более определенного срока, и 2-е: представить свои соображения о мерах, какие могут быть приняты к сокращению экзаменов.

Представленные гг. директорами мнения по сему предмету педагогических советов оказались более или менее неудобными, и потому вопрос о сокращении экзаменов остался до сих пор не разрешенным.

Совет попечителя Киевского учебного округа в заседании 23 сентября 1858 г. по обсуждении предложенных вопросов нашел, что при существующем в Киевском учебном округе способе производства переводных экзаменов употребляется на испытание около двух месяцев, в продолжение которых учение не производится, и ученики в это время приготавливаются к экзамену повторением наскоро всего пройденного и что такой порядок отнимает у учителя много учебного времени, заставляет его спешить уроками, дабы пройти в срок все то, что по программе положено, во вред основательному преподаванию предметов; к устранению сих неудобств совет считает необходимым:

I. Сократить время экзаменов для выигрыша времени, предназначенного для преподавания и для более правильного распределения времени учения.

II. Слить экзамены с самим преподаванием.

III. Уравнять значение отметок при испытании в предметах главных и неглавных.

IV. Постановить более определенное значение отметок, выражаемых цифрой, сделав эти отметки при переводных экзаменах более соответственными одному определенному вопросу: владеют учащиеся или нет таким запасом сведений, который необходим для перехода в следующий класс?

Для сего совет попечителя полагал ввести в виде опыта предварительно в двух киевских гимназиях следующие правила о переводных экзаменах:

1. При переводном испытании учитель должен иметь в виду главную цель испытания, состоящую в том, чтобы определить, знает ли экзаменуемый каждый данный предмет или приготовлен ли он в этом предмете достаточно для того, чтобы с успехом продолжать учение того же предмета в следующем, высшем классе. Для разрешения сего вопроса устанавливаются две отметки, а именно: отметка «3», которая означает достойный перевод в следующий класс, т. е. соответствует слову «да» в ответ на вопрос: «Способен ли экзаменуемый к переводу в следующий класс», и отметка «2», которая не удостоивает перевода и соответствует слову «нет» на данный выше вопрос.

Для определения же избытка сведений против требуемых для перевода, назначается знак «+» и по числу полученных учеником «3+» определяется право его на награду.

2. Экзамены производятся три раза в год: первый—с 1 декабря; второй—с 1 мая и третий—с 1 июня.

3. Первые два экзамена производятся в виде репетиций, или тентаментов, каждым учителем в своем классе, не прекращая преподавания. Директор, инспектор и старшие учителя посещают в это время классы и присутствуют при таких испытаниях, так что в одном классе может присутствовать попеременно один из них.

4. На третьем переводном экзамене, начинающемся 1 июня, испытываются все ученики одного класса всеми экзаменаторами вместе, в одно и то же время, в особой зале, в присутствии директора, инспектора и ассистентов из учителей.

5. На первых двух испытаниях ученики экзаменуются только из пройденных частей предмета, а на последнем или третьем, по усмотрению директора и судя по полученным отметкам или из всей науки, или же преимущественно из той ее части, которая приходится от 1 января до 1 июня.

6. Для успешного хода последнего или третьего экзамена ученики разделяются предварительно на группы, по числу экзаменаторов. Каждая группа по окончании испытания у одного экзаменатора переходит по расписанию ко второму и т. д. ко всем экзаменаторам.

7. Испытание каждого ученика на трех переводных экзаменах и оценка его познаний производятся следующим образом: а) для перевода из одного класса в другой нужно ученику непременно получить при испытании из каждого предмета отметку «3» (т. е. «да»); в) при первых двух испытаниях каждый учитель вписывает в особенный журнал кроме отметки еще и самые вопросы, на которые

отвечал испытуемый, или по крайней мере отмечает, из какой части был экзаменуем учащийся; с) если ученик на одном из двух первых испытаний (ст. IV) по одному какому-либо предмету получил отметку «2», т. е. «нет», то на последнем экзамене кроме общего испытания, наравне с получившими «3» в двух первых испытаниях, должен еще отвечать на вопросы из той части науки (отмеченной в журнале см. п. «в»), по которой получил отметку «2»; d) если испытуемый получил на двух первых испытаниях «2» из какого-либо предмета, то хотя и допускается к третьему испытанию, но учитель обязан спрашивать его под ближайшим наблюдением директора или инспектора втрое более, нежели других, получивших отметку «3» на обоих экзаменах, и из всех частей науки, потому что такой ученик должен отвечать на вопросы и из тех частей науки, по которым он получил неудовлетворительные отметки на первых двух испытаниях; e) если на всех трех экзаменах из какого-либо одного предмета получил «2», а из всех других по «3», то допускается к переиспытанию после каникул, в присутствии директора или инспектора.

8. Отметки на окончательном, или выпускном, экзамене (из VII класса) остаются на прежнем основании без изменения.

9. При окончательных, или выпускных, испытаниях ученики также разделяются на группы и экзамены проводятся всеми испытателями в одно время, в присутствии педагогического совета и ассистентов.

Затем, до введения изложенного выше порядка и в прочих гимназиях Киевского учебного округа, совет полагает принять при переводных испытаниях в сказанных гимназиях, а также и в дворянских уездных училищах за правило: что отметка «2» по какому бы то ни было предмету, главному или не главному, как выражающая недостаточность сведений для перехода в следующий класс, должна препятствовать переходу учеников в высший класс, получившему же отметку «2» в одном каком бы то ни было, главном или не главном, предмете, допускается передержать в этом предмете экзамен только тогда, когда общий вывод по всем другим предметам будет более $2\frac{1}{2}$. Мэру эту в настоящем году распространить в гимназиях только на первые 4 класса.

Педагогический совет Первой киевской гимназии по рассмотрении введенных в 1858 г. в виде опыта правил о переводных экзаменах нашел нужным прибавить к ним следующие пункты:

1-е. Ученикам, которые на первом испытании получили «2» из какого-либо предмета, допускается вторично подвергаться испытанию из 1-й половины того же предмета, в течение мая месяца, если экзамен из 2-й половины по тому же предмету был выдержан удовлетворительно.

2-е. Ученики, получившие на одном из первых двух испытаний «3+» по какому-нибудь предмету, освобождаются от третьего испытания по этому предмету; если же кто из половины предметов своего класса получил «3+» на первых двух испытаниях, а из всех остальных «3», то он освобождается вовсе от третьего испытания и переводится в высший класс.

3-е. Наоборот, остаются без перевода в высший класс и вовсе не допускаются к третьему испытанию те, которые на первых двух испытаниях получили «2» из половины предметов своего класса.

Рассмотрев это определение педагогического совета, попечитель утвердил определение его в первом и в третьем пунктах изложенное; что же касается второго пункта, то нашел, что совершенно освобождать отличных «3+» учеников от экзамена не следует, а можно их экзаменовать отдельной группой, экзаменуя их на выдержку из одного предмета одних, а из другого других, так, чтобы каждый из них по крайней мере из одного или двух предметов был испытуем; если же кто из них будет отвечать неудовлетворительно, то тогда следует его экзаменовать наравне с прочими; порядок этот, само собой разумеется, не касается выпускных из гимназии экзаменов.

Переводные экзамены на изложенных основаниях произведены были в двух киевских гимназиях в прошлом учебном году. Опыт был, вообще говоря, весьма удачен; экзамены эти окончились в течение 16 дней; лекции до начала экзамена (2 июня) почти не прерывались, и ученикам было дано не более одной недели времени пред этим для приготовления.

Имея в виду изложенные причины, побудившие меня к столь важному нововведению, и убедившись на опыте в практичности предложенной мною меры в двух киевских гимназиях, я предлагаю и прочим дирекциям Киевского учебного

округа производить в настоящем учебном году переводные экзамены на этих самых основаниях.

Сообщая при сем всем дирекциям подробное изложение результатов, достигнутых переводными экзаменами, производившимися по нововведенной системе в Первой и Второй киевских гимназиях, и замечания, доставленные мне об этом предмете директорами этих двух гимназий, я предлагаю всем дирекциям при введении изложенных правил о переводных экзаменах иметь преимущественно в виду главные их основания и главную их цель. Применяясь к ним, можно допустить изменения в подробностях и в приложениях, смотря по местным условиям. Цель нашего нововведения состоит, как мы видели, в сокращении экзаменного времени, чрез что выигрывается время учебное и, сверх того, уменьшается чисто экзаменное направление, столь вредное для учащихся. А главные основания нововведения, которым мы старались достигнуть этой цели, состоят: 1) в замене продолжительного (шестинедельного) времени переводных экзаменов и приготовлений к ним репетициями и тентаменами, производимыми без всякого приготовления и без прекращения уроков; 2) в разделении учеников по результатам, полученным на этих репетициях и тентаменах, на 3 группы: отличных, посредственных и слабых—с той целью, чтобы, не теряя времени на дальнейшее испытание слабых или неуспевающих учеников, не допускать их вовсе к переводному экзамену, а сосредоточить все внимание на посредственных или таких, которые имеют по предшествовавшим репетициям одинаковые почти шансы на переход в следующий класс или на оставление в прежнем классе; 3) в испытании учеников группами в одно и то же время из нескольких (3 или 4) предметов; 4) в замене цифрных отметок положительным ответом: *да* или *нет* на вопрос, задаваемый каждому учителю: может ли ученик по его сведениям в той или другой науке перейти в следующий класс?

Приняв эти основания и имея в виду главную цель, можно допустить различные изменения в механизме самых испытаний. Так, например, все способы испытания учеников с целью узнать степень приобретенных ими сведений можно подвести под три следующих разряда: 1) можно половину каждого урока употребить на изложение предмета, а остальную половину времени употребить на спрашивание урока; 2) можно определить известные только дни в неделю на спрашивание и испытание учеников, а остальные недельные часы употреблять на изложение предмета; 3) можно спрашивание и испытание отложить на последний месяц в учебном семестре. Каждый из этих способов имеет свои выгоды и невыгоды: но вообще в средних учебных заведениях мне кажется более удобным второй способ, если только опытный учитель сумеет, и не спрашивая ежедневно у учеников заданного урока, удерживать их внимание посредством сократова способа в постоянном напряжении.

Имея все это в виду, я и предлагаю дирекциям держаться преимущественно основных положений предполагаемого нововведения. Вникнув в дух его и цель, я думаю, нетрудно будет и заметить хорошую и слабую стороны замечаний, сделанных директорами киевских гимназий (которые и сообщаю здесь к сведению без всякого изменения). Так, например, нетрудно будет усмотреть в замечании директора Первой киевской гимназии, что преподаватели исторических и математических наук не успевают повторить пройденное, если не прекратят преподавание с 1 декабря и 1 мая; обнаруживается явственная несообразность в том отношении, что, прекращая преподавание с 1 декабря и с 1 мая, не достигается ими главная цель, потому что экзаменационное время не только этим не сокращается, но еще, напротив, удлиняется, в ущерб собственно учебному; те учителя, которые считают невозможным узнать познания их учеников в течение декабрьских и майских тентаменов, могли бы легко избрать другой способ (например, второй из трех вышеизложенных), не прекращая преподавания, если бы они захотели хорошенько понять главную цель нашего нововведения.

Программы и правила для женских пансионов

Наши женские училища, открываемые частными содержательницами на степени гимназий, уездных и приходских училищ, не имеют почти ничего общего ни с гимназиями, ни с уездными, ни с приходскими училищами. Из них женские школы на степени уездных училищ еще могут быть отчасти сравнены с четырехклассными дворянскими уездными училищами; но женские школы на степени гимназий совершенно напрасно пользуются этим названием. И разделение классов, и объем преподаваемых предметов, и число наставников, и учебные пособия, и ход учения в них не имеют ничего сходного с гимназическим курсом. Да еще к тому же нет двух женских школ на степени гимназий, в которых бы преподавание и даже число преподаваемых предметов было совершенно одинаково. Надзор за ходом и успехом учения хотя и существует, но только извне, в недрах же самих школ, кроме женского надзора самих содержательниц и их помощниц, не предпринято никаких мер для постоянного и систематического наблюдения над способом, постепенностью и правильным ходом преподавания; педагогических совещаний никогда не бывает; испытания делаются только для публики; переводы из одного класса в другой слишком произвольны; приемных экзаменов почти не существует, внеклассные занятия нисколько не организованы. Правда, и наши гимназии во всех этих отношениях еще далеки от совершенства, но все-таки дух организации проник в них несравненно более. Об успехах и ходе гимназического учения можно судить, и судить верно, посредством университета; а об успехах в женских школах такого верного средства судить нет.

Девушка, окончив курс учения, скрывается в семейном кругу; ее деятельность, а следовательно, и результаты учения остаются неизвестными, и общество может судить об этом только по дальнейшим, менее очевидным следствиям. Потому и научный, рациональный, контроль в женских училищах еще необходимее, чем в мужских. Но положительного об успехах учения в женских школах можно сказать только то, что практическое знание новых языков, и именно французского, распространено в них более, чем в гимназиях и уездных дворянских училищах. Даже в низших классах девочки читают и по-французски, и по-немецки несравненно лучше, чем мальчики в высших; а девочки в высших классах почти все могут объясняться по-французски, тогда как в гимназиях только те знают новые языки практически, которые приготавливались и брали уроки дома. Но вот и все. По всем другим наукам успехи в женских школах весьма сомнительны, а на умственное развитие девушки обращается еще менее внимания.

Чтобы сколько-нибудь помочь научному благосостоянию наших женских частных училищ и чтобы хотя сколько-нибудь подвести их под уровень тех мужских правительственных школ, на степени которых они учреждаются, я приглашал содержательниц киевских женских училищ, учителей, директоров гимназий и инспекторов казенных училищ в особый комитет, для обсуждения различных вопросов, касающихся распределения классов и часов, способов преподавания и системы испытаний, и правила, составленные в заседаниях этого комитета, предлагаю теперь дирекциям и г. инспектору казенных училищ (которому в Киеве вверено наблюдение и за частными школами) ввести в женские школы и тщательно наблюдать за их исполнением. Цель этого нововведения, очевидно, состоит в том, чтобы: 1) подчинить ход учения в частных женских школах более определенным и более рациональным правилам; 2) сравнить сколько можно отношение учебного курса в этих школах с курсом учения в соответствующих им мужских правительственных училищах; 3) ввести более рациональный, научный, надзор за способом преподавания и успехами учащихся.

Воскресные и праздничные школы для ремесленного сословия

Гг. студенты ун-та св. Владимира, желая содействовать к распространению грамотности в низших классах народа, испросили у

г. попечителя Киевского учебного округа (КУО) разрешения на преподавание ремесленному сословию г. Киева чтения и письма на русском языке и первоначальных действий арифметики с вычислением на счетах и письме в воскресные и праздничные дни, пригласив для преподавания закона божия православного исповедания законоучителей. Школы эти открыты уже с прошлого сентября, сперва на Подоле в Киево-подольском дворянском училище, а потом и на новом строении в Киевском уездном училище, и обучение означенным предметам происходит в них при участии и под наблюдением профессора университета Павлова и штатных смотрителей сих училищ Слепушкина и Проценки, всякое воскресение и праздник с 10 ч. утра до 2 пополудни. Занимаются этим обучением кроме двух преподавателей закона божия 36 студентов (20 — в первом училище и 16 — во втором), не поочередно, а все в одно время, каждый с известным числом учеников. Только закон божий, т. е. объяснение молитв, основных истин веры, главных событий св. истории и еванг[елических] чтений слушают они все вместе. Учащиеся из сословия ремесленных и из разных низших классов городского населения различных возрастов собираются почти постоянно в одной школе до 90 человек, а в другой... около 70. Не только учение, но и необходимые учебные пособия: книги, аспидные доски, грифели и т. п. — доставляются им даром, за счет пожертвований лиц, сочувствующих такому благому делу, плоды которого не могут не быть благотворны.

Желательно, чтобы добрый пример не остался без подражания в дирекциях округа.

О педагогических советах. II

Считая не только полезным, но и необходимым для общественного просвещения в нашем крае поднять значение педагогических советов гимназий и увеличить нравственно-научную связь между учащими и учащимися, я предлагаю гг. директорам и инспекторам кроме предметов, обсуждаемых ныне по существующим правилам в этих советах, подвергать непременно еще обсуждению их: 1) все, касающееся поведения учеников, их наказания, увольнения и перемещения из одной гимназии в другую, требующее до сих пор разрешения от попечителя о переходе учеников из одной гимназии в другую, теперь отменено, а потому я считаю полезным, чтобы директора сносились о таких учениках между собой неофициально, но не иначе, как подвергнув свое мнение о перемещающихся учениках предварительному обсуждению педагогического совета; 2) все замеченные директором и инспектором недостатки и упущения в классах, касающиеся преподавания или изложения предметов и обращения учителей с учениками, так, чтобы делаемые им замечания отнюдь не носили на себе характера одних личных (следовательно, более или менее произвольных) воззрений. Этим способом я полагаю доставить гг. учителям средство к развитию личных убеждений, к возвышению их педагогического авторитета и собственного достоинства, к восстановлению нравственно-научной связи с учащимися (которая, нужно сознаться, в наших учебных заведениях слишком слаба) и к уничтожению всякого произвола, столько вредно действующего в деле воспитания. В воспитании нет ничего ничтожного; все, по-видимому, незначительные поступки (и со стороны учащих, и со стороны учащихся) требуют строгого и здравого обсуждения.

Голос наставников должен быть в полной мере столько же силен и многозначителен для учеников, как и голос директора. Учебно-педагогическое управление гимназий и по нашим уставам имеет характер коллегиальный. Этого не должны упускать из виду ни директора, ни инспекторы, ни учителя, и педагогические советы, как учреждения в высшей степени гуманные и прогрессивные, представляют бесспорно самое надежное средство к улучшению быта наших учебных заведений и в научном, и в нравственном, даже в административном отношениях.

Имея все это в виду, я еще в прошлом, 1858 году предписал циркулярно дирекциям составлять экстраординарные заседания педагогических советов для обсуждения различных способов преподавания. С удовольствием увидев, что многие из гимназий приняли к сердцу мое предложение и что многие из учителей дельно, искренне и отчетливо изложили свои мысли о преподаваемых ими предметах, я не могу, однако ж, к сожалению, не упомянуть, что некоторые из гимназий, как киевские Первая и Вторая, Житомирская и Ровенская, до сих пор оказали еще небольшое сочувствие к этому (в моих глазах важному) нововведению и почти ничего еще мне не сообщили. Почему вменяю еще раз в неприменную обязанность дирекциям: 1) созывать педагогические советы для обсуждения всего сказанного; 2) сообщать мне протоколы всех заседаний с отдельными мнениями тех преподавателей, которые пожелали бы это сделать, в случаях, когда они не будут согласованы с большинством; 3) составленные преподавателями записки о способах преподавания и о других педагогических мерах до заседаний сообщать предварительно для прочтения всем участвующим в педагогических заседаниях, с тем, чтобы гг. члены советов, познакомясь предварительно с содержанием этих записок, могли лучше подготовиться к их обсуждению.

О наглядном обучении

Посетив более 20 уездных и дворянских училищ округа, я убедился, что ни одно из них не владеет совершенными учебными пособиями. Только в одном из этих училищ — Теофильпольском — я нашел несколько портретов с превосходными гравюрами, картами, которые некогда служили пособием для преподавания; но со времени преобразования училища оставались совершенно забыты до той степени, что гг. преподаватели только недавно, с назначением нового штатного смотрителя училища, узнали об их существовании. Между тем нигде, может быть, не ощущается столько потребности в таких учебных пособиях, которые бы наглядно могли объяснить ученикам преподаваемые предметы, как в училищах наших западных и заднепровских губерний. Действительно, поступающие в эти училища ученики едва знакомы с чистым русским языком по одному слуху.

Большая часть детей, особенно в низших классах, не умеют еще ни читать хорошо по-русски, ни понимать ясно читанное или слышанное. Я в этом убедился, экзаменуя в некоторых из этих училищ не одного, не двух учеников, а целые классы. Поэтому немудрено, что многие ученики этих училищ, знающие уже довольно порядочно механизм чтения, не знают самых обыкновенных слов и не имеют ясного понятия об окружающих их предметах. Многие из них не знают, например, какие месяцы весенние, какие летние; не знали ни свойств, ни названий самых обыкновенных вещей. Для учеников, столь мало еще развитых и мало приготовленных, наглядность составляет, можно сказать, жизненное условие образования. У них без наглядности можно достигнуть не более как одного механического знания грамоты, которое не только не разовьет их и не приготовит к восприятию других сведений, но еще, напротив, повредит тем, что оно приучит их также механически учиться и всему остальному.

Итак, чтобы по возможности содействовать к развитию детей, в наших школах, еще мало владеющих господствующим языком и не имеющих никаких средств развить свои понятия в доме родителей, отчасти по недостаточности, отчасти по их необразованности, я считаю нужным снабдить все школы округа преимущественно теми учебными пособиями, которые необходимы для наглядного учения. Пособия такого рода можно приобрести по преимуществу в Германии, где, как известно, они введены во всех народных школах и продаются по весьма низким ценам. Для этой

цели я предлагаю предварительно всем дирекциям доставить в округ в наискорейшем времени сведения, какими владеют они денежными средствами, назначаемыми исключительно для приобретения учебных пособий, в уездных училищах (из сумм, собираемых за учение, и из сумм, жертвуемых для этой цели гг. почетными смотрителями). Тотчас же по доставлении в округ этих сведений я распоряжусь выпиской из-за границы дешевых изданий (картин, атласов и карт и т. д.) для наглядного обучения и предложу преподавателям, знающим немецкий язык, перевести на русский язык объяснительный текст, который по напечатании и будет разослан вместе с приобретенными за границей учебными пособиями по всем школам округа с правилами о способе употребления этих пособий.

О многопредметности в гимназиях и об изменении учебных программ

Утвержденные в 1852 г. бывшим министром народного просвещения распределения учебных предметов по классам гимназий введены в виде опыта на 7 лет.

По отзыву директоров гимназий вверенного мне округа ученики III класса слишком обременены несоразмерным с их возрастом количеством учебных предметов. Мальчик, редко старше 12 лет, с переводом в III класс должен слушать 11 предметов, из коих 5 для него совершенно новых (славянский язык, история всеобщая и русская, алгебра, геометрия), притом в течение года положено пройти всю русскую грамматику, а также часть грамматики французской и немецкой на французском и немецком языках.

От этого чрезмерного обременения ученики III класса мало успевают и в этом классе, сравнительно с другими классами остается всего более учеников без перевода в высший класс.

Вопрос об облегчении учеников III класса я передавал на обсуждение особого комитета, который нашел нужным сделать для сего некоторые изменения в утвержденной министерством программе преподавания.

Представляя при сем проект изменения ныне существующей программы, имею честь покорнейше просить разрешения Вашего высокопревосходительства на распределение предметов преподавания в гимназиях Киевского учебного округа согласно представляемому проекту.

Латинский язык преподается теперь во Второй киевской гимназии со II класса, а в других с IV класса; от этого неодинакового распределения сего предмета происходят большие затруднения при переходе учеников из других гимназий во Вторую киевскую, в которую очень часто поступают ученики из других гимназий. Для устранения сего неудобства предложено в проекте ввести преподавание латинского языка со II класса и в других гимназиях округа.

О необходимости изучения постановки дела народного образования за границей

Переходное время, в которое сумасбродства и беспорядки впечатлительной молодежи обращают на себя и сосредоточивают все внимание правительства, без сомнения, малоудобно для коренных и существенных преобразований в деле народного просвещения.

В это время живем мы теперь и, долго ли оно продолжится, не знаем.

Между тем его не нужно упускать даром, и именно люди, преданные и по долгу службы, и по внутреннему влечению делу народного образования, должны приготавливать себя глубоким и всесторонним изучением этого предмета и ревностно собирать материалы, приложение которых понадобится в недалеком будущем.

Как ни заманчива, как ни почетна роль борца в это переходное время с напором всех, одно другому противоречащих убеждений, и со всеми страстями и страстишками и отживающего свой век и грядущего поколений, но глубокое, всестороннее и беспристрастное изучение дела народного образования несовместимо с борьбой. Сил человеческих неостанет, чтобы в одно и то же время энергически противостоять борьбе и с научным бесстрашием изучать обширный предмет.

Для борьбы нужен преимущественно характер и воля; для изучения — воля и любовь к делу.

Выведенный почти случайно на поприще этой борьбы, я три с половиной года мужественно противостоял и не устал еще, потому что не потерял еще доверия к себе и не потерял доверия к себе нового поколения.

Но благоразумие и опыт жизни требуют не увлекаться временным успехом, постоянно следить за собой и наблюдать за собственным запасом сил и умения. Делая это, я вижу ясно, что мне многого, чрезвычайно многого недостает еще. Обдумывая все жизненные вопросы нашего народного образования, вижу, что и я, да и все мы, нечего греха таить, еще ничего положительного не знаем об этом предмете: только пробуем и колеблемся, даже в таких вещах, касающихся образования, которые уже давным-давно разрешены на Западе, от которого оно пришло к нам.

Есть же тому какая-нибудь причина? Нельзя же, наконец, серьезно утверждать, что один склад нашего ума уже таков, что ни одна общечеловеческая истина не может быть им хорошо переварена. Нет, причина тому другая; она лежит на ладони — это наше незнание. Мы и за просвещение, как и за все другое, беремся, его не зная. Мы и в деле просвещения, как и во всех других делах, хватались сначала за механизм, который нам очень понравился как остроумная игрушка, пустили в ход все колеса администрации, не зная, что основанием ему служит такое же

глубокое изучение сил и материи, как и то, которое послужило к изобретению пароходов и паровозов.

Путем горького опыта я дошел до сознания моего неведения и хочу учиться, чтобы быть истинно полезным делу народного просвещения. Я не боюсь упасть в борьбе, которую веду теперь, потому что, упав, ничего не потеряю, а не потеряю потому, что ничего не ищу. Но для чего же терять силы и годы жизни, которых мне уже осталось не слишком много, на неверное, когда я наверное знаю, что мог бы быть несравненно более полезен святому и общему делу просвещения, если бы принялся изучать его там, где оно выработалось и окрепло вековыми трудами передовых людей.

Получив поручение от министерства народного просвещения изучить в течение нескольких лет серьезно, а не на скорую руку, как это делается теперь, образование на Западе, я несравненно более был бы полезен и ему, и России, нежели теперь, разыгрывая роль полицмейстера, поставленного в зависимость от местных начальств края и от различных видимых, более или менее случайных обстоятельств. Я не преувеличиваю и не искажаю фактов, называя попечителя учебного округа в настоящее переходное время смут и беспорядков полицмейстером. Как ни обширна и ни благотворна могла бы быть деятельность лица, которому вверяется просвещение края, но на деле, когда правительство все внимание сосредоточивает на этих, в сущности неизбежных, тревожных волнениях корпоративной жизни учащегося поколения, эта деятельность принимает характер чисто полицейский.

Не отраднее ли для всякого мыслящего патриота при такой обстановке посвятить все свои умственные способности службе прекрасному будущему, серьезно подготавливаясь и подготавливая других к нему тщательным и всесторонним изучением дела просвещения на Западе?

Изучая там на месте, не мимоходом и не проездом, этот предмет, сделавшийся уже конечной целью моей жизни, я бы более, чем кто-либо другой, мог отыскать и применительную его сторону к просвещению нашего отечества. Мне теперь не по одним слухам знакомы все слабые стороны нашего просвещения, я уже достаточно изучил его механизм. Но открыть существенные выгоды и скрытый недостаток различных способов образования в чужих странах можно не иначе, как проследив за ними тщательно и в течение довольно долгого времени. Только тогда истинные результаты делаются для наблюдателя очевидными. Зная об образовании в Англии, Германии, Франции и Америке только по описаниям и слухам, мы почти ничего не знаем, насколько оно применимо к нам. А это самое главное. Я взялся бы тщательно рассмотреть все дело; взялся бы для распространения верных сведений об успехах педагогики издавать периодическое сочинение. Мне можно было бы поручить руководство молодыми учеными, посылаемыми за границу для приготовления к занятию профессорских кафедр. Я знаю из опыта, как часто

они блуждают, теряя много времени и не зная с первого раза, как распорядиться своими занятиями. Я мог бы находиться в постоянном сношении со всеми заграничными педагогами и следить за их действиями, не увлекаясь, однако, поверхностно, как это нередко случается при мимоходном посещении школ путешественниками. Короче, я не могу понять, почему министерство народного просвещения до сих пор не имеет такого постоянного корреспондента и наблюдателя за ходом просвещения за границей, как военное ведомство имеет по своей части.

Предложение мое я уже имел честь сообщить г. министру народного просвещения.

О врачах-педагогах

Предложение г. Коляновского (о допущении медиков к педагогическим должностям в средних учебных заведениях) заслуживает особенного внимания. Я думаю, что никто не имеет столько прав на занятие педагогических должностей в закрытых заведениях, как врачи. Кроме причин, изложенных г. Коляновским (общество имеет превратное понятие о медицине, медики лучше других могут преподавать анатомию, физиологию и т. п.), есть и еще одна важная сторона воспитания в закрытых заведениях, которая доступна исключительно только одним врачам. Это пороки чувственности, до того скрытые в наших заведениях, что начальники едва подозревают об их существовании, тогда как эти пороки постоянно вносятся в заведение извне (учениками домашнего воспитания) и развиваются в нем самом нередко в поразительных размерах и в различных видах. Обратив на это зло должное внимание, узнать его начало и предпринять рациональные меры, чтобы предупредить и остановить его, может только один опытный врач. И так врач при закрытом заведении мог бы в одно и то же время быть с пользой и надзирателем за нравственной стороной учащихся, и преподавателем энциклопедии медицинских наук в высших классах, и врачом гимназической больницы.

Школа и жизнь

Отрывок из вариаций на ту же тему

Мы привыкли издавна противопоставлять жизнь школе и школу — жизни. Мы привыкли видеть, что воспитание и учение идут сами по себе, а жизнь идет своим чередом, сама по себе. Мы привыкли думать, что требования школы не сходятся с требованиями жизни. И чем менее образованно общество, тем более разъединены в его понятии школа и жизнь.

Правда, в настоящее время все усилия передовых людей стремятся помирить одну сторону с другой. Но покуда эта мировая ограничивается только одними усилиями помирить.

Прислушайтесь и вникните. Вы придете к тому результату, что мы еще слишком далеки от убеждений о неразрывной связи школы с жизнью. И, наверное, мы заметим не одну насмешливую улыбку, когда вздумаем сказать, что учиться и жить есть одно и то же.

Большая часть самых образованнейших из нас, верно скажет не более того, что учение есть только приготовление к настоящей жизни.

Это, впрочем, и не могло быть иначе. Обыкновенно начинают учиться, воспитываться и образовываться с детского возраста; и понятие о воспитании, учении и школе сливается с понятием о детском возрасте человека. А дети не живут еще той жизнью, которую мы себе представляем настоящей, собственно так называемой и определенной. Детская жизнь, по нашим понятиям,— это еще так что-то такое вроде предисловия, или вроде *hors-d'oeuvre*¹ жизни. С ней, мы думаем, нет еще надобности много церемониться; ее можно, мы полагаем, и сжать, и расширить как нам угодно; ее можно влить в какую угодно форму и из нее вылепить, что нам—взрослым и истинно живущим—заблагорассудится.

Есть, правда, у нас официальные фразы и пословицы, вроде таких, что воспитание человека начинается с самого рождения и продолжается до смерти, что учение—свет, а неучение—тьма; но их говорят, а верят им немногие; а если им и верят, то мертво—без дел.

Вообще же большую часть родителей, родственников и опекунов, которые учат и образуют или заставляют учиться и образовываться детей, можно подвести под три разряда.

Одни из них это делают потому, что это так уже принято, а все, что всеми принято, нужно делать охотно и без дальнейших размышлений.

Другие учат и образовывают своих детей как-то нехотя, с задней мыслью, что хотя это и принято, но что все-таки им после—в настоящей жизни—придется разучиваться.

Третьи, наконец,—и это еще самые мыслящие и вкусившие плодов образования—посылают детей в школу для того, чтобы их после вытолкнуть в жизнь по той дороге, которая им более знакома, или по той колее, которая ведет ближе к заранее придуманной цели.

Надобно признаться: прошедшее и все обстоятельства сложились действительно так, что было бы сверхъестественное чудо, если бы большинство лучше поняло связь жизни с школой.

Надобно признаться: школа с своей, а сложившаяся из прошедшего жизнь с своей стороны сделали все возможное, чтобы убедить большинство, что между ними ничего нет общего.

Школа делала что-то свое, не заботясь о жизни; а жизнь шла по-своему, не обращая внимания на школу.

Так проходило, так и теперь еще проходит время. Но рано или поздно следствия, началом которых были заблуждения, хотя бы и вековые, приводят, наконец, к такому порядку вещей, который делается невыносим и невозможен, и именно потому, что он ставит нас в противоречие со всем окружающим и самими собой, заставляя нас говорить в одно и то же время и да, и нет.

В таком, или почти таком, состоянии находимся мы теперь с нашими понятиями о воспитании. С одной стороны, школа

начинает понимать, что она без жизни и вне жизни — нелепость, а жизнь видит, что она без школы не может ни одного шага сделать вперед, идти же назад ей запрещено предвечным законом. Наконец, все мыслящие начинают убеждаться, что школа и жизнь есть одно нераздельное целое, что жизнь школьника есть такая же самостоятельная, подчиненная своим законам жизнь, как и жизнь взрослых учителей.

И если дети не имеют ни силы, ни способов нарушать законы нашей жизни, то и мы не имеем права безнаказанно и произвольно ниспровергать столь же определенные законы мира детей.

Без сомнения, и отцы, и общество должны заботиться о будущем детей; но это право ограничивается обязанностью развивать всецело и всесторонне все благое, чем наделил их творец.

Другого права нет и быть не может, без посягательства на личность, которая одинаково неприкосновенна и в ребенке, и во взрослом.

Правда, это ограничение прав общества и отцов идеально; на практике, без логического ослепления, нельзя не допустить исключений. Но тем не менее если идеал — истинный, то и стремления к нему также справедливы. А если так, то отцы и общество должны по возможности стремиться к его осуществлению.

Если же недостаточность средств, ограниченность ума и недостаток образования отцов препятствуют им осуществлять эти стремления, то не обязано ли общество и государство, с своей стороны, — предполагая, что оно богаче и средствами, и мыслями, — помогать достижению этого всецелого, всестороннего развития способностей и добрых склонностей ребенка? И эти обязанности общества и государства не делаются ли еще священнее, там, где они признают воспитание своей монополией?

Правда, монополия воспитания, признанная целым обществом за собой, никогда не обходится, как и все прочие монополии, без задних мыслей; общество употребляет его как средство к достижению своих известных целей и часто по необходимости делает его не общечеловеческим, а только прикладным. Но если это отступление от идеала уже необходимо в практической жизни, то все-таки оно в моих глазах извинительнее отцовского отступления.

Чем более организовано общество, чем выше и чище его взгляд, тем более оправдывается пред судом истории его монополия и тем извинительнее делаются ее прикладные цели в воспитании. А чем извинить отца, если он, также приноравливаясь к потребностям общества, да еще нередко и из иных выгод, превращает высшее назначение воспитания в односторонний утилитаризм? Но и общество, удерживающее за собой монополию воспитания, и отцы, воспитывающие своих детей с прикладной целью, не могут быть оправданы пред судом совести, если они начинают направлять воспитание к их прикладным целям с колыбели детей.

Тогда и общество, и отцы не мирят, а ссорят школу с жизнью.

Тогда одностороннее, искусственное воспитание, с его временными и прикладными целями, получаемое в школе, рано или поздно вступит в разлад с жизнью.

Она, вечно движущаяся, непрерывно требует полноты и всестороннего развития человеческих способностей. Все прикладное, как бы оно односторонним ни казалось, уживается и переходит в плоть и кровь только при одном этом непереносимом условии.

И откуда взялась школа, как не из жизни? Не врожденная ли человеку склонность развивать более и более все ему присущее была началом школы? И если, вышед из жизни, при первом ее начале, стала противоречить жизни, то не произошло ли это от тех же самых причин, которые и в древнем, и в новом мире нередко ставили и самую церковь в противоречие с жизнью?

Одно из двух: или понятия, которые школа сообщала жизни, были неверны, и начала, которыми она руководствовалась, не оправдывались жизнью; или же жизнь предъявляла нелепые притязания к школе и требовала от нее того, чего сама не могла дать.

Как бы то ни было, но мы видим: иногда доходило и до того, что школа учила не тому, как жить, а тому, как умирать должно: а жизнь отвергала все школьное, сомневаясь даже в пользе и необходимости грамоты.

Наконец, как болезнь, проистекая из жизни, иногда ее разрушает, так и болезнь школы не раз угрожала разрушением жизни общества.

Теперь, слава богу, люди приходят все более и более к тому убеждению, что церковь, школа и государство нераздельны с жизнью народов.

Но прежде, нежели человечество окончательно сольет в своих понятиях школу с жизнью и сделает одну немислимой без другой, школе придется испытать еще много тревожений и превращений.

Положительной формулы для нее еще не найдено. Современное общество бьется как рыба об лед, отыскивая эту формулу.

В настоящее время, и именно в обществе, еще не созревшем и мало жившем прошедшей жизнью, всего заманчивее кажется тот взгляд на школу, который ее представляет чем-то вроде лепной модели для приготовления людей именно такими, какие нужны обществу для его обыденных целей.

И в самом деле, чего лучше? Общество является потребителем, а школа фабрикой, приготовляющей товар для потребления. Запрос есть; стоит только удовлетворить ему, и обе стороны довольны. Вопиющее современное всегда ближе сердцу и доступнее мысли, чем далекое будущее. Для чего вдумываться, что будет через 25 или 30 лет, когда новое поколение начнет заменять старое? Правда, что всякий из нас, спускаясь под гору, начинает чувствовать себя как-то неловко и сознавать, что он не воспитан-

вался для будущего, но, прожив так или сяк и без того, и думая, что в это время жилось даже лучше, меряет на свой аршин будущее поколение, советуя и ему поступать так же и идти по его стопам.

И вот школа, сначала разрознившаяся с жизнью, начинает сливаться с нею; и та, и другая начинают более понимать друг друга, но как?

Общество и государство, применяясь к настоящему и делая воспитание своей монополией, употребляет школу, *во-первых*, как проводник к распространению в будущем поколении одних только известных убеждений, взглядов и понятий; *во-вторых*, как рассадник специалистов, ему необходимых для достижения известных обыденных целей.

Отцы, применяясь к этому же направлению общественного воспитания, посылают детей в школу; *во-первых*, чтобы воспитать их для хлеба, и притом, елико возможно, не на своем, а на чужом или общественном иждивении; *во-вторых*, чтобы воспитать их в духе того сословия, к которому принадлежат сами, и, разумеется, в тех же самых убеждениях и предубеждениях.

Итак, школа, примиренная с жизнью, на первых порах не преследует еще никаких широких и общечеловеческих целей. Напротив, она делается еще более односторонней и прикладной, чем в начале своего существования, когда она, основанная благочестием и гуманностью передовых людей, была более отделена от жизни.

Но все же лучше примириться с жизнью, какова она ни есть, нежели быть с нею в полном разладе. Вот почему настоящее положение школы все-таки нужно считать шагом вперед.

Но остановиться на этом—значило бы мирить школу с жизнью только наполовину. Мало этого, это значило бы признать безусловно первенство жизни пред школой и рабскую зависимость от настоящего, тогда как все будущее жизни находится в руках школы и, следовательно, ей принадлежит *гегемония*.

Если мы, привыкнув считать понаслышке, по преданию и по собственному опыту школу в разладе с жизнью и теорию каким-то противоположением практике, теперь с каждым днем все более и более убеждаемся, что настало время им помириться, то уже нельзя останавливаться на середине дороги.

И отцы, и общество, и государство должны стремиться восстановить смысл и права школы, проистекающие из самой жизни. Должно восстановить прямое назначение школы, примиренной с жизнью,—быть руководителем жизни на пути к будущему.

И этого достигнем только тогда, когда все человеку дарованные способности, все благородные и высокие стремления найдут в школе средства к бесконечному и всестороннему развитию, без всякой задней мысли и без рановременных забот о приложении.

Когда учиться, образоваться и просветиться сделается такой

же инстинктивной потребностью общества, как питаться и кормиться телу, тогда приложение придет без хлопот, само собою.

Надобно достигнуть того, чтобы здравый смысл изменил самый язык. И когда будем говорить и мыслить *о воспитании*, то нужно, чтобы высшие понятия, присущие словам *учение, образ и свет*, заменили материальное представление *питания*, приличного телу, а не духу.

Только тогда мы можем быть спокойны за успех в будущем, только тогда можем ожидать истинного прогресса в нашем обществе, когда приложение будет пристекать само собой, без всякой искусственной и насильной моделировки незрелых умов и понятий.

Человеческому духу, всецело и всесторонне развитому, присуща склонность употреблять и применять им приобретенное без всякой насильственной подготовки. Просвещенному уму не нужны рамы, заказанные по мерке; он сам для себя создает их, убеждаемый бесконечностью и беспредельностью сведения.

Не врождена ли всем склонность сообщать друг другу приобретенные сведения? И что же это такое, как не свойство духа применить приобретенное?

Если же прикладное образование и считается покуда необходимым в нашем обществе, то пред истинным идеалом воспитания оно оказывается только временным и неизбежным недостатком. Оно доказывает только слабость наших сил, слабость любви к человечеству и к истине.

И в настоящее время невозможность дать образованию всех слоев общества высшее общечеловеческое значение зависит от таких причин, которые, отчасти по крайней мере, могли бы быть уменьшены, если бы мы все были проникнуты его необходимостью и истиной.

К этим причинам принадлежат:

Во-первых, природная ограниченность ума, врожденная слабость и односторонность способностей учащихся.

Во-вторых, недостаток материальных средств, заставляющих учащихся как можно скорее доставать, а их отцов — доставлять им — пропитание и насущный хлеб.

В-третьих, убеждение, что вредно выводить высшим образованием целые классы общества из той сферы занятий, привычек и понятий, в которой они родились.

В-четвертых, жизненные потребности общества в органической, прикладной и односторонней деятельности большинства лиц.

В-пятых, особенности некоторых специальных занятий, требующие изучения с самого раннего возраста жизни.

Наконец, в-шестых, сословные и другие предрассудки, поверья и предубеждения отцов и целого общества.

Но из всех этих причин только врожденная слабость и односторонность способностей и особенности некоторых занятий более или менее оправдывают рановременную специальность образования. Да и про них можно думать, что время и дальнейшие

успехи науки многое переменят. Сколько ограниченных и тупоумных детей нашлось бы теперь между нашими учениками, если бы их заставили учиться грамоте по прежней методе: «буки-аз — ба»? Сколько учеников и в наше время слывут в школе тупоголовыми, а в жизни оказываются умнее учителей?

Еще менее можно сомневаться в том, что и те специальные занятия, которым приносят в жертву ранний возраст и неразвившиеся способности ребенка, с успехами образования потребуют гораздо менее времени жизни. Не будучи моряком, я не смею утверждать, но позволяю себе думать, например, что с введением пароходов можно гораздо скорее научиться морской службе, чем прежде.

Что же касается всех других причин, то ни одна из них не может назваться и приблизительно непреодолимой.

Если бы все общество и истинные его филантропы приняли к сердцу общечеловеческое образование, то что могло бы помешать им открыть, например, воскресные школы и публичные курсы в свободные от работ часы и употребить все средства современной педагогики к распространению общечеловеческих сведений в рабочих классах? Чего бы ни могло сделать для них одно наглядное учение в руках дельных наставников? И разве мало пропадает времени, даром употребляемого этим классом народа не на работу, а на праздный разгул?

Убеждение, что обществу вредно переносить целые его классы, общечеловеческим или высшим образованием, в другой круг действий, взглядов и понятий, может быть, и имеет свою долю правды, но только очень относительной.

Только одно слишком неравномерно распределенное образование в различных слоях общества действительно вредит ему. Только при таком ненормальном распространении вкореняется убеждение, что образование должно быть монополией привилегированных каст, и только при господстве таких взглядов переходы массами из одного класса в другой нарушают общий порядок. Но кто же не видит, что распространение общечеловеческого образования между всеми классами именно и назначено устранить ненормальное состояние общества? И не этим ли путем только можно уничтожить бездну, разделяющую касты?

Также и временная, хотя бы жизненная, потребность общества в односторонних, но деятельных специалистах несколько не опровергает еще более существенной необходимости общечеловеческого образования. Есть время и для того, и для другого. Нужны только добрая воля, здравый смысл и умение распространить и то и другое. А если этого нет, то, поверьте, и специализм не превратится в плоть и кровь общества. Он будет сухой и бессочной выжимкой, приготовленной гнетом.

Говорить ли, наконец, об общественных, сословных, семейных и личных предрассудках, поддерживающих искусственную систему специального образования?

Напрасно; те, которые их имеют, неизлечимы. Что же

следует? Значит ли все это, что специальное образование вовсе не нужно?

Жаль, если здесь высказанные убеждения будут так перетолкованы.

Что здесь говорится есть только вариация на прежнюю тему. Пусть же уверятся, что и теперь, и прежде сказанное есть глубокое убеждение, которого ни время, ни опыт, ни обстоятельства не изменили. А это чего-нибудь да стоит.

В этом убеждении есть много идеального и, следовательно, недостижимого. Но все-таки указан путь и указано направление; указана и далекая цель.

Школа не иначе может совершенно и нераздельно слиться с жизнью, как приняв на себя дело и общечеловеческого, и специального образования. Скажу более: настанет время, когда и самые высшие представители человеческого образования — университеты — распадутся на отдельные специальные, или факультетские, школы.

Это распадение не нуждается в наполеоновских реформах, разрушивших насильно связь факультетов во Франции.

Постоянно увеличивающийся объем научного материала делает с каждым днем все более и более то, что отдельные части науки возводятся на степень самой науки. Жизни делается мало для полного изучения каждого отдела. Это одно обстоятельство уже должно способствовать более специальному, чем общечеловеческому, образованию.

Оно, не нарушая, а укрепляя органическую связь, по-видимому, самых разнородных связей, делает, однако же, невозможным изучать серьезно две или несколько наук вместе. Поэтому всеобъемлющие умы прошедших столетий сделались невозможными в наше время.

Итак, вот первое условие, заставляющее поневоле и самых любознательных ограничиваться специальным образованием.

Есть еще и другое. Если не для всех, то для большей части умов вредны многосторонние занятия. Ум, слишком развлекаемый, скользит, так сказать, мыслью по поверхности. А много есть предметов, которых лучше совсем не знать, чем плохо знать. При специальном образовании можно легче избежать поверхностности ума; при общечеловеческом — говорят — невозможно.

Есть, наконец, и третье условие, изобретенное слабоумием и ленью. Это убеждения вроде тех, которые Фонвизин выставлял на позор еще в прошедшем столетии.

Все эти условия особенно убедительны для общества несозревшего, где люди еще не привыкли вдумываться, где прямое следствие поражает умы так сильно, что делает их неспособными думать о следствиях отдаленных, хотя бы и более существенных, более важных. Такое общество живет постоянно под влиянием первых впечатлений. Прямые и непосредственные выгоды специального образования так очевидны и разительны для большинства, что ему и в голову не приходит раздумывать о невзгодах,

которые не так ясны и медленно появляются наружу.

Трудно, невероятно трудно разуверить людей в том, что они однажды приняли не вдумавшись.

Труд разуверить их неблагодарный, нередко опасный; но совесть требует его исполнить.

В сущности, вся оппозиция нашего большинства против общечеловеческого образования вертится на одном, для многих еще не разрешенном вопросе: на что учиться тому, из чего нельзя сделать непосредственного приложения?

Вопрос этот не мог не возникнуть для тех, которые не понимают образовательной силы, присущей каждой отрасли человеческих сведений, или плохо ей верят.

И действительно, тому, кто на самом себе не испытал действия этой силы, нельзя никак растолковать, в чем дело.

Пожалуй, найдутся и такие, которые и вообще не поймут надобности давать действовать этой силе на все способности человека. Но это будут опять фонвизинские типы, которым XIX столетие не отвечает.

Если бы же этот вопрос можно было уяснить для большинства,—а уяснить его можно только опытом,—то оставалось бы только доказать: *во-первых*, что и в настоящее время, несмотря на громадность научного материала, общечеловеческое образование все еще возможно настолько, насколько оно необходимо для равномерного и всестороннего развития всех способностей души; *во-вторых*, что, проводя систему общечеловеческого образования, проводя вовремя, с пониманием дела и цели, можно избежать неудобств поверхностного всезнайства и энциклопедизма.

А это действительно так и есть. Нужно только: первое и главное, начать вовремя и перейти вовремя к образованию специальному.

Потом—второе—выбрать такие способы учения, которые направляли бы образовательную силу каждой отрасли сведения на способность духа, служившую ей началом, помня, что в мире идей есть тоже свой закон тяготения сведений к свойствам духа.

Третье—распределить хорошо занятия, не обременяя слишком в одно и то же время разнородную деятельность памяти, воображения, ума и наружных чувств, но и не напрягая слишком действия одной способности однообразным занятием.

Исполнив эти три условия, нечего бояться, что общечеловеческое образование может сделать ум поверхностным. Правильно развитые способности души заставят уже ум углубляться и останавливаться на том, что требует сосредоточенных его действий.

Те грубо ошибаются, которые думают, что одни только сосредоточенные действия духа по одному направлению ведут к глубоким познаниям предмета и порождают глубокомыслие. Ничего не бывало. Без правильного развития всех способностей души и способность ума сосредоточиваться может быть врожденным даром бога, но уже никак не плодом воспитания.

Если дух, раз без подготовки направленный на изучение одного предмета, и может приобрести обширные сведения, то все-таки ему и в этом одностороннем изучении никогда не будут доступны те взгляды на изучаемый предмет, которые возможны только при умении отдаляться от него в другие, высшие или низшие, сферы созерцания. Это умение приобретается не иначе, как знакомством с различными отраслями сведений, служивших к развитию всех способностей духа.

Одно только трудно преодолеть в системе общечеловеческого образования. Это — распределение времени для разносторонних занятий ученика. Нужно осторожно лавировать между крайностями: нужно хорошо знать, когда остановиться и когда идти далее, когда заменить одно занятие и один способ другим.

Но и специальное образование не изъято от этих трудностей и невыгод. И в том, и в другом все зависит от личности наставников.

То верно: кто проникнут высоким значением школы в жизни человека, что оправдывает благородные стремления к идеалу — как бы он недоступен ни был, — тот не должен ни минуты сомневаться в выборе. Только одна бедность может извинить отца, избирающего произвольно специальное поприще для образования сына, и то только в таком случае, когда специальное образование может быть скорее окончено и обещает ему дать, не очерствляя лучших способностей души, независимое положение в обществе, с насущным хлебом на целую жизнь.

Даже и тем отцам, которые в воспитании своих детей ищут средства удовлетворить сословным и корпоративным предрассудкам, нечего опасаться общечеловеческого образования. Если ребенок, в пеленках, окружен уже всеми атрибутами будущего призвания, которое ему готовит отец; если целое общество не противоречит сословным понятиям отца и сочувствует любимым его мечтам, то чего же бояться? Общечеловеческое образование разовьет способности; но оно не сильно убить склонности, возбужденные в ребенке от колыбели и находящие пищу в том, что его окружает. Спешить нечего; придет время, и он выберет сам то поприще, к которому его готовят иногда до рождения на свет. Для чего же лишать его выгод общечеловеческого образования?

Да, впрочем, в сущности, и нет никого, кто бы совершенно и сознательно отрицал его необходимость. Недоразумения только относятся степени. Никто не сомневается, что всем образованным и специалистам нужна грамота, нужно знание слова, нужно понятие о числе времени и пространстве. О чем же спор? Не ясно ли, что дело идет только о степени?

Одни повышают, другие понижают только уровень, до которого должно доходить общечеловеческое образование.

Одни примешивают к первым его началам уже известную специальность и реализм; другие стараются сохранить чистым гуманное начало учения до того, возраста, когда человек по-

человечески, т. е. с полным сознанием, скажет: я буду именно тем, а не другим.

Одни, применяясь к обстоятельствам и к господствующим мыслям общества — иногда задним, — обращают плащ по ветру и делают воспитание своих детей с самого начала прикладным. Другие смотрят выше — хотят подчинить общество воспитанию и чрез воспитание управлять будущими его судьбами. Еще менее согласны в том, какие уровни нужно назначить общечеловеческому образованию для различных классов общества.

То только несомненно, что чем менее будет для него назначено различных уровней, тем выше поднимется гражданственность общества.

Лучшая норма будет определяться двумя.

Один из них должен быть приведен для большинства, т. е. для тех слоев общества, которые по скудости средств не могут пользоваться долго благами общечеловеческого просвещения и ищут как можно скорее материальной помощи. Другой должно назначить для всех стремящихся получить высшее образование — все равно, останется ли оно для них на целую жизнь чисто гуманитарным, или перейдет со временем в специально-реальное. Во всех народных, сельских и городских школах общечеловеческое образование должно как можно ранее и как можно прямее переходить в реальное и прикладное. А общечеловеческое образование средних и высших классов до перехода в специальное, ничем, в сущности, не может быть различно. Уровень его для этих двух классов может быть повышен или понижен, не по сословиям и не по кастам, а по состоянию, смотря по тому, кто богаче или беднее, кто более или менее может обойтись без материальных пособий, доставляемых приложениями науки к жизни.

Определив, что уровень общечеловеческого образования должен быть в настоящее время двойкий для различных слоев общества, нужно еще определить, какие отрасли ведения и в каком объеме должны относиться к одному и какие — к другому уровню. Но этот вопрос никогда не разрешится окончательно. Его разрешить можно не иначе, как пожертвовав одной отраслью для другой, как доказав математически, что одна отрасль несравненно более содействует развитию всех способностей души, чем другая. А этого доказать нельзя. Но если этот вопрос и остается еще не разрешенным для науки и педагогического искусства, то это не интересует родителей. Если у вас есть больное дитя, то разве для вас не все равно, по какой методе его будут лечить, лишь бы возвратили здоровье.

Для чего же вам спорить, хлопотать и теряться в недоумениях: что полезнее вашему сыну — учиться ли по-латыни и по-гречески или по-французски и по-английски? Поверьте, в руках дельного педагога, и древние, и новые языки, и все предметы общечеловеческого образования не останутся без пользы для развития умственных способностей. Ищите убедиться в другом — и в самом

главном — в личности людей, которым вы доверяете образование вашего сына. Посредством ли изучения древних языков и математики, или посредством новых и естествоведения совершится общечеловеческое образование вашего сына, все равно — лишь бы сделать его человеком. Преимущество и выгоды различных способов этого образования так очевидны и так значительны, что нет возможности в настоящее время сказать, который лучше.

Когда школа была в полном разладе с жизнью; когда она и родителям, и детям казалась каким-то гробом, то и грамота, и изучение родного слова казались бременем, вовсе лишним для жизни. Жилось и так прекрасно. Теперь это поверье перешло на древние языки, да и на другие предметы гуманитарного образования. И теперь еще не совсем кончилась борьба жизни с грамотой. Как прежде, в разгаре этой борьбы для самых высших слоев общества неясна была польза от связи с грамотой и они поддерживали эту борьбу напропалую, так и теперь еще для многих не разъяснилась органическая связь жизни с высшими звеньями гуманизма и они от грамоты, с которой уже помирились, спешат, что называется сломя голову, удариться в реализм. Школа и жизнь все еще не помирились.

О замене адъюнктов доцентами

Адъюнкту при наших университетах не достигает цели. Адъюнкту не служит рассадником университетских преподавателей. Оно не возбуждает ни соревнования, ни научной деятельности между молодыми учеными.

Адъюнкты поддерживают nepотизм и стабилизм. Достигнувший адъюнкту вместе с этим достигает и убеждения, что он уже непременно будет экстраординарным и ординарным профессором. Адъюнкт точно так же уверен в этом, как уверен бывает служащий в чине коллежского асессора, что его по истечении известного времени произведут в [чин] надворные советники.

Так достижение высшего учебного достоинства в понятии наших будущих профессоров превращается в производство в чин.

Очевидно, что такой взгляд не слишком выгоден для науки и научного просвещения.

Невыгода же тем значительнее, что наши университеты не имеют другого рассадника наставников и преподавателей, кроме адъюнкту.

Правда, в наших университетах существуют еще доценты. Но, к сожалению, до сих пор доцентство не могло укорениться на нашей почве. Производство свободного университетского учения Германии, оно не могло до сих пор развиться у нас и, мало этого, нашло даже средства к обеспечению своего существования.

Между тем мысль, служащая основанием доцентства, благотворна. Доцентство при известных условиях, без сомнения,

послужит главным и, может быть, единственным рассадником будущих профессоров.

Известно, с какими трудностями в настоящее время соединено замещение вакантных кафедр, особенно в наших провинциальных университетах. Известно также, как неуспешны наши конкурсы на вакантные кафедры по недостатку конкурентов. Между тем конкурс представляет все-таки более верное средство для избрания достойнейших при занятии вакантных кафедр.

Взяв все это в соображение, нет лучшего средства в настоящее время для образования рассадника будущих профессоров при наших университетах, как учреждение доцентства на следующих основаниях:

1. Самое главное в этом учреждении будет состоять в подготовке конкурентов для конкурсов, которые должны быть непременно введены и переорганизованы в наших университетах.

2. Для обеспечения существования доцентов нужно уничтожить адъюнктуру и употребить всю сумму, назначенную теперь для жалования адъюнктам, на содержание доцентов. Но этой одной суммы недостаточно для достижения цели.

Нужно ее увеличить еще присоединением к ней известной части суммы, собираемой за учение. Таким образом составится фонд, который в различных университетах будет различен, смотря по числу упраздненных адъюнктуских мест и по количеству суммы, собираемой за учение.

3. Этот фонд нужно распределить так, чтобы он назначался на содержание по крайней мере двойного, а где возможно, даже тройного числа доцентов сравнительно с числом существующих ныне адъюнктуских мест. Там, например, где было до сих пор 10 адъюнктуских мест, нужно учредить по крайней мере 20 доцентских. Чрез это получаемое доцентами жалование будет, конечно, меньше адъюнктуского, но они сверх его будут пользоваться платой за часы из суммы за учение. Плата же эта будет, конечно, не для всех одинакова, она будет соразмерна с числом часов преподавания, определяемым по распоряжению совета. Сверх этого доценты пользуются еще платой за приватное преподавание, на которое они могут смело рассчитывать в некоторых факультетах, если только существование их при университете будет, хотя сколько-нибудь, обеспечено и если занятия приватные с учащимися будут приносить пользу.

4. В доценты избираются те (в настоящее время не немногие) кончившие курс кандидаты, лекари и доктора медицины, которые по успехам и сведениям оказываются способными, желают остаться при университете для дальнейших занятий наукой и для достижения высших ученых степеней или для защиты диссертаций, но не имеют к этому никаких средств. Из них для каждого предмета должно избирать там, где это возможно, по крайней мере по два доцента и поручать им на изложенных условиях преподавание различных отделов одной и той же науки.

5. При открывшихся вакансиях на профессорские места этот,

так сказать, институт доцентов представит каждый раз несколько конкурентов. Между тем все университеты должны (непосредственно или чрез министерство) сообщать друг другу как о вакансиях профессур, так и о своих кандидатах-доцентах на эти вакансии.

Доценты всех университетов, занимающиеся преподаванием одного и того же предмета, будут конкурентами на открывшуюся вакансию.

Этим учреждением несомненно достигается несколько целей.

Во-первых, образуется рассадник будущих профессоров.

Во-вторых, доставляется молодым людям, ищущим усовершенствования в науках, средство к занятиям при университете.

В-третьих, делается возможным достижение профессорских мест посредством конкурса, что до сих пор оказывалось невозможным по недостатку конкурентов.

В-четвертых, делается возможным развитие охоты и вкуса к специальным занятиям отдельными частями науки.

В-пятых, уничтожается вредное для науки понятие о иерархической последовательности при достижении высших учебных степеней, поставляющее их в ряд чисто бюрократических и делающее в настоящее время из адъюнктов каких-то чиновников, подчиненных профессорам.

Само собой разумеется, что предлагаемое нововведение может быть теперь же вполне осуществимо только в тех университетах, в которых нет учебных курсов, как, например, в Киевском, потому что при введении доцентства необходимо будет предоставить учащимся свободный выбор для слушания лекций у того или другого доцента, когда несколько доцентов будут преподавать один и тот же предмет. Впрочем это несколько не должно стеснять введение доцентства и в тех университетах, в которых учение распределено по курсам.

Вот примерный расчет бюджета на содержание доцентов при Киевском университете св. Владимира.

От 8 адъюнктских мест по упразднении останется 5500 руб. (считая по 690 руб. от каждого). Прибавив к этой сумме из суммы, собираемой за учение, 2500, составитя 8000. Полагая по 400 руб. на каждого круглым числом, можно будет на эту сумму содержать 16 доцентов...

О введении преподавания политической экономии в юридическом факультете университета св. Владимира в Киеве

Преподавание политической экономии в юридическом факультете университета св. Владимира в 1848—1849 гг. вследствие неудовольствий между членами сего факультета и тогдашними профессорами политической экономии было отменено, и отмена сия досель остается в силе. Отсюда произошла странная аномалия: юристы слушают прикладные части политической экономии — «Благоустройство и финансы», а теоретическая основная часть не читается им вовсе. Между тем для получения степеней и магистра государственного права, и доктора политических наук требуется экзамен из политической экономии. По сим соображениям нельзя не признать полезным восстановление преподавания этой науки на юридическом факультете, тем более что она имеет несравненно большую связь с правом, чем с историей.

Об открытии кафедры географии в университетах

При отсутствии особой кафедры для преподавания *географии* в университетах, нет науки, которая и связывала бы отдельные отрасли естествознания и служила бы основанием для изучения всеобщей истории и статистики.

Без географии в курсе естественных наук недостает широкого воззрения на природу, представителем которого был Гумбольдт; без географии во всеобщей истории и в статистике теряется связь между природой и общественными явлениями, разъяснение которой составляет заслугу Риттера¹. Влияние этого пробела особенно заметно в приготовлении преподавателей географии для гимназий.

Наставники по сему предмету, взятые с историко-филологического факультета, по незнакомству с естественными науками или вовсе не имеют в виду основной идеи географии, или не в состоянии развить эту идею с пользой для учеников. Наставники же, взятые с физико-математического факультета, изучавшие явления природы независимо от влияния их на общественную жизнь, или вовсе не могут оценить значения физических условий для человека, находящегося на различных ступенях общественности, или по крайней мере теряют из виду этнографический элемент.

Вследствие этого наука, которая могла бы в гимназиях содействовать умственному развитию детей и сообщать им много занимательных и полезных сведений, обращается в мертвую

номенклатуру, в перечни: собственных имен, произведений трех царств природы, исторических событий.

Заучивая на память этот лексикон слов, с которым не связано никакой мысли, ученики выносят одно отупение, чувство умственной усталости, тогда как география при надлежащем преподавании должна бы возбудить охоту к занятиям и к чтению, наконец, дать наставнику нравственное влияние на учащихся.

Настоятельная потребность, ощущаемая гимназиями в хороших преподавателях географии, указывает на необходимость основательной подготовки учителей в педагогических курсах. Достижение же этой цели обуславливается открытием особых кафедр при университетах.

Об увольнении от учительских должностей лиц, не способных к педагогическому труду

Нередко случается, что казеннокоштные воспитанники историко-филологического и физико-математического факультета по определении их учителями обнаруживают совершенную неспособность к педагогическим занятиям, занимаются с самого начала определения без всякой охоты с учениками, так что для пользы заведения следовало таких лиц увольнять от учительских обязанностей, но как они за казенное содержание обязаны выслужить положенное число лет в учительском звании, то их не увольняют, а оставляют при заведении до тех пор, пока кончатся им сроки. В случае нерадения к обязанности своей их в виде наказания переводили из гимназий или дворянских уездных училищ в обыкновенные городские уездные училища. Сию последнюю меру я нахожу вредной, ибо в уездных училищах нужны точно так же, как и в средних учебных заведениях, способные и занимающиеся с любовью своим предметом учителя и крайне несправедливо делать эти училища исправительными местами для провинившихся учителей высших учебных заведений. Оставление таковых лиц в учительских должностях лишь потому, что они обязаны прослужить известное число лет, не приносит заведениям никакой пользы, а, напротив, вредит успехам учения, а потому, я полагаю бы, в случае если определенный учителем казеннокоштный воспитанник окажется по каким-либо причинам не способным к учительским занятиям, то увольнять его от этой обязанности, не стесняясь тем, что он не выслужил установленное число лет, о чем имею честь представить на благоусмотрение и разрешение Вашего превосходительства.

О разрешении учителям использовать при преподавании составленные ими учебники и учебные руководства

В учебных заведениях министерства народного просвещения учителя для преподавания должны употреблять книги, одобренные министерством и означенные в издаваемых от времени до времени каталогах.

Приемы и способы изложения предметов у каждого сколько-нибудь дельного учителя самостоятельны. Если учитель будет слепо руководствоваться способами и приемами другого, то учение его будет мертво и не возбудит в учениках охоты к занятиям. Хотя способы и приемы уяснения предмета учащимся не предписаны и не могут быть предписаны, но обязанные руководства более или менее стесняют учителя в этом главном условии успешного преподавания. Посему большая часть учителей, в пополнение к предписанным руководствам, дает ученикам еще записки, списывание и переписывание которых отнимают у учеников много времени без пользы.

Для устранения этого важного недостатка было бы весьма полезно предоставить попечителям округов дозволять самим учителям составлять для своих учеников учебники и руководства с правом запрещения употребления их, если будут признаны не соответствующими цели. Имею честь вышеизложенное представить на благоусмотрение Вашего высокопревосходительства.

О цели литературных бесед в гимназиях

Цель всех научных бесед есть обмен мыслей, взглядов и убеждений беседующих. Они мощно содействуют узнаванию и разъяснению истины, а следовательно, и усовершенствованию науки. Принадлежат ли, спрашивается, наши гимназические литературные беседы к числу научных бесед?

Делая этот вопрос, мы, значит, спрашиваем себя: служат ли разработка и усовершенствование науки их главной целью? Очевидно, нет, и именно по той очевидной причине, что сама гимназия не может иметь своей целью разрабатывать и подвигать науку вперед. Это дело университетов и академий. Гимназия есть только преддверие университета: она должна только приготовить учащихся к восприятию и разработке науки, излагая ее в известной мере, в известном объеме и в современном виде и способствуя общечеловеческим образованием всестороннему развитию всех благих способностей человеческого духа. Какая же, спрашивается опять, цель гимназических бесед? Они названы литературными не в тесном, а в обширном смысле этого слова. Не

собственно так называемая литература отечественного или иностранных языков, а упражнение в литературных занятиях всех в гимназии преподаваемых наук должно быть целью этих бесед. Они должны служить мощным пособием учащимся к ученическому образованию. Они должны готовить к университету. А вам нужно знать, как важно значение этого слова: «быть подготовленным к вступлению в университет». Вам нужно знать, что из 100 оканчивающих гимназический курс 90 наверное еще не подготовлены, хоты бы по экзамену и вступили в число студентов университета. А отчего? Оттого что в гимназиях они не готовились к самостоятельному научному труду, без которого учение в университете бесплодно. Итак, вот собственная цель наших так называемых литературных бесед. Итак, они должны послужить средством к упражнениям этого рода. И потому всякое проявление самостоятельного труда учащихся в литературной беседе должно быть дорого и знаменательно для наставников-руководителей в этих беседах. Оно возбуждает надежду, что университет получит из их рук ученика, уже хорошо ознакомленного с тем родом научных работ, который ему предстоит во время бытности его в университете, хорошо подготовленного к умственным занятиям и уяснившего себе цель и значение умного учения. Но следует ли из этого, что выбор предметов для упражнения в научном самостоятельном труде в наших литературных беседах может быть совершенно своеволен и безразличен, что он может быть предоставлен случаю? Кто так думает из участников в наших беседах, тот сильно ошибается и смешивает чисто научные беседы с нашими литературными, не уяснив себе хорошо того различия, которое должно существовать между ними и о котором я уже намекнул, кажется, довольно ясно. Допустить совершенную безразличность в выборе предметов труда — значило бы допустить мысль, что учащийся в гимназии уже настолько опытен в самостоятельном труде, настолько созрел умственно и научно, что может уже соразмерить свои силы и сведения с предстоящим ему делом. Не значило ли бы это, другими словами, предположить, что он вполне знаком и со всеми трудностями, и с теми вопросами, которые обыкновенно возникают при предстоящей ему разработке предмета, с теми средствами, которыми ему нужно будет воспользоваться, и, наконец, что он уже уяснил себе вполне и ту органическую связь, которая обнаруживается во всех научных вопросах, требующую для разрешения их сведений, нередко глубоких и многосторонних? Предположив это, значит, мы бы предположили такие условия, которых мы не можем в настоящее время требовать и от учащихся в университете. Все это и было причиной, почему при самом учреждении литературных бесед я предложил гг. наставникам указать учащимся именно на такие предметы, которые бы им были действительно по силам и которые бы при их разработке могли действительно приучить учащихся к самостоятельному труду. Вся будущая участь наших бесед, все осуществление их цели зависят именно от искусства

выбрать такой предмет, который не осилил бы избравшего, а, напротив, которого бы осилил избравший. Это есть особенного рода такт. Его имеют не все, и даже редкие. Мы видим, что и более опытные деятели науки при избрании предмета впадают в непростительные ошибки от недостатка этого такта, от самонадеянности, желая блеснуть и подражать другим, более счастливым, не размерив хорошо ни собственных сил, ни глубины предстоящего им труда. Чем неопытнее сам избиратель, чем менее он созрел и чем более он самонадеен, тем легче он может промахнуться в избрании предмета. Наблюдая постоянно и зорко за ходом наших литературных бесед, я именно это заметил. Не скажу, чтобы они совсем не достигли своей полезной цели. Нет, многие из участвовавших в них доказали явное и научное стремление, и любовь к занятиям, и дарование и, следовательно, оправдали наши надежды в том, что беседы могут действительно послужить средством к развитию самостоятельной деятельности и к приготовлению в университет. Но, к сожалению, вместе с тем я заметил, что немногие прислушались к голосу опыта и воспользовались данным советом. Некоторые, например, избирали предмет самый обширный, не имея твердости ограничить свой кругозор и желая лучше скользить мыслью по огромной поверхности, чем проникнуть ею в ограниченное пространство поглубже. От этого вся их работа оказывалась разведенной общими местами и ничего не заключающими в себе взглядами. Другие, напротив, избирали предмет уже самый ограниченный и замкнутый в пределах, доступных для одного только специалиста, посвятившего целую жизнь разработке одной отрасли человеческих сведений. Третьи, наконец, грешили не столько относительно границ и объема избранного ими предмета, сколько в отношении его свойств, а потому и промах был не количественный, а качественный. Ни те, ни другие, ни третьи не взяли в соображение, при выборе предмета, окружающей их среды; все переоценили свои силы, и потому все вместо ясных и неподдельных усилий самостоятельного труда обнаружили в своих работах не свое, а чужое, от которого они не могли отделаться, потому что не могли сладить с избранным ими предметом, не имея еще достаточной зрелости и опыта жизни, чтобы уметь на него смотреть не с одной и не с двух, а со всех сторон. Многие не уяснили себе даже и того, что и чужое передать так, чтобы оно не оказалось непереваренной массой, нужно иметь много своего в запасе.

Но мне было бы очень жаль, если сказанное мной будет перетолковано в худшую сторону и отнимет у иных желание участвовать в наших беседах. Правда, хотя бы и жестоко выраженная, не должна быть страшна никому. Нам всем, отыскивая ее и на пути к ней, придется еще не раз спотыкнуться. Беда не в этом; но то беда, если мы останемся глухи к голосу опыта, которому уже знакома дорога к правде со всеми ее трудностями.

А опыт говорит, что самостоятельный труд никому сразу не дается. В нем нужно испробовать свои силы с чрезвычайной

постепенностью. Самый высокий талант легко опозорится, если слишком самоуверенный, захочет с первого раза измерить свои силы в таком деле, которое требует огромных предварительных сведений, зрелости ума в суждении и опыта в жизни. Ни «Фауста» Гёте, ни «Анналов» Тацита никогда не напишет шестнадцатилетний юноша уже и потому, что он, незнакомый с жизнью, не может еще и понять вполне все высокое и всю глубину мыслей, содержащихся в этих творениях. Итак, повторяю, искусный и с тактом предпринятый выбор труда, означающий верное знание самого себя и следующее отсюда искусство совладать с избранным предметом— вот необходимое условие для начинающих приучаться к самостоятельно-научному труду. Прошу принять к сердцу эти указания, вытекшие из желания быть вам истинно полезным на пути к научному образованию, и руководствоваться ими, приготавливаясь вступать на эту многотрудную дорогу.

Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения

В чем состоят главные начала проекта? Проведены ли они с безукоризненной последовательностью? Исполнимы ли они на деле и применимы ли они к настоящему состоянию нашего общества? Вот вопросы, которые я предполагаю решить, основываясь на собственных убеждениях и на собственном опыте.

В *основных началах* проекта господствует эклектизм. Так, в *направлении* учения выразилось желание соединить гуманизм с реализмом; в *учреждении и открытии школ* правительственная монополия соединяется со свободной конкуренцией; в *администрации* коллегиальное начало идет рука об руку с бюрократическим; наконец, в *назначении* училищ, открываемых для всех званий, проявляется и начало сословное. Избрать из различных тенденций и соединить вместе все хорошее, избегнуть всех крайностей— мысль весьма естественная и благая. Она почти всегда руководствует учредителей нового порядка. Но при всем желании и при всем умении извлекать из крайностей одно только хорошее редко удается, однако же, избегнуть обыкновенных и почти неминуемых следствий эклектизма, которые состоят в том, что вместо соединения всех выгодных сторон различных крайностей на деле выступают наружу новые недостатки. Можно ли, например, соединить в одной и той же школе старый гуманизм с новым реализмом так, чтобы недостатки одного уничтожались выгодной стороной другого? Не выйдет ли из этой смеси что-то новое, не имеющее отличительных свойств ни того, ни другого, и, следовательно, что-то бесцветное и бесхарактерное? Можно ли коллегиальное и выборное начало, сближающее различные интересы и ограничивающее произвол, соединить с иерархическим бюрократизмом? Остановимся на самом существенном.

1) Направление учения. Оно, собственно, нигде прямо не высказано. В § 173 говорится только, что гимназии имеют целью развить молодых людей посредством обучения *общеобразовательным наукам*. Но какие науки проект принимает за общеобразовательные — нигде не говорится. Между тем в наше время ответ на такой вопрос не так прост, как это было прежде, когда все знали, что называлось *humaniora*. Теперь и политическую экономию, и статистику уже хотят внести в гимназический курс, следовательно, считают и эти специальные науки общеобразовательными. Но, положим, нет и нужды в уставе слишком распространяться о направлении учения. Оно и без того разъяснится, как скоро узнаем, сколько времени определено в распределении часов для обучения тому или другому предмету. Итак, посмотрим на таблицу распределения уроков. Мы видим, что в нормальной гимназии положено для русского языка 24 ч, для двух древних языков — в неделю 41 ч (для латинского — 24 и для греческого — 17), для двух новых языков — 46 ч (23 — для немецкого и 23 — для французского), для математики и естествоведения — 38 ч (для первой — 22, для второго — 16), а для истории и географии — 22 ч (для первой — 13, для второй — 9). Отделим отечественный язык, математику и географию, как предметы необходимые всегда, которое бы из двух направлений учения (классическое или реальное) ни было избрано, потому что эти три предмета, по крайней мере в наше время, настолько же относятся к реальному, как и к классическому образованию. Отделив, мы увидим, что 54 ч назначены для предметов чисто классических (т. е. 41 ч для древних языков и 13 ч для истории) и 62 ч — для предметов реальных (46 ч для двух новых языков и 16 ч для естествоведения). Из этого будет следовать, что проект колеблется между двумя направлениями, отдавая некоторое преимущество реальному. Неминуемым следствием такого колебания в началах будет то же, в чем и теперь можно упрекнуть наши гимназии, — обременение учащихся множеством разнородных предметов и поверхностность в образовании, которая иногда хуже незнания. Да едва ли упрек новому уставу не будет в этом отношении еще сильнее, потому что он прибавляет еще один предмет — греческий язык.

Если германские, некоторые английские и некоторые французские школы пользуются уже давно заслуженным уважением, то это именно потому, что они идут верно по одному, однажды ими принятому, направлению; а наши школы, мне кажется, именно потому неславны результатами, что они с самого начала текущего столетия беспрестанно колебались, стремясь приблизиться в направлении то к германским, то к наполеоновским. Если же эта нерешительность, перемена взглядов и частые переходы от одного направления к другому отчасти и оправдываются степенью образования нашего общества и различными потребностями нашего обширного отечества, если мы до сих пор не могли еще достаточно убедиться из опыта, что необходимее для нашего

образования—гуманизм или реализм; то, вместо того чтобы, колеблясь между двумя, смешивать оба вместе, не лучше ли бы было, отделив резко классическое направление от реального, учредить и два совершенно отдельных рода средних учебных заведений, предоставив проводить всецело одному одно, а другому другое направление? Не видим ли мы и теперь жалких следствий этих попыток насильственного соединения двух противоположных начал в одном и том же учебном заведении? Отчего наши гимназисты и даже большая часть студентов не отличаются ни самостоятельностью научного труда, ни склонностью к серьезно научным занятиям? Не оттого ли, что, обремененные изучением множества разнородных предметов, они с самого начала их образования приучаются скользить мыслью по одной поверхности, не имея ни сил, ни времени, ни побуждений, ни умения углубиться в изучение, и поневоле делаются скорее верхоглядями, чем солидно образованными людьми, способными к самостоятельности.

Правда, проект устава допускает разделение средних учебных заведений на нормальные и такие, в которых преподается естествоведение в большем объеме, т. е. проект почти что допускает разделение гимназий на классические и реальные. Но мы видели, что в нормальных гимназиях ни классическое, ни реальное направление не выразилось ясно и точно; а в других вместе с естествоведением, преподаваемым в большом объеме, латинский язык признан обязательным и для него назначено 19 ч в неделю, а для преподавания истории, несмотря на то что она принадлежит к существенным предметам гуманизма, в этих гимназиях назначено на 2 ч более в неделю, чем в гимназиях нормальных. Итак, резкого и точного разделения учебных заведений по двум различным направлениям проект не допускает. Он, и приняв два рода гимназий, все-таки нерешительно колеблется в избрании предметов для той и другой. Но, признав необходимым и гуманизм, и реализм, если мы не разделим точно одного от другого и не скажем: пусть это заведение будет назначено для изучения humaniora, а это—для предметов реальных, то и другое—в таком объеме, который необходим для солидного образования, то нам не видать самостоятельных деятелей науки, нам не видать и истинно образованных людей. Наше образование останется на той же поверхности, на которой оно стоит и теперь. Разве, может быть, время и новые потребности общества сделают и без нас то, чего мы не могли достигнуть нашими школами. Мы должны допустить это резкое разделение по двум направлениям наших училищ, потому что оно в настоящее время найдет уже достойное приложение к жизни. Мы теперь не без людей, желающих высшего образования, хотя еще их и немного; число их, нет сомнения, еще увеличится, если один род школ поддержит и разовьет эту склонность. Мы имеем опять много таких, которые по несклонности и по недостатку материальных средств не могут долго учиться и просят скорее в практическую жизнь. Мы

должны удовлетворить и тех и других. Для одних пусть будут назначены классические гимназии, открывающие прямой путь в университеты, для других — реальные, с выходом в практическую жизнь. Здесь не место распространяться, почему я отдаю безусловно преимущество классическому образованию для вступающих в университет. Скажу только, что это я делаю потому, что приписываю высшую образовательную силу исключительно глубокому изучению древних языков, языка отечественного, истории и математики. Я сошлюсь в этом на вековой опыт, который, вопреки всем возгласам противников, все-таки доказал, что изучение этих наук одно и *само по себе* уже достаточно образует и развивает дух человека, приготавливая его к восприятию всевозможных — и нравственных, и научных — истин. Оно достигает этой цели, имея предметом преимущественно мир внутренний (субъективный) человека (т. е. самого себя), открываемый религией, словом и историей, и мир внешний (объективный), исследуемый математикой в ближайшей его связи (через отвлечение) с миром внутренним. Реализм же хотя и развивает наблюдательную способность и разум человека упражнением чувств и изучением мира внешнего, но никогда еще один, сам по себе, не мог вполне развить все высшие способности духа. Соединить эти два начала можно, но не иначе как за счет полноты и глубины изучения каждой из образовательных наук, входящих в состав и того и другого; а тогда легко может случиться, как и случается на деле, что чрез насильственное соединение выходят наружу одни только недостатки и того, и другого. Но точно и резко отделить одно направление учения от другого еще не значит замкнуть безвыходно переход от одного к другому. В жизни молодого человека встречается столько и нравственных, и материальных перемен, что несправедливо бы было делать ему невозможным этот переход от одного направления к другому. Поэтому самым главным основанием в учреждении школ, по моему мнению, вместе с точным разделением направлений должна служить неразрывность в известных и определенных границах. В каждой школе, начиная с элементарной и доходя до университета, образование должно быть закончено и округлено до известной степени, но вместе с тем нужно так распорядиться, чтобы каждая школа могла служить и преддверием другой. Это важное условие также не совершенно выполнено в проекте устава. В высших народных училищах проект не представляет почти никакой возможности перехода ни в гимназии, ни в университет. Из низших народных училищ, в которых курс учения не ограничен временем, переход возможен только в I класс гимназии. Таким образом, низшие и высшие народные училища составляют учреждения почти совсем замкнутые, и кончивший четырехлетний курс в высшем народном училище может едва поступить только в I класс гимназии. Но как достигнуть законченности учения в каждой школе, не прерывая общей связи всех учебных учреждений? Как сделать, другими словами, чтобы каждая школа готовила и к

выходу в жизнь, и к переходу в другое высшее учебное заведение? Не понадобится ли именно для достижения этой цели соединение в каждой школе классического направления с реальным? Ответ, я думаю, не так труден, как он кажется; но он приводит нас к разбору другого начала, а именно:

2) Сословность в учреждении школ. Для решения сделанных вопросов стоит только принять за аксиому, столь же важную и в педагогическом, и в нравственном, и в государственном отношении, что учение до известного возраста *должно* быть одно и то же для всех сословий и для всех состояний. Верно, все согласны, что первые основания закона божия, грамотности и счѣтности нужны для всех. Верно, не будут противоречить и тому, что при воспитании всех сословий необходимо осмыслить все окружающее и развить мыслительную и наблюдательную способность души посредством наглядного учения. Это, со времени Песталоцци, сделалось также аксиомой. И я не буду противоречить тем, которые утверждают, что для детей высших сословий необходимы кроме грамоты, счѣтности и наглядного учения еще практические упражнения в языках. Эти сословные предрассудки в наше время не стоят опровержения. Кто хочет, может, пожалуй, учить детей, только что вышедших из пеленок, лепетать на трех и на четырех языках; но, по-моему, все сословия гораздо более выиграют, если научат их мыслить хорошо, хотя и на одном—своем природном. Итак, согласимся, во-первых, чтобы элементарные школы по числу и свойству предметов были для всех, без исключения, одни и те же. Это, кажется, принимает и проект устава, говоря о *низших народных* училищах, что «цель их заключается в распространении первоначальных, всякому нужных, сведений между людьми всех сословий» (§ 19). Говоря это, скажу мимоходом, проекту следовало бы для нашей публики и назвать эти школы не низшими народными, а *первоначальными и элементарными*, потому что название народных школ, взятое с немецкого Volksschule, для немца имеет совсем другое значение, нежели для русского.

Но если в пределах элементарного учения нельзя встретить серьезных разногласий, то за пределами его взгляды делаются диаметрально противоположными. Одни, и к числу их принадлежат и составители проекта, тотчас же за этими пределами назначают для воспитания известных сословий—и не только низшего, но и торгового и промышленного—особенный род школ, совершенно выключенный из связи с другими высшими учебными учреждениями и открывающий один выход—в практическую, или, лучше, в одну меркантильную жизнь. Это школы *высшие народные* проекта, «назначенные преимущественно для лиц промышленного и торгового класса» (§ 52). Другие—и к числу их принадлежу и я—желают непрерывной связи между всеми учебными заведениями государства, не уничтожая, как я уже сказал, известной законченности в курсе учения каждого из них. Если вместе с крепостным правом уничтожится и самая сильная

преграда, разделяющая наши сословия; если проект назначает и низшие народные училища, и прогимназии, если, наконец, наши университеты откроются также для всех сословий: то для чего же одни высшие народные училища проекта будут составлять исключение? Или, может быть, учреждение их оправдывается особенными потребностями нашего торгового и промышленного общества? Нисколько; как наши мещане, горожане, промышленники, ремесленники и купцы не посылали своих детей в теперешние уездные училища, так точно они не будут их посылать и в высшие народные. Почему наши уездные училища теперь пусты, или если и ходят туда ученики, то не дети мещан и купцов, а чиновников, однодворцев и мелкопоместных дворян? По весьма простой причине: ни ремесленники, ни купцы, ни мещане не видят ни надобности, ни выгоды 3 или 4 года учить в школе детей своих, тогда как они и на самих себе, и на других видят, что у нас можно быть и зажиточным мещанином, и занятым ремесленником, и даже богатым купцом и без училища. «Для чего,—рассуждают отцы,—наши дети должны терять 3 или 4 года и учиться там, когда этого совсем не нужно, чтобы быть тем, чем мы сделались, и даже гораздо лучше нас? Если они научатся где-нибудь и как-нибудь читать, писать да считать, так они без училища пойдут дальше нашего, лишь бы научились помогать нам и наживать деньги». И они правы, хотя, может быть, и недальновидны. Разве наши законы или наше общество требуют от ремесленника, от торговца и даже от купца, какой бы он ни был гильдии, грамотности или окончания курса в училище? Разве училище дает им особые права на вступление в гильдии, на производство торговли? Почему же полагает проект, что с переменой названия уездных училищ на высшие народные школы те же самые ремесленники, купцы и мещане будут туда охотнее посылать своих детей? Неужели только потому, что вместо штатного смотрителя будет инспектор, вместо почетного смотрителя из дворян будет попечительский совет, в котором заседает градской глава, или потому что курс вместо 3-летнего будет продолжаться еще долее и что, может быть, откроются дополнительные курсы и публичные лекции? Или, может быть, проект предоставляет новым училищам и другие права, важные для торгового и промышленного сословия? Нет, «аттестат об успешном окончании курса дает только такие преимущества, которыми не может воспользоваться ни купец, ни мещанин. Аттестат об успешном окончании курса дает тому преимущество на вступление в государственную службу, кто на основании существующих положений имеет на это право» (§ 135), но права вступить в службу не имеет ни мещанин, ни ремесленник. Вступить в высшее учебное заведение, не приготовившись в среднем, он также не может; а если у некоторых лиц из этого класса встретится высшее понятие об образовании, то, будь у них только средства, они пошлют скорее своих детей в губернскую гимназию, чем в училище, которое так мало отличается от уездного.

Итак, были две главные причины, почему наши уездные училища мало посещались коренными жителями городов — мещанами, ремесленниками и купцами. Это 1) совершенная *необязательность предьявлять* пред обществом при вступлении в цехи, в гильдии и для получения права на торговлю хотя какую-нибудь степень образования и 2) малая потребность образования со стороны самого общества для достижения промышленных и торговых целей. Эти две причины остаются и теперь. Поэтому, мне кажется, у нас только и есть в руках два средства поднять образование народа в городах: 1) сделать обязательными для одних грамотность, для других — окончание курса в элементарных училищах, предоставив только одним грамотным права для получения торговых свидетельств и для вступления из поселян в мещане и в цеха и только одним кончившим курс в этих училищах — права на вступление в гильдии; 2) приспособить учение в элементарных школах к настоящим потребностям городского общества, которое для достижения промышленных и торговых целей ни в чем покуда не нуждается более, как только в первых началах закона божия, в грамотности и умении писать и читать. Первая из этих мер уже и предлагается отчасти § 50 проекта, по моему мнению самым существенным; и потому стоит только распространить его силу на желающих вступить в мещане и в цеха и требовать от желающих получить право торговать свидетельства о грамотности, данного училищным ведомством. Но, сверх того, окончившим курс в элементарном училище необходимо еще право быть освобожденными от телесного наказания, если они вышли из малолетства. Вторая же мера осуществится, как скоро вместо двух родов народных училищ (высших и низших) проекта останутся только одни элементарные, прямо соответствующие настоящим потребностям нашего промышленного и торгового общества. В этих первоначальных училищах можно бы было допустить, сообразуясь с местными потребностями, и некоторые дополнительные, но чисто практические курсы. Может быть, даже и в некоторых местностях удалось бы соединить эти училища с *ремесленными* школами, и потому не худо бы было в проекте сделать об этом хотя один намек, предоставив осуществление этого полезного соединения времени и опыту. Курс учения в элементарных школах нужно ограничить двумя годами, не стесняя, впрочем, перехода из одного класса в другой для более успевающих и способных и до истечения года. Сверх этого, во всех элементарных училищах необходимо открыть *воскресные* и *праздничные* уроки для желающих. Для тех же учащихся, которые пожелают дальнейшего образования, имея для того достаточно средств, должен быть открыт выход из элементарных школ прямо в *прогимназии*. Затем уездные училища и предлагаемый проектом суррогат под именем *высших народных* должно исключить из числа наших учебных учреждений как не соответствующие требованиям общества и своей замкнутостью прерывающие естественную связь между этими учреждениями. Нет

сомнения, что с открытием прогимназий, которые, согласно § 176 проекта, могут быть открыты не в одних только губернских городах, учащиеся в наших уездных училищах (в Киев[ском] учеб[ном] округе почти все дети однодворцев, мелких дворян и чиновников, наполняющие по окончании курса земские суды и другие низшие присутственные места) переместились бы в прогимназии. Сюда же перейдут и те из учеников первых классов наших губернских гимназий, которых родители живут в уездных городах и поневоле принуждены отсылать своих детей — иногда далеко — в губернские города.

Но самые прогимназии, состоящие из четырех классов, должны быть непременно двух родов: *классические* и *реальные*. Из них первые должны открывать путь к высшему университетскому образованию; вторые, не прекращая учащимся возможности переходить в первые, должны вместе с тем открыть выход и прямо в практическую жизнь. Бюджет, назначаемый правительством для уездных или для высших народных училищ, получит другое назначение: на учреждение этих прогимназий в уездных городах и местечках. Можно принять за правило (с редкими исключениями), что у детей до 13 или 14 лет не обозначаются ясно и положительно склонности к тому или другому роду научных занятий, и потому развитие всякой исключительной специальности до этого возраста не только не ведет ни к каким результатам, но даже вредно, способствуя односторонности и ограниченности мышления. Только один недостаток в материальных средствах, а не сословные предрассудки могут извинить в глазах просвещенного общества специальное образование до 14-летнего возраста. Следуя этому правилу, нужно так распорядиться с распределением учения в классических и реальных прогимназиях, чтобы предметы, преподаваемые в *первых трех классах* обеих прогимназий, соответствовали, сколько можно, общему образованию с одним только легким оттенком того или другого (классического или реального) направления. Этим сделается возможным свободный переход (без испытания) из III и IV класса прогимназии реальной в III класс прогимназии классической. Итак, мы достигнем и известной законченности учения в каждой школе, и не прервем общей, соединяющей все училища, связи, и избегнем насильственного и вредного соединения гуманизма с реализмом в одном и том же училище, если учредим для всех сословий без различия три школы, которыми обозначатся три степени образования:

1. Школу элементарную, состоящую из двух классов, предметами которой будут: закон божий (молитвы, основные правила веры и краткая священная история в рассказах), грамота, письменность, счетность (четыре правила арифметики) и *наглядное учение*, все, начиная с грамоты и закона божия до арифметики и наглядного учения, направленные к развитию мышления, к предварительному практическому знакомству с миром внутренним человека и внешним. Число уроков в этих школах должно быть

сообразно с возрастом учащихся и никак не более 20 в неделю. Вступление в эти школы, способ преподавания, переходы из одного класса в другой и самое открытие школ не должны стесняться ни регламентацией, ни сроками. Зимнее время назначается для учеников, занятых полевыми работами; зима и лето — для других, имеющих время; поэтому уроки не должны быть распределены с излишней систематической последовательностью. Учение продолжается в воскресенья и праздники для всех желающих и всеми желающими. Где можно, школы эти соединяются с *ремесленными* школами. Если, по недостатку в настоящее время дельных учителей наглядное учение не может быть тотчас же введено, то его нужно заменять чтением детских и популярных книг и объяснением по рисункам и моделям, самых необходимых вещей в общежитии. Я думаю, что именно одним недостатком в учителях можно объяснить важный пробел в проекте устава, ни слова не упоминающем о *наглядном* учении в низших народных школах. Объезжая округ, я достаточно убедился, что одна грамота еще мало развивает детей без наглядного учения. Я видел детей, бойко читавших грамоту, но не понимавших почти несколько читанного, особенно если природный их язык был не чисто русский, а малороссийский. Элементарные училища открывают путь или прямо в жизнь, с правом вступить в цеха и гильдии и с освобождением от телесного наказания, или же —

2. Прогимназию реальную, состоящую из четырех классов. Предметы учения в ней будут: закон божий (катехизис, священная история, чтение евангелистов и апостольских посланий, литургия) и русский язык, письменность и орфография, наглядное учение, арифметика, алгебра (в III классе) и геометрия (в IV), два новых языка, география, история в биографических очерках, естествоведение (излагаемое наглядно, для развития наблюдательной способности), черчение и другие реальные предметы, сообразуясь с местными потребностями. В эти прогимназии могут поступать без испытания окончившие курс в элементарных училищах или же из домашнего воспитания умеющие читать, писать и считать (четыре правила арифметики). Уроки в двух первых классах занимают не более 24, а в двух последних — не менее 26 ч в неделю, и каждый продолжается не более 1 ч. В послеобеденное время — дополнительные практические курсы из реальных предметов для желающих. Вместо черчения или другого реального предмета или же вместо одного нового языка — язык латинский для желающих этого учеников III класса. Кроме прав, предоставленных учившимся в элементарных училищах, аттестат об успешном окончании курса в реальной прогимназии дает еще исключительное право на получение почетного гражданства и на поступление в гильдию, если только удостоенный аттестата исполнит все другие, законами поставленные условия на получение этих прав; реальная прогимназия, так же как и элементарное училище, открывает путь учащимся или: 1) прямо в практическую жизнь, приготавливая к ней изучением различных реальных предме-

тов, или 2) в реальную гимназию, для дальнейшего усовершенствования в том же самом направлении, или, наконец (3) им представляется возможность перейти (если пожелают, вступить в университет); и в

3. Классическую прогимназию, в первых двух классах которой учебные предметы остаются почти те же, как и в реальной, за исключением только того, что в классической прогимназии изучение не *двух*, а только *одного* нового языка обязательно, хотя уроки так распределены, что желающие могут заниматься и двумя; а именно эти уроки даются в одно и то же время, ни в одном классе не менее 4 ч в неделю, и из 4—5 уроков 3—чисто практического содержания, состоящие в переводах авторов. Поэтому учащийся, не прерывая несколько последовательности в учении, половину часов в неделю может употребить на изучение одного, а половину—на изучение другого языка, если он при самом вступлении в прогимназию или еще и до того уже занимался обоими языками. Первоначальные понятия в естествоведении и географии сообщаются наглядным образом в классической прогимназии только в первых двух классах. Но на изучение русского языка и одного нового полагается более времени (по 5 ч в неделю, а в реальных—только 4 ч). Преподавание истории в биографических и географических очерках в классических прогимназиях начинается со II класса. Первое разделение в направлении учения начинается только с III класса. В этом классе классических прогимназий начинается преподавание языка (6 ч в неделю), и потому окончившие курс в реальных прогимназиях поступают прямо в III класс. В IV классе начинается и греческий язык (также 6 ч в неделю). Итак, в классические прогимназии могут поступать: 1) кончившие курс в элементарных школах—в I класс без испытания; 2) кончившие курс в реальных прогимназиях, без испытания, в III класс, или же и некончившие, по испытанию, в тот же класс, и 3) из домашнего воспитания в различные классы, по экзамену. Число уроков и права этих прогимназий должны быть те же, как и реальных; при них откроются педагогические курсы для образования учителей элементарных школ. Но кончившим курс в классических прогимназиях хотя и открыта возможность выступить прямо в жизнь, потому что они во всяком случае будут более образованнее воспитанников нынешних уездных училищ (которые, как известно, находят места на службе, делаются и чиновниками, и учителями), однако прямое назначение классических прогимназий все-таки состоит исключительно в приготовлении к гимназиям классическим и к вступлению в университет.

После этих первых трех степеней учения и, следовательно, трех родов школ, в которых уже обозначается первое начало разделения двух направлений—классического и реального, остаются еще два рода средних учебных заведений, каждое с особым направлением, обозначенным резко и положительно. Это *гимназии—реальные и классические*. Что касается *первых*, то

я еще не вполне убежден, удастся ли в настоящее время их учреждение. Мне кажется, на первый раз можно бы было ограничиться одними реальными прогимназиями. Действительно, *во-первых*, я не вижу удобного выхода для окончивших курс в этих училищах; *во-вторых*, чтобы доставить этот выход, нужно бы было (как в Германии и Франции) их превратить в настоящие *политехнические школы*, но я не знаю, достанет ли у нас к тому и людей, и средств; *в-третьих*, у нас все специальные школы находятся не в ведомстве министерства народного просвещения, а в других, различных ведомствах, которые едва ли дадут преимущества окончившим курс в реальных гимназиях. Известно, что до сих пор преимущества дают в специальных школах других ведомств только окончившим курс в университетах (как, например, по ведомству путей сообщения); без этого навряд ли найдется много желающих окончить курс в реальных гимназиях. А дать окончившим в них курс одинаковые права с учениками классических гимназий для вступления в университеты, значило бы делать подрыв общечеловеческому или классическому образованию, и без того у нас слаборазвитому, тогда как, по моему мнению, предстоит жизненная необходимость возвысить и развить это направление образования. Но если учреждение реальных гимназий, несмотря на эти соображения, признано будет возможным, то вот как нужно бы было распорядиться: 1) каждая гимназия, сохраняя вполне свое реально-практическое направление, должна при выборе реальных предметов учения как можно более сообразоваться с местными потребностями края. В одних, например, занятия будут исключительно посвящены изучению прикладных математических, в других — наук коммерческих и т. д. Поэтому 2) одни из этих гимназий будут состоять из четырех, другие — из трех классов, с различными дополнительными курсами; 3) большая половина учебного времени (как, например, из 28 недельных ч.... 16) должна быть определена для изучения математики, новых языков, естествоведения и специально технических предметов. Остальное время уроков посвящается изучению русского языка, истории и географии в ограниченном объеме; 4) все чисто реальные и технические предметы должны излагаться сколько можно практически и наглядно; 5) в реальные гимназии вступают без испытания окончившие курс в прогимназиях реальных, по экзамену — из прогимназий классических и из домашнего воспитания (в различные классы) и только молодые люди не ранее 14 лет; при испытании должны обращать преимущественно внимание на то, к которому из реальных предметов они оказывают наиболее способностей; 6) окончившие курс с успехом в реальных гимназиях кроме прав, которыми пользуются окончившие курс в прогимназиях, должны иметь еще право вступить без испытания в высшие специальные школы различных ведомств.

Наконец, *гимназии классические* должны иметь главной и исключительной целью подготовку посредством солидного изучения языков (отечественного, двух древних, одного нового),

истории и математики, к высшему университетскому образованию. Своим гуманистическим направлением они должны резко отличаться от гимназий реальных, которые, в сущности, суть не что иное, как политехнические школы. Итак, большая половина учебного времени в этих училищах, и именно из 27 ч в неделю не менее 10, посвящается изучению древних языков, не менее 4 ч — истории, 4 или 5 ч — математике и 4 или 3 ч — отечественному языку. В классических гимназиях число уроков греческого языка не должно быть менее числа уроков латинского языка. Оба эти языка должны быть изучаемы с одинаковой отчетливостью: ни в одном классе не менее 4 ч в неделю. Нам, русским, получившим от греков и веру и первые начатки образования, нельзя отставать от народов Запада, которые уже давно приняли за доказанное, что серьезное изучение латинского языка как предмета в высшей степени образовательного не может быть без знания языка греческого и что чрез незнание последнего теряется более чем вполовину для воспитания и образовательная сила первого. Остальное время разделяется на изучение закона божия, одного из новых языков (всегда вместе с сравнительной грамматикой) и географии. Естественное и другие реальные предметы совсем не входят в курс учения классической гимназии. И это то именно ограниченное число известных, одному только направлению соответствующих, предметов учения и должно характеризовать классическую гимназию. В ней не разнообразность, не многосторонность, а глубина в изучении немногочисленного должна играть главную роль. И потому, в классах гимназии сосредоточивается все внимание учащихся только на тех немногих отделах наук, которые наиболее, как это опыт показал, содействуют к развитию основательности и глубины знания. А успев развить это в учащемся, можно смело надеяться, что все пробелы в его сведениях легко пополнятся дальнейшим университетским образованием. Что касается до числа классов, то необходимо или увеличить его одним классом, как это предлагает проект, или же определить (по примеру германских гимназий), чтобы курс в двух последних классах продолжался не по одному году, а два года. Последнее, мне кажется, удобнее, потому что в этих классах преподаются почти все те же предметы; распространив же курс в каждом классе на два года, можно изучить каждый предмет гораздо основательнее. Одно обстоятельство, на которое, мне кажется, в проекте не обращено достаточного внимания, есть *самостоятельность учения* в двух последних классах гимназий. Под этим, конечно, не нужно разуметь самостоятельных разысканий в науке. Этих требований не могут удовлетворить не только ученики гимназий, но даже и не все профессора университетов. Но мы вправе требовать и от гимназистов, приготавливающихся к университету, деятельного упражнения мыслительной способности, самостоятельных и мотивированных отчетов об их занятиях, разработки собственными силами некоторых известных источников (*Quellenstudium*). Учителям должно быть вменено в непременно-

ную обязанность занимать учащихся в этих классах исключительно самостоятельными трудами; в классах преподаватели должны разбирать внеклассные труды учеников, разъяснять недоумения, предлагать классические сочинения для дальнейшего изучения и требовать отчетов о прочитанном. Короче, занятия в последних классах должны иметь более вид бесед, нежели школьных уроков. Они должны готовить учащихся к настоящему университетскому учению и составлять непосредственный переход от классов к лекциям. Это есть единственное средство поднять самостоятельность научных занятий между студентами в наших университетах, до сих пор известную у нас только по слухам. Но, имея это в виду, нельзя допустить, чтобы молодые люди до 18-летнего возраста были достаточно зрелы и достаточно приготовлены для университетского образования, а потому с увеличением времени пребывания в классических гимназиях должно бы было уменьшить и возраст вступающих в I класс классических прогимназий. Десятилетний возраст, определяемый проектом для вступления в класс, слишком велик; если гимназический курс будет продолжаться около 10 лет, то нужно бы было допустить к вступлению и 8- или 9-летних детей, тем более что для поступления в I класс ничего более не требуется, как умение читать, писать, считать и начала закона божия. Уроков в классической гимназии должно быть не менее 27 в неделю, и это нетрудно сделать, определив время для занятий от 8 ч утра до 2 ч, с небольшими перемежками, и назначив для каждого урока (по образцу германских школ) не более 1 ч. Ни для учителей, ни для учащихся нет никакой пользы продолжать урочное занятие до 1 ¹/₄ ч. Утомлять слишком внимание ни у учителей, ни у учеников не нужно. Да и число часов, определенных проектом для каждого учителя, слишком велико. И в Германии, где обстановка учителей несравненно лучше, от них требуется не более 20 ч в неделю. Вообще определение времени для классных занятий зависит от определения объема преподаваемого предмета, а при определении объема нужно постоянно иметь в виду, что цель гимназического, и именно классического, образования состоит не только в обогащении учащихся сведениями, но преимущественно в развитии, посредством образовательных наук, всех высших способностей духа. Поэтому-то и с составлением *программ* должно поступать чрезвычайно осторожно. Можно смело утверждать, что программы у нас до сих пор не принесли никакой существенной пользы, а, напротив, многому повредили; до сих пор еще, как это я знаю из опыта, всякий посредственный и бездарный учитель всегда ссылается на программу, как скоро замечают ему, что его уроки не развили ученика. Между тем если для кого программы еще нужны, то именно для учителей посредственных и несовестливо исполняющих свои обязанности; такие преподаватели при существовании программ уже обязаны непременно, худо ли, хорошо ли, прочесть все то, что предписывает программа. Но, с другой стороны, эти программы стесняют донельзя даровитых и самоде-

ятельных наставников и учеников. Не лучше ли будет ежегодно определять программы в педагогических советах гимназий, и то в общих чертах, касаясь преимущественно объема каждой науки, и рассматривать их в попечительских советах округов. Допущение же отступлений в программах не иначе как с разрешения г. министра народного просвещения, определяемое проектом (§ 275), сопряжено с большей потерей времени и не имеет никакой существенной цели.

Имея в виду также развитие самостоятельности в научных занятиях учащихся, должно еще осторожнее поступать с *переводами* из одного класса в другой. Система переводных испытаний в гимназиях, каковы бы ни были инструкции, утвержденные высшим начальством (ср. § 279 проекта), только поддерживает экзаменационное направление, и без того уже развитое в наших учебных заведениях. Учиться для экзамена — вот цель большей части наших учащихся. Наши переводные экзамены отнимают много учебного времени и, несмотря на всю их официальную обстановку, не служат верным ручательством за сведения учащихся. Я думаю гораздо полезнее бы было взять в образец германские школы; там нет наших переводных экзаменов, а учение идет несравненно лучше. Классные учителя и директор без всяких формальностей судят по одним годичным успехам учеников и решают про каждого из них, может ли он быть переведен в следующий класс, или нет. Только в сомнительных случаях или в случае возникшего несогласия в мнениях учителей могут быть допущены испытания в присутствии всего педагогического совета. И инспектор, и каждый учитель должны непременно настолько знать своих учеников, чтобы определить по истечении года степень сведений и способностей каждого из них; а наставники, хорошо знающие своих учеников, могут лучше и надежнее, без всяких официальных испытаний по билетам и баллам решить, может ли тот или другой учащийся следить за ходом преподавания наук в том классе, в который он переводится, даже если бы он по некоторым предметам и был несколько слабее. Зная и способность, и прилежание, и сведения ученика по классным занятиям и испытаниям, каждый порядочный учитель может определить, успеет ли в том или другом предмете отставший ученик догнать своих сверстников в следующем классе или нет. Если же учитель не сумеет узнать этого, следя за занятиями и успехами ученика в течение года, то что же он узнает чрез испытание, которое для каждого продолжается по несколько минут? Вообще, пора уже в наших учебных заведениях усилить влияние и голос наставников в решении этих вопросов, не ограничивая их одной официальностью. Но дело в том, что переводные экзамены учреждены, как кажется, не столько для учеников, сколько для учителей. Если это так, то нужно сознаться, что и в этом отношении они не достигли цели, и переводные экзамены составляют такой же неверный контроль над учителями, как и над учениками.

К правам классических гимназий нужно прибавить, что лица податного состояния, кончившие курс в этих гимназиях, совершенно освобождаются от рекрутской повинности и все кончившие курс с аттестатом вступают в университет без испытания. В классические гимназии, как это уже явствует из направления учения и распределения курса наук, поступают все готовящиеся к университетскому образованию, будут ли это ученики, окончившие курс в классических прогимназиях (без испытания—V класс), или учащиеся из домашнего воспитания (по экзамену в разные классы). Для сокращения расходов в некоторых местностях можно и реальные, и классические гимназии, и прогимназии помещать в одном и том же здании, под начальством одного и того же директора, да и учителя многих предметов могут быть в обеих гимназиях те же самые.

Вот, кажется, самая простая система для организации всех учебных учреждений, начиная с элементарной школы и доходя до университета. Правда, говоря точнее, она все-таки искусственная и не может быть другой там, где общественное образование составляет правительственную монополию. Что бы случилось с нашими школами при совершенно свободной конкуренции—я не знаю; знаю только наверное то, что, какую бы систему ни избрали при учреждении училищ и как бы искусно ни был составлен устав, как бы хороши ни были инструкции и программы, словом, как бы хорошо ни был организован правительственный контроль за ходом учения, все-таки весь успех дела будет зависеть от личностей, которым вверяется приложение правил к делу и по учебной, и по административной части. Но лица остаются покуда те же самые, как и теперь. В этом, конечно, никто не виноват. Но изменяются ли по крайней мере в новом проекте взаимные отношения лиц, которым вручается учебная и административная часть школ, и отношения их к школе, к обществу и к правительству? Да, но на каких началах? И здесь проект избирает два совершенно различных начала и старается соединить их вместе. Рассмотрим, достигает ли он цели.

В училищной администрации проект принял, как кажется, исключительно начало *коллегиальное*. На нем основаны и попечительные советы, и правления училищ. Бесспорно, несмотря на некоторые невыгодные стороны этого начала (как то: медленность в ходе дел, дух партий и т. п.), оно все-таки остается до сих пор еще самым надежным. Но проект, приняв это начало, в то же самое время приводит другое, едва ли противоположное, и именно *бюрократическое*. Как соединить в одном и том же учреждении коллегиальность и бюрократизм? Из § 199 проекта мы видим весьма благое и рациональное стремление сблизить директора с наставниками, или по крайней мере не исторгать его из этой среды, потому что этот параграф вменяет ему в неременную обязанность «преподавать в гимназии один из учебных предметов». Но в то же время на должность директора по проекту имеют право не один только класс учителей, а все «лица, кончившие курс

в университете и служившие 10 лет по учебной части» (§ 186); далее, должность директора полагается проектом в V классе государственной службы (§ 185), тогда как наставник, «отличавшийся особенными педагогическими способностями и трудами, по выслуге в этом звании не менее 15 лет», полагается § 215 проекта только в VIII классе. Следовательно, директор не по особым педагогическим заслугам, даже и не по старшинству службы, а только потому, что он есть начальник и посредник, а не просто наставник, ставится тремя ступенями выше на иерархической лестнице государства. Итак, с одной стороны, проект выражает рациональное желание сблизить директора с средой наставников, а с другой стороны, следуя бюрократическому началу, отдаляет его от этой среды.

Хотя я и не разделяю мнения педагогических советов некоторых гимназий, которые предлагают избрание директора членами педагогического совета по большинству голосов, как это должно быть с должностью ректора, избравшегося некогда и у нас членами университетского совета; но я уверен, что, допустив однажды в управлении и администрации гимназий коллегиальное начало, непременно следует распространить его и на учебно-воспитательную часть. Если где польза этого начала очевидна, то именно в деле учебно-воспитательном. Правда, есть много случаев и в деле учебном, которые требуют единства действий, недостижимого при коллегиальном управлении; но в таких экстренных случаях коллегия может передать на время свою власть в руки одного из своих представителей. А главное — необходимо, чтобы вся корпорация гимназических учителей имела полное доверие и уважение и к научным, и к педагогическим сведениям своего директора, чтобы его советы и мнения она принимала не только как одни приказания начальника, но как убеждения человека опытного и искусного в деле воспитания. Поэтому необходимо, чтобы директор был непременно сам из среды заслуженных преподавателей и чтобы он назначался по выбору лицами, также опытными и знающими дело. Мне кажется, что этот выбор можно бы было предоставить попечительскому совету округа. Все члены совета могли бы иметь право вносить за несколько времени до выборов имена своих кандидатов (не означая своего имени) из числа им известных учителей в особенную книгу с изложением научных, литературных и педагогических заслуг каждого. Назначение директора по выбору из среды наставников и потому еще было бы целесообразно, что оно было бы неотъемлемой привилегией их одних и служило бы к поощрению их деятельности на педагогическом поприще. На этом поприще у наших учителей нет другой перспективы, и если § 199 возлагает на директора учительскую обязанность, то уже, конечно, никто на исполнение ее не имеет более прав, как учитель.

От примеси бюрократизма к коллегиальному началу, принимаемому проектом в значительном объеме, не вижу пользы; напротив, и здесь, так же как и в направлении учения, попытка

соединить в одно два противоположных начала не достигнет цели, а обнаружатся только одни недостатки того и другого. Если учение и воспитание в наших училищах до сих пор не делали блестящих успехов, то много в этом виноваты существующие и теперь еще чисто бюрократические отношения наставников к их непосредственному начальству. Переменить их на коллегиальные есть вопиющая потребность нашего времени. Не чином, а одними только научными и педагогическими достоинствами должен директор отличаться и внушать к себе уважение и сослуживцев, и общества. Бюрократическое начало в соединении с коллегиальным выражается в проекте и при классификации преподавателей (§ 215) на учителей (в IX классе), наставников (в VIII) и профессоров (в VII классе); из них последние два (наставники и профессора) избираются педагогическим советом по выслуге (5—15) лет (§ 218, 219), а учителя утверждаются по представлению директора (§ 217). Следовательно, лица, исполняющие одни и те же обязанности, назначаются, следуя то одному, то другому началу.

Мне кажется, что, какая бы классификация преподавателей ни была принята, всегда будет последовательнее назначать всех их по выбору педагогического совета. Это справедливо даже и с бюрократической точки зрения. Если высшее начальство доверяет ему столько, что предоставляет выбор чиновников VIII и VII классов, то почему же не может доверить еще более выбор учителей, по разряду относящихся к IX классу; а между тем назначение именно учителей есть самое важное дело для всего педагогического совета, интересующее его всего более.

Тот же самый бюрократизм, господствующий теперь в отношениях учителей к их непосредственному начальству, нарушая самые естественные отношения между ними, прерывает и органическую связь наставников с учащимися. Худые и вредные следствия этого еще очевиднее в наших гимназиях. Между учениками и их наставниками стоят не только одно, но два лица: директор и инспектор. Хотя § 224 проекта и предписывает учителям следить за умственным и нравственным развитием учеников, но покуда будут инспекторы, то отношения учеников к учителям никогда не сделаются такими, какими им быть нужно. Учителя, кроме уроков, все так же, как и теперь, не будут ничем связаны с учениками. Только в недавнее время в некоторых гимназиях начали учителя избираться и в надзиратели. Между тем значительная и едва не главная часть воспитательной силы заключается в самой науке, и преподаватель того или другого предмета есть вместе и самый деятельный воспитатель. Смотри на дело с этой точки, я нахожу, что инспекторы могли бы быть без труда заменены несколькими учителями. Известно, что в германских школах вместо инспекторов существуют так называемые *классные учителя* (Klassenlehrer). В каждом классе гимназии находится по одному такому учителю. Им поручается: 1) преподавание тех предметов, которые всего более выражают господству-

ющее направление учения (древних языков, словесности и истории — в гимназиях классических; математики и реальных предметов — в гимназиях реальных); 2) посредничество между учащимися и их родителями; 3) научный и нравственный надзор за целым классом. Отношения классных учителей к учащимся несравненно теснее, и нравственное влияние их поэтому на учащихся гораздо сильнее, чем инспектора.

В многолюдных гимназиях одному инспектору почти нет возможности следить за успехами всех учеников и каждого из них, тогда как несколько классных учителей могут сделать это, без сомнения, легче. А в закрытых заведениях место инспектора могут заступать учителя и надзиратели. Против отменения должности инспектора в наших гимназиях можно сказать только то, что директор, обремененный письменными делами и надзором за училищами в целой губернии, не в состоянии хорошо наблюдать за ходом учения и воспитания в вверенной ему гимназии. Но на это можно возразить, что именно многосложность обязанностей директора и вредна для гимназий, не позволяя ему сосредоточить всю свою деятельность на одном этом учебном заведении. Если директор должен быть не только официальным начальником, но и действительным блюстителем, зорко наблюдающим за ходом гимназического образования, то он не должен быть обременен другими делами, требующими отлучек от гимназии, огромной переписки и т. п. Да при этой многосложности обязанностей терпят и другие училища его дирекции; контроль за ними, отвлекая его от главного занятия, бывает между тем поверхностный и более временный, чем постоянный. Несравненно полезнее было бы и для гимназии, и для других училищ, если бы при округе находилось несколько *визитаторов*. Обязанность их состояла бы в постоянных разъездах по училищам, в испытании учеников, в посещении классов, в присутствии при экзаменах и в педагогических советах. Тогда директор был бы освобожден от надзора за училищами; места инспекторов гимназий могли бы быть упразднены, и смотрители училищ по различным административным делам могли бы обращаться прямо в округ. Теперь же, когда управление гимназиями разделено между директором и инспектором, редко встречается единство в действии этих двух лиц; по большей части или вся власть сосредоточивается все-таки в руках одного, или же, если оба действуют самостоятельно, один делается антагонистом другого и один парализует действия другого.

В недостатке органической связи между учителями и учениками нужно искать также причины, почему ни дух, господствующий между учащимися в наших гимназиях, ни взгляд на жизнь, ни занятия, ни самые нравы не носят того отличительного характера, который дается им наукой, когда она не успела проникнуть все существование юного человека. Ни чиновники-надзиратели, ни чиновники-инспекторы и директора, ни закрытые заведения не могут переменить того направления, того прозаического и чисто

формального взгляда на жизнь, который дети обыкновенно приносят с собой в школу и который они и уносят с собой из школы, не развитые наукой и не приготовленные к самостоятельной деятельности. Надзор за нравственностью и поведением, поручаемый и инспекторам, и надзирателям, есть только формальный. Наблюдение за приходящими в больших городах уже совсем невозможно. Поэтому и надзиратели за *приходящими*—люди большей частью малообразованные и редко пользующиеся влиянием на учеников—не приносят никакой существенной пользы, и со стороны гимназий несправедливо успокаивать заботливость родителей одной официальной обстановкой и мнимым контролем за нравственностью их детей. Пусть бы лучше отцы знали наверное, что при нашем недостатке воспитателей им нужно самим заботиться и приискивать более надежные средства для наблюдения за нравственностью их детей вне гимназий. Что же касается наших *закрытых заведений* (пансионов) при гимназиях, то кредит их еще более потрясен. Несмотря на все, по-видимому, рациональные и остроумно придуманные средства для надзора за воспитанниками, на поверку выходит, что ни одно из наших закрытых заведений при гимназиях не может похвалиться, или, лучше, не может сказать пред судом совести, что оно воспитывает детей. Если же эти заведения еще должны быть терпимы в некоторых местностях, то ни под каким видом не должно допускать в них сближения различных возрастов, действующего убийственно на нравственность воспитанников. Это такое зло, последствия которого неисчислимы, и я считаю первым моим долгом протестовать против него всеми силами и настаивать особенно на том, чтобы новый устав гимназий не допускал пребывания в этих заведениях детей старше 13 или 14 лет, а *терпел* бы гимназические пансионы только при одних прогимназиях для учеников первых четырех классов. Если же, наконец, по каким бы то ни было соображениям невозможно еще отменить закрытие заведений для воспитанников старшего возраста, то во всяком случае нужно изменить совершенно их организацию. Там, где воспитываются вместе и дети 10 лет, и молодые люди 16 и 17 лет, очевидно, нельзя вести их воспитание одинаковым образом, как это делается теперь в наших гимназических пансионах. Можно ли подчинить молодого человека и десятилетнего ребенка одним и тем же правилам? Можно ли надеяться, что он будет заниматься наукой так, как этого требует его возраст, т. е. с большей самостоятельностью, если ему не дать хотя особенного угла, где бы он мог с свободой предаться своим научным занятиям? Можно ли без опасности вывести его прямо из общей детской комнаты в университетскую аудиторию или прямо в жизнь? Конечно, во всех государствах существуют еще и теперь закрытые заведения и для совершеннолетних, но на другом основании, а не так, как у нас. Там для молодых людей (не более двух вместе) отводятся особые помещения с общим столом; им дозволяется в внеклассное время выходить из заведения, но

всегда возвращаться в известный час; им самим поручается надзор за их собственностью, короче — они не так стеснены в своих действиях, как у нас; поэтому и нарушение необходимого во всяком закрытом заведении порядка не так часто, как у нас. У нас же, училищное начальство, не имея никакой возможности принудить молодых людей действовать так, как детей, принуждено бывает смотреть сквозь пальцы на их проступки или же прикрывать все худое, кроющееся в этих заведениях, исполнением одних наружных формальностей.

Итак, покуда мы будем стараться достигнуть невозможного и несообразного с натурой вещей, мы не должны и надеяться на хороший результат от наших закрытых заведений.

В высказанных здесь мыслях и замечаниях я несколько не стою за непогрешимость всех предлагаемых мною мер в частности; но я стою за главное — за истину основных начал, мною изложенных. Я утверждаю, что: 1) два различных направления учения должны быть точно разделены; каждое из них должно быть проведено отдельно, со строгой последовательностью и для каждого должно быть назначено особое учебное заведение; 2) классическому направлению учения должно быть отдано преимущество в училищах, приготавливающих исключительно к университетскому образованию; 3) учение в каждом училище должно иметь известную степень законченности, но без нарушения общей связи всех училищ. Каждое из училищ должно быть и преддверием другого, и открывать выход в жизнь; 4) основанием классификации училищ не должно служить сословное начало. Одна степень получаемых в них сведений должна служить основанием к разделению их на различные разряды. Не сословие, со свойственными ему убеждениями и предубеждениями, а способности, склонности и материальные средства каждого учащегося должны определить выбор училища и направление в учении; 5) приняв за доказанную истину, что коллегиальное начало, несмотря на его некоторые недостатки, есть все-таки самое лучшее в деле общественного образования, нужно сохранить его в чистоте, не допуская примеси другого противоположного начала — бюрократического; 6) самое действенное средство к улучшению нравственности в учебных заведениях есть сама наука, и учитель, знающий свое дело, есть вместе с тем самый лучший воспитатель, а потому нравственное влияние его на учеников не должно быть стесняемо никаким посторонним вмешательством; 7) официальный контроль над программами и классными переводами, как не достигающий цели, должен быть сколько можно менее стеснительным. Одним наставникам исключительно должно поручать вместе с надзором за учащимися и решение вопроса о способе изложения науки и о сведениях и способностях учеников. Лучше оказать более доверия и тем, которые его не совсем заслуживают, нежели мало доверять вполне заслуживающим; 8) закрытые заведения, и особенно те, которые назначаются для различных возрастов, не достигают цели и несколько не содействуют

развитию нравственного чувства в воспитанниках, а потому могут быть только терпимы по местным обстоятельствам; 9) учение в элементарных школах должно быть сколько можно менее формальным и систематическим. Вход в них и выход должен быть открыт для всех и во всякое время. Наглядное учение наравне с грамотой и счетностью должно быть одним из главных предметов элементарного учения.

Наконец, прибавлю еще: для того чтобы распространить у нас как можно более грамотность в народе, нужно не только позволять всем желающим учреждать элементарные школы, но еще и допускать в элементарные училища, открываемые правительством и общинами, всех желающих учить грамоте, письму и счетности (как это уже и теперь делается в воскресных училищах). При нашем недостатке в учителях нужно допустить и женщин к преподаванию, как это делается в Америке.

Таблицы распределения предметов и часов

1) Для элементарных училищ

I класс	Часы	II класс	Часы
Закон божий	3	Закон божий	2
Азбука	6	Чтение	6
Письмо	5	Письмо	4
Счетность	3	Арифметика	5
Наглядное учение	2	Наглядное учение	3
	19		20

2) Для реальных прогимназий

I класс	Часы	II класс	Часы	III класс	Часы	IV класс	Часы
Закон божий	3	Закон божий	3	Закон божий	2	Закон божий	1
Чтение и практическая грамматика	4	Чтение и разбор	4	Русский язык	4	Русский язык	3
Письмо и орфография	2	Чистописание и орфография	2	Повторение: арифметика и алгебра	4	Алгебра и геометрия	4
Именованье числа и дроби	4	Арифметика и дроби	4	Естествознание и география	3	Естествоведение	3
Наглядное естествоведение и первые основы географии также наглядно	2	Естествоведение и география	3	Языки: французский немецкий	5	География	2
Языки: французский немецкий	4	Языки: французский немецкий	4	Черчение, рисование, различные реальные предметы, смотря по местным требованиям	3	Новые языки	3
						История в биографических очерках	3
						Реальные предметы	5
	23		24		26		27

3) Для реальных училищ

V класс	Часы	VI класс	Часы	VII класс	Часы
Закон божий	1	Закон божий	1	Закон божий	1
Русский язык	2	Русский язык	2	Русский язык	2
Алгебра и геометрия	5	Математика и физика	6	Математика и физика	7
Естествоведение	3	Естествоведение	2	География	2
География	3	География	2	Естествоведение	2
История	2	История	2	История	2
Языки:		Новые языки	3	Новые языки	3
французский	3		3		3
немецкий	3	Реальные предметы	6	Реальные предметы	6
Реальные предметы	5				
	27		27		28

4) Для классических прогимназий

I класс	Часы	II класс	Часы	III класс	Часы	IV класс	Часы
Закон божий	3	Закон божий	3	Закон божий	2	Закон божий	1
Чтение	4	Русский язык	5	Русский язык	4	Русский язык	3
Арифметика	4	Арифметика	4	Математика	4	Математика	4
Чистописание и орфография	3	Чистописание	2	Один из новейших языков	4	Латинский язык	5
Один из новейших языков	5	Один из новейших языков	5	Латинский язык	6	Греческий язык	6
Наглядное учение: первоначальная география и естествоведение	3	Исторические очерки	2	Исторические и географические очерки	3	История	3
		Наглядное естествоведение и география	3	Естествоведение	3	Один новейший язык	4
	22		24		26		26

5) Для классических гимназий

V класс	Часы	VI класс	Часы	VII класс	Часы
Закон божий	1	Закон божий	1	Закон божий	1
Русский язык	3	Русский язык	3	Русский язык	4
Латинский »	5	Латинский »	5	Латинский »	4
Греческий »	5	Греческий »	5	Греческий »	4
Новейший »	4	Новейший язык и сравнительная грамматика	5	История	4
Математика	4	История	4	Математика	4
История	3	География	5	География	2
География	2	Математика	4	Новый язык и сравнительная грамматика	5
		(во второй год математика — 4 ч, новый язык — 4 ч)	3		
	27		28		28

Замечания на отчеты морских учебных заведений за 1859 год

Не касаясь при рассмотрении отчетов частных, требующих знания морского дела, я изложу мое мнение только о главных основаниях, общих для учебной части всех ведомств.

I

Из всех отчетов видно, что в морских учебных заведениях господствует тоже *экзаменационное направление*, как и в учебных заведениях министерства народного просвещения. Но в морском ведомстве, кажется, оно развито еще более. Так, из отчета по морскому кадетскому корпусу усматривается, что годовые экзамены для гардемарин и офицеров офицерских классов продолжались с 23 марта по 28 апреля, для кадетов — с 20 апреля по 23 мая, для старших гардемарин — с 24 августа по 4 сентября; а в офицерских классах лекции весной окончились 31 марта, с началом экзамена, который продолжался в старшем классе до 28 апреля, а в остальных двух — до 2 мая. Главный экзамен продолжался с 1 по 8 мая. В инженерном артиллерийском училище переводный экзамен продолжался с 20 марта по 15 мая, а выпускной — с 15 марта по 1 мая и т. д.

Не знаю, что опыт показал морскому учебному ведомству о пользе и необходимости переводных и других экзаменов, но я почти ежедневно убеждаюсь из опыта, что экзаменационное направление в наших училищах не приносит никаких благих результатов. Оно вредно, оно возбуждает склонность в учащихся учиться для экзамена, а не для науки. Многие из учащихся плохо занимаются целый год с той задней мыслью, что пред экзаменами они засядут и догонят. Официальная же обстановка, с которой обыкновенно соединены эти испытания, не содействует, а, скорее, препятствует беспристрастному и точному решению вопроса о сведениях учащихся. Переводные экзамены отнимают много времени от учебного курса, которое при нашем и без того уже (по причине многих праздников) кратковременном годовом курсе могло бы быть употреблено с большей пользой. Вообще можно сказать, что наши годовые или переводные экзамены назначаются более для учителей, нежели для учеников. Они означают только недоверие к беспристрастию учителей, потому что если бы не было этой задней мысли, то нельзя объяснить, для чего переводные экзамены у нас делаются при официальной, более или менее торжественной обстановке и продолжаются целые месяцы в ущерб учебному курсу. Разве учителя вместе с директором и инспектором не могут между собой решить без всяких формальностей, может ли тот или другой ученик быть переведен в следующий класс, или нет? Разве каждый учитель не должен настолько узнать каждого из своих учеников в течение года, чтобы решить, может ли он идти далее и достоин ли он быть

переведенным в следующий класс, или нет? Если же учитель не узнал способностей к занятию из годовичного курса и сведений своих учеников, то что же он узнает чрез испытание, которое продолжается для каждого по несколько минут?

В этом отношении переводные экзамены с большой пользой и для учебного курса, и для самого образования воспитанников можно бы заменить мнениями *классных учителей*. Под именем классных учителей в германских школах разумеют тех избранных наставников, которым поручается кроме преподавания главных предметов наблюдение за ходом учения и за успехами учеников в целом классе. Число таких учителей соответствует числу классов, и голоса их преимущественно решают на педагогических совещаниях, может ли тот или другой ученик быть переведен в следующий класс. Эти классные учителя (*Klassenlehrer*) несравненно лучше знают и успехи, и способности каждого ученика, потому что, наблюдая над меньшим числом учеников, они имеют и более времени и средств изучить и узнать их в подробности, нежели директор или инспектор, наблюдающий за ходом учения в целом заведении.

При этом способе оценки знаний берутся в соображение успехи, оказываемые каждым учеником в течение года, и его способности, а не минутные испытания, подверженные различного рода случайностям.

Как можно менее формальных экзаменов и как можно более деятельных занятий наукой, при наблюдении личных особенностей каждого ученика, его способностей и прилежания— вот правило здоровой педагогики, по моему убеждению не неисполнимое в таких учебных заведениях, которые в морском ведомстве, как это видно из отчетов, снабжены достаточными средствами.

II

Неразрывно соединена с экзаменационным направлением и сопровождающими его формальностями еще и другая педагогическая несообразность, господствующая, как это также видно из отчетов, в огромных размерах в учебном морском ведомстве,— это оценка не только сведений, но и самой нравственности (поведения) учеников по *цифрам и баллам*.

Нельзя без удивления, например, читать следующие места отчетов: «из сведений, доставленных кондуитными списками, оказывается, что для среднего годового числа воспитанников (380) было следующее процентное отношение по всем разрядным баллам: 12 балльных—28,6%, 11—22,5% и проч. Средний балл, выражающий поведение всей массы, есть 10, или 83,39% полного числа баллов. Отличные по поведению воспитанники (11—12 баллов) составляют 50,9% и т. п.».

Неужели же у нас есть еще лица, которые серьезно убеждены, что нравственное состояние заведения можно верно определять этим математическим способом? Не надежнее ли и не логичнее ли

бы было со стороны учебного начальства вместо цифры 11 и 12 определить, что оно назовет отличным поведением ученика, потому что если цифры 11 и 12 есть знак, выражающий определительно известное количество и поставленный условно взамен слова «отлично», то самое-то слово «отлично» вовсе не так определительно и означает понятия весьма относительные. Для одного директора и инспектора или надзирателя за нравами тот будет отличным по поведению учеником, кто скромн, тих, аккуратен и даже подобострастен; для другого воспитателя эти качества покажутся нисколько не блестящими, и он назовет отличным разбитного, живого, острого мальчика и даже упрянца, если в упряместве его заметна энергия воли и благородство. Один будет довольствоваться для определения отличного поведения только тем, что ученик в течение года не был замечен ни в одной шалости и не сделал ни одного проступка. Другой, зная, что зло, и не обнаруживающееся, все-таки не перестанет быть злом, не удовлетворится кондуитным списком, а постарается заглянуть и за кулисы. Короче, если и эпитет «отличный» еще выражает понятия чрезвычайно относительные, то что же сказать о цифре, которая прикрывает неопределенное понятие выражением определенного количества? То же самое и в определении успехов и сведений баллами, которых в морском учебном ведомстве считается также немало. Непонятно, почему оценщики человеческих сведений цифрами не хотят вникнуть в главное. Чего требуют от переводных испытаний, допустив даже их необходимость? Не решения ли простого вопроса: имеет ли испытуемый столько сведений, чтобы с пользой продолжать учение в следующем классе? Какая цель экзаменов выпускных? Не решение ли вопроса: имеет ли испытуемый достаточные сведения для получения той или другой ученой степени или для занятия той или другой должности? Если так, то что можно отвечать на эти вопросы?—Мне кажется, только: *да* или *нет*. К чему же тут баллы, цифры, дроби, проценты? Уже давным-давно я утверждаю, что чрез экзамены мы не должны и не можем добиваться узнать *maximum* сведений испытуемого. Этого *maximum* нет, потому что по направлению вверх нет никакой границы человеческих сведений. Но есть законный, конечно условный, *minimum**. Его-то мы

* Вопрос о неудовлетворительности существующей у нас системы определения нравственности и познаний воспитанников возбужден в «Морском сборнике» еще в 1857 г. г. Шестаковым, который, между прочим, говорит об американских училищах и по поводу их следующее:

«Экзамен производится только из курса последнего года—и в этом нельзя не видеть несомненной пользы. Всегда и везде курс располагается так, что науки, преподаваемые вначале, служат только средствами к понятию окончательных, нужных в службе. Только последние необходимы, следовательно, незачем напрягать память ученика и отвращать его от наук повторением азбуки при каждом экзамене. Можно весьма легко доказать совершенную бесполезность содержания в уме начальных правил некоторых наук—многочисленными примерами; но простейший и наиболее понятный из всех испытывается каждым почти на самом себе. Нет сомнения, что

и определяем чрез испытание. Но несмотря на то что все это дело ясно как день, мои мысли об испытании едва еще принимаются. Впрочем, в министерстве народного просвещения, с появлением устава об испытании врачей (1846) эти убеждения нашли отголосок, и я уверен, что рано или поздно здравый смысл одержит победу над привычкой и теоретическими воззрениями.

III

Что касается *умственного образования*, то я, разумеется, могу судить из отчетов только об общеобразовательной его стороне.

Во-первых, слышатся тоже жалобы о недостатке руководств и преподавателей специальных наук (отч. 24 и 47), как и в других учебных заведениях. Следовательно, предстоит вопиющая необходимость заняться серьезно составлением одних и образованием других. Можно бы заняться и тем и другим. Но всего необходимого для нас дельные учителя, и потому всего необходимого заняться их подготовлением. Нужно открыть в учебных заведениях всех ведомств *педагогические курсы* и обеспечить существование наставников, дав сначала им средства образоваться и наукой, и практикой. Каждая школа должна быть вместе и рассадником учителей. В ней они должны найти средства выработать свои педагогические способности занятием и упражнением с учениками. Все наши воспитатели-педагоги образуются только тогда, когда уже делаются воспитателями.

Между тем образовывать и учить есть не только искусство, но и наука, которой нужно научиться сначала у других, а не у одного самого себя. Этот важный пробел хотя и давно уже был у нас замечен, но только теперь обратили на него некоторое внимание, и с каждым годом, по мере успехов нашей гражданственности, мы все более и более будем чувствовать его следствия. Составители

большинство, и в том числе люди весьма полезные, у нас не скажут наизусть русской азбуки в последовательном порядке, а между прочим, это нимало не мешает им читать все, касающееся их обязанности, понимать читаемое и прилагать его к делу. При нашей методе экзаменов из всего курса достоинство воспитанника основывается единственно на памяти, которая, как известно, не есть мерило ни способностей человека, ни его рвения».

«Еще важная особенность обеих американских академий состоит в оценке поведения воспитанников. Существующий у нас способ означать нравственность цифрами не удовлетворяет цели — не выдержит самого снисходительного даже разбора. Это — произведение больного ума, до того увлекшегося математическими выкладками, что высший материальный вопрос был совершенно упущен».

В обществе, для которого молодые люди воспитываются, существует только два различия — есть люди хорошие и дурные. Можно еще допустить посредственность; но разделение качеств воспитанников на 12 степеней не сообразно ни с тем, что бывает в обществе, ни с здравым рассудком. Идея эмуляции, безмерно развитая в Германии, применяется там, сколько мне известно, к наукам и ремеслам, а не к поведению. Ум несравненно эластичнее нравственности, и соревнование, возбуждаемое дробной разностью в баллах поведения, будучи противно естеству, весьма вредно. Если

отчетов, как видно, приписывают большое значение числу лиц в деле воспитания. Они требуют только увеличения числа воспитателей, предлагая для этой цели усилить штат ротных офицеров, вероятно, в твердом убеждении, что из них можно легко выбрать образователей юношества, без всякой искусственной подготовки к этому месту. Так легко оно кажется. Нет, не подготовив серьезно и научно людей к исполнению этих обязанностей, мы никогда не достигнем желанной цели в деле образования. Эти подготовки должны быть теперь нашим краеугольным камнем, если мы хотим жить в будущем. Впрочем, в отчете начальника инженерного и артиллерийского училища обращено внимание на это: он говорит, что «давно ощущается необходимость в преобразовании учебных заведений морского ведомства, но полагаю, что никакое преобразование не принесет желанной пользы, если предварительно не будет достигнута возможность иметь таких офицеров-преподавателей, которые основательно бы знали свое дело и при этом умели бы систематически передавать свои познания учащимся, будет ли это теория, или практика» (с.48). Никто, сколько-нибудь знающий наши учебные заведения, не усомнится в справедливости слов г. начальника. Но достигнуть этого иначе нельзя, как открыв для желающих возможность в самой школе научиться образовывать других. Для этого-то именно и должны служить педагогические курсы при учебных заведениях, в которые, разумеется, поступали бы только те, которые уже кончили курс наук и желали бы себя посвятить исключительно педагогической деятельности. Им под руководством нескольких, более опытных педагогов должны быть поручены внеклассные занятия с учениками. Вместе с этими занятиями должно обращать внимание молодых педагогов на различные недостатки в положении предмета, предлагая им изыскать меры для объяснения всего того, что трудно понимается учениками, и заставляя их действовать различными педагогическими приемами на внимательность учеников; но вместе с тем нужно дать будущим наставникам и средства к дальнейшему усовершенствованию себя в науке и ее приложениях.

взять, например, кадетов с 12 и 10 баллами, разность между ними скажется единственно в темпераменте. Один — флегматик, и потому избавлен природой от детских промахов, другой — боек, резок, стоит первого во всех отношениях, но в нем сильно кипит кровь. Между тем, зная, что от большого числа баллов будет зависеть его повышение в списке выхода, по свойственному каждому самолюбию резвый мальчик будет добиваться тех же 12 баллов одним из двух способов: или переламывая свою детскую природу, вечно наблюдая за собой, удерживая себя (а это может породить в не окрепшем еще теле болезни и непременно отвлечет его мысли от наук), или ведя себя скромно на глазах офицеров и предаваясь шалостям в их отсутствии, а от этого рождается пагубная привычка обманывать, притворяться. Судьба многих — достигших в корпусе *maximum*'а нравственности, на службе служит неопровержимым доказательством приведенных выше доводов. Система американских заведений, к сожалению, основанная также на цифрах, более соответствует, по крайней мере, цели. Здесь цифрами клеймится дурное поведение. Проступки разделены на восемь степеней.

Наконец, закончу мои замечания еще одним, касающимся распределения времени занятий разными предметами. Мне кажется, что как бы ни было специально образование моряков, штурманов, инженеров и артиллеристов, но для них всех занятие историей по крайней мере столько же необходимо, как и изучение языков. Между тем из отчетов видно, что эта наука преподается в инженерном и штурманском училищах не более одного раза, тогда как языки французский и английский преподаются 3 раза в неделю. Я нахожу излишним здесь распространяться, в какой мере изучение истории действует на развитие и на воспитание молодого человека. В специальных учебных заведениях, где с самых ранних лет дается учащимся реальное или утилитарное направление, остаются кроме закона божия только два предмета, которые обращают внимание человека на мир внутренний (субъективный), т. е. на самого себя,—это история и словесность. А оставлять этот мир слишком закрытым—значит черствить специалиста и без этого уже слишком погруженного в мир объективный.

Неблагородство и неспособности ведут прямо к исключению. За всякий проступок ставится против имени кадета известное число—от десяти до одного. В первый год пребывания в академии поведение не берется в расчет; новичку дают время узнать все, что от него требуется. Если в год наберется 150 таких баллов, воспитанник лишается права на долговременный отпуск к родным, который дозволяется по прошествии двух лет пребывания в академии, а в случае увеличения до 200—исключается, если нет извинительных причин. В третий год пребывания в академии к числу накопившихся баллов прибавляют $1/6$, в четвертый $1/5$, а в последний—половину. Цель такой прогрессии соответствует большей способности наблюдать за собой, растущей с возрастом. Воспитатели-счетчики, без сомнения, скажут, что наша и американская методы одинаковы; но вникающие в предмет глубоко увидят, что в двух способах общее—только цифры; во всем остальном они противоположны. Обозначая цифрами каждый проступок, с *ведома* самого провинившегося и согласно утвержденной постановлением мере, кадету беспрестанно напоминают, чего он не должен делать; ставя же одному в конце месяца 9 баллов, а другому 12, конечно, не только не дадут отчета кадетам, за что сделали между ними такую разницу, но и самому себе. Отсюда со стороны воспитателей произвол и несправедливость, а со стороны кадетов—уловка поправиться в последнюю половину месяца в надежде прощения проступков в первой, разумеется с преднамерением вновь дать свободу наклонностям в начале следующего месяца. Притом кадет не узнает определительно, что ему дозволено и что запрещено, как по американской методе. Но главное противоречие двух систем—в том, что при нашей вселяется невольное мышление, будто хорошее поведение достойно наград и не есть необходимое условие в быту, а при американской, хорошее поведение есть правило, дурное—исключение. Несмотря на большую рациональность здешней системы, последняя экзаменационная комиссия просила конгресс сделать изменения, при которых поведение в академии имело бы менее влияния на будущую служебную участь воспитанника. По мнению этой комиссии, при существующих постановлениях, исключаящих за пороки и недостатки, на службе нетерпимые, остальные проступки, по маловажности своей и легкости, с которой от них отстают, живя в обществе, не должны затмевать способности, которые не приобретаются («Морской сборник», 1857 г., № 9, с. 26—29).

IV

Читая в отчетах о воспитании нравственном, результаты которого, как я уже сказал, выражаются цифрами, нужно заметить, что телесные наказания в училищах инженерном, и артиллерийском, и штурманском играют, как кажется, слишком значительную роль. Из отчетов этих двух училищ видно, что в первом подвергались телесному наказанию из 19 учащихся 1, а во втором даже из 13—1 ученик; всего разительнее и наименее сообразно с педагогическими правилами есть то, что в этих училищах и за леность приносится телесное наказание. Розги еще не скоро выведутся из употребления в наших закрытых заведениях, хотя опыт показывает, что, обратив внимание, предприняв некоторые меры и вооружась терпением, можно без них справиться даже и в тех случаях, в которых прежде это казалось невозможным. Но из всех проступков, без сомнения, леность всего менее подходит к категории тех, которые требуют телесного наказания. Одно из двух: леность есть следствие или какого-нибудь физического недостатка, или недостатка охоты и воли. Но ни та ни другая причина не может быть устранена розгой. Правда, под именем лености часто разумеют рассеянность ребенка или особенное настроение умственных способностей, препятствующее ему сосредоточить внимание на занятии тем или другим предметом. Но это, во-первых, не леность, а во-вторых, против рассеянности и особенного настроения ума и воображения есть много других, более надежных средств, как, например, сосредоточенное внимание наставника в классах на таких учениках или же, наконец, арест в уединенном месте, соединенный с занятием. Да из отчета и видно, что инспектор судит о лености по классным журналам, т. е. по отметкам преподавателей о знании уроков. Кто из знающих дело не видит, что такое суждение о лености—более чем шатко; ученик может несколько раз не знать своего урока совсем не от лености, а именно от рассеянности, от непонятливости и от причин, указанных в самом же отчете, где говорится, что «некоторые, хотя и ленивые, и с малыми способностями, воспитанники занимаются с успехом в тех классах, где преподаватель основательно знает свой предмет». Неужели нужно сечь и таких воспитанников, которые ленятся в классах, где преподаватель *неосновательно* знает свой предмет? Вообще, как кажется, в морских учебных заведениях, так же как и вообще во всех наших училищах, мало заботятся *о соответствии наказания натуре проступка*. Между тем здравая педагогика предписывает именно, чтобы всякое наказание, сколько можно, соответствовало свойству проступка и, так сказать, само собою бы следовало за ним. Так, например, из отчета о штурманском училище видно, что из 27 подвергавшихся телесному наказанию наказаны: 9—за упорную леность, 3—за курение табаку, 4—за ослушание, 6—за грубость, 4—за драку, 1—за шалость. Следовательно, за самые разнородные поступки присуждалось одно и то же—розги. Что

же руководило в этих случаях педагогом при определении наказания? Страх и физическое сотрясение — вот действие розги. Но страх, как это опыт показывает, несколько не зависит от степени наказания, а от убеждения, что ни одна вина не останется безнаказанной. Сотрясение же полезно только в тех проступках, в которых воля виновного совершенно опустилась и ослабла, и, следовательно, в проступках более пассивных и чисто животной природы, делая которые, виновный забывает, что он — человек, и превращается временно в животное. Но послушник, шалун, курящий табак могут быть, напротив, личности, владеющие большим запасом воли, и тогда розга, сотрясая, раздражает и вредит, а не помогает.

Вообще, я остаюсь того мнения, что в больших учебных заведениях исправительные меры и наказания для каждого рода проступков должны быть не только определены с точностью, но и объявлены положительно всем ученикам и воспитателям. Объявив эти меры к всеобщему сведению, учебное начальство должно озаботиться, чтобы они и исполнялись в точности и без всяких отступлений. У нас нужно приучать молодых людей с ранних лет к законности; они должны знать положительно, что ожидает их за тот или другой проступок и какие обстоятельства начальство берет в соображение, определяя степень вины их и меру наказания. Еще более они должны быть убеждены, что наказания определяются не по произволу начальника, а по утвержденным постановлениям. Наконец, чувство справедливости в учащихся разовьется еще более, если они убедятся, что воспитатели их верно и беспристрастно следуют однажды принятым постановлениям, не делая никаких исключений. На этих основаниях я ввел в гимназиях Киевского учебного округа краткий кодекс для учащихся и для воспитателей, содержащий в себе правила о проступках и наказаниях, и, несмотря на многие его несовершенства, я твердо уверен, что он рано или поздно окажет влияние на нравственность воспитанников, особенно если воспитатели добросовестно постараются об исполнении предписываемых им правил.

Странно показалось еще мне в статье отчетов о надзоре за поведением, что в кондуитные списки учеников вносится вместе с баллами за поведение и отметка о знании фронтовой службы (см. Отчет. инжен. и арт. учил., с. 10). Мне кажется, что фронтовая служба, как всякое техническое знание, не имеет никакого отношения к нравственности и поведению учащихся.

Из отчетов видно также, что в морском учебном ведомстве, как и в наших училищах министерства народного просвещения, естественная связь между учителями и учащимися нарушена. Учителя только отмечают в классных журналах, кто знал и не знал уроки. («В классах имелись журналы, в которых обозначались лекции, какие читались. Также вносили замечания о прилежных и ленивых. В субботу инспектором классов делался выбор из этих журналов» (Отчет инжен. и арт. учил., с. 10). Инспектор классов в конце недели судит и делает расправу по этим

журналам. Учителя остаются в стороне — они, разумеется, очень довольны этим. Воспитательный комитет состоит из инспектора, его помощников и ротных командиров. Следовательно, воспитательный элемент науки совершенно удален от дела воспитания. Правда, ротные командиры занимаются преподаванием наук (см.: Отчет об инжен. и арт. учил., с. 25); но именно потому начальство училищ и жалуется, что число их недостаточно, и потому считает «необходимым, по примеру прочих учебных заведений, при каждой роте иметь кроме ротного командира не менее четырех таких офицеров — *воспитателей*» (ibid¹). Как бы различные обстоятельства ни оправдывали необходимость такого рода воспитания, но все-таки оно неестественно, и недостатки его именно потому важны, что в науке и представителям ее — учителям — не дается почти никакого места в деле нравственного образования.

Нравственная и научная стороны остаются совершенно раздельными, а это не может быть полезно ни для нравственности, ни для науки. Трудно еще убедить у нас, что наука нужна не для одного только приобретения сведений, что в ней кроется — иногда глубоко и потому для поверхностного наблюдателя незаметно — другой важный элемент — воспитательный. Кто не сумеет им воспользоваться, тот еще не знает всех свойств науки и выпускает из рук своих такой рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести.

О предоставлении попечителю учебного округа права самостоятельного выбора и утверждения учебников и учебных руководств

Попечительский совет, рассмотрев представление мое Вашему высокопревосходительству от 23 февраля с. г. за № 877, относительно предоставления попечителям округов дозволять самим учителям составлять для своих уроков учебники и руководства, с правом запрещения употреблять их, если будут признаны несоответствующими цели, а также предложение Вашего высокопревосходительства от 18 апреля за № 2700 о передаче предположения сего на предварительное рассмотрение совета и сообразив оные с пар. в § 6 положения о советах при попечителях, нашел, что так как совету при попечителе предоставлено рассмотрение и оценка достоинств учебных руководств и определение, какие из них с большей пользой могут быть употребляемы в учебных заведениях, то соответственно сему и для успешного хода дела было бы полезно предоставить попечителю право разрешать употребление учебников и руководств, одобренных попечительским советом.

Имею честь представить о вышеизложенном на благоусмотрение и разрешение Вашего высокопревосходительства.

О проведении бесплатных подготовительных занятий для лиц, желающих поступить в университет

Между лицами, подвергающимися приемному в университет испытанию встречается немало таких, которые частью по независящим от них обстоятельствам, частью же вследствие исключительного своего общественного положения были поставлены вне всякой возможности пройти курс гимназического учения и вследствие этого при всем желании воспользоваться высшим университетским образованием часто вынуждены бывают отказаться от всякой мысли поступить в университет. В видах облегчения для таковых лиц возможности получить университетское образование, некоторые учителя Второй киевской гимназии с участием студентов изъявили желание давать таковым лицам в послеобеденное время в здании Второй гимназии бесплатно уроки по программе гимназического курса.

Получив уведомление г. Киевского военного, Под [ольского] и Вол [ынского] ген [ерал]-губернатора, что с его стороны нет препятствий к дозволению учителям Второй киевской гимназии при участии студентов университета давать бесплатные уроки в послеобеденное время во Второй гимназии лицам, желающим поступить в университет, я имею честь представить об этом на благоусмотрение Вашего высокопревосходительства, покорнейше прося Вашего по сему разрешения, докладывая при том, что я с моей стороны признаю полезным дозволить означенные бесплатные уроки, потребность в коих по сделанному же опыту ощутительна.

Отчет о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназий

Мм. Гг.— Два года прошло с тех пор, когда я созывал комитет для составления правил о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа. Почти все, присутствующие теперь, были членами этого комитета. Итак, вы знаете причины, побудившие меня к составлению правил, и начала, служившие им основанием. Поэтому мне бы не нужно было снова обращать на них ваше внимание, если бы я не убедился, что они — не знаю, по нашей ли вине, — были не поняты, искажены и представлены в превратном виде.

Кто знаком с гимназиями Западного края, кто знает их прошедшее, тот, верно, согласится со мною, если только будет откровенен, что в настоящее время чисто патриархальные отноше-

ния воспитателей с воспитанниками здесь невозможны. Насколько они возможны в других таких же гимназиях, где число учеников доходит до 500 и 600, я не берусь решить; думаю, однако же, что в наше время вообще эти отношения сделались преданием. Все знакомые с краем и любящие правду, верно, согласятся со мной и в том, что вместо патриархальности, отеческой заботы, братской любви и т. п. произвол непосредственных начальников отразился как на учениках здешних гимназий, так и на учителях. Органическая связь между учениками и учителями была уже давно нарушена. Между ними стояли начальники заведений. Чувство законности было сильно потрясено произволом. Недоверие к справедливости гимназического начальства глубоко вкралось в убеждение учеников. Все эти вопиющие недостатки требовали, по моему мнению, немедленного исправления, которого нельзя было откладывать до времени полных и радикальных реформ. Да, если бы дело шло о полном преобразовании основ общественного воспитания, если бы нужно было изобразить нам идеал воспитания и если бы комитет, за два года созванный мной, должен был решить вопрос, которому из начал заменить бюрократическое начало в наших учебных заведениях, то мы, верно, не отстали бы ни в гуманности, ни в обширности взгляда от наших современников. Но нам никто не давал права преобразовывать наши школы и заменять в них бюрократизм другим, более рациональным началом воспитания. Централизация неизбежна при правительственной монополии воспитания, а бюрократизм есть неминуемое следствие централизации. Кто же виноват, кроме истории, что начальники наших учебных учреждений — более чиновники, чем воспитатели? Мог ли я созывать комитет для составления правил, противоречащих господствующему началу в наших учебных заведениях, тогда как изменить его не имею никакого права? Я его не касался; я принял его за существующий факт, несколько, впрочем, не выражая к нему моего сочувствия. Дело шло не об идеале воспитания, который мы также сумели бы изобразить яркими красками. Мы, верно, тогда все согласились бы, что и директор, и инспектор, и наставники, и надзиратели должны быть личности высокой нравственности, одушевленные призванием к своему делу, проникнутые истинно христианской любовью к своим воспитанникам. Но если бы все воспитатели или хотя большая часть их были действительно воспитателями по призванию, то тогда бы и не было тех вопиющих недостатков, которые нам нужно было немедленно устранить. Откуда бы тогда взялся произвол? Откуда недоверие? Откуда та ужаснувшая нас цифра телесных наказаний, которую я представил в восьмом номере циркуляра 1859 г.? Мне скажут, наоборот, что без дельных и совестных исполнителей *по призванию* и правила, в какую бы форму они ни были облечены, ни к чему не поведут. Да, совершенно согласен, если правила будут составлены, несколько не приноравливаясь к воззрениям или степени образованности этих исполнителей. А эта-то именно необходимость приспособ-

ляться к тому, что у нас есть налицо,— необходимость, в которую мы поставлены обстоятельствами и всем нашим прошедшим,— и заставила составить правила, далеко не совершенные, но и не несообразные с существующим еще порядком вещей. Читая журнальную полемику и возражения, сделанные и публицистами, и педагогическими советами, и некоторыми наставниками (по моему требованию), я, удивляясь, спрашивал себя: неужели же серьезно кто-нибудь убежден, что мне или, лучше, комитету не были известны самые первые начала педагогики, неужели кто-нибудь мог, в самом деле, подумать, что мы не понимаем различия между юриспруденцией и воспитанием, между чиновником юстиции и воспитателем, между провинившимся ребенком и подсудимым преступником? Неужели, думал я, у нас незнание фактической стороны дела может еще, так смело прикрываясь фразой, толковать об идеальных свойствах воспитателей и воспитанников, о любви как главном принципе воспитания, о возможности обойтись вообще без наказаний, тогда как мы боремся в нашем общественном воспитании с самыми грубыми его недостатками? Как достает духа у наших мыслителей мечтать о сохранении правды внутренней в действиях и отношениях воспитателей и воспитанников, тогда как мы едва справляемся с соблюдением самой внешней ее стороны? Кого хотят удивить крайностью убеждений, идеальностью взглядов, тонкостью логического анализа? Все крайнее, высокое и недостижимое уже давно высказано о воспитании. Нам ли обманывать себя мечтою идеального воспитания, которое и не у нас недостижимо? Вправе ли мы требовать от наших педагогов высокого призвания, опыта жизни, самоотвержения, христианской любви и трудного искусства индивидуализировать? Откуда могут вдруг взяться у нас такие личности? Кто вел, кто приготавливал их этим путем? Где и у кого они могли заимствовать образцы высоких качеств? У прежних ли своих наставников, в жизни ли общества, в окружающей ли их среде, в семье ли своей, в воспитательных ли заведениях? И чем общество может отблагодарить их в свою очередь? Давно ли у нас начали думать и гласно говорить о деле общественного воспитания, и вот уже стали требовать от наших учителей, инспекторов и директоров не только знания дела, которого одного еще неоткуда взять, но самых высоких добродетелей: любви и самоотвержения, которые посылает человеку божия благодать! Требовательные идеологи вовсе позабыли, что наших учителей никто до сих пор не учил трудному делу педагогики, наших инспекторов и директоров никто не выбирал по их педагогическим заслугам, которых и доказать даже им было невозможно. Увлекаясь мыслью о коренных преобразованиях целой системы воспитания, хотя бы и превосходных, но далеких, можно ли позабыть все вопиющие потребности настоящего, которые необходимо удовлетворить чем скорее, тем лучше? Можно ли забыть, что наши надзиратели, инспектора и директора покуда все-таки остаются теми же чиновниками-воспитателями, как и прежде; одни из них завалены

письменными делами дирекции, а другие, исполняя неисполнимые обязанности нравственного надзора за 500 и 600 учениками, поневоле ограничиваются одной официальностью. Как забыть так скоро, что педагогические советы — самая лучшая сторона наших учебных учреждений — еще вчера существовали только для формальных испытаний? Как не знать, что учителя позабыли думать о нравственной связи с учениками? Как не напасть на мысль, если бы беспристрастие и любовь к правде управляли пером антагонистов нашего кодекса, видящих в нем посягательство на нравственность, как, говорю, не напасть на самую простую мысль, что при отличных и искусных воспитателях и при других нормальных условиях, никто бы и не думал стеснять их действия искусственной регламентацией, а если бы кто вздумал, то и самый худой кодекс оказался бы безвредным? Не ясно ли для всякого, кто любит смотреть правде прямо в глаза, что мы вводили наши правила, убежденные опытом в вопиющих недостатках общественного воспитания и воспитателей? Итак, не ясно ли, что вместо голословных нареканий нужно было ценить их путем прямого опыта, соображаясь с данными обстоятельствами? Когда дело нашего воспитания так ненормально, как оно есть теперь, то опыты дозволены. От них хуже не будет. Но не этот путь избрали наши критики. Будем же сами беспристрастными и верными критиками наших попыток. И я надеюсь, что комитет, зная все дело ближе, верно понял, что наш вопрос при составлении правил о проступках и наказаниях был не так широко поставлен; но зато решение его касалось наших самых близких, самых существенных и самых вопиющих потребностей. Комитет, вместе со мной, смотрел на все дело как *оно есть*, а не как *оно должно быть* и заботился о том, как сделать лучше, соображаясь с существующим, а не с другим, далеким или лучшим порядком вещей. Он, верно, помнит, что наш ограниченный вопрос был: как при настоящей организации наших гимназий и при настоящих средствах уничтожить произвол действий, возбудить в учащих упадшее доверие к начальству гимназии и постепенно восстановить нарушенную связь между учениками и наставниками? Поставив так вопрос, комитет и я руководствовались существующим уставом гимназий и потому не могли иметь в виду никаких радикальных преобразований. Предполагалось, что и основные начала и действующие лица остаются те же самые, как и прежде, потому что мы не имели ни возможности, ни законного права переменить то или другое. Для решения этого вопроса при такой обстановке и мне, и комитету представлялся возможным только один путь: усиление нравственного влияния педагогических советов и составление правил для учеников и воспитателей. Мы полагали, и не без причины, что восстановить вдруг нарушенную нравственную связь между учениками и учителями невозможно и что самым ближайшим средством к этому может служить изменение отношений учеников к *целому обществу* их наставников. Это было легче сделать, нежели восстановить все нарушен-

ные отношения учеников к *каждому учителю* в отдельности, что должно было восстановиться постепенно само собою, как неминуемое следствие первого. Имея все это в виду, верно, никто из членов комитета не смотрел иначе на наши правила, как на меру временную и приготовительную к другому, лучшему порядку вещей. Ни я и никто также не мечтал искоренить этими правилами самое начало проступков — пороки. Это все было нами и создано, и сказано во всеуслышание. В какой мере нам удалось достигнуть нашей главной цели — уничтожить произвол и усилить влияние педагогических советов, мы увидим тотчас же из отчетов, сообщенных мне всеми дирекциями округа. Но покуда я должен еще обратить внимание комитета на одно обстоятельство, которое всего более возбудило наших противников. Это — то, что мы не исключили из нашего кодекса телесное наказание и удаление из гимназии. Члены комитета, без сомнения, припомнят, что на мой вопрос, сделанный ему за два года: нельзя ли в наших гимназиях уничтожить совсем розгу? — большинство отвечали отрицательно. Собственно, я и не имел права об этом спрашивать, потому что существующий устав училищ признает еще ее необходимость; но, сделав этот вопрос, я желал узнать предварительно, насколько он возбудит сочувствие в лицах, опытных в деле общественного воспитания. Не нашедши его в большинстве членов, я вскоре убедился, что бесполезно бы было уничтожать на одной бумаге под видом гуманности и современности средство, которое и многие воспитатели, и большая часть родителей признают еще необходимым. Еще в прошедшем столетии розга была уже уничтожена на бумаге. В руководстве учителям 1-го и 2-го разрядов Российской империи 1794 г. запрещались: «1) все телесные наказания и 2) все посрамляющие и честь трогающие унижения, как-то: ослиные уши, название скотины и т. п.». Однако же эти запрещения не помогли, потому что убеждение в необходимости телесного наказания было еще слишком сильно и у родителей, и у воспитателей. Отцы и теперь еще обращаются в училища и гимназии с просьбами сечь детей и сами секут дома. Ученики VI и VII классов, не нынче, так завтра студенты, тайком, без ведома гимназического начальства, и за поступки против чести секут своих товарищей. Вот факты, обличающие нравы общества. Мне скажут, что школа должна бороться с предубеждениями и ложными взглядами. Да мы это и делаем. Мы боремся, да и не с одними предубеждениями общества, а и самой школы, еще не далеко опередившей общество. Мы боремся, твердо зная, что нравы и ложные взгляды нельзя переменить предписаниями и письменными правилами. Потому мы восстаем против розги и выводим ее из наших школ не на письме, а на деле. Она должна исчезнуть не по приказанию начальства, а по общему, единогласному убеждению воспитателей, когда они найдут в себе довольно воли и искусства заменить ее более нравственным суррогатом. Воспитание ребенка есть очень сложный, нравственно-физический эксперимент. Успех его зависит от такого множества условий, что

нельзя с точностью определить результаты ни одной меры, как бы она ни казалась рациональной или нерациональной. Отвергать, что и розгой можно действовать без вреда и даже удачно, значило бы отвергать факт. Правда, что эта мера требует в общественном воспитании, со стороны педагога, большого такта; но правда и то, что другие, более нравственные средства требуют еще более искусства, знания дела и такта. Я знаю по опыту, что это нелегко. Я 15 лет так воспитывал моих детей; но, и воспитывая их дома, как отец, я с большим трудом мог обойтись одними чисто нравственными мерами. А требовать от постороннего воспитателя терпения и заботливости отца — значило бы мечтать о восстановлении тех патриархальных отношений в общественном воспитании, которые и прежде существовали только на бумаге. Телесное наказание можно еще назначить без большого вреда и без большого искусства, сообразуясь с одним свойством проступка; самый простой воспитатель может без труда различить в проступке ребенка проявление дикой, животной чувственности и прибегнуть к телесному наказанию, если не умеет владеть иным, лучшим средством. Но, чтобы употребить с успехом другие, нравственные меры, уже нельзя сообразоваться с одним только свойством проступка, а нужно знать трудное искусство индивидуализировать и очеловечивать зверскую сторону ребенка. Действие этих мер не так просто и однообразно, как действие розги на физическую сторону дитяти; оно до бесконечности различно и без умения приспособляться к каждому данному случаю может привести к результатам, совершенно противоположным с теми, которых желают достигнуть. Но возможно ли в наших многолюдных гимназиях учителям, занятым официальными приватными уроками, директору, занятому служебной перепиской, и инспектору, имеющему на руках до 500 и 600 учеников, входить во все тонкости индивидуализирования, даже если бы все наши педагоги и были как нельзя лучше знакомы с этим трудным искусством? А без этого к чему поведет уничтожение розги, исключения и все нравственные меры в деле общественного воспитания? Не к той ли же самой формальности, которая и теперь тяготеет над нашими учебными заведениями, да еще с прибавлением самых худых образцов; их нужно будет терпеть в училище во вред другим, из одного уважения к гуманному правилу, которое учредители сумели написать на бумаге, но не умеют исполнить на деле.

Читая о способах воспитания некоторых наших педагогов и дилетантов, действующих без наказаний, одними увещаниями и моралью, мне невольно приходят на мысль те гомеопаты, которые хвалятся пред публикой излечением болезней дециллионными приемами, а за кулисами, вместе с гомеопатией, пускают кровь и ставят пиявки и промывательные. Но допустим, что все наши соображения разлетаются в пух и в прах пред общественным мнением; допустим, что, действительно, это оно вопиет и громко требует отменить телесное наказание. Чего же лучше и о чем же

тогда спорить? Мы будем рады уже верно не менее других, и что за дело тогда, будут ли наши правила угрожать виновным розгой или нет,—все равно: против общественного мнения не устоят никакие правила — и розга, оставаясь на бумаге, исчезнет на деле; а это-то и есть именно то, о чем мы все хлопочем. К сожалению, однако же у нас еще не так легко узнать общественное мнение. С одной стороны, судя по журнальным статьям, можно подумать, что все передовые люди общества требуют во что бы то ни стало отменить розгу в училищах; но с другой стороны, судя по отзывам многих дирекций и педагогических советов, а следовательно, также и общества, да еще и самого правогласного в деле воспитания, нужно заключить совсем противное. Из 11 дирекций Киевского округа на вопрос мой: считают ли они возможным и полезным в настоящее время отменить вовсе телесное наказание в низших классах, и если считают это возможным, то чем полагают заменить его? — четыре педагогических совета отвечали «нет» (2-й киевский, нежинский, немировский и подольский); из остальных один (1-й киевский) из 11 голосов решил только 6-ю, что можно, но взамен розги предложил едва ли осуществляемое учреждение исправительной гимназии, а другой (белоцерковский) предложил вызывать в случаях, требующих строгого взыскания, родителей и опекунов и предоставлять им распоряжаться наказанием; четыре предлагают заменить телесное наказание исключением; наконец, один директор вопреки мнению педагогического совета своей гимназии считает необходимым не исключать розги из списка *возможных* наказаний. Итак, предлагаемые суррогаты или непрактичны, или изобличают незнание других исправительных средств. Шаткость суждений ставит нас еще в большее недоумение, когда от публицистов мы слышим упреки в излишней жестокости правил, а от директоров гимназий читаем донесения (см. ниже), что телесные наказания нашими правилами почти совсем выводятся из употребления.

Мало этого: если судить по журнальным статьям, то можно, пожалуй, подумать, что наше общественное мнение вовсе не хочет никаких наказаний. Говорят, что самое ужасное наказание за всякое преступление есть глубокая скорбь, потрясающая человека в минуты раскаяния; что в воспитании при проступках детей нужно только примером и словом показать превосходство следовать другим порядочным правилам; что наказание за худое производится самим худым делом и т. п. (см. стат[ью] г. Григоровича в «Педагогич[еском] вестн[ике]», № 10). Эти убеждения невольно приводят к другим, более общим вопросам: справедлива ли вообще теория наказаний, достигает ли наказание цели и может ли идея наказания за преступления взрослых быть применима в деле воспитания детей? Мне кажется, если и в самом божественном учении, проникнутом чистейшей любовью к человечеству, проводится мысль о награде и наказании в будущем, то навряд ли удастся нам выдумать что-нибудь более соответствующее натуре человека, будет ли то касаться законов общества

или воспитания детей. Что полное раскаяние и внутреннее наказание, причиняемое самим злом, есть лучшее средство к исправлению—в этом никто из нас, верно, не усомнится; но чтобы человека, и еще более юного, можно было всегда одним увещанием и примером довести до этого раскаяния и внутреннего сознания—в этом усомнится всякий, без фарисейства заглянувший в глубину собственной души. И всякий, наученный собственным опытом, согласится, что можно содействовать уничтожению порочной склонности тем, если будем постоянно препятствовать ее обнаруживанию каким бы то ни было образом, даже посредством зла. Такую меру, конечно, нельзя предпочитать другим, но действия ее оспаривать также нельзя. Возможно ли в больших учебных заведениях, заключающих в себе учеников до бесконечности разнородных, исправлять проступки всегда одними увещаниями, когда воспитатель едва имеет время наблюдать за общим порядком, необходимым везде, а еще более у нас? Справедливо ли будет укорять его в лени, как это делают некоторые утописты, когда он вместо долгого увещания постарается прекратить как можно скорее дальнейшее проявление проступка и распространение его действий на всю массу учеников безотлагательным удалением виновного и его сообщников? Это не исправление, это—кара, это—возмездие, это—наказание не ученика, а его родителей, возражают уже не одни утописты, а и некоторые наставники, проникнутые духом христианской любви. Но я не знаю, что тут более говорит: эта ли высокая любовь, сожаление ли, или самоуверенность и желание прослыть гуманным.

Никто и не утверждает, что цель удаления есть исправление. Учебное заведение, удаляя из своей среды ученика, этим самым уже сознается пред обществом, что оно не в состоянии исправить виновного. Но оно не утверждает, что при других пособиях, при другой обстановке он бы не мог еще исправиться. Учебное заведение, сознавая свою несостоятельность, обязано удалить виновного с целью оградить других от нравственного вреда и порчи. И разве не лучше и не справедливее воспитателю сознаться откровенно пред родителями и обществом в своем неумении, нежели обольщать их ложными надеждами? Откровенно говоря, нашим учебным заведениям нужно бы было не только при исключении учеников, но и вообще сознаться пред обществом, что их нравственно-исправительное влияние очень слабо. Если кто воспитывает человека у нас, то это наука и жизнь. Я невольно прихожу к этому убеждению, всматриваясь глубже в быт наших учебных заведений и их отношений к ученикам и обществу. Как ни желательна гегемония школы над жизнью и как ни пошла еще наша жизнь, но она пересиливает; и покуда в руках школы находится одно только надежное средство влиять на нравственную сторону учащихся: это—наука. Но оставим голословные суждения и перейдем к фактической стороне вопроса. Порицавшие с этой стороны наши правила за чрезмерную строгость нашли, что из 27 различного рода проступков в 16, возведенных в

последнюю степень, определяется исключение, а в 3 — телесное наказание. Но при этом забыли, что, уничтожив произвол исполнителей, можно и при драконовых законах достигнуть гуманных результатов. Рассмотрим же теперь из собранных нами данных от всех 11 гимназий округа, насколько достигли мы нашими строгими правилами самой главной цели — уничтожения произвола — посредством усиленного влияния педагогических советов? Пусть факты и цифры говорят сами за себя и докажут это лучше, чем голословные пересуды. Остановимся сначала на телесном наказании, увольнении и исключении.

В течение года, предшествовавшего составлению кодекса, из 4109 учеников 11 гимназий округа подвергся телесному наказанию 551. В течение года, истекшего после обнародования правил, из 4310 учеников этих же гимназий подвергнуто было телесному наказанию только 27, а именно от 5 до 10 ударов розгой...

Вот в кратких чертах статистика проступков и наказаний, встретившихся в течение одного года и двух месяцев после введения наших правил. Рассмотрев ее, я думаю, без всякого пристрастия можно вывести такое заключение: 1) вообще наказания, за исключением весьма немногих случаев, назначались не несообразно с свойствами проступков; 2) наказания не обнаруживали излишней строгости, и все, не исключая даже телесного, которым воспитатели старались возбудить не боль, а чувство стыда, имели преимущественно нравственный характер; 3) число наказаний именно потому было значительно, что к ним причислялись все официальные выговоры, имевшие более характер увещания, нежели настоящего наказания; 4) произвол в определении крайних наказаний (каково телесное) значительно уменьшился и со стороны дирекций был замечен только в весьма немногих (пяти или шести) случаях (о которых и потребованы объяснения); 5) влияние педагогических советов усилилось, потому что значительное число случаев, прежде несколько не касавшихся до учителей, представлялось теперь на обсуждение целого их общества; 6) судя по значительно уменьшившемуся числу крайних наказаний в столь короткое время (после введения правил), нужно полагать, что они выйдут совсем из употребления и превратятся в одну только угрозу. Итак, составляя правила, мы справедливее рассчитали наших антагонистов. Факты оправдали наши надежды, что с введением правил усилится влияние целой коллегии наставников, а с тем вместе уменьшатся произвол и крайние, насильственные меры. Теперь рассмотрим возражения и замечания, вызванные мною же самим, против правил (вообще и в частности) и воспользуемся ими для нашего усовершенствования.

Первое возражение. Говорят, что вся система наказаний в наших школах вообще есть несправедливое подражание наказаниям взрослых людей, определяемым гражданскими законами; между тем идея наказания вообще еще не определена и юристами. Вернее, та мысль, что худое дело само себя наказывает, а доброе — само себя награждает; потому главное в воспитании —

довести виновного до раскаяния («Педагогический вестник», статья г. Григоровича). Юридическую же правду положить в основу разбирательства поступков и системы наказаний при воспитании детей — значит принять в основание правду, самую шаткую из всех существующих («Журнал для воспитателей», № 11, статья г. Белова).

Ответ. Мы не принимали на себя роли реформаторов, мы нисколько не хотели нашими правилами положить основание новой системы воспитания. Мы поставили наш вопрос ограниченнее. Мы хотели только регулировать систему известных и употребительных уже наказаний в наших школах, применяясь к существующему еще порядку вещей. Мы не могли его изменить, на то у нас не было ни права, ни средств; мы могли только улучшить его самые вопиющие недостатки; и, как опыт показал, достигаем нашей цели. Если бы мы вздумали излагать идеи о преобразовании всей системы наказания, то все-таки не могли бы обойтись и без юридических взглядов на правду, которые, в сущности, те же самые, как и всего человеческого общества, т. е. судить по справедливости и по совести о вине и проступках других; коренное же начало проступков и у детей, и у взрослых, в сущности, одно и то же. Всякий проступок — и у взрослого, и у ребенка — должен быть рассматриваем и в отношении к виновному, и в отношении к другим, или к той среде, в которой он живет. В первом отношении зло находит наказание в самом себе, следовательно, наказание внутреннее; в другом отношении оно должно найти наказание внешнее. Наши правила, имея в виду исключительно второе, нисколько не препятствуют действиям первого. Воспитателям или применителям правил предоставляется благоразумно пользоваться и тем и другим.

Второе возражение. Правила только составляют отрицательную сторону законодательства, а нужны еще правила положительные, которые бы давали ученикам ясное понятие об их обязанностях. Нужно дать одну инструкцию ученикам, а другую — наставникам, определив *maximum* и *minimum* власти каждого лица, и ограничить произвол более или менее тесными пределами (мнения волынской, черниговской, новгородсеверской гимназий).

Ответ. Мысль совершенно справедливая. И я предлагаю комитету заняться составлением положительной инструкции ученикам вместо простой таблицы проступков и наказаний. Касательно же правил для воспитателей, заключающихся и в нашем кодексе, нужно будет присоединить еще и другие, сообразные с предлагаемыми улучшениями, взятыми из опыта.

Третье возражение. Идея законности, развитие которой составляло также цель правил, разовьется только тогда, когда воспитатели будут осуществлять ее на деле по *собственному убеждению*. Правила же еще не уничтожают произвола, потому что все-таки ими дается право подводить проступки под ту или другую рубрику, а ученики еще не понимают, что директор не

может изменить определение педагогического совета (один ученик, например, присужденный к выговору от педагогического совета, просил у директора переменить это определение — мнение черниговской гимназии).

Ответ. Мысль несправедливая. В общественном учреждении, при известной, принятой системе воспитания, нельзя предоставить право каждому воспитателю проводить идеи законности по одним *собственным убеждениям*, т. е. распоряжаться по произволу. Тогда будет опять *по-прежнему*: за один и тот же проступок будут одного и того же ребенка то сечь розгами, то извинять. Это предложение черниговской гимназии противоречит именно той цели, которой мы хотели достигнуть, и вводит произвол, который мы хотели уничтожить. Если же правила дают право целому обществу наставников вместе с непосредственным начальством гимназии применять их по собственному убеждению, то этого избежать нельзя и не должно, если хотим проводить идею справедливости. Иначе наш кодекс превратится в мертвую букву, а мы именно этого хотели также избежать, как и произвола. Ученики же, привыкшие к произвольным распоряжениям одного лица, не могли еще вдруг привыкнуть к мысли о неизменности приговоров целого общества воспитателей. Постарайтесь это доказать им на опыте.

Четвертое возражение. Правила не дают возможности индивидуализировать. Два ученика — индивидуально разные — наказываются по правилам за один и тот же проступок одинаково, а между тем их личности так различны, что требуют, по убеждению воспитателей, различного наказания (мнение черниговской гимназии).

Ответ. А на что же разбирательство проступков одним воспитателем или целым обществом воспитателей? Для чего же соображения различных, смягчающих или усиливающих, обстоятельств? Эти соображения, конечно, трудны в многолюдных гимназиях (как справедливо заметила волынская дирекция). Но эта трудность индивидуализировать не увеличивается и не уменьшается нашими правилами. Все дело разбирательства поручается, как везде и всегда, искусству, такту, добросовестности и опытности воспитателей.

Пятое возражение. Знание и выставка правил для учеников потому нехороши, что ученик, зная, какое наказание ожидает его за известный проступок, ропщет, если воспитатели, взяв в соображение обстоятельства, одного накажут слабее за тот же проступок, чем другого. Неведение же о мере наказания, напротив, может служить предостережением от проступков и мерой к исправлению. Теперь провинившийся приходит в суд равнодушно, зная, что его ждет ни большее ни меньшее наказание. Он может протестовать против несправедливости и нарушения закона, думая, что смягчающие и усиливающие вину обстоятельства обсуждены несправедливо. Поэтому не нужно стеснять совет и наставников правилами, а дать им средства присуживать самим исправи-

тельные меры. Нравственный ученик, погрешая, никогда не отговорится незнанием запрещения, потому что все пороки уже обозначены в учении закона божия. А отговорки дурного ученика должно устранять примером и действиями воспитателей. Ученик, не зная, что его ожидает за проступок, но с верой в беспристрастие суда, предстает пред ним, дав уже обет в душе не делать дурного, только бы его простили (мнение учителя черниговской гимназии Страховского).

Ответ. Если ученики и при известных и определенных постановлениях ропщут и мало имеют веры в правду и беспристрастие суда учителей, то откуда же у них возьмется более веры, когда их без определенных постановлений будут одного наказывать так, а другого иначе за тот же самый проступок? Не предполагают ли такие произвольные распоряжения воспитателей еще более недоверия к их справедливости со стороны учеников? Одно из двух: или ученик верит в беспристрастие и справедливость своих наставников, или нет. Если он верит, то он будет верить и зная, что его ожидает за совершенные проступки; если же нет, то откуда он возьмет вдруг эту веру, когда воспитатели будут наказывать по собственному убеждению? Если воспитатели докажут на деле, что они умеют взвешивать справедливо все обстоятельства, сопровождавшие проступок,—а правила не только не препятствуют, но требуют, чтобы они это делали,—то виновный не предстанет равнодушно пред судом, потому что еще не знает, как решат дело его судьи. Если же воспитателям не удалось внушить своим воспитанникам этого убеждения и доверия, то им не удастся это сделать и тогда, если правила не будут существовать. Протестовать же против несправедливости ученик может и без правил, если не внешним образом, то внутренне, затаив этот протест в своей душе, что еще хуже.

Шестое возражение. В правилах не обращено внимания на сущность проступков, на их общие свойства, на отношения между волей виновного и ее следствием—проступком, не определена степень участия воли, не определено, какие действия должно считать умышленными, какие—неумышленными. Умысел относится, по правилам, к усиливающим обстоятельствам, и следовательно, неумышленность—к смягчающим, тогда как неумышленность исключает вовсе всякое вменение в вину. Соображения о степени вины, т. е. усиливающие и смягчающие обстоятельства, разбросаны в различных графах и потому теряют единство и общность. Нет определения точных признаков каждого проступка, а без этого рождаются затруднения, к какой рубрике отнести тот или другой проступок. Наказания слишком разнообразны. Ученик, зная, что его проступок занесен в книгу, что прошедшее невозвратно, а в будущем не может быть ничего хуже исключения, потеряет побуждение к исправлению (мнение Первой киевской гимназии).

Ответ. Недостаток общего обзора смягчающих и усиливающих вину обстоятельств в правилах есть, действительно, такой

пробел, который нужно пополнить. Определять же сущность каждого проступка и отношения его к воле виновного хотя и полезно в том отношении, что обнаружит один известный взгляд на различные проступки с педагогической точки зрения, но едва ли возможно будет воспитателям на практике руководствоваться этим взглядом. Взвешивание отношений воли к проступкам я считаю делом неуловимым на бумаге, и все письменные соображения не заменят также и опытного взгляда искусных педагогов. Что умысел отнесен нашими правилами к усиливающим обстоятельствам, то это, очевидно, недостаток не логики, а редакции. Под именем умысла разумелась злоумышленность, которая и означена так в статье о порче вещей. Если мы хотели наказывать одни проступки, то разумеется, что и самый худой поступок, но сделанный неумышленно и несознательно, благоразумный воспитатель не поставит в вину воспитаннику. Что же касается до убеждения ученика, что худо сделанное им в прошедшем невозвратно, а в будущем может заслужить только одно исключение, то такое убеждение может скорее послужить к исправлению, чем повредить ему. Разве не хорошо нам приучаться с самого раннего возраста к мысли, что всякое зло, сделанное нами, не исчезает без следа? Разве эта мысль не может нас удерживать от худых действий? И если эта мысль нас печалит и угнетает, то зато не рождает ли она в душе и другого утешительного убеждения, что и сделанное нами добро также никогда не пропадает? Исключение из гимназии есть, конечно, самое худшее, чего может ожидать виновный в будущем; но он это будет знать и без правил, точно так же как мы все знаем, что все, что бы мы ни делали в жизни, кончится, наконец, смертью. Мысль еще менее утешительная, но несколько не препятствующая нам исправляться и делать добро.

Седьмое возражение. Цель наказания есть исправление. А большая часть проступков детей имеет основание в резвости, забывчивости, опрометчивости и неправильном понимании своих обязанностей, а не в испорченности воли—в таблицу не вошли эти проступки. Передовая мера воспитания есть объяснение проступков и вреда, от них происходящего, в присутствии целого класса, не нападая на личность провинившегося (мнение учителя полтавской гимназии Вакуловского).

Ответ. Если проступки, происходившие от резвости, забывчивости и т. п., не вошли в таблицу, то это именно потому, что мы не считаем их проступками, требующими наказания. Есть много и других кажущихся проступков, не вошедших в таблицу именно потому, что они только кажутся такими, а в сущности могут обнаруживать скорее хорошую, чем худую сторону характера. Объяснение же проступков есть, без всякого сомнения, важная педагогическая мера; но на нее одну в общественном воспитании нельзя положиться даже и в том случае, если бы приходящие ученики не одни только классные часы, а целые дни оставались в школе. Впрочем, предлагающие такую меру забывают нашу обстановку, забывают, что сделать ее обязательной для всех

наших педагогов значило бы только писать постановления, не думая о том, найдутся или нет их исполнители. Не обязательно же никто не препятствует нашим наставникам, согласясь вместе, общими силами действовать на учеников путем убеждения.

Восьмое возражение. На проступки учеников должно смотреть как на болезни душевные, начало которых кроется в среде общества, из которого они вышли (сюда принадлежат: воровство, лихоимство, порча вещей, картеж и т. п.). Нужно уничтожить источник заразы. Нужно наказывать не детей, а общество. Нужны примеры в семье и в воспитательном заведении вместе с развитием нравственно-религиозного чувства. Все наказания должны быть в духе христианской любви (мнение учителя черниговской гимназии Страховского).

Ответ. Нельзя не согласиться, что все это было бы очень желательно; но оно, к сожалению, в настоящем мало применимо к делу. Преобразовать общество мы вдруг не можем, а между тем действовать должны в пользу общественного воспитания. И душевные недуги требуют нередко материальных пособий. Ни нашими правилами и никем не оспаривается, что исправление проступков должно проистекать из чувства христианской любви; но христианская любовь одна—без известных, более определенных правил в воспитании, и особенно общественном,—еще недостаточна и может быть даже понимаема различно, как это, например, видно из девятого мнения г. учителя Первой киевской гимназии Богатинова, который предлагает воспитателям действовать и розгой в духе христианской любви, тогда как г. Страховский вовсе отвергает телесное наказание. Г. Богатинов говорит, что действия педагогического совета должно ограничить и дать более прав распоряжаться каждому учителю; а г. Страховский, напротив, требует распространить еще более круг действий педагогических советов.

Десятое [возражение]. Правила, основанные на применении административного начала к воспитанию (Первой киевской гимназии), уменьшают нравственную связь между воспитателями и воспитанниками и не развивают, а ослабляют идею законности в воспитанниках, во-первых, потому, что они воспитателя делают автоматом; во-вторых, потому, что ученик может принять всякое наказание, не буквально подходящее к таблице, за незаконное и произвольное отступление от закона (мнение г. Францена, учителя черниговской гимназии); в-третьих, потому, что лица, которые должны руководствовать чувством правды в детях, стеснены правилами (мнение г. Богатинова, учителя Первой киевской гимназии). Правила обнаруживают недоверие к воспитателям и потому были бы хороши лет за 20, а не теперь (г. Францен).

Ответ. Уже мы говорили, что введение административного начала в деле воспитания зависит не от нас. Мы ему не сочувствуем, но оно есть существующий факт. Приняв же его таким, как он есть, нам ничего более не оставалось, как регулировать, сколько можно, вредные уклонения этого начала к

произволу. А если воспитатели приняли наши правила автоматически, то нам нужно сожалеть об этом; мы внушали, однако же, что не мертвая буква закона, а живое убеждение воспитателя, обнаруживаемое в приложении правил к каждому случаю, должно играть главную роль. Да если бы и не внушали, то воспитатели, которые так ясно излагают свои убеждения о необходимости нравственной связи с воспитанниками, должны бы, казалось, сами все сделать с их стороны, чтобы ни одно школьное правило не казалось ученикам мертвой буквой и ни один наставник не казался бы им автоматом. Те воспитатели, которые умели это делать до введения правил, без всякого сомнения, сумеют то же самое сделать и после их введения. Воспитанники их верно вскоре узнают на деле, что воспитатель, применяющий правила согласно с внутренним своим убеждением, поступает не произвольно, а законно и справедливо. И это несомненно должно более развить в учениках чувство законности, правды и доверия к наставникам, нежели действия воспитателя, совершенно произвольные и ничем не ограниченные.

Если же думают, что наши правила обнаруживают недоверие к воспитателям, то это опять не наша вина, когда объясняют в худую сторону наши добрые намерения. Напротив, мы оказали полное доверие к целому обществу наставников и педагогическим советам гимназий, полагая, что, при существующей администрации наших училищ и при несовершенстве нашей педагогики, мы ничего лучшего не можем сделать. Целая коллегия наставников в общественном воспитании может лучше и систематичнее следить за его ходом и правильнее судить о его недостатках, подвергая общему обсуждению все частности.

Несправедливо также и то, что будто бы грубый произвол воспитателей в общественных учреждениях был возможен только за 20 лет пред этим и что наши правила устарели. Правда, наши правила мы иначе и не считаем, как мерой временной, паллиативной и ведущей к другим, более радикальным улучшениям; но, к сожалению — говорю: к сожалению, — определенные правила для ограничения произвола мы и в настоящее время все еще считаем необходимыми. Еще очень недавно мы имели случай убедиться в этом и, к нашему удивлению, узнали, что в одном из лучших наших дворянских училищ учителя позволяют себе делать дико грубые наказания в классах, а педагогический совет определил телесное наказание за леность также в классе, не сообразуясь нисколько ни с уставом гимназий, ни с нашими правилами, ни с здравым смыслом. После этого можно ли, следуя предложению г. Богатинова (учителя 1-й киевской гимназии), предоставить власть «творить наказания немедленно после проступка каждому учителю, в духе христианской любви», нисколько не отвергающей, по его мнению, и телесного наказания? Но если некоторые наставники, вместе с г. Богатиновым, упрекают наши правила, что они слишком распространили действия педагогических советов, основываясь на том, что учителя для решения не могут быть

так часто созываемы, и если Первая киевская гимназия утверждает, что частое вмешательство педагогического совета ослабляет его значение, то другие дирекции, напротив, требуют, чтобы действия педагогических советов были еще более распространены и приговоры их, как приговоры суда присяжных, были бы неизменны (нежинская гимназия), что в настоящее время—когда педагогические советы нашими усилиями едва только начинают обнаруживать признаки жизни—будет едва ли полезной крайностью. Мне кажется, что такое неограниченное усиление власти педагогических советов в настоящее время так же мало будет способствовать увеличению, как и частые заседания—уменьшению значения их в глазах учеников. Если педагогические советы, движимые чувством долга и святостью возложенных на них обязанностей, будут вникать во все частности, следя вместе с непосредственными начальниками гимназий за ходом воспитания, то чем чаще и постоянней они это будут делать, тем сильнее будет их нравственное влияние на учеников, что утверждает и ровенская дирекция: она требует также распространения действий педагогического совета, полагая, что это «восстановит более нравственное влияние учителей и напомнит каждому из них заботиться о нравственности учащихся». Иначе, применяя мнение Первой киевской гимназии о вреде частого вмешательства педагогических советов в дела учеников к действиям директоров и инспекторов, находящихся по обязанности в беспрестанных отношениях к воспитанникам, нужно будет принять одно из двух: или что эти лица не исполняли своих обязанностей, т. е. не находились в непрерывной связи с учениками, или же что значение их в глазах учеников всегда было слабо.

Из этого обзора различных мнений, я думаю, можно заключить, что многие из педагогов не совсем уяснили себе, чего мы хотели достигнуть введением наших правил. Это, конечно, наша вина. Но в том, кажется, мы не виноваты, что одних привели наши правила к мысли о громадных переворотах в деле воспитания и к крайним взглядам вообще на всю нравственную сторону человека; а другие, увидев в нашем кодексе только внешнюю сторону, приняли его за новое проявление бесплодного бюрократизма. Никто не хотел посмотреть на дело, как оно есть, и вникнуть трезвой мыслью в те, не зависящие от нас обстоятельства, которые побудили нас к составлению правил. А главное, никто не хотел судить о них по фактам, потому что это не так легко, а по одним своим любимым соображениям.

Даже самые педагогические советы (за исключением одной новгородсеверской гимназии) и наставники доставили мне свои суждения о правилах, не приводя в доказательство почти никаких фактов, хотя я нарочно выжидал более года, прежде нежели потребовал от них мнений. Во всех суждениях, доставленных мне, преобладали умозрения. Фактическая сторона вопроса до такой степени считалась всеми неважной, что один из учителей Первой киевской гимназии, г. Богатинов, упоминая об авторитете настав-

ников, который, по его мнению, правилами не утвердился, говорит откровенно: «Фактов я не привожу, потому что это мнение составилось у меня из множества фактов, которые *трудно припомнить, и потому нужно верить словам наставника*». А мне кажется, что в серьезном деле науки и правды так голословно утверждать нельзя никому, и еще менее наставнику. Короче, из всех мне известных суждений и статей только один г. Белов в «Журнале для воспитания» приводит свои наблюдения в доказательство, что можно обойтись и без наказаний, заменив их одними убеждениями, за что мы должны благодарить его от души, хотя приводимые им факты доказывают только личные достоинства этого педагога, но не абсолютное превосходство его способа воспитания при настоящем состоянии наших школ.

Перейдем теперь к обзору различных проступков и предлагаемых мер исправления, в частности. Заметим при этом, что принимаемое нашими правилами разделение проступков и наказаний на три степени было не понято большей частью дирекций.

А. Проступки. 1. *Злоумышленную порчу вещей чужих, казенных, воровство и лихоимство* некоторые дирекции предлагают рассматривать как один и тот же проступок. В сущности, говорят они, вор менее вредит владельцу вещи, нежели тот, кто ее портит; украденная вещь еще может быть возвращена в целости, а испорченная — нет. Делать же различие между порчей вещи постороннего лица и вещью казенной значит уменьшать в глазах воспитанника значение частной собственности, которое в его понятии должно быть столь же велико, как и значение собственности общественной. Наказания, по мнению этих дирекций, за порчу вещей слишком строги. Лишить казенного содержания за порчу казенной вещи гимназия, по уставу 1828 г., не имеет права. Это наказание назначается уставом только за леность. Слишком строгое наказание ведет к обману и утайке. Достаточны увещания, выговор и арест. Воровство от лихоимства также ничем не отличается. Да и вообще лихоимство между учениками гимназий возможно только там, где существуют аудиторы и репетиторы. Наказание за воровство собак — предмета прихоти — определено выше наказания за порчу вещей посторонних лиц, иногда принадлежащих беднякам (мнение г. Страховского). Все эти замечания требуют дальнейшего обсуждения со стороны комитета.

2. *Курение табака*, по мнению некоторых, не нужно так строго преследовать. Преследуемый не думает о предосторожности и часто бросает зажженную папироску куда ни попало. Лучше не упоминать в частности о таких проступках, как курение табака, а подвести их всех под одну рубрику: нарушения благочиния (Страховский). Некоторые педагоги предлагают даже для курения отвести особую комнату в гимназиях (мнение надзирателя черниговской гимназии Выковского)!!!

3. *Картеж*. Некоторые смешали этот проступок с карточной игрой для развлечения.

4. *О пороках чувственности и разврата* некоторые дирекции

полагают лучше не упоминать, потому что они без этого не пришли бы и в голову ребенку (ровенская дирекция), а некоторые полагают, что правила вообще распространяют между учениками печальное значение их проступков (мнение учителя Богатинова). Я полагаю, что не правила, а окружающая среда.

5. *О сквернословии* предлагается удалять малых от сообщения с взрослыми и запрещать прислуге говорить дурные слова в присутствии учеников (мнение г. Страховского). (А на улице как сделать, чтобы ученики не слышали скверных слов?) *Разврат*, по мнению его же (г. Страховского), наказывается правилами слишком строго (исключением). При хорошем надзоре, говорит он, и нравственно-религиозном направлении один пример разврата *не может* еще иметь разрушительного влияния на нравы других учеников. (А где доказательства этого «не может»?)

6. *Про нарушение благочиния в церкви* говорится: если это нарушение происходит от вольнодумства, то исключенный вольнодумец действует как язва и заражает других — деревенских мальчиков и простаков своим примером (г. Страховский). (А оставленный в гимназии не заражает?)

7. В *оскорблении* за веру предлагаются нравственно-исправительные меры — как будто наши правила их отвергают. Недосмотр в редакции сделал то, что наказания, определенные правилами за этот проступок, не только были перетолкованы воспитателями, но вменены нам даже в преступление некоторыми журналами, хотя прибавленное в скобках слово *фанатизм* (см. таб. цирк. 1859 г., № 8) довольно ясно показывало, о каком проступке и о каких виновных говорится в правилах. Понять, говорю, кажется, можно бы было, что для фанатиков, которые встречаются не между детьми, а между учениками высших классов, правила назначают не розги, а выговор от совета и в крайнем случае исключение. В здешнем крае такие случаи, в которых исправление в гимназии при наших средствах невозможно, встречаются, как я слышал, хотя, слава богу, и редко.

8. *Дерзость к начальству* имеет начало не в испорченности воли и не в зломыслии, а в грубости, неразвитости, непонимании значения сказанного или сделанного. Поэтому наказания нужно смягчить и предоставить виновному *самому* произвести суд над собой и, когда он сознал себя виновным, потребовать от него подписку (мнение г. Страховского). За оскорбление же прислуги потому не нужно строго наказывать, что чрез это можно возбудить большой ропот между дворянами и чиновниками, привыкшими смотреть на этот проступок не так строго (его же)!!!

9. *Наказания за леность* (пристыжение, выговор, арест с обязательной работой, лишение пищи, лишение бесплатного или казенного содержания, перевод в низший класс, увольнение) почитаются также некоторыми дирекциями слишком строгими и, вероятно, потому, что под именем лености разумеют каждое незнание урока, и, несмотря на изложенные в таблице смягчающие и усиливающие обстоятельства (возраст, повторение, спо-

собности, число предметов, результаты предшествовавших испытаний), полагают (хотя, конечно, этого не делают), что *проленившийся* три раза уже должен быть исключен. Немировская дирекция предлагает к наказаниям за леность присоединить еще лишение звания репетитора. *За неявку в срок* предлагается выдумать такое наказание, которое бы поразило родителей, а не учеников, потому что этот проступок зависит от родителей. *За невнимательность и рассеянность* (чтение романов в классах и т. п.) в высших классах предлагается более строгое взыскание, потому что отсылка к инспектору для таких учеников ничего не значит (г. Страховский); притом же не определено, как инспектор должен наказывать виновных (мнение белоцерковской гимназии).

Тогда как некоторые дирекции полагают, что исчисления проступков в наших правилах уже слишком специальные, волынская и немировская дирекции предлагают добавить в них еще следующие проступки, *нередко* замеченные в больших гимназиях: 1) долги (к которым дают повод сами родители, открывая детям кредит); 2) посещение трактиров, бильярдных и маскарадов; 3) подложные подписи имен родителей; 4) несвоевременную явку в училище (ученики, приезжая в город, не являются долго в гимназию); 5) охоту, отвлекающую от исполнения обязанностей. Сверх того, предлагается заменить некоторые непонятные для учеников Западного края названия проступков более простыми: лихоимство — взятками, продажу своих вещей — мотовством, пороки чувственности — развратом.

В. Наказания. Касательно определения наказаний вообще предлагается: 1) разделить заседания педагогических советов, созываемых для этой цели, на *полные* и *неполные*, состоящие из учителей, находящихся налицо во время классов. В первых будут разбираться случаи более, а во вторых — менее важные; разбирательство же случаев маловажных предлагается предоставить директору, инспектору, учителям и надзирателям (как это, впрочем, и теперь делается), определив *maximum* и *minimum* власти каждого (как это и теперь нашими правилами принято). Каждому воспитателю предоставить право взыскания (кроме крайних наказаний), а контроль над их действиями предоставить совету, определив для этого еженедельные заседания, на которых от каждого воспитателя требовать отчета: а) о мерах взысканий, им употребленных, и б) о степени успешности этих мер, в частности (мнение г. Страховского); 2) разделение наказаний на степени уничтожить, потому что постепенность эта не может быть последовательно выдержана в больших гимназиях и потому что определение степеней отдано на произвол судей, что дает повод к разочарованию учеников и к ропоту против учителей (волынская гимназия).

Некоторые из дирекций понимают даже степени в наших правилах так, что если провинившийся один раз снова сделает проступок, то он должен уже быть наказан как ослушник, а за ослушание правила определяют исключение. Мне кажется, что

такое толкование правил несообразно: уличенный, например, и три, и четыре раза в лености все-таки есть ленивец, а не ослушник; 3) наказания, определяемые правилами, слишком разнообразны и многочисленны. Я полагаю, что и это воззрение неосновательно. Если справедливо наше положение, что каждое наказание должно проистекать как бы само собой из сущности проступка, то оно не может быть однообразно. Мне всегда казалось несообразным и нерациональным определять, как это прежде делалось в наших гимназиях, одно и то же наказание за самые разнородные проступки: оставлять, например, без обеда и за леность, и за шалости, и за драку. Поэтому мы и старались по возможности приспособить характер наказания к характеру проступка. Но, несмотря на кажущиеся разнообразия наших наказаний, основанием их служат три действия: *напоминание* (внесение вины в штрафной журнал, штрафной билет, угроза), *возбуждение чувства стыда* (черная доска, официальный выговор, стояние у доски в низших классах) и *действия на волю виновного* (удинение, обязательная работа, телесное наказание); 4) принять меры, чтобы наказание в некоторых случаях было немедленное. Замечу здесь мимоходом, что нам указали некоторые на противоречие в правилах, относящееся до телесного наказания. Мы приняли, что это наказание тогда только может достигнуть цели, когда оно будет употребляться безотлагательно и вслед за проступком, а между тем определение его предоставили педагогическому совету. Это, действительно, противоречие, но такое, которое говорит само за себя. Мне оно казалось необходимым. Когда большинство в комитете сочло невозможным уничтожить совсем телесное наказание, то это противоречие выразило мой личный протест, который должен был напомнить педагогическим советам, какого я мнения о розге. Вот и все.

1. *Выговор*. Некоторые дирекции спрашивают: должен ли каждый выговор записываться в штрафную книгу? (2-я киевская гимназия). И следует ли каждое замечание считать выговором? (черниговская). Мне кажется, что наши правила отдают на благоусмотрение воспитателей разрешение вопроса, в каких случаях делать и в каких не делать различия между выговором, замечанием и увещанием, и одни выговоры официальные, данные директором в присутствии целого класса, и выговоры от педагогического совета должны быть непременно вносимы в штрафной журнал.

2. *Лишение пищи*. Против этого наказания замечено 1-й киевской дирекцией, что оно вредно в гигиеническом отношении тем, что производит безотрадное состояние духа и вообще относится к телесному наказанию. Его предлагают заменить отсрочиванием обеда, который тотчас же должно давать по исправлении (например, после окончания урока). На это можно заметить, что в нашей таблице, собственно, не упоминается об этом наказании, но наставникам и надзирателям дается право (см. циркуляр 1859 г., № 8, с. IX) назначать его, предполагая, что оно

возможно только в закрытых заведениях. Что же касается до вреда в гигиеническом отношении, то если лишение пищи будет продолжаться не слишком долго (до ужина) и не повторяться часто, вреда не будет—это я знаю из собственного опыта. Впрочем, правила, препятствуя вредному произволу, не запрещают воспитателям делать наказания более гуманными, а потому не препятствуют и лишение пищи заменить, по благоусмотрению, отсрочиванием.

3. *Штрафной билет*. Почти все дирекции требуют отмены этой меры. Действительно, опыт показал, что штрафной билет теряется, подает повод к обману и, вообще, неудобен при отдаленном жительстве родителей и опекунов. Его предлагают заменить кондуитным списком, который должен оставаться в гимназии и должен быть составлен в алфавитном, а не в хронологическом порядке. Для родителей, осведомляющихся о поведении своих детей, могут быть делаемы выметки из этого журнала. С этим я совершенно согласен.

4. *Черная доска и книга*. Некоторые дирекции (1-я киевская, новгородсеверская, полтавская) требуют отмены этого наказания, почитая его слишком чувствительным и позорным. Предлагают заменить его арестом. Касательно этого наказания вкралось противоречие уже ненамеренное. Черная книга назначена для проступков значительных (см. циркуляр), а между тем ученик, записанный два раза в книгу, подлежит, по таблице, наказанию, определяемому и за неважные проступки (аресту).

5. *Арест с обязательной работой и карцер*. В правилах неясно разграничено значение карцера и ареста. Волынская дирекция требует (как это и теперь там делается) предоставить назначение ареста за леность и шалости в классах самим учителям, а инспектору поручить только надзор за его исполнением. Эта мера мне кажется полезной для усиления власти каждого учителя.

6. *Перевод в низшие классы*. Немировская дирекция требует допустить эту меру после тентаменов, а перевод обратный без испытания—по одним отзывам учителей. Волынская же гимназия находит эти переводы не достигающими цели. Из переведенных в низшие классы, по ее наблюдениям, никто не получил перевода в следующие, высшие классы; следовательно, наказание не содействовало там к возбуждению прилежания. Притом в больших гимназиях нельзя хорошо следить за успехами переведенных и потому лучше оставлять их уже в низших классах без возврата до годовичного испытания; тогда они, по крайней мере, займутся повторением пройденного. Отмены ее требуют также дирекции черниговская и новгородсеверская (они, впрочем, и не испытывали этой меры, как видно из донесений, ни однажды).

7. *Суд товарищей*. Об этой мере, предложенной нашими правилами по причинам, изложенным в циркуляре (1859, № 8, с. VII), мнения дирекций не согласны между собой. Дирекция 2-й киевской гимназии говорит, что суд этот способствует к развитию

общественного мнения. Случалось нередко, что ученики целым классом выдавали виновного, сделавшего проступок, предосудительный для чести всего класса; инспектор чрез то мог легче отыскать виновного. Но суд выборных не всегда был беспристрастен. В доказательство приводятся два случая. В *первом* ученики VII класса вытолкали из комнаты для занятий одного ученика V класса за то, что он не шел спать в положенное время и без позволения инспектора сидел до 10 часов, тогда как этим правом пользуется только VII класс; при этом один ученик VII класса ударил ученика V класса и назвал его товарищей дураками. Оскорбленный дал на другой день за это пощечину оскорбившему. Суд выборных судил 3 ч и ничего не решил. VII класс не захотел подчиниться приговору выборных. Инспектор, наконец, высказал свое мнение, на которое и согласились все. *Другой случай.* Ученик VI класса ударил одного ученика из евреев V класса в лицо за то, что тот обругал его. Выборные присудили арест еврею за то, что он осмелился обругать христианина. И тут дело решил инспектор справедливее, что и доказывает необходимость большего участия в суде товарищей инспектора или другого члена педагогического совета. Того же мнения и белоцерковская гимназия. Ровенская дирекция предлагает также предоставить определение наказания совету, а выборным — только одно разбирательство дела. Дирекция новгородсеверской гимназии утверждает, напротив, что на выборы и на суд все ученики гимназии смотрели весьма серьезно и выборные разбирали всегда и всякое дело внимательно и беспристрастно. Не было ни одного случая, в котором бы нужно было усилить наказание, определенное выборными, и только был один случай излишней строгости: одного ученика приговорили к выговору от совета вместо выговора от директора или ареста. Дирекция эта полагает, что этот суд необходимо удержать и для IV класса. Полтавская дирекция говорит также, что учреждение это в высшей степени полезно. Опыт показал, что вражды между учениками, которую предсказывали журнальные статьи, не было и следа и виновные безропотно подчинялись приговорам суда. По мнению этой дирекции, нужно еще более развить это учреждение. Но по независящим от меня обстоятельствам я должен был прекратить его действия. Между тем, усматривая из донесений этих дирекций, как горячо они вступаются за пользу суда товарищей, невольно нужно согласиться с мнением нежинской гимназии, что «каждая местность имеет свои условия и предания, с которыми следует сообразоваться в назначении и применении дисциплинарных мер». Наконец, факты и суждения о телесном наказании и исключении я сообщил уже выше.

Изложив с полной откровенностью и факты, и мнения, собственные и чужие, о введенных нами правилах, я предлагаю гг. членам комитета заняться решением следующих вопросов. *Во-первых*, как изложенные мною факты достаточно убеждают, что введение определенных правил о проступках и наказаниях оказало существенную пользу, и как мы убеждаемся этими фактами, что в

настоящем состоянии наших школ оно было необходимо, то первый и главный вопрос будет состоять в том, каким образом на основании сообщенных мною и другими данных изменить наши правила и как удобнее сделать их приложения, в частности? *Другой вопрос.* Большинство полагает, как мы видели, что подробное изложение проступков и наказаний необходимо только для одних воспитателей, а для руководства воспитанников достаточно составить инструкцию, в которой бы излагались их обязанности, предостережения от проступков и другие школьные наставления. Мы видели также, что три степени проступков и наказаний, равно как и обстоятельства, определяющие эти степени, не всеми дирекциями были понимаемы одинаково. Итак, нужно определить объем и содержание правил для воспитателей, инструкцию для воспитанников. *В-третьих.* Хотя и теперь мы не вправе еще изменить общие постановления устава гимназии (перешедшие и в новый проект устава) о телесном наказании и исключении, но, желая убедиться, не переменяло ли теперь большинство членов комитета своего мнения, я предлагаю еще раз обсудить вопрос о необходимости этих двух наказаний.

Я вполне уверен, что комитет поставит себе главной целью сделать решение этих вопросов примененным к существующему порядку и не пожертвует фактической истиной из одного угождения мнениям современников, моим или своим собственным.

**Представление попечителя Киевского
учебного округа
киевскому генерал-губернатору
о разрешении студентам университета
устраивать публичные чтения в пользу
воскресных школ**

Студенты университета св. Владимира, занимающиеся в воскресных школах, обратились с просьбой к ординарному профессору сего университета Селину принять участие в намерении их открыть в пользу воскресных школ несколько публичных чтений, избравши для публичного чтения сочинения или лучшие места из сочинений Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева, Григоровича, Дружинина, Майкова, Печерского, Авдеева.

Статский советник Селин, сообщая об этом мне и изъявив свою готовность принять в этом деле участие, присутствовать при конкурсных подготовительных чтениях, просит моего по этому разрешения, присовокупляя, что чтения эти предполагается начать в январе будущего года, когда съедется в Киев большое общество и когда, следовательно, можно более рассчитывать на участие публики в деле общественной пользы, а между тем студенты будут готовиться к этим чтениям.

Имею честь покорнейше просить Ваше сиятельство почтить

меня уведомлением, не встретится ли с Вашей стороны препятствий к дозволению студентам университета дать несколько литературных вечеров в пользу воскресных школ.

**Об уставе новой гимназии,
предполагаемой проектом
преобразования
морских учебных заведений**

Я — того мнения, что, как бы хорошо ни были организованы наши закрытые воспитательные заведения, они в настоящее время не достигнут той нравственной цели, для которой учреждаются. Я сравниваю эти заведения с госпиталями. Что ни делали и что ни делают к улучшению госпиталей — ничто не помогает против госпитальных болезней: ни обширные здания, ни вентиляция, ни чистота. Сначала все идет хорошо; но пройдет несколько времени, пролежат в них несколько больных вместе, смотришь, и *госпитальные болезни* — тут как тут. Казалось бы, что может быть благодетельнее, как призреть беспомощных страдальцев, дать им хорошее помещение, учредить за ними тщательный присмотр? Так и с закрытыми воспитательными заведениями. Казалось бы, что могло лучше оправдать надежды общества, как не тщательный контроль за нравственностью молодого поколения? Что, казалось бы рациональнее, как отделить его от пороков и заблуждений окружающей среды и воспитать для лучшего будущего, по всем правилам искусства? Но что же выходит на деле? Глядишь, и в эти образцовые заведения, где питомцы должны жить вместе одной жизнью для лучшего будущего, закрадываются, так же как и в госпитали, свои болезни, свои заразы — не госпитальные, а воспитательные. Откуда они берутся? Как проникают они сквозь нравственный контроль?

Мне укажут на блестящие исключения, на закрытые заведения, существующие целые века и воспитавшие для общества немало передовых людей.

Но где встречаются эти исключения? Не там ли, где жизнь целого общества, сложившись уже и окрепнув, произвела школу, предъявила ей свои требования и отдала ей гегемонию? Но, вообще говоря, эта гегемония, по праву принадлежащая школе и потому долженствующая руководить взглядами и убеждениями будущих поколений, есть до сих пор еще только *pium desiderium*¹. Жизнь, уже сложившаяся до школы, несравненно могучее влияет на школу, чем школа на жизнь. И это-то могучее влияние окружающей школу жизни проникает и чрез стены закрытых заведений. Под обаянием этой жизни находятся и воспитатели, и наставники, и воспитанники. Как бы ни старались уберечь от этого влияния наши закрытые заведения, жизнь общества берет свое и отражается на воспитаннике и на воспитателе, со всеми ее и худыми и хорошими сторонами. Пусть будут все воспитатели

самые передовые люди общества — предположение, конечно, неосуществимое, — все-таки они внесут непременно в школу с отрадной стороной и известную долю безотрадного, вынесенного ими из жизни. Воспитанники, в свою очередь, продолжая сношения с той средой, из которой они вышли, также приносят свою долю из той же жизни. Пока они воспитываются у добрых родителей или под наблюдением одного дельного воспитателя, все идет хорошо. Тогда индивидуальные силы каждого, хорошо направленные, перерабатывают и худое, вошедшее от соприкосновения с окружающей жизнью. Но как скоро эти же самые воспитанники перейдут в заведение, сойдутся вместе с сотней других и подвергнутся надзору не одного, а целой дюжины педагогов-воспитателей — слабеют, и худому окружающей жизни делается легко их одолеть; в толпе, сведенной вместе, развиваются нравственные недуги, неизвестные отдельным личностям. Как в госпиталях больные, скопившись, вместо излечения заражаются госпитальными болезнями и пропадают, так и в закрытых заведениях нравственные заразы, развившиеся от скопления, губят воспитанников.

Сохрани меня бог отвергать всякое благое влияние школы на новое поколение, на жизнь нашего общества. Нет; но школа должна своим мощным влиянием науке, и — скажу прямо мое убеждение — одной только науке. В науке кроется такой нравственно-воспитательный элемент, который никогда не пропадает, какие бы ни были ее представители. Наука берет свое и, действуя на ум, действует и на нравы. В этом всего лучше убеждают нас люди, вынесшие из школы только одну привязанность к науке, едва узнав первые ее начатки. Без всякого надзора и приготовления к жизни брошенные в жизнь, в борьбе с лишениями и нуждами они в одной науке находят и утешение, и крепость, и мужество в борьбе. Также и того я не отвергаю абсолютно, что нравственный надзор школы может помогать развитию характера и воли; но где и когда? Там, где характер и воля целого общества достаточно окрепли, где его взгляды на жизнь достаточно установились, где целое общество уже окрепло в борьбе и положительно знает, чего оно хочет и к чему стремится, — в таком обществе школа, верно, исполнит его желания и его цели. Она — дочь общества, хотя и не всегда послушная. Но мы хотим, чтобы она была его матерью; а для этого нужно, чтобы она прежде окрепла, возмужала и определила общество, получая все свои силы от него же самого. Для этого нужно, чтобы вся история общества, все внешние и внутренние условия способствовали развитию его нравственных сил, его воли, его характера. Тогда, и только тогда, школа может выработать, развить все ею полученное от общества и сделаться передовой. Пока этого нет, то от школы ничего более и ожидать нельзя, кроме влияния путем науки. Пусть же живое слово из школы распространится в массах и приготовит их сначала к восприятию высших нравственных начал.

Со времен Бецкого² мы идем по ложному пути, полагая все еще найти в закрытых заведениях точку опоры для нравственного обновления нашего общества. Мы берем на себя тяжелую ответственность перед ним, не имея возможности удовлетворить самым первым требованиям рациональной педагогики. Не будет ли надежнее, оставив эти притязания школы перед обществом на высшую нравственность, сосредоточить все ее силы на распространение науки словом и делом? Не будет ли вернее вместо всех попыток, столько раз неудававшихся, улучшить нравственность путем чисто нравственных мер, обратив всю деятельность школы на развитие здравого смысла путем науки? Развив его в новом поколении, нам не нужно будет много опасаться за его нравственность. Она всегда лучше там, где более здравого смысла. Самый закон божий — самое главное нравственное средство для школы — разве может излагаться в ней иначе, как не в виде науки? Разве, не зная слова, можно учить слову жизни и правды? Один английский миссионер мне сказывал, что он и его сотрудники ни о чем другом не заботятся, как только раздавать сколько можно более книг Нового Завета в полном убеждении, что читанное слово найдет само себе дорогу к сердцу. В этом убеждении есть глубокая истина. Лишь бы наставник сумел довести истину, какой бы науке она ни принадлежала, до понятия ученика — она не останется без действия, потому что во всякой истине, и отвлеченной, и чувственной, есть своя доля образовательной и, следовательно, воспитательной силы. Остальное dokonчит индивидуальность каждого, кто воспринимает истину. Итак, я не отвергаю и нравственного влияния нашей школы; но я ищу его в одной науке и потому требую, чтобы наставники, представители науки, были вместе и воспитателями. Я требую от них, чтобы они, пользуясь образовательной силой науки, позаботились развить здравый смысл и любовь к истине в своих учениках, а через это улучшили бы и нравы будущего поколения. В этом способе я нахожу несравненно более условий для успеха, нежели в разделении научной части училища от воспитательной, постепенно вкравшемся в наши закрытые заведения ко вреду и науки, и воспитания. В моих глазах и здравый смысл, и характер, и воля воспитанника разовьются гораздо более от часового учения у одного или двух дельных наставников, нежели от беспрестанного надзора десяти надзирателей, гувернеров, воспитателей, как бы они ни назывались — имя не переменит дела. А без здравого смысла все правила нравственности ненадежны. Мне скажут: где найти столько наставников, которые сумели бы действовать на ученика образовательной силой науки? Я спрошу, в свою очередь, где взять столько дельных воспитателей, которые сумели бы охранить ученика от невоспитательного влияния жизни? Я говорю — охранить, потому что закрытые заведения ничего не делают другого, как охраняют. Будь безукоризненна жизнь всего общества, имей она определенный, уже выразившийся характер, для чего бы тогда нужны были эти заведения? Жизнь, и одна жизнь,

воспитала бы и человека и гражданина. Но заведения эти бесполезны теперь, потому что бессильны. Они не могут удержать струю житейской грязи, проникающую через их стены.

Да, в сущности, я думаю, все, сознательно или бессознательно, убеждены, что наука составляет главную основу воспитания будущего поколения. Иначе для чего столько рассуждают — и правительства, и передовые люди всех образованных наций — о преимуществах или недостатках классического и реального направлений учения, если не для того, что находят в том или другом главную основу будущего направления целого общества? Почему же, принимая это за доказанную истину, так мало предоставляют у нас самой науке заботиться о воспитании, резко отделяя в школах нравственную сторону от научной? Да еще я помирился бы с притязаниями закрытых наших заведений, если бы они захотели ограничиться нравственным влиянием только на одних детей; но они думают воспитывать и наших юношей, да еще как — под одной крышей с детьми. Какая самоуверенность, какое самообольщение и какие результаты!

Разделять свои силы, и без того слабые, вместо того, чтобы их все сосредоточить на одно. Усыплять нерадение и беззаботность родителей, бессмысленно радующихся, что пристроили детей, тогда как нужно бы им было прямо и откровенно заявить, что пора им самим заботиться об участи своего поколения и что ни одно общество не имеет средств к воспитанию без их прямого содействия.

Я не преувеличиваю ничего, говоря о бесполезности закрытых заведений у нас. Да и лучшая часть нашего общества не без причины все более и более склоняется в пользу домашнего воспитания. Рано или поздно все убедятся, что вредно отрывать юного человека из круга семейной жизни и даже из круга семьи, ему чужой. А еще вреднее сгущивать молодых людей вместе под предлогом нравственного надзора. Мне не трудно привести факты, доказывающие существование нравственных недугов, хотя не безызвестных и в семейной жизни, но быстро развивающихся там, где дети и молодые люди осуждены бывают жить вместе. Но к чему выставлять напоказ все, что унижает человеческое достоинство, когда оно и без того уже у нас стоит невысоко и когда здравый смысл и без того уже ясно показывает несообразность желания воспитать нравственно и научно молодого человека в больших закрытых заведениях. Такие заведения, вмещающие значительное число воспитанников, не могут быть организованы без строгого соблюдения дисциплинарного порядка, касающегося исключительно обрядной стороны жизни. Но кому не известно, как трудно в воспитании сохранить полное равновесие между внешней и внутренней самой существенной его стороной? Кто не знает, как легко внешнее и обрядное в наших общественных учреждениях берет перевес над внутренним, заглушая его беспощадно? Кто, знакомый с натурой молодежи, не знает, как она враждебно смотрит на внешние стеснения, когда они имеют целью

одно только соблюдение формы? Она переносит эти стеснения, но скрепя сердце и затаив в глубине души протест и неудовольствие. И чем более молодежь развита, и чем более ум ее направлен на серьезные научные занятия, и чем более она чувствует к ним призвание в себе, тем неохотнее она покоряется формальности.

Это лежит в натуре вещей, и это направление молодых умов можно подавить дисциплинарной строгостью, но уничтожить нельзя. Убеждением и примером можно довести самых легкомысленных до того, что они беспрекословно покорятся всем законам вечной правды; без ропота снесут они и строгость, если меры строгости будут направлены к соблюдению этих законов. Но нельзя никого, даже ребенка, убедить без насилия, что вечная правда требует непременно точного исполнения всех условий и всех постановлений обрядной стороны жизни. Этого можно достигнуть одним только приказанием, которому все-таки не будет доставать главной нравственной опоры — убеждения. Каких же следствий должно ожидать для развития характера, воли и чувства правды, если, желая молодых людей *воспитать научно и нравственно* в закрытых заведениях, мы по необходимости будем, с одной стороны, требовать от них безусловного повиновения дисциплине и обряду, а с другой стороны, вместо убеждения дадим затаиться в юной душе притворству и скрытности или ропоту и протесту?!

Ни усиленное влияние законоучителей (§ 107—111 проекта), ни дорого заплаченные воспитатели (см. Штат, с. 431) не помогут ввести в закрытое заведение более нравственного начала, нежели сколько может дать его сама жизнь нашего общества. Они сами так же, как и воспитанники, находятся под влиянием жизни того же самого общества, которое хотят исправить воспитанием в закрытых заведениях. И если целью закрытых заведений не будет одно только приучение к дисциплине, внешнему порядку и соблюдению обрядности (что, конечно, может быть достигнуто ими); если воспитанием мы желаем поселить истинную любовь к науке, образовать характер и волю, то от закрытых заведений можно только при двух условиях ожидать пользы в деле воспитания: *во-первых*, когда они будут учреждены под видом небольших семейных кружков, при тщательном выборе места и лиц и, *во-вторых*, когда каждый из молодых людей одного возраста и преследующих одну и ту же научную цель будет пользоваться в заведении отдельным помещением, не стесняемый в своих домашних занятиях излишними дисциплинарными ограничениями и соблюдая только общие правила нравственности. Но я не могу наверное решить, в какой мере у нас осуществимы эти условия.

Еще менее целесообразны заведения смешанные, состоящие из полных пансионеров и полупансионеров (§ 20). В них уже совершенно неосуществимо и то теоретическое воззрение, которым руководствуются до сих пор все учредители полных закрытых заведений. Чего желают, в сущности, эти учредители? Не того ли,

чтобы изолировать воспитанников от общественной среды, из которой они вышли, подвергнуть их самому тщательному надзору, вести их одним избранным путем на предстоящее им поприще? Но как скоро к изолированным и тщательно оберегаемым дадут доступ и другим, не совершенно отдельным от окружающей их среды, как скоро допустят такое смешение, то основная цель уже нарушена. Тогда не вольноприходящие заимствуют все воображаемые блага надзора и дисциплины, охраняющей живущих в заведении, а, наоборот, эти так тщательно надзираемые поддаются влиянию приходящих. Это факт, обыкновенно наблюдаемый всегда в смешанных заведениях.

Дисциплина закрытых заведений требует, например, чтобы введенная форма строго соблюдалась пансионерами; а полупансионеры, за которыми нельзя так усмотреть, не упустят ни одного случая хвастнуть пред своими товарищами-затворниками, как они мало обращают внимания на эту дисциплину, и вызовут и в них желание вкусить запрещенного плода.

Еще хуже для нравственности и еще менее соответствует целям образования и воспитания, когда в закрытом или смешанном заведении число воспитанников ограничено известным комплектом (§ 20) и когда вся обстановка его направлена к определенной, специальной цели. Ни то, ни другое несообразно с истинным назначением таких учреждений, какими должна быть гимназия. Гимназия не должна воспитывать будущее поколение в духе касты — не должна давать никакого намека на специальную цель в образовании, не должна развивать отдельность и высокомерие, которого непременно нужно опасаться, потому что довольно значительная плата (§ 21) и ограниченный комплект не позволяют несостоятельным лицам отдавать своих детей в новое учреждение. Наши гимназии и университеты до сих пор тем только знаменательны для общественного просвещения, что они доступны для всех сословий и для всех почти состояний. Мы знаем, что в наших гимназиях именно дети бедных родителей и дети евреев принадлежат к числу лучших учеников и своим примером распространяют склонность к труду и уважение к науке. Для чего же увеличивать число привилегированных заведений, когда и без того уже сословия у нас резко отделены одно от другого, когда вопиющая потребность времени и состоит именно в том, чтобы проводить мысль о доступности и необходимости общественного образования для всех и для каждого. Но направление нового учреждения не только не содействует этому, но прямо и исключительно ведет воспитанников, с самых первых лет детства, к односторонней цели — к приготовлению поступить на службу по морскому ведомству, хотя проект и скрывает это направление под видом общечеловеческой, образовательной цели, что доказать нетрудно. Действительно, если проект, с одной стороны, делает доступным вход в новое учреждение детям всех лиц, имеющих право воспитывать их в гимназиях Министерства народного просвещения (§ 7), если он и называет это учреждение также гимназией,

то, с другой стороны, он удерживает ее восемь лет в ведении Морского министерства (§ 2); он ставит ее по значительности материальных средств, назначенных на содержание и жалованье (см. Штат гимназии, с. 435 и 436), по ограниченному числу воспитанников и по плате за воспитание в такое исключительное положение, что она непременно должна сделаться не гимназией, а привилегированным заведением избранных, превышающим далеко уровень всех наших средних учебных заведений. Да и общеобразовательное или гимназическое направление учения, принимаемое проектом, не достигнет цели, потому что при такой обстановке нового учебного заведения, без сомнения, почти все воспитанники постараются только дойти до V класса, а из него поступят в морской кадетский корпус. Все, и родители, и дети, поймут очень хорошо, что не понапрасну же программа учения в этих пяти классах так приспособлена к программе вступительного экзамена в морской кадетский корпус (сравн. прилож. № 2, с. 398, с прилож. № 4, с. 200) и не без цели изучение английского языка в этой привилегированной гимназии для всех обязательно. Что же касается до древних языков, то хотя изучение их и обязательно и обширно по содержанию программы, но воспитанники, не видя, к чему бы они могли служить, когда все так обставлено, чтобы их привлечь к поступлению в специальное учебно-морское заведение, найдут средства учиться этим предметам для одного только вида, а многие родители, отдавая детей в новую школу с твердым намерением сделать из них непременно моряков, позаботятся также и со своей стороны подкрепить это убеждение о бесполезности подобного рода занятий. Правда, остаются еще три высших класса (VI, VII и VIII), которые, по-видимому, свидетельствуют об общеобразовательном (а не специальном) направлении учения в новой гимназии; но навряд ли число желающих окончить курс учения в этих классах будет соответствовать огромным издержкам, определяемым проектом на поддержание восьми классов вместо пяти, которые, собственно, имелись в виду.

Но допустим, наконец, что мы ошибаемся, что составители проекта вовсе не хотели, чтобы из новой гимназии сделать одно только przygotowательное отделение морского корпуса; тогда — спрашивается — с какой же целью они оставляют заведение, назначенное для общечеловеческого образования, на целых 8 лет в морском ведомстве? Для чего стараются так отличить его от гимназий Министерства народного просвещения? Неужели для эксперимента и для одного доказательства, что с большими средствами можно получить лучшие результаты?

Для чего тогда вырывать из целой системы одно учреждение и ставить его в совершенно исключительное положение? Если гимназии Министерства народного просвещения имеют свои несовершенства, то, верно, уже не потому, что находятся в ведении этого министерства, а не другого. Причины довольно известны, и самая главная — недостаток в дельных педагогах. Этого недостатка не избегнет и новая гимназия при Морском министерстве. Если

же составители проекта полагают, что за большое содержание они могут довольно найти людей, вполне обладающих трудным искусством педагогики, то то же самое может сделать и Министерство народного просвещения, если оно будет иметь такие средства в своем распоряжении. Итак, значительные средства (47 000 руб. сер[ебром]), на которые можно бы было содержать две гимназии и несколько прогимназий, открытых для всех лиц без исключения, проект назначает для учреждения полузакрытого, полуспециального в сущности, хотя и общеобразовательного по виду; старается сделать его образцовым по числу преподаваемых предметов, по составу и содержанию наставников и воспитателей, а вместе с этим открывает доступ в него одним только достаточным. Почему же он полагает, что между теми, которые не в состоянии платить за учение по 250 и 275 руб. в год, не найдется способных к морской службе? Почему ученик V или VI класса гимназии Министерства народного просвещения не мог бы поступить в морской корпус для специального изучения морского дела, если находит в себе влечение и склонность? Если требования вступительного экзамена в морском корпусе не соответствуют программам наук, проходимых в первых пяти или шести классах наших гимназий, то почему бы нельзя было по взаимному соглашению морского ведомства с Министерством народного просвещения изменить программы? Если для моряка необходим английский язык, то почему бы не ввести его как предмет необязательный если не во всех, то в некоторых наших гимназиях также по взаимному соглашению? И много ли нужно научиться этому языку для того, кто знаком с французским и немецким языками? Да и поступив в корпус, разве молодой человек не мог бы еще довольно научиться по-английски, если это так необходимо?

Для чего затруднять доступ к образованию провинциалам, открывая одно центральное учреждение в столице? Постановление проекта «отдавать преимущество при замещении пансионерских вакансий детям лиц, по месту служения живущих не в Петербурге» (§ 20) не облегчит затруднения и не сделает заведение более доступным. Но возможность образования тотчас же облегчится, как скоро те значительные средства, которые определяет проект на учреждение одной гимназии, будут употреблены на открытие нескольких в различных местах империи и на общих основаниях с существующими уже в Министерстве народного просвещения.

Перейдем к администрации и плану учения в предполагаемом заведении. Проект и в этих отношениях старается поставить свою гимназию в совершенно исключительное положение, и тогда как Министерство народного просвещения в новом своем проекте о средних и низших учебных заведениях стремится распространить коллегияльное начало в управлении, проект преобразования морских учебных заведений сосредоточивает всю власть в руках одного или двух лиц. Хотя он и назначает при новой гимназии

учебно-педагогический совет, но, дав те права директору и инспектору, которые изложены в § 73, 74 и 103, и ограничив число наставников — членов совета двумя преподавателями, он ограничивает так его влияние на учащихся, что, без сомнения, и этот слабый проблеск коллегиального начала в проекте будет существовать только на бумаге. Между тем нигде столько не обнаруживается необходимость этого начала, как у нас в деле общественного воспитания. Несмотря на некоторые его невыгодные стороны, оно все-таки одно может ослабить вредный произвол, вкравшийся в наши учебные заведения со стороны непосредственных их начальников; только одним общим содействием целой коллегии наставников можно поднять у нас и значение науки, и все дело воспитания; только усилив их нравственно-научную связь с учениками, распространив их влияние, можно привлечь наших учителей к серьезным педагогическим занятиям. Наставник, не имеющий голоса в учебно-воспитательных, а следовательно, и административных делах училища, связанный по рукам и ногам властью директоров и инспекторов, подвергается двум крайностям, обоюдно вредным для целого учреждения: он или играет жалкую роль в глазах учеников, или же старается вознаградить потерянный авторитет путем заискивания у начальников и стараниями приобрести популярность у учеников. А если он не избрал ни той, ни другой крайности, то впадает в полную апатию, превращается в наемника и будет считать себя лицом совершенно посторонним для целого дела. Не усилив сначала влияния целой коллегии наставников, можно ли надеяться усилить нравственное влияние и каждого из них? Не забудем еще, что дать большие права начальникам учебных заведений у нас значит поставить их в отношения чисто бюрократические к подчиненным им учителям. Между тем бюрократизм нигде столько не причиняет вреда, как в деле науки и воспитания, где все должно быть основано на признании, понимании дела и на дружном соединении для одной цели нравственных и умственных сил всех воспитателей и наставников. Не подчиненный должен быть учитель директору, а товарищ в общем деле. Недаром в средневековых университетах и до сих пор еще осталась формула, с которой обращаются наставники к учащимся: «*commilitones*», напоминающая им всем, что они товарищи по цели. Если же составители проекта предполагают заменить влияние наставников на учащихся введением новых лиц — воспитателей, которые под другим только именем и с большим содержанием будут те же самые наши надзиратели, то невыгоды такого разделения учебной и нравственной части в наших училищах уже всем известны и давно подтверждены несомненными фактами. Никто, даже сами родители, не может равняться по влиянию, оказываемому на молодые умы, с дельным и любимым наставником. Живое слово науки говорит не одному только уму. Оно проникает глубже и облагораживает сильнее натуру юного человека, чем все официальные и дисциплинарные надзоры. Но проект не только ограничивает все

права коллегиального начала в деле воспитания; он до того еще увеличивает права директора, что отдает в его распоряжение и выбор инспектора, и выбор учителей, и назначение им жалованья «с строгой ответственностью, если для сего лица будут избраны не по достоинству» (§ 73, 74). Можно себе представить, как легко должен развиться nepотизм, произвол и низкопоклонство в школе, учреждаемой на подобных основаниях; уже, наверное, это успеет сделаться прежде, чем она перейдет в Министерство народного просвещения. Об инспекторе гимназии я уже высказал свое мнение в другом месте. Я считаю эту должность в наших средних учебных заведениях совершенно излишней и твердо убежден, что ее можно заменить с большей пользой введением классных учителей (см. цирк. Киев. учеб. округа, № 10, 1860). Если мы замечаем в настоящее время, как ослабели авторитет и влияние наставников на молодых людей, посещающих наши университеты, то это, без сомнения, зависит много от того, что большая часть их, подчиненная постоянно одному инспекторскому надзору, отдалилась от наставников и разучилась подвергать себя нравственному их влиянию. Но кроме этих невыгод вся система подчинения учителей одному лицу, разделение учителей от воспитателей, допущение к педагогическим занятиям совета только нескольких избранных лиц поведут неминуемо к разделению членов нового учреждения на две стороны: к одной будут принадлежать директор, инспектор, законоучитель, воспитатели и, может быть, несколько избранных учителей, к другой — остальные учителя и, по всей вероятности, ученики. Дух оппозиции не замедлит обнаружиться в заведении. Ученики, от которых не укроется ни одна худая сторона школы, видя произвол, nepотизм, соперничество и разного рода прения между учителями и начальством, какой будут иметь пример пред глазами? Учителя, не допущенные в заседание совета и, следовательно, не близкие к начальству гимназии, найдут средства объяснить ученикам с иронической улыбкой его распоряжения. Привилегированные воспитатели, из угождения начальству, постараются отличиться строгим дисциплинарным надзором, а обойденные наставники намеками вызовут насмешки и противодействия от воспитанников. Такого зла не предотвратит в училище и усиленное влияние обрядно-религиозной стороны жизни (§ 48, 49, 50). Никто, без сомнения, из здравомыслящих людей не будет отвергать пользу и силу ее действий на нравственность воспитанников; но влияние ее тогда только будет благотельно, когда законоучитель примером и словом без всяких школьных регламентов сделает юную душу своих питомцев способной к восприятию высшей благодати. Усиленная обрядность, несмотря на то что проект дает совсем новое положение законоучителю в гимназии, вряд ли увеличит между учениками (и именно старших классов) тот нравственный авторитет, который проект желает ему доставить в деле воспитания.

Если недостаток коллегиального начала в проекте я признаю

за одно из самых существенных препятствий к развитию истинной нравственности в воспитанниках, то еще вреднее окажется он в деле учебном. Я не могу и объяснить себе тех вопиющих противоречий, которые вкрались в проект от такого ограничения коллегиального начала в его действиях. Так, проект, ограничивая, с одной стороны, состав учебного педагогического совета только директором, инспектором, законоучителем, двумя учителями и двумя воспитателями, предоставляет параграфами 32, 33, 36 и 44 этому же совету и изменения в распределении уроков, и перемены в размерах преподавания, и переводы учеников из одного класса в другой, и выбор книг для чтения.

Значит, два привилегированных и избранных директором учителя будут вместе с начальством гимназии решать все вопросы о размерах и, следовательно, способах преподавания и о достоинствах учеников. Мне кажется, несообразность этой меры не заслуживает дальнейшего опровержения.

Вообще, в учебном отношении проект не устранил ни одного из многих недостатков всех наших гимназий, хотя и обнаружил склонность устранить их некоторыми полумерами. Так, он, кажется, отменяет систему учения по обширным и подробным программам, определяя только в общих чертах объем преподавания каждой науки и предоставляя педагогическому совету определить размер преподавания,—и это была бы самая лучшая, самая прогрессивная сторона проекта; но в то же время он предписывает давать вопросы ученикам на испытаниях по учебным программам (§ 38) и не дает, как мы видели, права каждому учителю выразить свое мнение о способе и объеме преподавания своего предмета. Проект изменяет несколько систему переводных экзаменов, подвергая ежегодному испытанию только одних малоуспешных и заставляя остальных экзаменоваться через два года (при переходе из II в III, из IV в V и из VI в VII класс — § 36), но не решается еще вовсе отменить эти официальные испытания, хотя они несравненно с большей пользой для учащихся могли бы быть заменены переводами по годовичным успехам, обсуждаемым всем педагогическим советом гимназии; для этого нужно бы было только сделать контроль за этими успехами со стороны преподавателей менее формальным, а более существенным, что при таких средствах, которые назначаются для новой гимназии, и при таком ограниченном числе воспитанников гораздо легче было сделать, нежели в других средних учебных заведениях. Так точно и с отметками при испытаниях. Проект сокращает количество баллов до 12, но не решается отменить совсем эту математическую оценку человеческих знаний и способностей. Я столько раз уже говорил и писал о недостаточности этой системы, о неправильности господствующих у нас взглядов на испытания, что не имею более терпения повторять несколько раз высказанное. Для чего цифры, баллы с дробями, без дробей, сложения и деления, когда дело идет о том, чтобы решить вопрос одним только «да» или «нет»?

Направление учения, принимаемое проектом, есть по преимуществу классическое. Но, назначая, как я догадываюсь по вышеизложенным причинам, новую гимназию преимущественно для желающих вступить в морскую службу, все классическое образование учеников, которые будут переходить из V класса в морской кадетский корпус, ограничивает латинской грамматикой и переводами из Юлия Цезаря, Федра и Саллюстия. Перешедши же в 14 или 15 лет в специальное учебно-морское заведение, где уже, конечно, не преподаются древние языки, ученики немного вынесут пользы из этих начатков гуманизма. И хотя хорошее начало никогда не пропадает без следа, но я думаю, что если бы Министерство народного просвещения приняло мое предложение о резком разделении двух направлений учения (гуманного и реального), начиная с последнего (IV) класса прогимназий (см. цирк. Киев. учеб. округа № 10, 1860), то морское ведомство ничего бы не потеряло, принимая в свои специальные учебные заведения учеников обеих прогимназий (реальных и классических), тем более что при вступительных испытаниях в морской корпус не требуется знания древних языков (см. програм. второго экзам., с. 200).

Остается еще сказать о различных мерах взыскания и наградах (прил. № 3, с. 425). Из общих правил, которые едва ли не известны и каждому непосвященному в дело воспитания (с. 426), но которые едва ли выполнимы на деле в общественных воспитательных заведениях, нельзя с точностью определить, какие отношения воспитанников к воспитателям принимаются проектом: патриархальные ли, или чисто начальнические? Между тем это нужно обозначить точно, ясно и откровенно. Судя по тому, что проект предоставил законоучителю значительное влияние в деле воспитания, нужно полагать, что он допускает возможность удержать первые, т. е. патриархальные. Дай бог, чтобы это удалось. Но, насколько я знаю наши школы, по крайней мере, двух учебных округов, то я сомневаюсь, можно ли сохранить отношения этого рода. Они, мне кажется, еще менее возможны там, где заведение предоставляется в полное распоряжение одному лицу — директору. При этой обстановке, несмотря на нравственную власть законоучителя, бюрократические и чисто начальнические отношения директора к его подчиненным — наставникам и воспитанникам — неизбежны. В таком случае и применение общих правил о взысканиях и наградах будет зависеть от его личного произвола. Я не вхожу в частности, потому что сообщил подробно мое мнение об этом предмете (в цирк. Киев. учеб. округа, № 12, 1860).

Наконец, заключу мое мнение о проекте замечанием, касающимся до всех проектов и уставов вообще, хотя не новым, но тем не менее справедливым. Прежде чем все новые постановления, как бы хорошо они ни были составлены и какие бы средства ни предлагались для их осуществления, будут приведены в исполнение, нужно иметь в виду исполнителей. Они и при

введении новых постановлений останутся те же самые. А проект даже и не упоминает о способе избрания его исполнителей. Правда, он говорит, что директор выбирается попечителем (§ 67); инспектор, преподаватели и воспитатели — директором (§ 73); но на чем и на каких данных будут основываться выборы наставников и воспитателей, каким способом они должны будут доказать требуемые от них «основательные сведения, нравственные достоинства и способность свободно и правильно изъясняться» (§ 120) — это неизвестно. Особенных испытаний им не производится, конкурсов нет; выбирает и назначает жалование один начальник заведения; судит он тоже один. Где же гарантии? Неужели только одни слова § 73: «Директор выбирает — с строгой ответственностью, если эти лица будут избраны не по достоинству». Но начальник заведения, снабженный такими правами, конечно, всегда найдет средства оправдать свой выбор и сделает его безукоризненным извне. Если проект составлялся для совершенно нового и исключительного учреждения, снабженного такими средствами, имеющего даже отдельного попечителя, то, мне казалось бы, нужно было придумать и ручательства более положительные о достоинствах и заслугах его исполнителей.

Замечания на проект общего образования морских учебных заведений

После замечаний, сделанных разными лицами на проекты преобразования морских учебных заведений, немного можно прибавить и о проекте общего образования морских учебных заведений. Из семи замечаний, упомянутых на с. 12, 13 этого проекта и направленных против основных начал преобразования, первые четыре не могли быть приняты морским ведомством, хотя справедливость их мне кажется очевидной. Поэтому я должен в этой записке ограничиться кратким разбором одних только частей проекта.

Сюда относятся:

1 Правило, изложенное в § 9, с. 20, определяющее содержание вступительного экзамена для желающих вступить в Морской корпус. Я не ожидаю существенной пользы от испытаний, производимых в таком заведении, каким должен быть Морской корпус, имеющий чисто специальное назначение.

Такое испытание есть дело заведений, занимающихся общим образованием, и я не вижу, почему бы нельзя было предоставить гимназиям эти испытания, тем более что теперь им предоставляются и вступительные экзамены в университет.

Такое доверие к гимназиям поощрило бы их к более тщательному исполнению своих обязанностей и заставило самих вступающих ценить более гимназическое образование, столько же

необходимое для моряков, как и для всех других сословий. Эта мера несколько бы не препятствовала требовать от желающих вступить в высшее отделение Морского корпуса более подробных гимназических и некоторых специальных сведений. Она была бы полезна еще и тем, что наставники Морского корпуса, менее обремененные вступительными экзаменами, имели бы более времени для занятий чисто учебных и научных.

2 То же или почти то же должно заметить и о переводных экзаменах, против которых я также изложил уже мое мнение прежде. Они приняты также в новом проекте (§ 29, с. 25), между тем польза их, как показывает опыт, весьма сомнительна. Мне кажется, что несравненно было бы полезнее и для учащихся и для учащихся, если бы переводы из одного отделения в другое определялись не экзаменами, а решением учебного совета, который судил бы по результатам и мнениям каждого наставника, добытым наблюдениями над учащимися в течение целого курса. Только в спорных случаях совет мог бы назначить испытания. Эта мера устранила бы потерю времени, которое теряется в ущерб преподаванию, и возвысила бы достоинство наставников, доказывая, что начальство вполне доверяет их суждению об успехах учеников и без формального испытания. Она заставила бы и учеников заниматься науками не для экзаменов, не временно, а постоянно и дорожить мнением учителей об их знаниях, приобретенных в учебное время.

3 Как морское ведомство, несмотря на все неудобства, соединенные у нас с учреждением закрытых заведений и изложенные мною прежде с полной откровенностью, считает их еще необходимыми и вместе с тем принимает разделение воспитанников по возрасту на два отделения, то мне казалось бы весьма необходимым позаботиться о том, по крайней мере, чтобы воспитанники старшего отделения жили не все вместе, а имели бы отдельные комнаты, в которых бы помещались не более двух воспитанников вместе и где бы они могли на свободе предаваться серьезным научным занятиям. И для нравственности, и для занятий молодых людей в 17 лет отдельные помещения необходимы. Это доказал опыт.

4. Мне кажется невозможным соединить право, которое § 35, с. 26, дает директору корпуса, с его обязанностями, изложенными в § 56, с. 28. Как требовать от директора, чтобы он наблюдал за точным исполнением учебно-воспитательного совета, когда он имеет право во всех случаях, признаваемых им важными, не исполнять постановлений совета, если он не разделяет мнения большинства его? Может случиться, что и управляющий министерством, и генерал-адмирал, на рассмотрение которых он должен представлять свои мнения, несогласные с постановлениями совета, будут на стороне совета, а между тем он должен будет наблюдать за точным исполнением постановлений, в справедливости которых он сомневается. Мне кажется, нужно принять одно из двух: предоставить директору или полную распорядитель-

ную или одну только исполнительную власть. В первом случае совет был бы одним только совещательным учреждением, состоящим в полной зависимости от директора, во втором — директор был бы одним только исполнителем распоряжений совета, который уже должен будет принять на себя полную ответственность пред правительством. По правилам же, изложенным в параграфах проекта, положение директора делается чрезвычайно трудным, а точное исполнение предписываемых ему этими параграфами обязанностей едва ли возможным: он должен наблюдать и за точным исполнением постановлений совета, в справедливости которых он, как я уже сказал, может сомневаться, следить за преподаванием, поведением, нравственностью учащихся и, сверх того, наблюдать за действиями хозяйственного комитета, следовательно, быть лицом, вполне ответственным пред правительством, тогда как и совет и комитет более или менее ограничивают его власть своими постановлениями. С другой стороны, и действия совета, составленного из экспертов и специалистов, ограничиваются правом директора не исполнять его постановлений, если он найдет их несогласными со своими собственными убеждениями, следовательно, и совет не может считаться учреждением вполне ответственным. Не может ли при такой обстановке случиться одно из двух: или директор подавит своей властью всю самостоятельность совета, столь полезную и необходимую для научного образования, и сделает его одним только чисто совещательным учреждением при его лице, или же совет и директор будут находиться в постоянном напряжении и иметь постоянные столкновения, стараясь то присвоить себе ответственность, то столкнуть ее с себя.

5 Мне кажется также вовсе не необходимым и в известном отношении вредным разделять обязанности воспитательные от учебных, как это определяет проект, отделяя воспитателей от преподавателей. Воспитатели — те же надзиратели прежнего времени, не имеющие никаких учебных занятий и обязанные только смотреть за поведением учащихся, — до сих пор у нас не достигли цели. В закрытых заведениях один только авторитет уважаемого наставника пользуется сильным нравственным влиянием у воспитанников; уважая и любя его, они охотно слушаются его и следуют его указаниям.

С другой стороны, и наставники только тогда пользуются полным уважением, когда учащиеся убеждены, что они назначены руководить ими не только в научном, но и в нравственном отношении. И каждый наставник, если он хочет быть истинно полезным, должен стремиться к тому, чтобы не упускать из рук и нравственного влияния посредством науки и жизни на своих воспитанников.

Взгляд на общий устав наших университетов

Преобразование устава наших университетов вызывается в настоящее время, по моему мнению, тремя главными обстоятельствами: 1) недостатком в преподавателях для занятия вакантных кафедр, насколько этот недостаток зависит от условий, определяемых ныне существующим уставом. (Теперь в провинциальных университетах многие кафедры остаются долгое время незанятыми, да и не предвидится возможности занять их дельными и известными по своим заслугам ученому свету лицами.); 2) распределением факультетских кафедр, несообразным с целью университетского образования, и зависящей от того неправильностью в ходе научных занятий; 3) испытаниями, мало приспособленными к современным требованиям науки и к прочному научному образованию.

Конечно, одним изменением устава не устранятся все обстоятельства, препятствующие развитию прочной и серьезной учебной деятельности по всем отраслям наук в наших университетах. Недостаток в деятелях и исполнителях будет еще долго ощущаться и при всяком коренном преобразовании наших факультетов; но все-таки целесообразно составленный устав может открыть возможность и способствовать к образованию будущих деятелей и исполнителей.

Рассматривая преобразование устава с этих точек зрения, я постараюсь изложить в общих чертах мои соображения, направленные преимущественно к устранению трех упомянутых недостатков наших университетов.

I. Нельзя не согласиться, что в настоящее время одна из причин, делающих профессорское звание вовсе непривлекательным, есть ограниченность и даже скудость содержания. Излишне доказывать, что содержание, получаемое теперь нашими профессорами, не обеспечивает их и что необходимость заставляет их в столицах искать других средств существования, а в провинциях претерпевать различного рода лишения в ущерб научным занятиям. Но с другой стороны, нельзя льстить себя надеждой, что одно увеличение содержания будет достаточным средством к приобретению для университетов истинных деятелей науки и людей, преданных науке, точно так же как и нельзя надеяться, чтобы одно увеличение жалованья наших чиновников уничтожило злоупотребления в различных отраслях администрации. Обеспечение служащих лиц достаточным содержанием необходимо потому, что оно дает начальству *нравственное право* требовать от подчиненных точного и ревностного исполнения обязанностей, но только потому. Полагать же, что этим одним можно будет приобрести вдруг *совестливых исполнителей* или возбудить любовь к занятиям, значило бы думать, что одними материальными средствами можно изменить и нравственность, и убеждения, приобретаемые воспитанием и взглядами целого общества на жизнь и науку.

Итак, как бы в настоящее время ни было необходимо увеличение содержания наших профессоров и преподавателей, но все-таки нельзя рассчитывать, что после осуществления этой благодетельной меры тотчас же переменится вся обстановка персонала и вакантные университетские кафедры тотчас же будут замещены людьми, преданными науке и приобретшими себе почетное имя в ученом свете. Нужно будет еще позаботиться и об образовании достойных личностей для занятия вакантных и новых кафедр. Правда, с увеличением содержания вакантные кафедры будут скоро замещены, но кем?—это другой вопрос. Поэтому нужно приискать еще средства, как бы поднять значение самой науки в наших университетах и приготовить в достаточном числе истинных ее деятелей, так чтобы и на будущее время не ощущался в них столь чувствительный недостаток. Нельзя сказать, чтобы в настоящее время мы нуждались в желающих учиться. Найдутся и такие, которые будут учиться из одного любознания и любви к науке. Но, чтобы дать ход таким личностям, чтобы образовать из них дельных преподавателей, мы ничего другого не можем сделать, как поощрить желающих поступить на это поприще и облегчить им возможность оставаться при наших университетах. За исключением медицинского факультета, который иногда замещает свои кафедры лицами из вольнопрактикующих врачей, все другие факультеты принуждены или приглашать преподавателей других университетов, или же вербовать своих воспитанников. Но из практикующих врачей весьма немногие поступают на университетские кафедры; преподаватели неохотно переходят из одного университета в другой, а воспитанники университетов избираются обыкновенно без конкуренции и без гласного заявления своих научных достоинств. Адъюнкты в наших университетах составляют единственный рассадник преподавателей. Но он имеет существенные недостатки. Избранные в адъюнкты без конкуренции и без гласного заявления своих научных достоинств поступают на эти должности с полной уверенностью, что рано ли, поздно ли они непременно сделаются полными обладателями профессорских кафедр и дойдут до них официальным порядком. Эта уверенность в большей части случаев действует вредно на их дальнейшее образование и нередко отнимает у них соревнование, столь необходимое в деле науки. Адъюнкт, прослужив известное число лет и ничем особенным не отличившись, считает себя все-таки самым достойным и почти непременно кандидатом к занятию вакантного профессорского места, не только по тому предмету, которым он должен был заняться *ex officio*, но и по всякому другому, более или менее с ним сродному. Так обыкновенно смотрят на адъюнктов и факультеты, и советы наших университетов. И при всем том все-таки вакантные кафедры у нас замещаются с трудом. К устранению этого вопиющего недостатка, мне кажется, самым надежным средством будет введение конкуренции и гласного заявления научных заслуг со стороны искателей кафедр. От учреждения института *доцентов* при каждом универ-

ситете можно бы было надеяться, что и то и другое условие будет достигнуто. Вместо адъюнктов с определенным жалованьем и с определенной перспективой было бы несравненно полезнее дать в распоряжение каждого университета известную сумму для вознаграждения доцентов, не определяя им известного жалованья и предоставив советам назначать quantum содержания каждому доценту сообразно с его заслугами и с числом его занятий. При этом необходимо открыть путь всем, желающим поступить в доценты из окончивших университетский курс со степенью кандидата или лекаря, но не иначе, как посредством публичного конкурса. Исполнивший все требования конкурса имел бы право, по определению факультета и совета, быть доцентом только известное время, примерно до 2 или 3 лет; по истечении же этого срока совет, приняв в соображение его способ преподавания и руководствуясь общественным мнением, должен был бы подвергать его второму, новому конкурсу, результаты которого уже окончательно показали бы, может конкурсист далее оставаться доцентом или нет. Доцентство само по себе не должно давать еще права на занятие профессорской должности. И для этого именно должен назначаться новый конкурс. Число доцентов при каждом университете не может быть определено a priori; но советам университетов должно озаботиться, чтобы в каждом факультете было хотя по одному доценту для каждой науки. Тогда на всякую вакантную кафедру в одном университете могли бы конкурировать не только доценты того университета, где открывается вакансия, но и всех других университетов.

Для большего развития доцентства в наших университетах доцентам должно бы предоставить еще следующие права: а) право пользоваться платой за учение от учащихся; б) право давать *privatissima*¹ в заведениях университета, пользуясь его учебными пособиями; в) право быть отправляемым за границу и в другие отечественные университеты для дальнейшего усовершенствования; наконец, г) доцент, выдержавший два раза конкурс, занимающий кафедру одного из существенных предметов факультета и отличившийся своими заслугами, должен пользоваться и правом голоса в факультетских собраниях и при факультетских испытаниях на степень. Если в факультете один и тот же предмет будет преподаваться и профессором, и доцентом, то студентам должно быть предоставлено право выбора слушать лекции у того или у другого. Испытуемые же разделяются факультетом поровну между экзаменаторами-профессорами и теми доцентами, которые пользуются правом голоса в факультетских собраниях. Все эти права способствовали бы конкуренции, поощрили бы желающих выступить на учебном университетском поприще и возбудили бы между ними соревнование к достижению профессорского звания путем конкуренции и гласности. Так образовался бы рассадник для будущих наставников и деятелей науки.

С учреждением доцентства при университетах на изложенных основаниях адъюнкты должны быть навсегда уничтожены, и

жалованье, назначаемое теперь адъюнктам, с прибавлением более или менее значительной суммы должно быть обращено на вознаграждение доцентов. Число их, так же как и вознаграждение каждому, как я уже сказал, никак не может и не должно быть определено а priori и будет зависеть: первое — от нужд и потребностей университета, а второе — от заслуг и занятий каждого доцента. Доцентство в наших университетах до сих пор не удалось именно потому, что ему не было предоставлено никаких поощрительных прав и оно не было обеспечено в материальном отношении ни со стороны университета, ни со стороны учащихся. Адъюнкту же препятствовало его дальнейшему развитию. А с другой стороны, по неимению доцентов у нас никто не являлся на конкурсы, и вакантные кафедры остаются долгое время незанятыми.

Но еще раз повторяю: без свободной конкуренции, без материальной поддержки, примененной к личным заслугам каждого доцента и без поощрительных прав доцентство и теперь не будет упрочено.

Приняв свободную конкуренцию главным основанием доцентства, я полагал бы необходимым принять и другое, не менее существенное, изменение в уставе, а именно: постановить для замещения вообще всех профессорских вакансий не выборное начало, а конкурс; выбор же допустить как исключение в тех случаях, когда никто не явится на конкурс или когда имеется в виду лицо, слишком уже известное своими научными и учебными заслугами всему ученому свету. Хотя в настоящее время исключение, может быть, и чаще будет встречаться, нежели правило, но все-таки оно по моему мнению, необходимо на будущее время. Несмотря на недостаток в искателях профессорского звания, который с увеличением содержания, без сомнения, уменьшится, нужно положить конец произволу, господствующему при выборах профессоров, и особенно в провинциальных университетах. И хотя судьи останутся те же при конкурсах, которые были и при выборах, но все-таки гласное заявление научных достоинств конкурирующих заставит этих же самых судей быть осторожнее в их суждениях. Это доказывает несомненный опыт там, где конкурсы пользуются полной гласностью и производятся публично. Теперь же существующий устав допускает при выборе и при назначении профессоров полный произвол, определяя только одно положительно, что кафедра поручается экстраординарному профессору тогда, «когда есть ученый, который хотя по возрасту и не может быть ординарным, но отличными дарованиями вознаграждает незрелость лет» (Уст. 1835 г., ст. 79). Правда, существующий устав университетов предписывает попечителям «обращать внимание на способности, прилежание и благонравие профессоров, адъюнктов, учителей и чиновников университета, исправлять нерадивых замечаниями и принимать законные меры к удалению неблагонадежных». Устав предоставляет также и совету «в случае нерадения преподавателей и чиновников, зависящих

от его выбора, представлять об удалении их от должностей». Но на практике большая часть этих предписаний неисполнима. Попечитель, как лицо, от которого законом не требуется научного авторитета, очевидно, не может быть судьей научных способностей профессоров, а совет также никогда не исключит за нерадение одного из своих членов. Голос слушателей и учащихся мог бы в этом случае приниматься в соображение. Хотя и случается нередко, что слушатели благоволят наиболее к тем профессорам, которые снисходительнее других на экзаменах; но вообще все-таки общественное мнение беспристрастнее мнения товарищей и начальников преподавателя, и не бесполезно было бы в настоящее время сделать указание в уставе, чтобы к нему прислушивалось учебное начальство при определении достоинств и способностей преподавателей; а публичные конкурсы дали бы ему достаточное средство узнать общественное мнение.

При этом рождается вопрос: в какой мере при замещении вакантных кафедр по конкурсам и выборам и при соблюдении контроля над учебной деятельностью преподавателей можно допустить автономию факультетов, советов и попечителей округов? Можно ли, например, допустить полную автономию факультетов при выборах новых профессоров? Мне кажется, что нет.

Члены факультета суть вместе и члены совета. Предоставить их выбор одним факультетам значило бы допустить в совет таких членов, в выборе которых он не принимал вовсе никакого участия. И не подало ли бы это повода к nepотизму, всего более, как известно, укореняющемуся в специальных учреждениях, каковы специальные школы и факультеты? По справедливости факультет при выборе новых преподавателей должен иметь в виду только одни их научные достоинства, а совет должен заявить свое мнение о нравственных и коллегияльных достоинствах кандидата как будущего своего члена. Итак, при конкурсах и выборах, совету принадлежат автономия и окончательные суждения о достоинствах избираемого, и я не вижу никакой логической необходимости в утверждениях этих выборов со стороны попечителей, которые, не будучи компетентными судьями в делах науки, в утверждениях этого рода соблюдают только одну формальность. Поручение же контроля над исполнением учебных обязанностей преподавателей совету и попечителю, оказавшееся непрактичным, должно быть заменено мерами более рациональными, о которых скажу после.

Что касается до распределения преподавания и возведения в высшие ученые степени, то и эти распоряжения должны быть предоставлены автономии советов, потому что и здесь окончательные утверждения со стороны попечителей составляют одну только формальность, без всякой пользы ослабляющую авторитет советов в глазах учащихся и общества. Попечитель в отношении к университету есть контролер. Он наблюдает только, чтобы все действия совета и правления были законны. Роль его как

контролера за действиями совета, относящимися до науки (куда принадлежат: преподавание, конкурсы, выборы и испытания), должна ограничиваться извещениями высшей инстанции о замеченных им незаконных упущениях и недостатках. Судить же, справедливы ли его замечания, может только та инстанция, которая более его компетентна в суждении о делах науки. Усиление автономии факультетов и советов, конечно, имеет, как и все на свете, свои невыгоды: пристрастие, nepотизм, дух партий, неизбежные в коллегиальных управлениях, встречающиеся и теперь при усиленной автономии могут встретиться еще в большей степени. Но если эти невыгоды так значительны, что и в делах научного содержания требуют постороннего контроля, то не рациональнее ли будет предоставить приговор о замеченных недостатках коллегии не одному лицу, а *высшей научной инстанции*, основанной так же, как и низшая, на коллегиальном начале? В ней должно быть решение контроля окончательное и без апелляций. Недостатки коллегиального управления не должны, однако же, поколебать автономии университетских коллегий в принципе: потому что, когда при успехах просвещения и гласности конкурсы и выборы достигнут, наконец, того, что профессорские места будут замещены настоящими представителями науки, то тогда усиленная автономия факультета и совета увеличит соревнование, возбудит самодеятельность и возвысит наши университеты в глазах учащихся и целого общества. А это привлечет и дельных, любящих самостоятельность, людей к занятию профессорских должностей. Это, конечно, случится не так скоро, но ведь и уставы составляются не на короткое время и составители их, как я думаю, должны иметь в виду, не одно настоящее, но и будущее.

К изменениям устава наших научно-учебных коллегий, устраняющим недостаток в преподавателях, принадлежат также изменения в сроке службы и в системе пенсии. Срок служебной деятельности профессора с *правом получения полпенсии* мог бы быть сокращен, по моему мнению, до 15 лет. Полпенсии должны бы получить, однако же, через 15 лет только те лица, которые прослужили это число лет в звании профессора. Но избирание их на следующее десятилетие не должно быть допущено *безусловно*, и выбор этот может состояться только при *двух* условиях: *во-первых*, когда прослуживший первое пятнадцатилетие представит какое-либо ученое или учебное сочинение (руководство или монографию), изданное им во время службы при университете в звании профессора и принятое с одобрением в ученом свете; *во-вторых*, когда профессор, прослуживший 15 лет, представит, по крайней мере, *одного* кандидата из обучавшихся в университете под непосредственным и ближайшим его руководством, который достиг такого научного образования, что мог бы занять или уже занимает место доцента по предмету, преподаваемому избираемым в профессора, или по одному из предметов, сродных с преподаваемым. Первое условие поощрило бы многих к литера-

турным занятиям. Второе же служило бы доказательством учебной деятельности избираемого и поощряло бы профессоров к частным занятиям со слушателями, обнаружившими любовь и склонности к специальному изучению какой-либо науки. Цель, с которой я предлагаю новый, условный выбор профессора по истечении первых 15 лет его служения при университете, очевидна.

Никто из университетских преподавателей не должен находиться под влиянием парализующей мысли, что, вступив однажды в число членов совета, ему ничего более не остается, как спокойно и безусловно выжидать 25 лет полной пенсии. Нет, каждый истинно любящий свою науку преподаватель может и должен в первые 15 лет своего служения университету кроме чтения лекций доставить еще и другие доказательства своей научной деятельности. И из двух предложенных мной доказательств второе мне кажется еще важнее первого. Опыт научает, к сожалению, что не все одинаково смотрят на высокое призвание профессора. Были примеры явного нежелания со стороны преподавателей образовать преемников по своей науке. Между тем ничто не может так ясно свидетельствовать о надлежащем понимании профессорских обязанностей, как то, что каждый профессор укажет по истечении 15 лет хотя на одного доцента-преемника, образовавшегося под его руководством. И кто любит свой предмет, кто совестливо и искренне занимается его преподаванием, тот, верно, будет в состоянии захотеть и образовать одного из своих слушателей, который бы мог со временем занять его место. Сверх того, это условие послужило бы к большему сближению слушателей с преподавателями, которое почти не существует в наших университетах или ограничивается одними только официальными отношениями. А известно, что ничто столько не содействует к образованию будущих деятелей науки и вообще к распространению научного интереса, как сближение посредством науки профессоров со слушателями. Если же первые 15 лет служения профессора университету прошли, так сказать, бесследно, то не думаю, чтобы университет мог ожидать от такого профессора чего-нибудь более и в остальные 10 лет его служения. Между тем такой преподаватель, еще не устарев на службе и получив полпенсии, мог бы с большей пользой для общества избрать себе другой род занятий, а его место при университете с большей надеждой на успех могло бы быть занято другим лицом. Вообще, по моему мнению, всего необходимее для уменьшения застоя в наших учебных заведениях такие меры, которые бы наиболее способствовали введению и обращению в них свежих сил. Если же профессор в течение 15 лет только по недостатку в средствах не мог издать в свет своих литературных трудов, то он может представить сочинение и в рукописи, с тем, однако же, что одобрение его будет зависеть не от одного только совета университета, в котором он занимает кафедру, но и от другой, высшей научной инстанции, куда оно передается по

распоряжению министерства. Тогда одобренное сочинение может быть напечатано и на счет университета. Профессор, прослуживший 15 лет, может получить полпенсии только по оставлении службы при университете. Если же прослуживший 15 лет не удовлетворит двум сказанным требованиям, то он увольняется с полпенсией и на вакантную его кафедру объявляется публичный конкурс! По истечении же 25 лет кафедра его во всяком случае объявляется вакантной и также с открытием публичного конкурса. Но профессора, прослужившие полных 25 лет и желающие еще продолжать при университете свои учебные и административные занятия (преподавание, испытания, деканство), должны пользоваться этим правом со званием заслуженного профессора, если будут избраны советом, получая после нового избрания одну только полную пенсию без жалованья. Желающие же из заслуженных профессоров пользоваться полной пенсией и содержанием от университета должны наравне с другими кандидатами, подвергаться публичному конкурсу на кафедру, объявленную вакантной, представляя на соискание литературные труды, произведенные ими вновь или в последнее 10-летие. Можно бы, по моему мнению, предоставить профессорам, окончившим свое 25-летие и желающим еще продолжать свою службу с получением пенсии и содержанием, еще одно право: право апелляции ко всем советам наших университетов, которые могли бы также давать свое мнение и участвовать в выборах, если научные заслуги апеллирующего им известны. Тогда результаты их выборов должны быть сообщены совету того университета, в котором находится избираемый. А чтобы избрание оградить еще более от случайностей, нужно принять при решениях не абсолютное большинство, а большинство, ограниченное $\frac{3}{4}$ голосов. При этом, смотря по степени развития доцентства, советам должно быть предоставлено право требовать или не требовать от конкурента личной явки для чтения пробных лекций на конкурсе того университета, который объявил кафедру вакантной. Конкурс же должен состоять не из одного только публичного чтения лекций, но и из защищения конкурентом представленного на конкурс сочинения и демонстраций разного рода (в науках естественных и медицинских).

Итак, средства, которые, по моему крайнему разумению, послужили бы как к устранению ощущаемого теперь недостатка при замещении вакантных кафедр в наших университетах, так и к тому, чтобы выбор профессоров сделался менее подверженным случайностям, пристрастию и nepотизму коллегий, состоят: 1) в таком увеличении содержания, которое бы вполне обеспечивало существование преподавателя и давало ему средства к дальнейшим занятиям наукой. (Для определения в точности этого содержания нужно бы потребовать от всех университетов справочных цен квартирам, отоплению, научным пособиям и т. п. Тогда можно бы было по справедливости оценить, в какой мере необходимо у нас увеличить содержание профессоров.) Увеличив содержание, нужно постановить законом, чтобы ни один из

преподавателей не занимал никакой должности и чтобы никакие другие занятия не служили ему извинением в неисполнении прямых его обязанностей по университету; 2) в распределении платы, собираемой за учение, между профессорами и доцентами; 3) в сокращении срока службы при университете для получения права на полпенсии; 4) в усиленной автономии факультетов и советов; 5) в учреждении доцентства как рассадника для образования будущих преподавателей; 6) в конкуренции и гласном заявлении научных достоинств избираемого в преподаватели; 7) в более точном определении порядка, способа и требований выборов, которые представляли бы более гарантий в справедливой оценке научных достоинств избираемого лица.

Как бы ни казалась с первого раза суровой мера, препятствующая безусловным выборам на продолжение службы лиц, прослуживших в звании профессора 25 лет, как бы ни казалась обидной мера, предписывающая новое и также условное избрание профессоров, прослуживших 15 лет при университете, но я считаю и ту и другую самой существенной при настоящем порядке вещей. В наше время профессор, прослуживший 25 лет, как бы мало он ни соответствовал современным требованиям науки, может почти наверное рассчитывать, что будет вновь выбран еще на 5-летие, и еще, и еще, лишь бы он сам имел к тому охоту. Этот верный расчет, основанный на взаимном молчаливом соглашении коллегии, преграждает путь внесению свежих сил в научную деятельность университета и препятствует образованию доцентов-преемников. Избрание в профессора, совершающееся теперь безгласно, без положительного заявления достоинств избираемого лица, действия на учебном поприще, также не обуславливаемые определенными научными, литературными и учебными трудами и их результатами, и, наконец, уверенность в новом избрании по истечении 25-летия—все это, без сомнения, такие условия, которые не служат к поощрению, не поддерживают энергии деятельности, а, скорее, причиняют застой и апатию. И почему бы, например, конкурс, назначаемый на вакантную кафедру по окончании 25-летнего служения профессора, требующий от всех желающих конкурировать исполнение одних и тех же условий, должен казаться обидным *заслуженному*? За его службу он получает полную пенсию; по выбору совета он может продолжать свои занятия при университете, пользуясь почетным именем *заслуженного*, и если пожелает получать и пенсию, и содержание, то имеет право состязаться на конкурсе, представляя плоды научных своих трудов за последнее 10-летие, проведенное им на кафедре. Что же тут обидного и несправедливого?

II. Второе обстоятельство, которое настоятельно требует коренных изменений в уставе наших университетов, есть несвоевременное и несообразное с целью распределения научных предметов в различных факультетах. А от этого зависит и ненормальное распределение научных занятий учащихся и учащихся. Некоторые науки совсем не вошли в число преподаваемых в университетах

предметов, между тем как значение их в настоящее время сделалось чрезвычайно важным; некоторые, существенно различные, преподаются вместе одним и тем же преподавателем. К числу первых принадлежит, например, землеведение, которое в наше время играет такую важную роль в кругу наук и естественных, и политических. Я указываю на эту науку особенно потому, что недостаток ее влечет за собой еще и другое важное неудобство: наши учителя гимназий не имеют средства получать достаточные сведения по географии в высшем учебном заведении. У нас нет и кафедры лингвистики и сравнительной грамматики, также необходимой для образования будущих педагогов. Кроме того, в состав университетского курса наук не вошли еще психиатрия, физиологическая и патологическая химия, гистология, сравнительная анатомия и многие математические науки. Напротив, есть кафедры таких наук, которые по своей специальности не иначе могут быть преподаваемы, как при огромных и едва ли в наших университетах возможных пособиях. Сюда принадлежат, например, сельское хозяйство и технология. Очевидно, что эти науки могут с практической пользой преподаваться только в особого рода учреждениях (земледельческих и технологических институтах), снабженных всеми пособиями для наглядного изучения и для практических применений. Очевидно также, что учреждения такого рода не соединимы с университетами. Правда, для преподавания практических медицинских наук (терапии, хирургии, акушерства) требуются также особые специальные учреждения (госпитали). Но с одной стороны, медицина находится в более тесной связи с общим университетским образованием, нежели технология и агрономия; без университетского образования не мыслим ни один истинный врач; а с другой стороны, нужно признаться, что и для образования врачей в настоящее время университеты, и именно провинциальные, без отношений и без связи с большими госпиталями других ведомств, не представляют достаточных средств. Технология и агрономия в наших университетах могли бы быть заменены с большей пользой для учащихся *прикладной* (технологической и агрономической) *химией*. Изучение этой науки, конечно, не образует технологов и агрономов; но зато практические занятия прикладной химией вместе с изучением других предметов физико-математического факультета приготовили бы гораздо лучше учащихся к специальному образованию в технологии и агрономии. Знание прикладной химии, физики и естественной истории сообщило бы учащимся все необходимые для этого образования научные основы, которые им оставалось бы только пополнить практическими применениями к самому делу. Теперь же изучение технологии и агрономии в наших университетах ограничивается одними теоретическими воззрениями и жалкими указаниями на рисунки и некоторые, немногие, модели. Вообще взгляд на университет как на вместилище всех отраслей человеческого знания хотя и вполне справедлив, но в настоящее время, когда специальные учебные учреждения не

сосредоточиваются в одном ведомстве народного просвещения, неосуществим на деле. Поэтому даже и такие науки, как медицина, знание которой тесно связано с общим университетским образованием, не могут быть изучаемы с надлежащей полнотой и отчетливостью в одном университете. В нем недостает самых существенных пособий для этой цели — больших и хорошо устроенных госпиталей и других институтов, имеющих целью практическое образование. И этот недостаток сильно ощущается в наше время при образовании врачей. Поэтому при составлении нового устава и новых штатов необходимость усилить и вновь организовать специально-учебные учреждения (институты) при университетах должна быть непременно взята в соображение и серьезно обсуждена. Без хорошо устроенного и приноровленного ко всем современным потребностям науки госпиталя, без поликлинического института, без физиологического института, без лаборатории, назначенной исключительно для практических занятий прикладной химией, в наше время немыслим медицинский факультет. Но кроме недостаточной обстановки в учебно-материальном отношении многих кафедр есть еще и другие обстоятельства, делающие научное образование учащихся, равно как и научные занятия учащихся, несообразными с целью и мало применимыми к делу. Сюда относится преимущественно обязанность со стороны учащегося прослушать в известный срок времени все предметы того факультета или того отделения факультета, к которому он принадлежит. В некоторых факультетах эта обязательность распространяется на такое громадное число предметов, что у молодого человека отнимается всякая возможность посвятить себя более специальному и серьезному изучению одной науки. Чтобы способствовать этому, необходимо принять другое разделение факультетов на отделения. Так, в физико-математическом факультете, к которому у нас причисляются и чисто математические и естественные науки, и физика, и химия, необходимо провести более резкие границы между этими отраслями сведений, и при образовании специалистов по этим отраслям не требовать, например, чтобы желающие посвятить себя химии обязательно посещали весь курс математических и естественных наук и подвергались испытанию в этих предметах по окончании курса, не требовать от желающих изучить естественные науки обязательного посещения лекций математики, агрономии и технологии. Так и в историко-филологическом факультете нужно непременно допустить более определенное разделение предметов, которое бы также способствовало специальному изучению трех различных отраслей наук, входящих в его состав, а именно: 1) наук, относящихся до специального изучения древних языков и классической древности; 2) языка отечественного и языков новейших и 3) наук историко-политических. В настоящее же время требования этого факультета, очевидно, несовместны с серьезным, точным и специальным изучением одной из этих отраслей. Можно ли, например, требовать от посвятившего себя изучению древностей

обязательного изучения новой истории и от изучающего отечественную филологию — посещения лекций статистики, географии, истории и политической экономии и испытаний по этим предметам? А для научного образования врачей мне казалось бы, наоборот, современной мерой серьезное изучение наук естественных, физики и химии. По моему мнению, справедливо бы было требовать, чтобы молодые люди, желающие себя посвятить медицине, сначала вступали в факультет физико-математический и в течение двух лет изучали бы одни естественные науки, физику и химию, а потом уже, окончив сокращенный курс в этом факультете, приступали бы к занятиям практическими частями медицины. Действительно изучившему физику, химию, анатомию и физиологию растений, геогнозию и сравнительную анатомию при современном состоянии медицины (с каждым годом все более и более вступающей в состав естественных и экзактных наук) легко бы было изучить анатомию и физиологию человеческого тела, а при сведениях из этих наук и занятия патологией и практической медициной получили бы совершенно другое, более научное и более современное направление. Правда, и теперь от студентов медицины при так называемом полукурсовом испытании требуются сведения по всем этим предметам; но на самом деле эти требования слабы и чрезвычайно поверхностны, потому что экзаменаторы естественных наук, физики и химии, принадлежащие к физико-математическому факультету, смотрят на эти требования как на едва необходимые для врачей и потому допускают их к занятиям практической медициной без надлежащего приготовления.

Наконец, я считаю невозможным определить в уставе с точностью полный штат всех кафедр наук, которые должны быть преподаваемы в университетах, и мне казалось бы гораздо полезнее и практичнее при назначении штатов каждого университета ограничиться определением числа только тех кафедр, которые считаются основными для каждого факультета; а на содержание других (второстепенных) кафедр, число и потребности которых изменяются со временем, определить только одну, общую штатную сумму. Необходимость в изменениях и потребностях той или другой отрасли сведений оказывается в наше время не так медленно, как это бывало прежде, и предвидеть ее в будущем, на продолжительное время, невозможно. Поэтому если университет не будет иметь общей запасной штатной суммы для удовлетворения столь существенной научной потребности, каково открытие новых кафедр по той или другой отрасли сведений, то отсталость в ходе специального образования будет неминуемым следствием этого. В доказательство возьмем, например, медицинский факультет. Лет за 45 никто еще не предвидел необходимости в учреждении особой кафедры патологической гистологии или физиологической и патологической химии; а теперь изучение этих наук считается всеми уже существенной потребностью образования врачей. Запасная штатная сумма при всякой вновь обнаружи-

вающейся потребности могла бы быть с пользой назначаема по определению совета для вознаграждения доцентов, желающих посвятить себя специальному изучению и преподаванию какого-либо и особенно нового предмета. Вообще я полагаю, что в деле университетского (специально-научного) образования гораздо полезнее бы было при учреждении и замещении кафедр более сообразоваться с имеющимися налицо людьми, способными излагать ту или другую науку в современном ее виде и направлении, нежели с отвлеченными требованиями науки. В самом деле, к чему послужит нашим университетам увеличение числа кафедр в каждом факультете, хотя бы и вполне удовлетворяющее всем современным требованиям науки, когда налицо не будет достойных представителей каждого преподаваемого предмета? Не вернее ли будет открывать новые кафедры, соображаясь с имеющимися налицо кандидатами, посвятившими себя специальному изучению одного предмета и достойными занять новую кафедру? В таком случае запасная сумма послужила бы, во-первых, к удовлетворению и современных потребностей науки и, во-вторых, к достойному награждению и поощрению доцентов, оказавшихся способными к занятию новых кафедр. Возьмем для примера медицинский факультет. Вместо того, чтобы распределить бюджет его на 18 и более кафедр, почитаемых в настоящее время необходимыми к удовлетворению современных требований науки, научная деятельность не была ли бы возбуждена гораздо более, если бы штатных кафедр было не более 7 (основных: анатомии, физиологии, патологии, терапии, хирургии, акушерства и судебной медицины), а для других, новых и существующих уже (как-то: физиологической и патологической химии, патологической гистологии, гигиены, госпитальных клиник и т. п.) была бы определена известная сумма, распределение которой предоставлялось бы автономии факультетов и советов с обязательством назначать как самые кафедры, так и количество содержания сообразно с требованиями науки, с имеющимися налицо специалистами, с числом их занятий и с научными заслугами каждого из них, предъявляемыми на публичных конкурсах.

III. Факультетские испытания, так же как и распределение кафедр, мало приспособлены в настоящее время к прочному специально-научному образованию учащихся. Слишком большое число различных ученых степеней с необходимыми для достижения их испытаниями стоит на первом плане. К чему служит это более бюрократическое, нежели научное, различие ученых степеней: действительных студентов, кандидатов, магистров, докторов, врачей, докторов медицины и хирургии? Не замечается ли в этом разнообразии старание законодателей примениться более к существующему чиновничьему порядку, нежели к требованиям науки и истинного образования? Наука и специальное научное образование чрез многосложность и разнообразие этих степеней у нас ничего не выиграли. Этим затрудняется только вступление на учебно-университетское поприще; но образование преподавателей

науки нисколько не подвигается вперед. Прежде, когда в наших университетах большая часть профессоров были лица, не достигшие высших ученых степеней, составители ныне существующего устава думали возвысить профессорское достоинство, не допуская к этому званию никого из недостигших степени доктора. Хотя требование вообще и было справедливо, но достижение высшей ученой степени, кроме степени доктора медицины, у нас без всякой нужды затруднялось предварительными испытаниями по двум другим степеням (кандидата и магистра), требующими много времени и отвлекающими испытуемого от специальных занятий избранным им предметом. А это отняло охоту у специалистов избирать учебное университетское поприще, не предоставляющее им, с другой стороны, никаких особенных материальных выгод. Поэтому уменьшение требований при испытании на высшую ученую степень, вместе с тем сокращение сроков времени для достижения этой степени и вообще ограничение числа ученых степеней двумя—степенью кандидата и доктора, по моему мнению, составляют вопиющую потребность нашего времени. Мне кажется даже, что удостоивание высшей ученой степени могло бы быть предоставлено университетам в некоторых случаях и без особого испытания. Я знаю по собственному опыту, как специальное совестливое и ревностное занятие наукой мало располагает человека подвергаться продолжительным и повторным испытаниям; занимаясь специально и во время моего пребывания в университете, и после хирургией, я никогда бы не решился подвергнуться испытанию на степень доктора медицины и хирургии, если б от меня этого потребовали для занятия кафедры хирургии. Почему не предоставить права университетам принимать в соображение специальные занятия одним предметом и допускать лиц, заявивших на деле неоспоримыми доказательствами свои способности, знание и любовь к избранной науке, к достижению профессур без особенных официальных испытаний, основываясь только на предшествовавших трудах или на удовлетворении всем требованиям публичного конкурса? Свидетельство об окончании полного гимназического курса могло бы служить доказательством полученного таким лицом образования; а специальные занятия наукой в университете, научно-литературная известность или конкурс могли бы служить доказательством его заслуг и достоинств.

Вообще, при составлении устава нужно бы иметь в виду сколько можно более уменьшение испытаний, производимых в университетах. Экзамены в настоящее время, особливо в некоторых факультетах (именно в медицинском), похищают у преподавателей значительное время в ущерб науке. Если мы возьмем всю сумму вступительных полукурсовых, годовых испытаний (существующих еще в Киевском университете для желающих освободиться от платы за учение) и испытаний на различные ученые степени и звания (учителей, учительниц, уездных врачей, инспекторов управ, акушеров, повивальных бабок, дантистов, фармацев-

тов, врачей, действительных студентов, кандидатов, магистров и докторов), то убедимся, что преподаватели университета на преподавание и собственно научные занятия употребляют менее времени, нежели на эти испытания учащихся и посторонних лиц. Такая многочисленность испытаний не оправдывает ли мысли об учреждении особых экзаменационных комитетов, в которых поочередно каждый год, менялись бы экзаменаторы (в столицах могли бы в них участвовать, кроме профессоров университета и другие известные ученые)?

Учреждение доцентства и увеличение числа доцентов могли бы дать средства также сменять экзаменаторов. Но во всяком случае, необходимо уменьшить число испытаний уничтожением передержек экзаменов в короткие сроки, допускаемых в настоящее время законом для лиц, не выдержавших испытаний на степень.

Вот начала, которыми, по моему мнению, нужно бы руководствоваться при составлении устава. Признаюсь, что я сам вижу трудности, соединенные с их осуществлением. Знаю также, что некоторые из предлагаемых мною мер, как, например, усиленная автономия советов и факультетов, доцентство и конкурс, еще не скоро приведут к желанным результатам. Но с другой стороны, я, во-первых, убежден, что без коренных преобразований, без увеличения материальных средств университета, перемена устава не принесет никакой существенной пользы, а во-вторых, что при введении предлагаемых мною мер я имел в виду не столько настоящее, которое вдруг изменить невозможно, сколько будущее состояние наших университетов.

О проведении съезда учителей естественных наук гимназий Киевского учебного округа

С прошедшего года введено преподавание естественных наук во всех гимназиях Киевского учебного округа. Гг. учителя естественных наук большей частью люди молодые и неопытные, не знакомые ни с методами преподавания, ни с учебными руководствами, существующими на иностранных языках. При гимназиях нет еще почти никаких исторических коллекций, и большая часть учителей вовсе не знает, каким образом приняться за составление таких коллекций и как сохранять собранные предметы.

Сверх того, учителя естественных наук при крайне малом еще развитии у нас естественно-исторического образования совершенно изолированы, не находя никого, к кому могли бы обратиться за советом или от кого могли бы получить поощрение к научным занятиям и исследованиям. Между тем для учителя естественной истории необходимо посвящать свое свободное время серьезным разысканиям и практическим исследованиям по одной какой-либо отрасли, иначе он не будет в состоянии вполне понимать свою

науку и удовлетворительно ее излагать. Все эти причины заставляют желать, чтобы учителя естественных наук съезжались в определенное время в Киев для общих совещаний с профессорами естественных наук и другими естествоиспытателями.

При общем собрании учителей и при помощи профессоров университета св. Владимира учителя могли бы, с одной стороны, совещаться о методах преподавания, о руководствах и лучших специальных сочинениях, о способах и средствах к составлению естественно-исторических коллекций, а с другой — могли бы переговорить между собой о разных научных вопросах, вступить в соглашение между собой касательно производства разных естественно-исторических наблюдений, оказать помощь и содействие друг другу в ученых исследованиях и предприятиях.

При обсуждении сего вопроса, возбужденного профессором зоологии университета св. Владимира Кесслером, в попечительском совете, в который был приглашен и г. Кесслер, члены совета единогласно приняли созвание учителей естественных наук для педагогических и научных совещаний весьма полезным.

Вследствие сего, представляя о вышеизложенном на благоусмотрение Вашего высокопревосходительства, имею честь покорнейше просить дозволить на первый раз созвать сюда в Киев всех учителей естественных наук гимназий учебного округа на одну неделю, с 11 по 18 июня текущего года, и выдать им из сумм за учение в каждой гимназии прогоны в оба пути на две лошади и еще по 30 руб. каждому, что не будет обременительно для гимназий.

О воскресных школах

Прочитав записку «Воскресные школы в России», я не могу удержаться, чтобы не высказать мнения о предмете, мне знакомом не по слухам, а занимавшем меня в течение двух лет.

Первая русская воскресная школа открыта была мною в Киеве при подольском училище в 1859 г. (в остзейских провинциях, как известно, немецкие воскресные школы существуют уже давно). Итак, если бы навет на происхождение воскресных школ был справедлив, то следовало бы, что я был и первым виновником учреждения пропаганды либеральных, или, скорее (по смыслу навета), преступных, идей в «осязательной форме». Конечно, к извинению моему могло бы послужить то, что я был виноват неумышленно. Но и такое извинение ни для меня, ни для самого дела вовсе не утешительно.

Что основная идея воскресных школ, как и всякая новая мысль, *может* казаться подозрительной, против этого спорить нельзя. Что учредители и учителя воскресных школ *могли* иметь свои задние мысли, это также неоспоримо. Но неоспоримо и то, что одна *возможность* не дает еще нравственного права уничтожать кажущееся подозрительным. Противникам школ нужно

было доказать *фактически*, что в основание их легла политическая пропаганда, и начало ее, конечно, нужно было им отыскивать в Киеве. Они это и сделали, указав на подозрительное их происхождение в этой местности. Но я знаю, также не менее других, о происхождении воскресных школ и знаю те личности, которым школы обязаны своим учреждением. Действительно, зная их хорошо, я должен был заподозрить основную идею в эксцентричности. За учреждение воскресных школ принялись первые — малороссы, ревностные поклонники Кулиша и Шевченки, лучшие из учеников проф. Павлова¹, — этого, конечно, уже было довольно, чтобы считать все задуманное и предпринимаемое ими эксцентричным. Но я рассчитывал, с одной стороны, что предприятия подобного рода — лишь бы они не были положительно злы и безнравственны, — выступая на жизненное поприще и беспрестанно сталкиваясь с грубой непроницаемостью факта, делаются постепенно из центробежных центростремительными; а с другой стороны, я положительно был убежден, что осуществление идеи воскресных школ как нельзя более соответствует жизненной потребности края... В 1859 г. попечители только что получили право открывать, не испрашивая разрешения высшей инстанции, частные школы, и потому когда учредители, студенты Киевского университета, испросили у меня дозволения открыть подольскую воскресную школу (на Подоле, в дворянском училище), то я, рассматривая ее как частное предприятие, воспользовался данным правом и, подчинив ее известным условиям, тотчас же дозволил открытие. Условия же эти заключались в том, что для преподавания закона божия учредители обязывались пригласить священника, школа должна была сделаться открытою для всех посетителей, а надзор за порядком, направлением и ходом учения был поручен штатному смотрителю и инспектору казенных училищ; сверх того, учредители подчинялись одному из профессоров; на первых порах взялся за это дело г. Павлов, который оставался после того не более одного месяца (или около 5 недель) и уехал в С.-Петербург. Я сам, помощник попечителя и многие посторонние посетители различных сословий и ведомств бывали почти каждое воскресенье, во время учения, в школе. Итак, первая воскресная школа и началась, и развивалась на моих глазах. С первого же раза в ней оказались такие отрадные педагогические явления, которые предсказывали ей несомненную будущность. Учителя — почти на отбор лучшие из малороссов и по способностям, и по нравственности — принялись учить грамоте, письму и счетности с неожиданным педагогическим тактом, обратили внимание на все новые способы учения, занялись ими и успели сверх всякого ожидания. Училище скоро переполнилось учениками. Его начали посещать и ученики уездного и приходского училищ. Различие между воскресной и казенными школами (так называют попросту уездные и приходские) и в приемах, и в способах учения, и в обхождении учителей с учениками было разительное. Во всем этом нетрудно было убедиться каждому из посетителей; а вход, как

я уже сказал, был открыт для всех. Вскоре огромное число желающих учиться в воскресной школе заставило учредителей открыть новые, на тех же основаниях. Надобно было в то время сделаться отчаянным пессимистом, чтобы заподозрить в учредителях преступные замыслы, не радоваться и не желать всякого успеха предприятию. Хозяева мастерских не могли удерживать своих учеников и подмастерий, а господа — своих дворовых, которые вдруг захотели учиться. Не замедлило развиться и соревнование между учредителями различных школ, которое нередко переходило в открытую неприязнь. Но, несмотря ни на разнохарактерность учащихся и учащихся, ни на полную открытость школ и надзор со стороны и учебного, и гражданского (секретный) ведомств во время моего попечительства не было ни однажды открыто в киевских воскресных школах ничего такого, что могло бы хотя издали намекнуть о существовании в них политической пропаганды, преступной или вредной для государства. Это, однако же, не спасло от нареканий. Уже и тогда слышались в известных кружках общества отзывы, в которых просвечивало подозрение и сомнение о чистоте намерений учредителей школ. И что всего замечательнее, мне приходилось слышать такие отзывы всего чаще от польских уроженцев Западного края. Зная тенденции и учредителей, и лиц, выражавших более или менее ясно свои подозрения, я несколько не удивлялся. В моих глазах невыгодные слухи о школах, распространявшиеся польским обществом, скорее, доказывали, что школы действительно достигают своей цели. Но однажды подозрение было навлечено с другой, противоположной стороны «в форме более осязательной», особой очень влиятельной, которая при посещении школ нашла худым, что учителя разъясняют детям низкого сословия отечественную историю.

Это показание пошло по инстанциям, заставило еще более усилить официальный надзор и повлекло за собой министерское распоряжение об ограничении преподавания в воскресных школах исключительно одной грамотностью. Причиной тревоги было, однако же, и тут только одно недоразумение. Истории в киевских воскресных школах, кроме священной, никто и никогда не учил, а ученики, упражняясь в чтении, читали иногда и исторические отрывки, в которых, по заведенному для всякого чтения порядку, все непонятное должно было разъясняться учителем. Кто знает, как велики неразвитость и непонимание великорусского языка в наших классах малороссийского народонаселения, тот, верно, согласится, что без объяснительного чтения киевские воскресные школы распространяли бы в народе не грамотность, а механическое заучивание звуков и слов. Влиятельное лицо, присутствуя однажды при таком разъяснении чтений, и приняло это за преподавание истории.

Успехи учеников воскресных школ, как я сам не раз убеждался, были при прилежном способе учения изумительны. Грамота усваивалась почти вдвое и даже втрое скорее, чем в приходских и других училищах, посещаемых ежедневно. Читая, ученики пони-

мали всегда, что читают,— явление, как известно, не так-то часто наблюдаемое в других школах. То же или почти то же доносили мне директора и других воскресных школ округа, открытых в Нежине, Полтаве, Чернигове. Менее заметна была деятельность школ на Волыни и в Подолии.

Чем же воскресные школы Киевского учебного округа не оправдали оказанного им сначала доверия? Чем навлекли они на себя подозрение в преступных действиях? Чем заслужили они наказание, прекратившее их существование? Я уже сказал, что некоторые из основателей школ были мне известны эксцентричностью; я объяснил также мой взгляд на эту эксцентричность и то, что я от нее ожидал; последствия не обманули меня: быстрые и неожиданные успехи я приписываю именно характеру личностей, горячо принявшихся за дело образования народа.

Мне остается опровергнуть еще тот довод навета, что будто бы *главные* учредители воскресных школ в Киеве были студенты, исключенные из Харьковского университета за участие в каком-то тайном политическом обществе (в 1855 г.). Между первыми учредителями было, действительно, человека 4 или 5 бывших харьковских студентов; насколько они участвовали прежде (за 4 года) в тайном обществе, мне, конечно, так же неизвестно, как и о существовании его самого; они были приняты в Киевский университет по сношению с попечителем Харьковского университета и с самим г. министром народного просвещения, которые не находили препятствия к их принятию, а безукоризненное поведение этих студентов в течение 4 лет устраняло от них также всякое подозрение. Главное же — эти студенты не были вовсе влиятельными деятелями в школах* и чрез два с небольшим месяца после открытия школ они были вытребованы в С.-Петербург (в январе 1860 г.) на следствие; когда возвратились оттуда снова в Киев (кроме одного или двух, не помню), то уже не участвовали ни в обучении, ни в заведовании школами. Большая же, и самая влиятельная, самая деятельная часть учредителей были киевские студенты и почти все — истые малороссы, оказавшие впоследствии самое энергическое противодействие беспорядкам польского элемента и письменно протестовавшие мне против этих беспорядков. Прокламаций во время моего попечительства в воскресных киевских школах не раздавали; запрещенных книг не читали; библиотеки школ, кроме «Народного Чтения», «Детского» и «Божьего Мира» и других общеизвестных книг, никаких других не содержали.

Все школы, рассматриваемые с полицейской точки зрения, представляются самым удобным местом для распространения всевозможных пропаганд и потому легко навлекают на себя подозрение. Но может ли и должна ли быть эта точка зрения *исходной* там, где невежество масс представляется также самым удобным условием для распространения самых нелепых пропа-

* Из них трое евреев.

ганд? А имея это в виду, нельзя не сознаться, что воскресные школы в России имеют другое — и несравненно более важное — значение, чем на Западе. На Западе, и именно в Германии, они составляют предмет роскоши, у нас — необходимости. У нас воскресные школы важны не столько потому, что распространяют грамотность путем самым надежным, т. е. путем частной инициативы и благотворительности, сколько тем, что заохочивают к учению ремесленный и рабочий класс народа, отвлекая их вместе с тем от праздности и разгула. Ученики, посетив несколько раз школу в праздничные дни, занявшись в ней часа 2 или 3 без всякого принуждения, под руководством наставников, учивших также по одной охоте, ставились, конечно, в такие условия, которые могли легко возбудить в них желание учиться и продолжать учение. Это подтверждал не раз опыт. Я это наблюдал даже и над крестьянскими детьми в моем имении (Подольской губернии). Занявшись несколько раз по праздникам у меня на дому, они получали охоту к учению и начинали посещать прилежнее и сельскую школу, из которой, правда, выносили немного.

А в наших западных провинциях воскресные школы, очевидно, могли бы служить сильной нравственной поддержкой русского и малороссийского элементов, противодействуя открыто и явной, и тайной польской пропаганде. В этом меня также убедил опыт, хотя и кратковременный.

Оставалось бы только найти гарантию против ложного или вредного направления. Но можно ли ее было найти иначе, как путем опыта? Разве злоупотребление можно уничтожить иначе, как употреблением? И гарантия, и средства против злоупотреблений непременно нашлись бы при трезвом и беспристрастном взгляде на значение и деятельность воскресных школ; тогда правила контроля составились и ввелись бы не регламентацией, а *propter*, к которой поневоле прибегают, когда пред глазами стоит *tabula rasa*, а на самом деле которым все осуществляется, и доброе, и злое. Надзор не есть исповедь намерений, а зоркое наблюдение проявлений. Отдельные же и частные проявления злонамерения — где бы они ни встречались — нельзя смешивать с пропагандой. Пропаганда именно тем и сильна, что она никогда не действует отдельно и отрывочно. Обаятельное действие на умы и способность распространяться каждой пропаганды зависят от того, что в основании ее всегда лежит более или менее систематизированная доктрина, как бы она ни была бессмысленна и нелепа. Но кто же может теперь утверждать, положа руку на сердце, чтобы основанием воскресных школ служила какая-нибудь систематически проводимая доктрина? Или скажут, что она еще не успела выработаться, а потому не успела и проявиться? Но одно уже то, что за учение в воскресных школах принялось быстро и открыто столько людей, не имевших между собой ничего общего, и, очевидно, по разным причинам: кто по доброте сердца, кто по моде и минутному увлечению, — не доказывает ли ясно, что тут ничего не

было похожего на систематическую пропаганду; а если бы и было что-нибудь такое, то оно должно было расстроиться и неминуемо пасть само собой, от разнохарактерности и неурядицы. Пропагандисты, так нелепо действовавшие, были бы лица, по правде, самые безопасные для государства и общества.

Нельзя не удивляться, почему в обществе так легко принимается ложный взгляд, которым смотрят на учебные заведения как на источники всех вредных и опасных доктрин, тогда как все такие доктрины всегда берут свое начало вне школ и вырабатываются в самом же обществе. Подозревая и преследуя из-за них школы, постоянно забывают, что образовательные учреждения нигде еще не получили гегемонии над жизнью. Видя, что идеи распространяются в обществе преимущественно образованием и литературой, делают ложное заключение: проводные каналы принимают за родники. Ни одна доктрина и никогда не образовалась в самой школе, а входила всегда готовая и выработанная за стенами. Это свидетельствует история. А препятствовать распространению ложных доктрин можно только распространением других, им противодействующих. Если закроют каналы, проводящие грязную воду, то от этого еще не иссякнет мутный источник; не лучше ли же провести от них новые — к родникам с чистой струей?

Удастся ли теперь восстановить доверие к воскресным школам, когда они сделались так заподозренными в глазах учащихся, общества и правительства, — это вопрос. Тем не менее попытка к их восстановлению есть дело первой необходимости для распространения просвещения в народе. Можно смело утверждать, что если удастся их восстановить и упрочить, то их благотворная деятельность не замедлит отразиться и на учреждениях первоначальных училищ. Но другого пути к их открытию, кроме того, которым они прежде открывались, я и теперь не вижу. Правительственными учреждениями они, без сомнения, никогда не будут. О жалованье и вознаграждениях учителей и учредителей тем или другим способом покуда не может быть также никакой речи.

Программой их должны служить: осмысленная грамота, письменность, счетность и некоторые технические предметы. Закон божий должен входить в программу там, где нет раскольников; там же, где их много, нужно ограничиться изложением одной священной истории и для этого пригласить вместо священников семинаристов и учеников духовных академий. Другой программы для простых, народных воскресных школ не может и не должно быть. Преподавание других наук, которым занимались в столичных воскресных школах, было, очевидно, увлечением ложного самолюбия наставников, которые брали на себя слишком многое, не зная всей трудности дела. Чем ограниченнее и определеннее будет цель, тем вернее результаты. А цель народных воскресных школ и должна состоять в распространении осмысленной грамотности. Научные и технические воскресные школы должны быть

учреждаемы только для грамотных и под условием, чтобы сами учителя были сколько-нибудь уже известны их специальными сведениями. Иначе нужно будет ожидать только нелепостей, а не науки, и ученикам придется после разучиваться, чтобы чему-нибудь дельному научиться. Учителями и учредителями народных воскресных школ, конечно, должны быть по-прежнему все желающие. Но правительство по контролю за школами должно иметь дело не с учителями, а с учредителями, которые и будут ответственными лицами пред законом. Такую ответственность могут принять на себя, без сомнения, только одни полноправные граждане неукоризненной нравственности, по одному или по несколько для каждой школы. На их обязанности будет лежать: выбор учителей с ручательством за их нравственные качества, распоряжение учебными средствами, пожертвованными суммами и надзор за порядком.

Все школы должны быть непременно открытые для всех посетителей, которые в свою очередь обязываются не нарушать порядка и хода учения. Кроме ручательства учредителей за направление школы, открытие школ не должно быть стеснено никакой другой формальностью. Для контроля со стороны правительства оно назначает особых попечителей, если школы возникают вне существующих учебных заведений; а над теми, которые учреждаются при учебных заведениях, контроль поручается попечителям учебных округов, директорам и инспекторам учебного ведомства. Вообще, регламентация контроля а priori невозможна. Правительству нет надобности стеснять себя в этом отношении излишними формами. Оно имеет неоспоримое право учреждать, изменять и приспособлять контроль, сообразуясь с обстоятельствами и по указаниям опыта. Проводить контроль *предупредительный* нельзя последовательно. Он непременно перейдет в мелочную подозрительность и причинит раздражение ко вреду, а не к пользе. Смотри на школы с той точки зрения, что они никогда не бывают местом происхождения политических пропаганд, а употребляются пропагандистами только как средства к распространению различных доктрин, нужно обратить внимание на способы, которыми они пользуются для своих целей. Эти способы различны, смотря по свойству почвы, с которой они имеют дело.

В народных школах, и именно наших, нечего бояться искусной замаскировки мысли, тонких намеков, софистической диалектики, увлекательного красноречия, мистицизма и т. п. Для этого здесь почва еще слишком груба и слишком мало подготовлена для восприятия доктрины. Здесь излагается то, что хотят довести до понимания прямо и наглядно или же в виде самого простого и осязательного иносказания. Известно, что этот способ есть искони единственное прибежище всех пропагандистов, имеющих дело с простым народом. Поэтому он и обнаруживается обыкновенно скоро и легко; поэтому и надзор не соединен с большими трудностями — лишь бы учение было открыто, а не замкнуто.

Если в наших столичных воскресных школах и подмечены были иногда нелепые выходки со стороны учителей, если учителя и позволяли себе иногда толковать ученикам о таких предметах, которых, может быть, и сами хорошо не понимали, если, наконец, и случилось раз или два, что неблагонамеренные и увлеченные люди решались внушать ученикам возмутительные мысли, то все это легко объяснится не тем, что будто бы контроль был очень труден или невозможен, а тем, что его не было. Дело, действительно, объясняется тем, что у нас с непривычки закрылись глаза от блеска первых лучей общественного мнения.

Первым, весьма естественным следствием гласности и большей свободы мысли был страх и стыд. Этим чувствам поддались, без сомнения, всего скорее те официальные контролеры, которых положение в обществе было хотя несколько шатко. Что же мудреного, если они, боясь и стыдясь гласности, не имея никакой нравственной опоры в своей жизни и в своем характере, вздумали во что бы то ни стало играть поддельную роль прогрессистов и смотрели сквозь пальцы или вовсе не смотрели на то, за чем они должны бы были пристально наблюдать, если бы были действительными прогрессистами и желали бы благому общему делу успеха от души. Были между ними, конечно, и пессимисты; они вовсе не смотрели, прикидываясь либералами, с задней мыслью уронить все дело, обещавшее столько благих результатов. Все это — в натуре вещей.

Общественное мнение, гласность, свобода научного расследования — как и все хорошее в мире — требуют привычки и понимаются не всеми и не вдруг; их первое появление на свет никогда не проходит без грубых промахов, нелепостей и катастроф. Но мыслящим нетрудно помириться с неизбежным и вытерпеть первый напор увлечений и недоразумений. Если кого нужно обвинять в неудавшемся и так печально прекратившемся деле воскресных школ, то это именно наших официальных контролеров, за то, что у них не достало ни мысли, ни духа выдержать этот напор. Сделай они это, то неверный взгляд на школы как на источник пропаганд не обнаружился бы в таких огромных размерах и все кончилось бы, вероятно, закрытием одной или нескольких школ, удалением нескольких учителей или учредителей.

Итак, если бы теперь удалось возобновить воскресные школы вновь — на что я, признаюсь, не совсем надеюсь, — то весь успех и вся их будущность будут зависеть от трех обстоятельств. Во-первых, от того, найдутся ли учредители, которые захотели бы взять на себя ответственность за направление школы; во-вторых, найдется ли довольно благоразумных контролеров, какие бы они ни были: духовные, гражданские, общественные или правительственные; и в-третьих, наконец, уступит ли неверный взгляд о происхождении пропаганды другому, менее опасному для существования школ. А если не представятся личности надежные и умеющие в случае нужды жертвовать собой, если не переменятся

убеждения о значении школ, то лучше и не начинать. Иначе можно, наверное, предсказать, что случится. Обманчивый взгляд поведет опять к ложным заключениям.

Недосмотр и излишняя подозрительность контролеров, точно так же как и нерадение или недобросовестность учредителей, при господствующем убеждении о происхождении пропаганд поведут неминуемо к заключению о необходимости уничтожить корень зла закрытием всех воскресных школ без исключения. А этим вероятность их будущего существования еще более уменьшится или исчезнет надолго.

Уведомление ректору университета о разрешении открыть ежедневную бесплатную школу для начального обучения

По просьбе студентов университета св. Владимира я разрешил им открыть ежедневную бесплатную школу для первоначального обучения под ближайшим наблюдением адъюнкта Абашева за ходом преподавания в оной, о чем Ваше высочородие имею честь уведомить.

Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ

1. Народные училища. При условиях, требуемых министерством для открытия этих училищ, они в настоящее время не примутся,—по крайней мере, в тех частях России, которые мне наиболее знакомы. Немного найдется сельских или городских обществ, которые согласились бы постановить обеспечение училищ, требуемое ст. 40 проекта(с.12). 200—250 руб. жалованья каждому учителю, 50—80 руб. законоучителю и снабжение училища всем необходимым—это такие требования, которые и в настоящее время препятствуют открытию училищ, при малой потребности обществ просвещаться. Не лучше ли предоставить все дело добровольному соглашению обществ с учителями и не требовать на них обеспечений. Что худого, если училище, однажды открытое, может быть, вскоре закроется по недостатку средств или по небрежности общества? От этого никто ничего не потеряет. При ощутительном недостатке учителей в провинциях, я

думаю, что и другое условие будет не менее препятствовать к открытию училищ, а именно то, которое требуется ст. 36 и примечанием к ней на с. 10 и 11. Где достать учителей, окончивших курс в гимназиях, прогимназиях и учительских институтах (последних двух еще не существует)? Много ли найдется желающих выдержать испытание по предметам прогимназического или гимназического курса? Не лучше ли эти меры,—впрочем, совершенно целесообразные там, где просвещение составляет правительственную монополию,—привести в действие тогда, когда откроются повсеместно или во многих местах народные училища. Надзор за ними определяется проектом весьма достаточный; назначается особенный директор; на него возлагается обязанность, чтобы наставники не вредили, а приносили пользу; не довольно ли же на первый раз и этого? Время будет, когда нужно регулировать и ограничивать; а теперь нужно еще поощрять и развивать. Когда есть директор, то ему нетрудно будет, если он найдет необходимым, удалить учителя вздорного и неуча.

2. Учительские институты. Мысль об учреждении таких институтов в губерниях, без сомнения, весьма благая. Но думать об осуществлении ее и об учреждении таких институтов как заведений независимых, мне кажется, теперь еще рано. Дай бог, если бы в наших провинциях в настоящее время открылась возможность при каждой гимназии учредить одно небольшое учительское отделение, в которое бы поступали люди, желающие посвятить себя учительскому званию. При нашем недостатке в учителях довольно было и того, если бы учителя гимназий или прогимназий за особенное вознаграждение уделяли часть своего времени на образование будущих наставников. Правда, что сами учителя в наших гимназиях еще сами требуют дальнейшего образования на педагогическом поприще и есть немного таких, которые были бы в состоянии сами сделаться учителями будущих учителей; но все-таки покуда это наше единственное прибежище—нам негде взять будет других учителей для этих институтов, когда и в самих гимназиях нередко учительские места остаются долго вакантными. Между тем учреждением учительских отделений при гимназиях открылась бы, по крайней мере, возможность для учителей еще неотсталых развить их педагогические способности чрез упражнение в педагогии молодых людей, готовящихся к учительскому званию. Другого средства к учреждению учительских институтов в провинциях я не вижу и считаю счастливой мечтой образование таких учреждений независимо от гимназий. Проект представляет эти институты как закрытые заведения. Я понимаю очень хорошо все выгоды закрытого заведения, приносимые им образованию будущих наставников; но тоже хорошо знаю и вредную сторону, которая у нас едва ли не затмит хорошую, и мне кажется, что мысль прежде приспособить закрытое заведение к семейному быту (ст. 66, с. 18) также есть едва ли не счастливая мечта, которая до сих пор еще ни разу не

подтвердилась опытом. В учебной части учительских институтов, мне кажется, есть один весьма важный пробел: между предметами преподавания нет *наглядного обучения*; а этот предмет требует более, чем все другие, педагогической сноровки и не может быть излагаем лицом, не ознакомившимся с ним чрез долгое упражнение. Учреждение народного училища при институте — мысль также, без сомнения, прекрасная; но для практических, педагогических упражнений могут быть назначены и низшие классы гимназий или прогимназий, если учительские институты будут открыты при гимназиях.

3. Прогимназии. Ст. 132 проекта, с. 28, очевидно, относится к будущему времени; в настоящее же время требование о слушании особого педагогического курса от каждого преподавателя не может быть проведено везде, по малочисленности воспитанников или кандидатов, слушающих эти курсы. Прогимназии проекта — то же, что теперь существующие в западных губерниях *уездные дворянские училища*. По окончании курса в прогимназиях ученики получают право вступать в I класс гимназий. Но так как в прогимназиях древние языки не преподаются, то, очевидно, что все кончившие курс в прогимназиях будут поступать только в гимназии реальные, потому что, наверное, немного найдется охотников начинать изучение латинского и греческого языков в 13 лет, ученики же прогимназий, поступая в эти заведения не ранее 9 лет (ст. 162), окончат в них курс только чрез 4 года, следовательно, 13 лет. В устранение этого неудобства теперь в дворянских училищах западных губерний стараются ввести преподавание латинского языка. Когда же ученикам откроется возможность поступать в гимназии без знания латинского языка, то нельзя рассчитывать, чтобы изучение этого предмета, начинающееся в таком (позднем) возрасте (в 13 лет), дало результат, лучший настоящего; можно ли ожидать, чтобы настоящее филологическое направление развилось и принесло плоды в учреждениях, названных проектом *филологическими*, когда ученики не моложе 13 лет только что будут начинать знакомиться с первыми начатками древних языков? Конечно, и тут встретятся счастливые исключения; но вообще такое развитие было бы беспримерно в летописях педагогики. Если министерство полагает для нашего отечественного просвещения необходимым основательное изучение древних языков и учреждает для этой цели особые гимназии, то, мне кажется, следовало бы столько же озаботиться и об учреждении учебных заведений, приготавливающих к вступлению в филологические заведения. Высшее заведение, направленное к известной цели, не может процветать без низшего, учрежденного с этой же целью; иначе необходимая для успеха непрерывная связь между высшими и низшими учебными заведениями прервется и те или другие из них сделаются отрывочными. Министерство, приняв разделение гимназий по двум направлениям и отделив — как это и необходимо было сделать — одно от другого, должно было, по моему мнению, сделать также одно из двух и с

приготовительными заведениями — прогимназиями: или разделить их также по двум тем же направлениям, или же приспособить курс учения в прогимназиях к приготовлению в гимназии реальные и к приготовлению в гимназии филологические; иначе последние, как я уже сказал, останутся без фундамента. Есть и еще один, по моему убеждению, еще более важный недостаток в основной мысли всех учебных учреждений проекта. В системе учебных заведений необходимо достижение двух целей: во-первых, необходимо, чтобы все они, начиная от элементарной школы и до университета, имели непрерывную связь между собой, чтобы одно учебное заведение служило основанием или фундаментом другому; во-вторых, не менее необходимо и то, чтобы каждое из учебных заведений, открывая собой вход в другое, высшее, доставляло бы вместе с тем учащимся и выход в жизнь, на одно из ее поприщ. Система, не достигающая этих двух целей, недостаточна, и недостатки ее неминуемо обнаружатся, рано или поздно. Если все это правда, то спрашивается: какой выход в жизнь доставит учащимся прогимназии проект? Ровно никакого: потому что правом на занятие должности учителя народных училищ, предоставляемым кончившим курс в прогимназиях (ст. 173—2), конечно, никто не воспользуется, не достигнув 19-летнего возраста, а таких, вероятно, будет очень немного. В этом отношении нынешние уездные училища даже относительно целесообразнее: из них выходят, по крайней мере, — конечно, не в пользу просвещения — канцелярские служители. Не лучше было бы и не более бы соответствовало изложенной мною двойной цели учебных заведений резкое разделение и прогимназий на два рода, принимаемое проектом только для одних гимназий? Прогимназии классические могли бы быть учреждены при гимназиях филологических, составляя с ними одно непрерывное целое; а прогимназии реальные могли бы быть учреждены и при гимназиях реальных, и отдельно от них. Эти реальные прогимназии могли бы впоследствии при большем развитии образованности в средних классах народа послужить основанием различного рода технических школ низшего разряда, а гимназии реальные могли бы со временем превратиться в политехнические школы; и те и другие доставили бы учащимся выход на практическое поприще жизни; прогимназии же и гимназии классические готовили бы учащихся преимущественно ко вступлению в университет; между тем можно бы было сделать возможным и переход из прогимназий реальных в классические для тех, у которых с годами открылось бы желание поступить на ученое поприще.

4. Гимназии. Проект министерства, разделив гимназии на 2 разряда (реальные и филологические), не провел вполне этого разделения: между предметами учения в реальных гимназиях он оставил латинский язык (в известном объеме, 18 ч в неделю), очевидно, с той целью, чтобы дать возможность учащимся к поступлению в университет. Конечно, можно предполагать и другую цель — об ней и упоминается в проекте на с. 44, ст. 207,

это «развитие мысли и упражнение ума в последовательном мышлении посредством грамматического изучения форм древних языков, отличающихся полнотой и разнообразием»; но можно ли этого достигнуть, изучая один только латинский язык без греческого (в реальных гимназиях), и притом только 4 года, начав это изучение в 13-летнем возрасте? Вот вопрос, который я не берусь решить, не имея для того никаких примеров под рукой. Если мне укажут на германские и английские системы, которые, действительно, достигают этой цели посредством основательного изучения древних языков, то я отвечу, что в германских и в наших остзейских школах изучаются и греческий и латинский языки не так, как это предлагает сделать проект; там начинают учиться обоим языкам вместе с отечественным с самого раннего возраста и действительно доводят учащихся до того, что они по окончании гимназического курса в состоянии бывают читать и прозаиков, и поэтов, усваивать вполне разнообразие и полноту грамматических форм древних языков, сравнивая их с формами отечественного и других новейших языков. Полагать же, как это делает проект, чтобы можно было в самом деле читать (в 4 года) после 4- годового курса свободно прозаические сочинения древних классиков, а с приготовлением — и поэтические (с. 44, ст. 207), — значит, мне кажется, или слишком многого требовать от опытности и таланта наставников, или слишком большие полагать надежды на способности, охоту и прилежание учеников. С введением разделения гимназий на классические и реальные наши учителя древних языков останутся покуда те же, т. е. не получившие большей частью нигде основательного филологического образования — им его негде было взять в течение последнего 20-летия, конечно, за исключением немногих; ученики же останутся тоже те же самые, т. е. приносящие из дому в школы понятие, что древние языки вообще мало нужны, и потому занимающиеся ими неохотно. Можно ли при этих условиях ожидать, чтобы в течение 4-годового курса в новоорганизованных гимназиях произошла такая счастливая перемена и ученики достигли также знания древних языков, которое предписывается проектом. Я это говорю, основываясь на опыте; я видел, как учатся древним языкам в наших Балтийских провинциях и как у нас; при воспитании моих собственных детей я обращал преимущественно внимание на изучение этого предмета; дети мои учились древним языкам без обыкновенного у нас предубеждения, а, напротив, с охотой, они не тупы, и все-таки, в течение 8 лет занимаясь с дельными учителями и ежедневно 2 ч, они только что понимают древних классиков (прозаиков и поэтов) и только что научились сравнивать полноту и разнообразие грамматических форм древних языков с формами отечественного и новых языков, и то, конечно, еще весьма не совершенно. Итак, мне кажется, если нужно разделить резко два направления учения — а это действительно необходимо, если желаем видеть настоящие результаты каждого из них, — то уже нужно это

сделать вполне, а не вполовину, должно сначала решить беспристрастно и без всякого предубеждения: необходимо для желающих вступить в университет или для университетского учения знание древних языков или нет; можно в этом сомневаться и колебаться, но, наконец, необходимо на чем-нибудь одном остановиться. Если да, то тогда нужно сказать: никто не может вступить в университет, или, справедливее, никто не может кончить курса в университете (вступать в университет может всякий), не зная основательно древних языков и всего того, что считается главным основанием филологического направления учения; тогда и учебные заведения, приготовляющие к университету, должны быть вполне и совершенно приспособлены к этой цели; филологическое направление в них должно господствовать и преобладать, сверх того, в них также основательно должна быть изучаема и математика как наука, необходимая столько же, сколько и древние языки, для полного и всестороннего развития мыслительной способности учащихся. Если нет, то пусть вступают в университет и получившие классическое, и получившие одно чисто реальное образование, и тогда для чего вводить в реальные гимназии изучение — и то поверхностное — одного латинского языка, разве только для того, чтобы после понимать терминологию некоторых наук; да и та, чтобы ее понимать, требует еще более знания греческого языка. Не лучше ли тогда будет заменить время, употребленное на изучение латинского языка (18 ч в неделю), изучением другого предмета, более необходимого для практической жизни; не лучше ли быть односторонне, но основательно образованным, нежели получить многостороннее, но отрывочное и потому поверхностное образование, результаты которого мы, кажется, уже довольно видели и похвалиться ими не можем. Из всех учебных заведений гимназии, по моему мнению, наименее приспособляются к выходу учащихся прямо в жизнь; образование в гимназиях, будут они реальные или классические, не может быть в такой степени законченным, чтобы учащиеся, окончив курс, могли выступить с достаточным запасом сведений прямо на практическое поприще жизни; учащиеся, вышедшие из классических гимназий, не будут достаточно учеными, а вышедшие из реальных не в состоянии сделаться тотчас же дельными практическими специалистами. И те и другие должны еще докончить их образование в каком-либо высшем учебном заведении; для тех и других, конечно, можно сделать университет местом окончательного образования; этого, кажется, и желает достигнуть проект министерства. Но университеты так, как они теперь организованы, могут быть местом окончательного образования только для тех учащихся, которые воспитывались в классических гимназиях. Можно сделаться действительно ученым, если кто имеет к тому охоту и способности, окончив курс в классической гимназии и в университете; оба эти заведения могут доставить к тому достаточно средств. Другое дело — отношение университетов, в настоящем их виде, к реальным гимназиям. В

настоящее время университеты наши не представляют никакой возможности к образованию дельных практиков-специалистов; они не представляют никаких средств к окончанию практического образования ни врачей, ни химиков, ни механиков, ни агрономов и никаких других техников; да и в будущем нельзя предвидеть, чтобы это когда-нибудь осуществилось; это, впрочем, и не может быть целью университетского образования, принимая университет в том значении, которое ему дано в Германии, а по примеру Германии—и у нас. Все наши высшие технические учебные заведения не в руках министерства народного просвещения и не в руках одного ведомства, а многих. Итак, как ни справедлива и как ни очевидна мысль министерства о разделении учений по двум направлениям (я принадлежу к самым ревностным ее защитникам), но нельзя не согласиться, что реальные гимназии министерства оказываются учреждениями, так сказать, отрывочными и бессвязными: образование в них не приспособлено к университету, потому что в наших университетах, как я уже сказал, нельзя докончить реального образования, и оно до сих пор никогда не было целью университетов; реальные гимназии останутся без связи и с высшими учебными учреждениями этого рода других ведомств: потому что эти учреждения или сами приготавливают для себя своих учащихся, или же требуют от вступающих одних общих элементарных сведений. Поэтому, вводя в систему нашего отечественного образования реальные гимназии, необходимо следует учредить для окончания получаемого в них образования и высшие реальные учебные заведения, вполне приспособленные к этим гимназиям и направленные к той же цели (политехнические школы); а классические гимназии оставить одни в неразрывной связи с университетами, не препятствуя, впрочем, ко вступлению в университет и получившим образование в реальных заведениях, а требуя только от окончивших курс в университете доказательств полного гимназического классического образования. Иначе, что будет с учениками, окончившими курс в реальных гимназиях? Представим себе, например, желающего посвятить себя одной из отраслей математических наук. Он, окончив курс в реальной гимназии, поступает в университет; там он, положим, может еще сделаться при известных условиях ученым, профессором математики или учителем гимназии, но и только; техником он не выйдет из университета; куда же ему обратиться, если он, окончив курс в этой гимназии, пожелает сделаться техником? Ему уже 17 лет (потому что он вступил в гимназию 13 лет и пробыл в ней 4 года): не начинать же ему образование в каком-нибудь техническом учебном заведении другого ведомства с низшего класса; а где у нас такие высшие реальные заведения, в которых бы могли образоваться молодые люди в 17 лет, а если они и существуют, то их очень немного и требования их от вступающих не приспособлены к окончившим курс в реальных гимназиях министерства народного просвещения. Нет сомнения, что большая часть этих молодых людей будет вступать в университеты; но вот тут-то и беда: не

имея никакого желания сделаться учеными, профессорами, учителями, а отыскивая в университете только такого образования, которое впоследствии доставило бы им кусок хлеба или некоторые выгоды, они скоро убедятся, что настоящее университетское образование им не по силам и дает им не то, чего они требуют; следствием этого будет некоторого рода разочарование или желание окончить как-нибудь университетский курс и спустить с рук кое-как экзамен; праздность и праздношатательство невольно овладевает в университете этой молодежью, стремящейся совсем не туда, куда должен стремиться каждый, получающий настоящее университетское образование; профессора университетов — и именно самые дельные из них — ставятся этой молодежью также в трудное положение, потому что аудитории их состояются из слушателей, ищущих совсем не того, что те желали бы сообщить им. И теперь, когда еще реальные гимназии не существуют, и тогда, когда они будут существовать, я вижу главную причину беспорядков в наших университетах именно в том, что большая часть молодых людей по их предварительному образованию, и главное, по их влечениям должны бы были доканчивать свое образование не в университетах, а в других, более реальных высших учебных заведениях; там бы они нашли более пищи, более средств для осуществления их стремлений и оставались бы менее праздными, а следовательно, и менее склонными к причинению беспорядков, следствия которых падают на университеты, которые тем только и виноваты, что не могут быть никогда приспособлены вполне к удовлетворению чисто практических целей. Если в наше время мы замечаем, что прилив учащихся в университеты с каждым годом увеличивается все более и более, то это не значит, что большая часть вступающих, действительно, ищет настоящего университетского образования — до этого мы еще не дошли (что доказывает и трудность, увеличивающаяся также с каждым годом, замещать в провинциальных университетах вакантные кафедры), — а только то, что большая масса вступающих ищет вообще посредством университета какого-либо выхода в практическую жизнь, которая, к нашему утешению, также все более и более заявляет притязания на образование. При оказавшемся уже стремлении этого рода справедливость требует удовлетворить его, и чем же? Если не учреждением высших реальных учебных заведений, которые бы составили истинное чистилище университетов и послужили бы к сохранению университетского учения в первобытной его чистоте. Только с учреждением таких заведений — и только при этом условии — можно ожидать благих результатов и от учреждения реальных гимназий, которые иначе, как я уже сказал, останутся заведениями отрывочными и бессвязными; а молодые люди, воспитывающиеся в них, останутся бесприютными и будут наводнять наши университеты, как и теперь, отыскивая в них не то, что бы найти хотелось.

5. Касательно обязанностей директора и педагоги-

ческого совета гимназий я должен заметить, что в проекте не ясно выражено, должен ли директор исполнять постановления педагогического совета, или же ему дается право и изменять, а следовательно, и не исполнять этих постановлений. Мне кажется, последнее было бы несправедливо и вредно. Директору можно бы было предоставить право апелляции против постановлений совета у высшего начальства; но он ни в каком случае не должен самовольно изменять их. Это необходимо, мне кажется, выразить ясно и точно. То же должно сказать и о праве, которое дается проектом директору избирать учителей (ст. 190а, с. 39). Проект, правда, добавляет, что «о причинах такого избрания директор заявляет совету и мнение его прилагает к своему представлению» (с. 40); но, мне кажется, было бы справедливее предоставить это право совету, а директору предоставить при представлении заключения совета прилагать свое мнение. Это право тем более могло бы быть дано совету, что проект дает ему еще большее право (которое, впрочем, не выражено в ст. 200, где говорится об обязанностях педагогического совета, а ниже—в ст. 201)—избрание в звание заслуженных учителей и в члены губернского училищного комитета (ст. 200, 7).

6. Пансионеры при гимназиях. Как в проекте не определяется возраст воспитанников, имеющих право на поступление в пансионеры, то из этого я заключаю, что пансионерами будут по-прежнему ученики различного возраста—от 13 до 17 лет. Имея это в виду, я не могу удержаться, чтобы не выразить того же мнения, которое я уже заявлял и прежде несколько раз, а именно: ничто, по моему убеждению, не действует столь вредно на воспитание в наших закрытых заведениях, как то, что в них живут вместе и дети 13 лет, и молодые люди в 17 лет. Это корень многих зол, во-первых, уже потому, что те и другие не могут быть подвергнуты одной и той же дисциплине и, как бы ни старались помещения тех и других отделять стенами и перегородками, они всегда найдут случай к взаимному сообщению; множество физических и нравственных пороков, мало известных в домашнем быту, развивается вследствие этого сообщения. Что бы мы ни предприняли при настоящем состоянии нашего общества, нам не удастся провести воспитание согласно строгим началам нравственности и педагогики в наших закрытых заведениях; воспитателей (в которых проект переименовывает бывших надзирателей) мы не найдем, и министерство берет на себя, по моему мнению, учреждением закрытых заведений трудную и неисполнимую в настоящее время ответственность, по крайней мере в провинциях. Немногие из родителей, отдавая своих детей в пансионеры при гимназиях, думают об их настоящем воспитании; большая часть хочет только приютить своих детей или сбыть их с рук, слагая с себя ответственность пред судом собственной совести, и министерство, учреждая закрытые заведения при учебных учреждениях, дает только повод родителям сложить с себя эту прямую и натуральную ответственность.

К нововведениям, предлагаемым проектом, заслуживают, по моему мнению, полного одобрения: 1) освобождение директора гимназий от всех посторонних обязанностей, возлагаемых на него теперь по уездным и приходским училищам; 2) уничтожение инспекторства в тех гимназиях, при которых не будут открыты пансионы; 3) учреждение особого губернского училищного совета, которое со временем может принести большую пользу для нашего просвещения. Желательно бы было, чтобы к обязанностям этого совета относилось еще созывание *учительских съездов* для обсуждения различных педагогических вопросов и обмена мыслей, касающихся до предметов учения и воспитания; 4) организация воскресных школ; 5) уничтожение уездных училищ в том виде, в каком они существуют в настоящее время, т. е. не принося никакой существенной пользы ни обществу, ни отечественному просвещению. В какой мере удастся министерству заменить эти училища гимназиями и будет ли это так успешно, как нужно бы этого желать,—это другой вопрос. Мой взгляд на прогимназии тем отличается от взгляда министерства, что я желал бы допустить первое начало разделения двух направлений учения (классического и реального), начиная с самих прогимназий и проводя его все более и более чрез гимназии и высшие учебные заведения. Допустив это, мне кажется также необходимым допустить и большую степень законченности учения в реальных прогимназиях; тогда они могли бы сделаться заведениями, готовящими к поступлению в гимназии и к выходу прямо в различные практические поприща жизни. В этом случае реальные прогимназии могли бы быть соединены с различными техническими и ремесленными училищами. При организации же прогимназий, предлагаемой проектом министерства, я не вижу никакой возможности для детей бедных родителей, не имеющих средств к дальнейшему их воспитанию, выйти скорее в жизнь и быть полезными обществу и себе. Единственный выход из этих училищ в учителя народных школ, открываемый проектом, очень узок: им воспользуются на первое время, по крайней мере, весьма немногие; тогда как, приняв мое предложение, можно было бы доставить обществу много полезных, хотя и не далеко образованных, техников; успех, конечно, зависел бы от искусства, с которым должна быть приспособлена связь прогимназий с техническими учреждениями различного рода. Еще полезнее бы, мне казалось, проводить эту мысль о соединении школ с ремесленными и техническими заведениями, начиная еще ранее, с самых народных училищ, открывая чрез то и учащимся в этих заведениях (обыкновенно еще менее достаточных) возможность вступать с пользой в практическую жизнь. Министерство имело это уже отчасти в виду, приспособляя время учения к занятиям общества (с. 8, ст. 24 и 25); но вероятно, стесняясь недостатком наших средств в настоящее время, ничего не упомянуло о прямой связи народных школ с ремесленными; между тем, мне кажется, стоило бы заняться точнее этим важным предметом и употребить все

усилия к соединению грамотности с практическими занятиями, столь необходимому в воспитании детей низших и бедных классов народонаселения, для которых преимущественно и назначаются народные школы. Это, конечно, не прямая обязанность министерства народного просвещения, имеющего в виду просвещение в самостоятельном значении этого слова; но тем не менее от счастливого решения этого вопроса зависит вся будущность наших низших, а отчасти и средних учебных заведений. Желательно бы было тоже видеть в проекте обучение в низших заведениях более обязательным для простого народа; хотя обязательность и нельзя отнести к мерам современным, но едва ли у нас можно без нее обойтись, если мы желаем распространения просвещения в народе в том размере, в котором необходимость его ощущается с каждым днем все более и более при начавшейся эмансипации крепостного сословия.

* * *

По окончании моей записки мне пришло на мысль сделать предложение о приспособлении прогимназий к обоим родам гимназий. Мне кажется, что достаточно бы было составить прогимназии из двух классов (или можно из трех); предметами учения в этих классах могли бы быть: закон божий, отечественный язык, география, история в биографических очерках, новейшие языки и математика (арифметика и начало алгебры или геометрии). Ученики, окончившие двухгодичный курс в прогимназиях, могли бы поступить в классическую или реальную гимназию, из которых в каждой курс последнего класса (4-го) должен бы быть также двухгодичный. Тогда бы открылась, по крайней мере, возможность вступившим в филологическую гимназию в 11-летнем возрасте и пробывшим в ней 5 лет (по одному году в трех первых классах и 2 года в последнем) несколько основательнее изучить древние языки, тогда как это трудно или невозможно достигнуть в филологических гимназиях проекта, поступив в них в 13 лет и обучаясь только 4 года. Не могу при этом замечании не повторить еще раз моего убеждения, что при предлагаемой проектом системе школ филологические гимназии останутся пустыми; большая часть учащихся будет стремиться поступить в университеты из реальных гимназий, и чрез то ни филологическое, ни реальное направления учения, не проведенные последовательно и совершенно, не доставят основательно приготовленных людей к высшему образованию в классических или реальных предметах учения.

Университетский вопрос

*Ist es ernst?*¹

Я думаю, что первообразы университетов были ближе нашего к идеалу. Основанные передовыми людьми своего времени, они были настоящими и единственными представителями современной науки. Не было различия между академией и университетом. Кто двигал науку вперед, тот и учил. Учение приноровлялось к науке, а не к знаниям учеников. До возраста учащихся не было университету никакого дела. И учителя, и ученики были общими сподвижниками науки, *commilitones*². С развитием гражданственности, с распространением просвещения в массах не могла сохраниться первобытная чистота идеала. Правительство, церковь, общество заявили свои требования. Безусловность чисто научных стремлений не могла устоять против условий жизни.

И вот мы видим уже давно университеты не чисто научными, а правительственными, церковными, учебно-общественными и национальными учреждениями. Давно внесены уже в университеты начала, чуждые его идеалу. Церковный догмат, бюрократизм, элементы: национальный, филантропический и воспитательный — попеременно обуславливают и изменяют чисто научные, университетские стремления. Сама наука, все более и более проникая в жизнь общества, выносит из нее и вносит с собой в университеты прикладное, утилитарное направление. Наконец, университеты в системе общественного образования занимают высшее место в ряду школ, а чисто научное начало, отделяясь от учебного, переходит в академию.

Что же университет в наше время?

Его можно определить более отрицательно, чем положительно. Можно сказать, что он перестал быть учреждением чисто научным, т. е. таким, которое назначено удовлетворять одной потребности знания. Большинство в нем учится с известной практической целью. В нем готовят для общества служители церкви, судьи, врачи и наставники. Но нельзя его назвать и специально-учебным учреждением. Тогда он перестал бы быть университетом. Тогда соединение всех факультетов в одно целое — существенная характеристика университета — перестала бы быть существенной. Сверх того, университет не есть специально-учебное учреждение и потому, что многие науки в его факультетах не изучаются так специально, как этого требует их современное состояние. Нельзя считать нынешний университет и таким учебным учреждением, которого целью было бы одно высшее общечеловеческое образование. Его факультеты для этого слишком уж специальны. Нынешний университет не открыт для любознательности различных возрастов, полов и сословий. Большинство учащихся в нем состоит из молодых людей известного пола и возраста. Но он не есть и воспитательное заведение. Оставшуюся в некоторых университетах от средних веков админи-

страцию, конечно, никто не будет считать за настоящий воспитательный элемент. Наконец, ни один университет в свете, несмотря на название, не представляет всеобъемлющего научно-учебного учреждения. Ни один университет не есть универсальный представитель современной науки, во всех ее проявлениях.

Во всех странах мы видим множество высших учебных и специально-научных учреждений, которые возникают возле университетов и не имеют с ними ничего общего. И ни в одном университете мы не находим кафедр не только всех, но даже и половины современных наук. Не находим ни одного университета, снабженного пособиями для полного изложения всех научных предметов на деле, хотя везде замечается стремление к сближению науки с жизнью.

Итак, все, даже до самого названия, неопределенно в университете настоящего времени.

Задача о цели и назначении его делается еще неопределеннее, если мы, с некоторыми моралистами, перенесем вопрос далее, на другую почву, и спросим: есть ли научное образование человека конечная цель или только средство к чему-то другому, еще высшему?

Но, не заходя так далеко, остановимся покуда на ближайшем и более нам доступном.

Знать и уметь приложить знание к делу и жизни—эти два стремления умственной деятельности человека проявляются при самых первых зачатках общества. Они проявились и при учреждении университетов. Но одно из них преодолевает другое.

Жизнь общества, с ее прикладными стремлениями, берет перевес над чисто научным. Поэтому прикладное направление не замедлило обнаружиться в университетах.

Это и не могло быть иначе. И правительство, и церковь, и общество не могли не воспользоваться университетами для достижения своих целей. И странно было бы с их стороны выпускать из рук такой сильный рычаг.

Но для прикладного, для утилитарного, которое с каждым днем все более и более усиливается в нашем обществе, университеты одни сделались уже недостаточными. Для прикладного, которое пересилило чисто научное стремление, понадобились еще другие, более практические учреждения; оно даже перешло и в те школы, которых прямое назначение было готовить только к университету. И от них начали требовать, чтобы они готовили прямо к вступлению в жизнь. Это утилитарное стремление грозит реформой университетам. Оно все более и более разрывает органическую связь между факультетами. В одной стране (Франции) удалось ему почти совсем прервать эту связь.

Покуда, однако же, чисто научное начало еще живет в университетах, и к чести человечества нужно думать, что оно никогда не умрет; оно еще снабжает их свежими силами; еще готовит передовых людей обществу; еще борется с прикладным и этой борьбой облагораживает его. Чисто научное не рассталось

еще с учебной деятельностью и не вышло совсем из университета в академию. Как ни мельчает это направление, как ни громоздится научный материал, как ни распадается наука на множество отраслей, как, наконец, правительство, церковь и общество ни обуславливают чисто научное направление, университеты не перестают еще сознавать и поддерживать духовную связь наук и не перестают стоять за свободу науки. В этой борьбе, в этом высоком стремлении — все достоинство нынешнего университета.

Но, как бы ни было неопределенно значение современного университета в Европе, мы видим, что оно выражается пред нами более или менее ясно в трех направлениях. Одно из них, которое более других напоминает средневековое происхождение, еще довольно сохранило чисто научный вид, едва сделав некоторые уступки современным требованиям; но вместе с тем оно и всего более подчинилось влиянию церкви и сословия, приняв характер воспитательный, выразившийся и в учебной стороне, и в целой жизни учреждения. Другое, удерживая от средневековой жизни одно только корпоративное начало и уступая более вопиющим требованиям современной жизни, соединило в себе чисто научное с прикладным. Отстаивая упорно свободу и самостоятельность научного элемента, оно не раз должно было уступать и влиянию церкви и бюрократизма; но устояло — не сделалось ни церковным, ни сословным, ни бюрократическим и сохранило в себе еще духовную связь наук и свою дорогую *Lehr und Lernfreiheit*³. Третье, наконец, удержав от средних веков одни береты и тоги профессоров да название университета, поддалось совершенно централизирующей власти правительства и сохранило научный характер благодаря только способностям и прогрессивным стремлениям нации. Университет при этом направлении сделался одним номинальным и бюрократическим центром разных учебных учреждений.

Что же такое наш университет в России?

Если трудно было сказать что-нибудь положительное и общее о современном университете в Европе, то еще труднее это сказать про наш. В нем еще более отрицательного, еще менее положительного. Он не есть учреждение ни реальное, ни свободно научное, ни специальное, ни общеобразовательное, ни воспитательное, ни церковное, ни сословное, ни средневековое — корпоративное, ни филантропическое, ни чисто бюрократическое.

Между тем каждое из этих начал внесено в него в известной степени. Положительного про наш университет можно сказать только то, что он есть учреждение правительственное и учебное, со значительным бюрократическим оттенком и с некоторой примесью корпоративного, воспитательного и филантропического характера. Созданный, как и большая часть германских университетов, правительством, он никогда не был так формально подчинен влиянию господствующей церкви, как многие из этих университетов, хотя в учении и не мог отступать от догмы православия. Основанный сильной централизирующей властью в то время,

когда образование нуждалось еще во внешнем поощрении сверху, он по необходимости должен был принять в себя бюрократическое начало, которого резкий формализм должен был, также необходимо, смягчиться и ослабнуть под влиянием научного элемента. Не имея вовсе средневековых преданий, возникший в обществе, вовсе не имеющем цеховых стремлений, наш университет никогда не мог сделаться ни настоящей корпорацией, ни настоящим сословным учреждением. Но некоторые права и коллегияльное начало, внесенное в него уставом, а главное — одинаковость или сходство целей, занятий, воспитания и возрастов успели развить в нем товарищество или что-то похожее на корпорацию; резкое же различие в правах и образованности сословий сделали его более или менее сословным. Устроенный по образцу германских университетов, стремившихся к свободе учения, он не мог получить определенный, воспитательный характер. Но исключительно для него регламентированный полицейский надзор заставил думать, что в нем действительно *воспитываются* молодые люди, так же как бурсы, стипендии и казеннокошество могли заставить думать, что университет есть филантропическое учреждение.

При такой неопределенности характера и основных начал еще менее определенно должно было выразиться направление. Правительство, учреждая университет, очевидно, имело нужду и в специалистах, и вообще в образованных людях. Оно желало через университет получить и тех, и других. Оно желало развить в обществе присущую ему способность знать и уметь приложить свое знание. Оно учреждало новые и преобразовывало существовавший уже университет в то время, когда в современном европейском обществе начинали значительно развиваться утилитарные стремления, и потому прикладное должно было развиваться за счет чисто научного. Мало этого — чисто научное и не могло быть в нашем университете преобладающим началом. Он не был обязан, как некоторые из средневековых университетов, передовым людям общества. Дух же и стремления централизирующей власти и самый дух нации более благоприятствовали прикладному, чем чисто научному. Не было ни борьбы направлений, ни духовной связи между факультетами, ни средневекового корпоративного элемента, который бы также стремился поддержать эту связь. Да и прикладное направление, не выработавшееся наукой на родной почве, не могло развиваться и идти прогрессивно вперед. Поощряемое только извне, искусственной регламентацией государства, оно могло только отчасти удовлетворять вопиющим его потребностям.

Итак, наш университет отличается совершенно от средневекового английского тем, что он несколько не церковный, не корпоративный, не общественный, не воспитательный. Наш университет похож только тем на французский, что в него внесен — и еще сильнее и оригинальнее — бюрократический элемент; но он не есть еще департамент народного просвещения, как французский, и

факультеты в нашем еще не лишены так взаимной связи, как в том. Наконец, наш университет еще менее похож на германский, который ему служил образцом, потому что в нем нет самого характеристичного: полной *Lehr und Lernfreiheit* и стремления научного начала преобладать над прикладным и утилитарным.

И вот для нас наступило время реформ. В чем же должна состоять наша университетская реформа? Тут немецкий вопрос: *ist es ernst?*—я думаю, не так не нужен, как оно, может быть, кажется. *За правду* можно делать только то, что *внутренне необходимо* и при данных условиях *возможно*.

Нет сомнения, внутренняя необходимость в определенном направлении и в большей ответственности с современными требованиями науки и общества ощущается почти всеми, кому университеты близки к сердцу или сколько-нибудь известны. Даже и в германских университетах слышатся голоса о реформах. В них нет уже прежнего наплыва студентов; утилитарные школы многих уже отвлекли, да большинство и посещающих не остаются верными университетскому призванию. У нас, напротив, хотя число учащихся и растет, но вряд ли находит то, чего ищет, и вряд ли ищет то, что может дать университет. Это потому, что направление нашего университета еще вовсе не определилось. Вакантные кафедры его трудно замещаются. Это потому, что внутренняя, динамическая жизнь университета слаба до чрезвычайности. Материальное существование его членов не обеспечено. Научные и учебные средства недостаточны. Это значит, что и материальная сторона университета также скудна, хотя и относительно. Итак, причин внутренних, вызывающих реформу, довольно. Но, несмотря на это, если мы будем откровенны, то согласимся, что все-таки самый главный толчок, заставивший у нас так деятельно заняться реформой университета, был дан обстоятельством чисто внешним—студенческими беспорядками. Оно внешнее потому, что не зависело от университета,—это я постараюсь доказать после, если это еще требует доказательств.

Но, как бы то ни было, если внутренняя необходимость реформы несомненна, то другое дело—вопрос о ее возможности при существующих условиях.

Не говоря уже об условиях финансовых, без которых ничего решать нельзя, трудность его решения представляется еще с разных сторон.

Во-первых, если инициатива реформы в правительственном университете и принадлежит самому правительству, то все-таки она не иначе может быть приведена в исполнение, как силами самого же университета. А существуют ли эти силы налицо?

Во-вторых, правительство, реформируя, должно постоянно сообразоваться с тем, насколько реформа совместна с основными началами государства. Тут будет идти дело о том, как согласовать требования современной науки с требованиями самого государства. А это возможно не вполне, а только в некоторой степени.

В-третьих, реформа предпринимается и для того, чтобы

удовлетворить потребностям общества. Но там, где общественное мнение еще не окрепло, где взгляды еще до того не установились, что университет является и учащимся, и отцам, и даже учащим в самых разнохарактерных, нередко странных видах,—там угадать истинные потребности общества хотя и можно (смотря на него сверху), но удовлетворить, с сознательной пользой для всех, едва ли возможно.

Не исполнив же этих трех условий, реформа не будет внутренней и легко превратится в одну внешнюю регламентацию.

Что же делать? Не предпринимать реформы? Это значило бы отказаться от всякого прогресса, который сделался уже жизненной и потому безотлагательной потребностью. И если при реформе нельзя никак обойти эти три условия, то нужно, по крайней мере, сделать то, что имело бы как можно более шансов их сгладить.

Всякая реформа есть эксперимент. А в новом эксперименте, как бы осторожно ни пробовали, всегда есть два черных шара: или он будет сделан неудачно, или он окажется неспособным разрешить ту задачу, для решения которой был сделан. Против первой неудачи могут помочь только личные качества экспериментаторов, а против второй—правило: испробовать решение не одним, а несколькими путями, и особенно когда имеем перед собой вопрос сложный. Почему же и в сложном деле университетской реформы не испробовать несколько путей? Почему бы реформа должна была у нас выразиться непременно одним и тем же уставом для всех университетов? Взгляды на значение университетов вообще не везде еще установились, а наши университеты в России совсем не так одинаковы, как это можно заключить из того, что для них пишется один и тот же устав. Разлада и неурядицы от разнообразия университетов опасаться нечего. При разнообразном характере одного и того же учреждения правительственной власти еще легче убедиться, где, чем и почему лучше или где, чем и почему хуже. Тут есть только одно кажущееся неудобство: это—то, что разнообразие эксперимента, или реформы, противоречит началу централизации. Но в деле науки централизация и без того невозможна, а в деле управления разнообразность университетов скорее поможет, чем повредит истинному, неформальному внутреннему порядку. Если различная организация и нарушит внешнюю связь университетов, зато скорее выработается из нее другая, внутренняя связь, которая более удовлетворит требованию общества—знать и уметь приложить знание к делу.

Итак, из трех условий, затрудняющих возможность коренной реформы нашего университета, первое—это адинамия, слабость жизненных его сил. Без воздействия этой силы всякая реформа останется внешней регламентацией. Источник этой силы—наука, которая олицетворяется в коллегии профессоров. Но жизнедеятельность коллегии была так слаба в нашем университете, что она никогда не могла восстанавливаться сама собой. Правительство

пытается восстанавливать его периодически свежими силами и предотвращать бессилие. В течение 30 лет во второй уже раз делается эта попытка. Она, как известно, состоит в том, что молодые волонтеры, более или менее соответствующие будущему их призванию, высылаются разом—*en masse* в заграничные университеты для специального образования. Как бы ни казался искусственным и даже насильственным этот эксперимент, он вызван необходимостью. На него указал старик Паррот⁴—и не ошибся. При второй регламентированной реформе, в 1836 г., этот опыт дал средство отдалить, по крайней мере на время, угрожающую атрофию. Дерптский университет, который тем отличается от других русских университетов, что он возобновляет свои силы, заимствуя их прямо от Запада, казался тогда Парроту самым удобным местом приготовления, искусства и сближения будущих членов коллегии. И в этом он тогда не ошибся. Но он ошибся в том, что думал найти в этой попытке такое средство, которое заставит жить наши университеты собственной жизнью. Второй опыт, предпринимаемый ровно чрез 35 лет после первого, доказывает несостоятельность расчета. Теперь уже, верно, никто так рассчитывать не будет. Теперь нужно подумать, как бы упрочить жизнь коллегии более надежным способом. Для этого нужно вникнуть, почему в ней самой нет достаточного фонда производительной силы.

И вот, прежде всего, бросается в глаза материальная сторона дела: необеспеченное существование лиц и недостаток средств. Как первое, так и второе доказано уже математически. Но дело в том, что эта причина, как бы она главной ни казалась, все-таки не главная. Увеличивая материальные средства к существованию и исполнению обязанностей, мы отнимем у людей повод и предлог делать худое, но никак еще не сделаем их хорошими и, еще менее, лучшими. Правительство или общество, давая эти средства, получает нравственное, внутреннее право, внешнее оно имеет всегда, требовать точного исполнения известных обязанностей—и только. Но кто не знает, что в деле науки одно «исполнение обязанностей», как бы оно ни было формулировано, еще не придаст ей ни силы, ни жизни.

Профессор, аккуратно преподающий в узаконенные часы, составляющий учебники, пишущий все отчеты и потому имеющий полное право требовать, чтобы и его существование, и его учебная деятельность были обеспечены всеми средствами,— может быть, все-таки не тот, который необходим для самостоятельной и производительной жизни коллегии. И потом, обеспечив только существование людей, мы никогда не отнимаем у них желания иметь еще больше; а кто не носит в себе призвания, кого высшая сила не удерживает на пути к нравственному совершенству, того нельзя удержать и деньгами на пути науки. Никакое огромное содержание не удержит, например, врача от прибыльной практики и от отсталости в науке, если он сам не имеет научного призвания. Искатель выгодных мест будет и при обеспеченном

существовании искать их, так же как и достаточный чиновник допустит злоупотребление за деньги, если его не будет удерживать нравственный взгляд на себя и на общество. Кто не сделал самоусовершенствование главной задачей жизни, того и обеспеченное существование не удержит на научном пути.

Мне будет очень жаль, если мои мысли перетолкуют так, что я отвергаю необходимость увеличения материальных средств для существования и занятий коллегии; никто более меня не убежден в необходимости этого; я сам много терпел и жаловался, но я также убежден опытом, что если вместе с обеспечением существования университетской коллегии мы не успеем в ней водворить еще другим способом научной жизни с ее высшими стремлениями, то на одно улучшение материального быта рассчитывать нельзя, точно так же как нельзя рассчитывать и на то, чтобы усиленные вспомогательные средства, богатые библиотеки, обширные музеи, огромные лаборатории одни могли возбудить интерес и рвение к науке. Они истинно плодотворны только тогда, когда появляются в университетской жизни как следствия, а не как причины научной деятельности. Где господствует дух науки, там творится великое и малыми средствами. Все это я привожу здесь потому, что не раз слышал, как многие приписывали главную причину апатии и застоя в нашей университетской жизни недостаточности материальных средств.

Но, приняв улучшение материальной стороны коллегии как одну из самых существенных потребностей, я предполагаю и в отношении ее не делать эксперимента однообразно. Для чего определять содержание не лицу, а должности, тогда как в университетской коллегии главное — лицо, а не должность, дух, а не форма?

Вот талант, посвятивший себя всецело учебной деятельности; труды его уже обогатили науку; но они такого рода, что не могут ему принести никакой материальной выгоды. Он, кроме университетского содержания, ни на что не рассчитывает, потому что отдает все время и силы университету.

Вот другой: он приглашен, «за неимением лучшего», для замещения кафедры. Его занятия такого рода, что кроме университетского содержания они доставляют ему еще огромные доходы и помимо университета, в котором он «исполняет только аккуратно свои обязанности». Что же общего между этими двумя личностями? Один — находка и приобретение для университета — удешевляет фонд производительных его сил. Другой исполняет только должность.

Вот третий случай: профессор одного университета заслужил уже имя в науке. Его бы хотели иметь у себя несколько университетов. Он и сам бы не прочь переменить место по домашним обстоятельствам; но университет, который он предпочел бы другим, в таком городе, где жизнь дорога. Будь у этого университета средства, и он получил бы профессора, увеличив его содержание по взаимному договору. Родилось бы соревнование,

которое оказывает такую пользу для германских университетов, старающихся друг перед другом привлечь к себе личности, знаменитые в науке. Словом, логичность принципа — назначать в университетских коллегиях материальные вознаграждения по степени личных заслуг и таланта, а не по должности — неоспорима. Точно так же неоспорима необходимость соразмерять и бюджет научных вспомогательных средств — по свойству каждого предмета, а не поровну. Остается только решить, насколько этот принцип применим к нашему университетскому быту. Почему бы не ввести его, по крайней мере, в тех университетах, которые по местным обстоятельствам труднее могут привлечь к себе дельных преподавателей и потому не выдерживают конкуренции? Можно, наконец, если это уже так необходимо, сохранить и содержание по штату, дав право университету увеличивать его из особенного бюджета, по договору с лицом, которое коллегия желает приобрести, и по разрешении министерства. Ведь признается же возможным (как видно из проектов) назначать различное содержание приват-доцентам; почему же для приват-доцентов это можно, а для профессоров нельзя? Для чего упускать из рук средство, которым университет мог бы привлечь к себе лучшие и деятельные силы, войдя в частные договоры с лицами, заслужившими себе авторитет в науке? Почему не воспользоваться этим средством для привлечения свежих сил и из-за моря? Неужели в наше время, когда международные отношения делаются с каждым днем сильнее, мы должны держаться узкого взгляда на науку и общее достояние всего человечества замкнуть в ограниченные пределы национальностей? Это взгляд (как видно из обсуждений проектов) еще существует у нас. Он, правда, существует еще и на Западе. Но для чего брать за образец узкую односторонность других? Что нас может заставить? Язык, нравы, религии? Но мы считаем знание языков необходимым для наших студентов, а для преподавания многих наук чужестранный язык еще не помеха. К национальной разнохарактерности мы привыкли, а для веротерпимости у нас нет препятствий: наши университеты не церковные учреждения. Лодер, Франк, Фишер, Струве, Зейдлиц, Буш, читая нам лекции на латинском, немецком и ломаном русском языках, одушевляли аудитории и возбуждали любовь к науке в слушателях. Все мы, любившие родину не менее других, предпочитали их единогласно доморощенным и кровным русским наставникам. Моя милость читала также лекции целых пять лет на ломаном немецком языке; немецкие слушатели — пусть справятся — слушали меня так же охотно, как и русские; а немцы чувствительнее нашего к грамматическим промахам и ошибкам в произношении. Я теперь знаю одного профессора анатомии, которого я сам вызвал из-за границы: он* уже 15 лет излагает свою науку не на русском языке — я не хвалю этого, — но знаю, какую он пользу приносит своим слушателям знанием и ревностью к науке.

* Венцеслав Леопольдович Грубер.

Говорят, что ученые, вызванные из-за границы первой реформой наших университетов, мало принесли выгоды нашему образованию. Это неправда. Они внесли свою долю образования, и долю значительную. Но они были призваны в то время, когда не науки и не образование притягивали в наши университеты студентов, а русская почва была тогда слишком не по натуре западного ученого. Я не утверждаю, что приглашением научных авторитетов из-за границы мы упрочим духовную жизнь наших университетов. Но без других коренных реформ мы не упрочим ее и посылкой наших молодых ученых за границу. И то и другое — только вспомогательные, паллиативные меры, и каждая из них имеет свои выгоды и свои удобства. Посылка за границу есть сильное поощрение молодежи к деятельности и роднит сильнее науку с нацией; но результат для самой науки скрыт в будущем — в невысказанной еще способности будущего ученого. Ему предстоит уча учиться. В приглашении из-за границы авторитета есть уже порука за науку, но оно не дает ручательства за то, успеет ли он ее сроднить с нацией. Одно другого стоит. Отделить учебное от научного в университете нельзя. Но научное без учебного все-таки светит и греет. А учебное без научного, как бы ни была для национальности приманчива его внешность, только блесит. Это не нужно терять из виду, и я возвращусь к этому предмету еще раз после.

Поищем теперь другой, менее внешней и менее материальной причины, почему так слаба жизненная сила нашей университетской коллегии, отчего она требует таких сильных периодических реставраций? Отчего силы ее не восстанавливаются постепенно и сами собой? Органический это порок или только нервная адинамиа?

Она слабой родилась на свет; в ее организации не было источника, откуда бы она могла черпать свежие силы, она не воспитывалась самостоятельностью; ее хилое тело тщательно предохраняли от заразы и поветрий. Целых 50 лет употреблялись стимулы, чтобы поддержать ее жизнедеятельность, и они сделались так необходимы, что теперь, когда она выходит из своего младенчества, боятся, устранив их, повредить существованию. Между тем в ней успели развиться такие недуги, которые свойственны старческому возрасту.

Казалось бы, коллегиальное начало, внесенное в ее организацию, должно было сделать корпорацию крепкой и самостоятельной; но на деле вышло не так. Это начало настолько же развивает, насколько и само требует известной уже развитости. Вступая в коллегию, каждый член должен уметь ценить ее и, следовательно, свое значение. Цель, интересы и достоинство коллегии должны сделаться и его целью, его интересами, его собственным достоинством. Ни одна сторона ее, как бы она ни казалась отдаленной от индивидуальной деятельности каждого члена, не должна быть для него недоступна. Каждый член должен быть проникнут мыслью, что малейшее отступление от

главной и общей цели коллегии неминуемо повлечет за собой разлад интересов и унижение достоинства. Каждый должен помнить, что его заблуждения, недостатки и страсти рано или поздно отзовутся вместе с его голосом в решениях коллегии и могут повредить всему ее строю и целому поколению людей. Все это, конечно, идеальная сторона дела, и потому не удивительно, что первичные, вовсе не развитые элементы нашей университетской коллегии мало подходили к идеалу, но они также мало соответствовали и требованиям коллегиального начала, рассматриваемого с чисто житейской точки зрения.

Неоспоримые преимущества этого начала состоят в том, что оно представляет более шансов на сознательную разумность действий, поддерживает в лицах стремление к достижению общей пользы и устраняет личный произвол. Но, несмотря на то, самое обыкновенное зло коллегий, заражающее нередко весь их организм,—это преследование личных интересов, которые имеют только то особенное, что они проявляются не под видом интересов одного, а нескольких лиц вместе и потому разделяют коллегию на несколько партий. Этого рода партии не должно, однако же, смешивать с теми, которые образуются от различия направлений. Первые теряют из виду общую, главную цель коллегии, унижают ее достоинство, делают ее орудием мелких интриг и низких происков. Вторые, напротив, берут свое начало в сильном, часто страстном, нередко идеальном стремлении достигнуть общей цели, так что самые их заблуждения нередко носят на себе отпечаток высокого. Борьба их, если она ведена неискусно, иногда кончается катастрофой и разрушением целого, но не унижением, не нравственным бессилием.

Известно, как личности в коллегии, хорошо организованной, группируются по направлениям, как крайние из них расходятся направо и налево, как в самом центре образуются оттенки и незначительные переходы к крайностям и, наконец, все ведение борьбы основывается на умении стягивать группы, пользуясь их силой взаимного тяготения, делая взаимные уступки в пору, вовремя и не во вред общей пользе и главной цели учреждения. Где все это делается, там, значит, коллегия живет уже полной самостоятельной жизнью.

В нашей университетской коллегии есть также неизбежное разделение на партии, но формула этого разделения совершенно иная. Одну партию, не скажу, к чести коллегии, что она самая значительная, составляют преследователи личных интересов; вторую — прогрессисты, настоящие и кажущиеся; третью — равнодушные. Здесь есть также различие направлений, но основанием ему служит не одно и то же начало: прогрессу не полагается как охранительная сила консерватизм, а личный интерес, и центр составляет не умеренность в стремлениях, а равнодушие.

Прогрессисты выработали уже более отчетливый взгляд на свое призвание, на цель и значение коллегии; но они покуда меньшинство и сами еще распадаются по резким оттенкам в

направлении на несколько малых и даже единичных групп. На них-то и обнаруживается сила тяготения двух других партий, и большинству нетрудно бывает чрез некоторые уступки разъединить эти группы. Против обаятельной силы личных интересов, если они проникли в большинство, устоять трудно. Еще легче ему бывает привлечь на свою сторону равнодушных. Близкое каждому личное расшевелит легче равнодушие, чем далекое, общее. Да и равнодушной я называю сторону коллегии только относительно, потому что она не так сильно и настойчиво проводит прогресс или личные интересы. Этот индифферентизм есть особенное явление, едва ли не исключительно принадлежащее только нам. Нельзя сказать, чтобы в числе равнодушных не было достойных личностей, охотно занимающихся для себя наукой; но это природы или слишком добрые, флегматические и вялые, или напуганные и забитые превратностями жизни, или не имеющие вовсе общественного смысла. Их еще может разбудить личный интерес, но волноваться ради общественного и высшего им не под силу; особенно пугают их неизбежные крайности стремлений; а наука, которой занимаются иногда прилежно, настолько не одушевляет их, чтобы они могли увлечься этими стремлениями. В таком положении, вообще, теперь дело. Есть и некоторые варианты.

В наше время, конечно, прогрессисты не могли не воспользоваться привлекательной стороной их направления; возбужденные духом времени, они сгруппировались и сделались смелее. Но к их знамени нашли выгодным для себя примкнуть и некоторые из другой партии, видя, что прогресс может сделаться хорошим проводником и личных интересов. Как это, впрочем, очень натуральное явление ни затемняет светлую сторону дела, оно все-таки знаменательно для жизни коллегии, как и для жизни всего общества. Было время, когда знамя другого лагеря стояло в коллегии так высоко, что его нельзя было не заметить самому поверхностному наблюдателю. Было и такое время, когда университетская коллегия делилась только на два лагеря, по национальностям: на русских или малороссов и немцев. Прежде «немец» в нашей коллегии значил или авторитет в науке, слишком влиятельный по своим связям, слишком во всем отличный, не имевший ничего общего с другими и потому ни с какой стороны недоступный: или же страшный оригинал в глазах русского; или, наконец, чиновник, обладающий — и в ведении коллегияльных, и в преследовании частных интересов — недостижимой для русских аккуратностью.

Национальный элемент и теперь еще играет немалую роль; но в нем выражается уже более сознательно известное направление. Направления сближают теперь национальности; однако же и в наше время в немецком элементе коллегии и прогрессивность, и отсталость, и преследование частных интересов, и самое равнодушие имеют все-таки особенный оттенок. Взгляды на жизнь и при одинаковости направлений как-то не сходятся, и это-то вместе с другими, внешними условиями в каждой из трех партий коллегии

заставляет тотчас же отличать русский и малорусский элементы от немецкого.

Понятно, что при таком состоянии университетской коллегии в ней не могло быть самостоятельной жизни. Правда, всегда велась, и даже сильно, борьба слишком крайних направлений и взглядов. Но участь решалась не самой коллегией, а за пределами ее власти. И прогрессисты, и искатели личных интересов искали ее в высшей инстанции, с которой коллегия не имела никакой духовной связи, а одну только чисто служебную. Можно себе легко представить, как это одно нарушало независимость и препятствовало развитию самостоятельной жизни, не говоря уже о том, что коллегии и законом не дано было достаточно независимой организации. Никто из членов не понимал, что для жизни и деятельности не все равно: решается ли возникшее в ней разногласие ею же самой или лицом, поставленным законом вне и выше ее. Партиям было все равно, как достигались их цели, тем или другим путем, лишь бы достигались. Даже и тогда, когда разность направлений начала выражаться яснее, никому и в голову не приходило хлопотать о правильной, коллегиальной тактике, группировке партий и компромиссах. Искусства располагать большинство в пользу дела разумными уступками, не вредя его сущности, этого искусства, без которого немислима деятельность ни одной коллегии, никто не хотел знать. И то сказать: и служебные отношения, и законы, и начальство в коллегии были не таковы, чтобы могли развить и укрепить ее самостоятельность. Начальник, услышав о прениях, улыбался и говорил: «Там у меня спорят», а секретарь решал нередко все по-своему. Искатели личных интересов, люди, уже по своему направлению более практичные, делались и более влиятельными. Иногда же безгранично самолюбивый произвол клонился на сторону прогрессивного меньшинства. Иногда и без участия коллегии совершались дела, истинно полезные для науки, но не для самостоятельной жизни коллегии. Университет был только по имени коллегией. Ни предание, ни общественное мнение, ни дух времени и науки не поддерживали слабых ее сил. При таких условиях нетрудно было развиться трем злым недугам: nepoтизму, апатии и бюрократическому формализму. Первым болеют и лучше организованные корпорации; расположение ко второй кроется в славянской натуре; третий родился от недостатка других, более высоких стремлений.

И вот мы, наконец, дошли до того времени, когда реформа сделалась для университета тем, что в лечении болезни называется жизненным показанием. Правда, не все терапевты этого мнения; некоторые еще предлагают выжидательный способ. Но старинное: «*ancipis remedium melius quam nullum*»⁵ — едва ли здесь не на своем месте. Тогда это будет третья реформа, которую переживают наши университеты в течение 50 лет. Первую из них можно бы было назвать, по Мухину⁶, «кентрологической», потому что учение о стимулах служило ей основанием. Оно служило и к

возрождению, и к рождению. Вторая полезна была только тем, что при ней, хотя и не через нее, вносились свежие силы в университет и изгонялось уродливо смешное. Кто вместе со мной вспомнит, как лет 35 тому назад мы ходили на лекции, чтобы посмеяться, тот поймет меня. Но к сожалению, эта реформа взамен комического принесла печальное. Ее можно бы было назвать по тенденции антиколлегиальной. Третья должна сделаться коренной и жизненной.

Все согласны в том, что университет не может быть неколлегиальным. В самом деле, коллегия представляет более ручательств против личного произвола; в ней интересы каждой науки могут найти своего представителя; ею поддерживается связь наук и вырабатывается направление учебной деятельности. Итак, если нет лучшей формулы для научного и учебного учреждения, то все внимание реформаторов должно быть обращено на организацию коллегии. Организующие постановления должны ее сделать сильной, прогрессивной и производительной. Почти все в том также согласны, что для этого нужна автономия. Автономия воспитывает коллегия; она дает ей более внутреннего содержания, но не оберегает от nepотизма. Nepотизм — болезнь всех корпораций — ведет к застою, застою — к упадку. Против этого зла есть только два надежных средства: общественное мнение и хороший резервуар свежих сил.

Но насколько у нас возможна автономия коллегии? Этот вопрос заставляет меня обратиться к другому условию, которое затрудняет возможность полной реформы. Как согласить полную автономию коллегии с началом централизации в государстве? Легко было учредителям средневековых университетов делать из них *status in statu*. Тогда государственное начало было слабо, и государи и папы смотрели на университеты как на сильные проводники своих интересов, и автономии нетрудно было развиться. Теперь — другое дело. В Старом Свете, кроме английского университета, не осталось уже ни одного с прежней автономией, да и там она уже сделала уступки.

Теперь в централизованном государстве вся автономия университета может состоять только в том, чтобы сделать его как можно менее бюрократическим и как можно менее зависимым от бюрократии. Автономия и чиновничество нейдут вместе. Ученый, стремящийся к независимости, — это дело самое обыкновенное; чиновник с этим стремлением немислим. Там, где ученые — чиновники, а их ученики — искатели чина, там сейчас рождаются такие понятия и отношения, которые рано или поздно превратят учебное место в присутственное. В науке есть своя иерархия; сделавшись чиновной, она теряет свое значение. Говорят, что у нас при существовании табели о рангах вывести одни только университеты из этого строя — значило бы унижить образование в глазах всех сословий. Но именно у нас, чтобы дать университету настоящую самостоятельность, и нужно поставить его вне всего иерархического строя. Пусть светится оттуда.

И что общего имеет деятельность корпорации, соединенной в одно целое духовными интересами науки и взявшей на себя нравственную обязанность просвещать, с деятельностью других гражданских сословий? Права этой корпорации — в свободе мысли и слова. Ее сила — в силе правды. Ее призвание сходно с призванием духовенства, которое потому-то на Западе и получает и распространяет свое просвещение в университете. Как бы гражданственность и образование у нас ни были ничтожны, как бы почет и уважение ни были чиновны, как бы это чиновничество ни было вкоренено в понятиях общества, университет, поставленный вне таблицы о рангах, не потеряет своего достоинства. Напротив, его исключительное положение заставит, скорее, смотреть на него как на нечто высшее, более нравственное и более духовное. Теряя данное ему зависимостью, он выигрывает в самостоятельности. Тогда, и только тогда, результаты духовной деятельности коллегии заставят общество судить о ней не по правам ее на приобретение чинов, а по личным ее достоинствам.

И наконец, согласимся — а не согласиться в этом нельзя, — что чины и права на них даны были нашему университету не столько для того, чтобы найти ему место в государственном строе, сколько потому, что законодатель считал их полезными стимулами. Применение к нему известной аксиомы — «ubi stimulus, ibi affluxus»⁷ принесло, действительно, известную долю пользы, но вместе с тем и повредило внутреннему содержанию университета, поставив его в ложное положение. Теперь мы уже убеждены, что и без этого искусственного раздражения прилив свежих и здоровых соков не прекратится. И если кто первый в деле новом должен дать собой пример гражданского самообновления, то это, верно, университет. Выходя из строя, он выходит из ложного положения, приобретает самостоятельность и делается нравственно выше. Это не значит, что он делается вовсе бесправным. Во-первых, автономия, если ей дадут должные размеры, — уже настоящее и важное право; во-вторых, право на свободу мысли и слова, которым университетская коллегия всегда, везде и при самом стесненном положении общества пользуется в больших размерах; в-третьих, наконец, право раздавать и приобретать ученые степени и звания, которые, в свою очередь, должны иметь право на занятия известных мест и должностей. За эти три преимущества университет смело может отдать все свои чиновнические привилегии.

Автономия в широких размерах, как это и нужно при коренной реформе, может быть дана только университету децентрализованному. Тогда каждый университет мог бы сделаться высшей ученой и учебной инстанцией для всего края. Тогда и круг автономических действий в каждом из них мог бы быть различен, смотря по местным обстоятельствам, дознанным из опыта. На министерстве лежала бы обязанность контроля за законностью действий. Тогда и членам университета как высшей учебной инстанции нужно бы было предоставить участие в действиях

местного училищного комитета. Министерство могло бы организовать контроль за правильным ходом университетского самоуправления также различно, не придерживаясь одной общей для всех формулы: чрез попечительства, ревизии, непосредственные сношения с советами.

При централизации границы самоуправления суживаются. Тогда каждый университет должен сообразоваться не с местными обстоятельствами, но с потребностями, не с убеждениями своего большинства, не с обычаем и преданием, но с общим для всех российских университетов уставом. Невыгоды такого порядка вещей очевидны, и они гораздо важнее, чем кажутся. Думают обыкновенно так: если ученой коллегии предоставлено слишком много самой распоряжаться, то стоит только испортиться большинству — а это нетрудно — и все пойдет худо; а ограничив ее различными предписаниями, распоряжениями и стеснив надзором ближайшего начальства, можно, во-первых, усилить голос лучшего меньшинства, а во-вторых, можно поправить и большинство. Все это правда. Но беда в том, что при этом способе худая коллегия, в сущности, все-таки останется худой, а будет только лучшей казаться. И если, несмотря на все административные меры, дело не пойдет на лад, то виноваты будут распоряжения и законы, а не лица. От этого ни университет, ни общество ничего не выиграют; главное зло останется злом, только скрытым, менее чувствительным, и в рану никто не положит пальца. Не лучше ли же будет, если в коллегии самостоятельной при порче большинства вся худая сторона дела обнаружится, как она есть. Тогда и обществу, и правительству можно будет ясно видеть, где кроется причина и что нужно делать. Тогда вся ответственность падет на лица. При такой автономии, которая даст коллегии возможность пользоваться всеми обстоятельствами для общей пользы, то именно и отлично, что в ней и хорошее, и худое, как на ладони, спрятать трудно, отговариваться нечем. Кому много дается, с того много и взыскивается. Но если нашим университетам даны будут все настоящие преимущества автономии, то устав и не может быть, в сущности, для всех один и тот же; останутся только одни, самые общие для всех черты. В чем, в самом деле, заключается вся сущность этой автономии? Не в праве ли располагать по своему усмотрению бюджетом, распределять его различно, сообразуясь с потребностями; наблюдать за правильным его употреблением, выбирать из своей среды распорядителей, иметь под своим наблюдением всю административную часть университета; распоряжаться своей учебной деятельностью в интересах науки и просвещения края; и наконец, ответственность в законности и правильности своих действий непосредственно перед высшей учебно-административной инстанцией?

Но все эти права могут ли быть даны совершенно в одинаковом размере и одинаковым образом всем университетским коллегиям? И будет ли практично, вводя такую коренную реформу, рассматривать все наши университеты в их *status quo*, как

учреждения, ничем друг от друга не отличные, потому только, что они до сих пор руководствовались одним и тем же уставом? Не известно ли, что каждый из них все-таки имел такие особенности, которые не раз требовали отступлений, дополнений и даже изменений устава? Не видим ли и теперь, что в ином, например, влияет уже предание, в других его вовсе нет; одними интересуется уже общество, другими — мало; в одних ученая коллегия желает принудительного, в других — свободного учения; у одних бюджет больше, у других — меньше? Для чего не дать возможности каждой университетской жизни выработаться и проявиться по-своему? Разве мы не видим, какой благодетельный результат принесла просвещению Германии разнообразность ее университетов? Чем это будет противно или вредно нашему государственному устройству? Вводя новый порядок вещей, правительство не лучше ли может и наблюдать и сравнивать в разнообразии формул все их выгоды и недостатки? Не облегчится ли в будущем возможность улучшения, выведенная из результатов, добытых опытом и при условиях хотя и не одинаковых, но все-таки сходных между собою?

Двумя правами, приобретаемыми автономией, наши университеты, как видно, не хотят воспользоваться вполне, считая их или не слишком важными, или опасаясь неурядицы, или, наконец, не доверяя себе. Это — право распоряжаться вполне бюджетом и учебной деятельностью. Хотят непременно заранее определенных штатов должностей и содержаний, присвоенных должностям. Про одинаковость содержания лицам, посвятившим себя науке и учению, я сказал уже, что это способ в принципе несправедливый, да и на практике несколько еще не доказавший особенных преимуществ. У нас, как кажется, видят в различном содержании причину распрей и зависти; в германских университетах сидят один возле другого профессора, получающие от правительства и сотни, и тысячи, — не ссорятся и не завидуют. Но и у нас принимают *de jure* и *de facto*⁸ различное вознаграждение; а распределяют его по званиям и должностям, считая это не то что справедливым, а более спокойным. И у нас экстраординарный, ничем не уступающий ординарным, сидит спокойно вместе с ними; это в порядке вещей, потому что для него не открылась еще ординария или потому что он не доктор. У нас также никто не считает предосудительным или неудобным прибавку жалованья профессору, исправляющему две учебные должности; но никто не хочет допустить, что должно дать более содержания тому, кто вдвое должен работать и вдвое менее получать, или тому, кем университет должен дорожить. У нас еще непременно хотят все, даже научные заслуги и достоинства, ценить по штату и должностям. Также не хотят отстать и от штатного числа кафедр, говоря, что университет есть учреждение государственное и если не определить штата, а принять принцип замещения по наличному числу достойных кандидатов, то главнейшие кафедры могут остаться вакантными, а другие — сделаться дублетами, и тогда

для государства нельзя будет образовать ученых по полной программе. Но ведь штат также не помогает против вакансии — вакантные кафедры все-таки существуют, и это еще хорошо, что существуют; это значит, что наши университеты и теперь, без автономии, не чересчур легки на выбор, иначе охотники непременно бы нашлись. Но если хотят заправду дать автономию коллегиям, то прежде всего нужно им доверять; а доверяя, нельзя предполагать, чтобы постановления штата были сильнее убеждений коллегии, приобретшей автономию, или чтобы она не позаботилась всеми силами о замещении какой-нибудь кафедры основной науки, надолго оставляя ее вакантной. Если же и в этом нельзя положиться на добросовестность наших ученых, то нечего и хлопотать об автономии.

Если я привел как пример, что для образования и науки лучше пусть одна кафедра остается вакантной, если нет достойного кандидата, а другую пусть займут два авторитета, если они найдутся, то это и был только пример, точно так же как и то было только примерное указание против штатного числа кафедр, что некоторые науки, вовсе не вошедшие в штат, могут, несмотря на него, родиться, а другие, вошедшие, умереть. Но пример в сущности совершенно справедлив, если только справедлив мой взгляд, что не кафедры, не штат кафедр, не имена наук и не отвлечения, а лица составляют главную силу и значение ученой и учебной коллегии.

Самостоятельная коллегия — это, значит, такая корпорация, которая берет на себя нравственную ответственность пред правительством и пред обществом распространять науку и просвещение. Чем свободнее она будет располагать своей научной и учебной деятельностью и данными ей средствами, тем более на ней ответственности, тем более в руках ее условий оправдать перед лицом общества данную ей доверенность. Она сама определит свой ежегодный бюджет, сама назначит себе штат кафедр, в который, по крайнему своему разумению, включит, конечно, все, что считает необходимым, пользуясь примером и опытом других коллегий, не насилуя своих учреждений; она сама старается найти достойных представителей для каждой науки и в случае продолжительных вакантных кафедр замещает их сама же временно, по найму или другим способом. Короче, делает все так же, что и теперь делается, только лучше теперешнего, потому что будет действовать с убеждением и как лицо ответственное. Этого нужно надеяться, или, без этой надежды, лучше не вводить автономию. Да и само государство — принимая даже, что его интересы противоречат интересам науки, — когда более выигрывает: тогда ли, если университет ему даст подданных, научившихся хоть одной науке у дельных и талантливых наставников, или тогда, если он заставит их слушать и экзаменоваться у всех штатных посредственностей?

Я знаю, что и автономия не гарантирует от посредственности. Но в обоих случаях, и при автономии, и при штате, выбор — в

руках коллегии; только в первом — ей предоставлено будет выбирать свободно по убеждению и по нравственной обязанности; а во втором — она принуждена будет это делать по предписанию и по штату. В котором же из двух случаев может встретиться скорее выбор с предикатом: «за неимением лучшего»? — Впрочем, нет никакого препятствия и при полной автономии каждому университету составить для себя, по его научным убеждениям такой штат, какой ему кажется лучшим. И каждая автономическая коллегия должна отвечать перед государством еще более, чем неавтономическая, что она по всем кафедрам имеет достойных представителей науки. Ведь и при одном общем штате, который войдет, как закон, в устав всех российских университетов, все-таки этот штат составит учеными и профессорами, по их соображениям, основанным отчасти на свободе мнений различных университетов, отчасти на собственном убеждении.

Отчего же предполагать, что эти же самые университеты, когда от них потребовали, то они могли составить для себя штаты, а когда это предоставили на их волю, то не могут? Или отчего предположить, что убеждения ученых составителей одного общего штата непременно справедливее убеждений составлявших частные штаты? Разве министерству народного просвещения при несуществовании общего штата труднее будет, чем теперь, убедиться, почему какая-нибудь кафедра остается вакантной? Какая цель автономии? Почему само министерство убеждается, что она необходима для наших университетов? Разве не потому, чтобы возвысить нравственное достоинство коллегии, придать ей более силы? Чем же более, спрашиваю, может обнаружиться это достоинство, как не тем, что каждая коллегия будет сама заботиться о своем восстановлении и о целости всех представляемых ею научных интересов? Поэтому чем более дадут ей средств выразить себя свободно, тем лучше, тем скорее можно будет о ней судить.

Мне всегда казалась односторонней тенденция предотвращать законом зло, а не развивать добро в гражданах и направлять весь их разум только на уничтожение существующих или в будущем возможных злоупотреблений. Выходит обыкновенно так, что, как бы ни обдумывали и ни изощряли такое направление закона, всегда окажутся непредвиденные лазейки. Еще более поразительно оно там, когда новый закон должен бы иметь главной целью поднятие нравственного чувства его исполнителей и возвышение их нравственного достоинства в глазах общества. Иметь же это в виду в отношении университетской коллегии и вместе с тем определять пунктуально ее штат — это значит самому себе противоречить.

Мы знаем все очень хорошо, что злоупотребления могут быть и *все возможное*, если угодно, можно вычислить. Профессора *могут*, если допустим их распоряжаться самим бюджетом, делить содержание между собой; тогда чем меньше кафедр, тем выгоднее будет для них; *могут* нарочно оставить одну кафедру

вакантной, чтоб посадить на другую двух — близких к сердцу; никто не согласится, пожалуй, признать другого, кроме себя, более достойным получать вдвое более жалованья; возможен и откуп на кафедры. Это все может быть; но тогда для чего же останавливаться и не предположить также того, что и выбор на штатные кафедры будет делаться за деньги, дипломы будут раздаваться также за деньги, короче — предположить лихоимство самыми обыкновенными пороками коллегии и все законы написать с целью самого энергического противодействия этому злу? Ведь мы все знаем, что оно и *a posteriori* не невозможно в коллегиях. Но ведь мы также знаем, что дело не в законе, который можно всегда обойти, а в совестливом и разумном контроле за исполнением закона. Кто же препятствует учредить такой контроль? Кто мешает не только иметь его в высшей инстанции, но поставить возле, сделать его живым и основать не на одном бюрократическом начале, а также и на жизненных интересах, в которых течет неисчерпаемый источник и зла, и добра? Но про это речь впереди; а теперь скажу еще одно слово про вознаграждение по заслугам, а не по должностям. Что имеет основанием правду, того нельзя не повторять, даже и опасаясь надоест.

Если, в самом деле, бояться распространить автономию коллегии до такой степени, чтобы она сделалась оценщицей и судьей обратских по науке заслуг — право, которое, в сущности, она и теперь имеет, когда возводит адъюнктов в экстраординарные, экстраординарных — в ординарные, ординарных — в заслуженные, то почему же не вменить ей в обязанность и не дать ей возможности вступать в договоры с лицами, достойными занять кафедру, и о кондициях представлять на утверждение правительству? Неужели и тогда коллегия, опасаясь возбудить в себе зависть или ложное самолюбие, не захотела бы никого пригласить по договору, чтобы одному не дать более, чем другому? Известное *minimum* содержания могло бы быть определено, и было бы, положим, штатное; число кафедр для каждого университета, положим, также было бы определено; но коллегия, уполномоченная договариваться с приглашаемыми лицами, могла бы с разрешения правительства увеличивать это содержание за счет особых сумм, определенных законом для этой цели. Но и при такой, ограниченной автономии коллегия должна полностью распоряжаться суммами, остающимися от штатного содержания в случае вакансии, с тем только условием, чтобы эти суммы были употреблены в уплаты доцентам или приглашаемым преподавателям на время и по найму.

До сих пор вакантное содержание поступало или в экономию университета, или на прибавку жалованья профессорам, взявшим на себя обязанность преподавать предмет вакантной кафедры, и то не иначе, как с разрешения начальства. Университет от этого мало выигрывал. Доценты при университете должны бы, конечно, первые иметь право на временное занятие вакантной кафедры по

найму, и если бы, наконец, из них никого не нашлось, то остающаяся сумма ни в каком случае не должна оставаться праздной или переходить в экономию, а расходоваться на приобретение учебных пособий по вакантной кафедре. Но все это будет одно только *pis-aller*⁹ и должно уступить место полной автономии, как скоро ее принцип найден необходимым для жизни и благосостояния университета.

Итак, я тогда только увижу университетскую коллегию живой, сильной и прогрессивной, когда 1) каждый из наших университетов разовьет свою деятельность на просторе и на свободе; сам, по своим собственным убеждениям и применяясь к местным требованиям распределит свой бюджет с полной ответственностью пред лицом науки, государства и общества; 2) сам определит вознаграждение за труды своим сочленам не по званию, не по должностям, а по личным достоинствам и заслугам в науке; 3) сам докажет, что сумел оправдать полную к нему доверенность государства, удовлетворив всем требованиям науки, в лице ее представителей; 4) наконец, взамен бюрократического элемента, с его формализмом, рангами и привилегиями, внесет в свою жизнь другой, ему родной—научный и духовный, доказав тем, что наука стоит у него выше предрассудков и самообольщения.

Как бы ни казался мой взгляд идеальным, но я не перестану утверждать, что в деле—духовном и нравственном, как просвещение, деятелям его нельзя доверять вполнину, и потому статутами нужно не ограничивать к ним доверенность, а направлять ее к известной цели.

Я знаю, что внутреннее состояние коллегии, которое я изобразил, действительно таково, что не может внушить полного доверия к ее деятельности. Скажу более: еще время очень близко к нам, когда проявлялись в ней такие черты уродливой отсталости и терпима была преравнодушно такая полная апатия к научным интересам, что, вспоминая об этом, невольно стыдишься за нее. Но, именно все это зная из собственного опыта, и не должно увлекаться своим знанием к заключению, которое, казалось бы, неминуемо из него следует. Ведь если бы наша университетская коллегия была хотя издалека образцовой, то никто бы и не подумал делать над нею эксперименты. Условия, в которые она была поставлена,—мы видели—были такие, при которых не могли в ней не развиться самые резкие, самые вопиющие недостатки. Теперь все дело идет только о том, должно ли удалить все эти условия или наполовину?

Я убежден, что взгляд на полную автономию кажется идеальным не потому, что в основу его кладется полная доверенность к лицам, а потому, что он никак не подходит к нашим понятиям о государственном учреждении. Как, в самом деле, совместить коллегияльное, децентрализованное и вовсе не чиновное самоуправление ученой и учебной коллегии с государственной и иерархической централизацией? В какие отношения поставить ее к попечительству, к министерству, к обществу? Но мне кажется,

что трезвость взгляда именно тогда и обнаруживается, когда смотреть прямо на цель. Если цель учреждения такого рода, что исключительно требует свободы и самостоятельности для благих проявлений своей деятельности, то и положение его в государстве должно быть исключительное; иначе это положение будет ложное, и никакие регламентации в мире не придадут живучести его действиям. Точно так же и с отношениями к высшим инстанциям.

Что такое попечитель университета? De jure — начальник, обязанный приводить университет в цветущее состояние, которое de facto зависит от его личного взгляда; одни из попечителей полагали его в увеличении экономических сумм, другие — в постройках и чистоте; все знали, однако же, что оно зависит и от состава коллегии. А чтобы улучшить этот состав, попечитель должен был вмешиваться в ее дела. Такое вмешательство лица, не обязанного, по закону, быть образованным в науке, не могло обходиться без произвола, ставившего его во враждебное положение к коллегии. Поэтому более умеренные ограничивались обыкновенно одним надзором за действиями коллегии и студентов, для которых попечитель был высшей, и полицейской, и судебной, инстанцией. Если теперь коллегия приобретет автономию и получит право сношения непосредственно с министерством, то роль попечителя определится сама собой. Он делается контролером без права на veto; правительство же, по указанию опыта, может избрать и другую формулу контроля. Это значение мне кажется таким очевидным, что я не понимаю, как те, которые столько заботятся об автономии, не хотят между тем отличить начальство от контроля. Остаются еще отношения попечителя к студентам. Но вопрос об этом решается различно, смотря по тому, останется университет централизованным или нет. Об этом после; здесь скажу только, что должность контролера, если на его руках будет надзор за ходом просвещения целого края, несовместна с должностью полицмейстера, которым непременно сделается тот, кто возьмет на себя надзор за студентами.

Скажу также, что теперь нельзя на этот контроль смотреть так легко, как прежде. Теперь нельзя думать, что за ходом просвещения в целом крае может следить всякий, кто только достиг по своему званию или чину известного положения в обществе. Дело, имеющее такое высокое и духовное и нравственное значение, требует кроме научной образованности и специальных педагогических сведений еще особого призвания, без которого нельзя посвятить себя всецело занятиям, из всех самым сложным и самым трудным.

Отношения коллегии к высшей административной инстанции — министерству просвещения — определяются также различно, смотря по тому, будет ли каждый университет руководствоваться своим уставом, или все, по-прежнему, получают один общий. В первом случае министерству достаточно будет иметь одну совещательную комиссию экспертов; во втором — эта комиссия получит более административный характер. Сношения автономической

коллегии с министерством будут, во всяком случае, непосредственные — это главное.

Контролер, или попечитель, следит за всеми дебатами совета, которые должны быть непременно гласные; требует от него еще и других, подробных указаний для каждого, более замечательного распоряжения и сообщает министерству свои собственные заключения о делах университетской коллегии, нисколько не останавливая этим их хода и сношений с министерством. Если же однажды принято, что коллегиальное начало всего более соответствует свойству научных и учебно-административных дел, если принято также, что многие из них окончательно решаются в министерстве, то учреждение при нем совещательного ученого или учебно-административного комитета я считаю совершенно последовательным и необходимым.

Если университет останется централизованным, если автономия его будет ограниченная, тогда решение какого-нибудь учебно-административного вопроса в одной коллегии будет непременно влиять на все другие; принятие какой-либо меры в одном университете нужно будет распространять и на другие; это — известное правило, неудобства которого также известны. В таком случае решать в высшей инстанции дела и распоряжения коллегии, имеющие такое обширное значение, простым бюрократическим, а не коллегиальным порядком значило бы грешить против самого принципа. Поэтому учебно-административный комитет при министерстве, состоящий из экспертов, будет учреждением существенно необходимым.

Если пределы университетской автономии будут расширены, если каждый университет будет руководствоваться своим уставом, то коллегиальный комитет при министерстве будет также следствием того же принципа, но примет характер более совещательный. Составленный из специалистов в науке и экспертов, знакомых с университетами, комитет этот полезен не по одной только теории. Польза его доказана и на опыте. При министерстве народного просвещения состоял уже подобный комитет, в ограниченном только размере, в 40-х годах. Это был временно медицинский комитет под председательством д-ра Маркуса; я также в нем участвовал, и я думаю, что ни одни из медицинских факультетов, которых дела передавались министром в этот комитет, не мог пожаловаться на наши суждения. Почему? — понятно. Потому, что в нем преобладал взгляд на факультетские дела не бюрократический, а научный и потому, что все прогрессивные требования факультетов находили и поддержку, и дальнейшее развитие.

Хотя при автономии университетов большая часть дел и будет решаться в советах и факультетах, но для министра совещательный комитет экспертов всегда будет нравственно необходим. Его необходимость особенно окажется, например, в том случае, если факультеты, несмотря на автономию, не в состоянии будут приискать дельных преподавателей для занятия вакантных ка-

федр, а это может случиться, и правительство вынуждено будет само или чрез те же факультеты пригласить ученых на особенных условиях. Конечно, такое учреждение нарушает принцип автономии университета, но настолько же, насколько он нарушается и существованием самого министерства. Как и из кого будет составлен этот комитет, будут ли к нему приглашаемы академики или профессора из различных университетов на известное время—это дело иное. Он, как и все на свете, может сделаться и прогрессивным, и отсталым, смотря по выбору.

Принцип автономии еще менее совместим с правом министра назначать профессоров признанным уставом при второй реформе университетов. Министры, как известно, пользовались им редко, и вводить его в новый устав я не вижу никакой необходимости. Но если содержание профессорам будет назначаться не по должностям, а по достоинствам и по договорам, то за министром останется право утверждать эти договоры и приглашать известных лиц к занятию кафедр по факультетским представлениям или по представлениям ученого совещательного комитета, если бы факультеты не имели в виду ни одного достойного кандидата. Это делается и в германских университетах. Определить точно, какие дела могут быть окончательно решены в совете и факультете и какие должны восходить для решения на высшую инстанцию, можно только тогда, когда определено будет, останется университет централизованным или нет. А этот важный вопрос, как кажется, мало обращает на себя внимания.

В понятии о централизации лежит уже стремление извлечь как можно более общего из частных различных университетов, и потому понятно, что составители общего устава университетов всегда заботятся определить известное число кафедр для каждого факультета с известным содержанием, число учебных часов и общее для всех разделение учебного курса. Для чего? Не для того ли, чтобы никто не отступал от постановлений, признанных для всех университетов необходимыми? Не потому ли, что отступление от них считается уже чем-то ненормальным? Если так, то каждое постановление, хотя несколько измененное, нарушает уже нормальность и может быть допущено не иначе, как с разрешения высшей инстанции, которая одна и может судить, в какой мере это безвредно для целого. Допустить в таком общем уставе возможность для каждого университета или факультета делать какие бы то ни было отступления, не сносаясь с высшей инстанцией, непоследовательно. Правда, есть и общее для всех университетов одного государства, но оно заключается не в числе кафедр, не в бюджете, даже не в числе факультетов. Это общее—права, которыми университеты пользуются в государстве.

Направление, учебная деятельность и отношение к учащимся не могут и не должны быть во всех университетах одинаковы, потому что ни для одного из этих трех условий не найдено еще нигде абсолютной формулы. Она, может быть, для нас со

временем и найдется. Но для этого ее нужно отыскивать путем опыта. А опыт, я уже сказал, тем скорее может удасться, чем более он будет многосторонен. И вот, вся задача для нас состоит, я думаю, не в том, чтобы составить один «общий устав российских университетов», т. е. найти еще нигде не найденное общее, а в том, чтобы найти на деле особенности для «каждого из российских университетов», которые бы сближали их жизнь с жизнью края. Чем свободнее, чем менее регламентирована будет их деятельность, тем яснее выразится характер каждого и тем более каждый университет будет соответствовать потребностям общества.

Но все хорошее, что я сказал об автономии университета, нисколько не отвело моих глаз от худого. Я знаю очень хорошо, что она одна не предохраняет его от порчи и упадка. Нужно противодействие, но такое, которое, не мешая его свободной деятельности, препятствовало бы только развитию апатии, застоя и nepoтизма.

В нашем малоразвитом обществе, и особенно провинциальном, столько парализующих условий, наша жизнь так скудна возбуждающими стремлениями, наше самолюбие так мелочно, искусственные его стимулы так мало приноровлены к духовным интересам, что у нас всего труднее уберечь университет от апатии и застоя.

Непотизм с его системой протекций существует везде — у нас он только принимает иногда грубые и уродливые формы, доходя даже до лихоимства, которое, как известно, проявлялось не раз в наших университетах под видом пансионерства и т. п. Но против него или, по крайней мере, против его уродливостей много уже подействует улучшение материального быта коллегии и правительственный контроль, обращенный не на соблюдение одной только законной формы, а на внутреннее содержание. Но несравненно труднее предотвратить апатию и застой, соединенные с nepoтизмом. Против этого сложного зла, самого страшного для самостоятельной жизни наших коллегий, я считаю всякий эксперимент не только позволительным, но и единственным средством, обещающим хотя что-нибудь лучшее, так как употреблявшиеся до сих пор паллиативы: регламентация, предписанная законом заботливость начальства о процветании университета и т. п. — оказались вполне несостоятельными.

Есть два только средства, которые нужно испробовать: общественное мнение и конкуренция. Но где их взять? Начальство и регламент можно создать, а эти два развиваются не иначе, как сами собой. Это правда; можно, однако же, многое сделать для их развития.

Общественное мнение для университета может быть трех родов. Оно образуется или в ученом свете, или в образованной части общества, или, наконец, между самими учащимися. Наши университеты поставлены совершенно вне мнения западного ученого света; у нас в России сфера его покуда ограничивается почти

исключительно самими же университетами и академией наук.

У нас мнение одного университета, несмотря на общий устав, или, как я думаю, вследствие устава, мало влияет на другой; между ними есть только одна формальная связь, духовной же, или внутренней, не существует. Еще менее влияет академия на университет. Поэтому гласность в университетских делах и съезды профессоров у нас более, чем где-нибудь, необходимы, если мы хотим развить общественное мнение нашего ученого микрокосма. Где и чем только можно, нужно способствовать у нас этому сближению. Я твердо убежден, что эта мера, сколько бы ей еще ни препятствовали наши дороги и расстояния, так же существенно необходима для просвещения, как и поездка за границу с ученой целью. То же самое думаю и о связи университета с академией. Мы живем в такое время, когда сильно чувствуется необходимость в сближении чисто научного и прикладного, научного и учебного. Слышатся нередко голоса, что наша академия с ее чисто научным стремлением поставлена в какое-то исключительное положение в России. Мне кажется, эта исключительность зависит именно от недостатка связи с учебной деятельностью наших университетов. А в этом-то отношении академия и могла бы иметь огромное и самое благодетельное влияние на наше просвещение. Я знаю, что укажут на Запад; знаю, что препятствия откроются не с одной стороны; но тем не менее я не перестану утверждать, что наши молодые ученые, имеющие в виду кафедру, гораздо бы лучше были приготовлены к дальнейшему усовершенствованию в заграничных университетах и лучше бы напитались научным духом, если бы на них было обращено внимание академии. Правда, прежде был уже институт академических элфов. Но он погиб от несвоевременности. Итак, я полагаю, что и у нас можно все-таки развить общественное мнение ученого совета, крайне необходимое для университетов.

Общественное мнение нашего образованного меньшинства также слабо. Если мы вспомним, что существование некоторых университетов едва известно обществу; если вспомним, что находились отцы, которые отдавали своих сыновей в пансионеры к профессорам с тем только, чтобы они их выручали на экзаменах; если, наконец, подумаем, каким малым, да и то более наружным, уважением пользуются наши профессора сравнительно, например, с германскими, то, конечно, усомнимся в действительности нашего общественного мнения. Чины при скудном жалованье вывели нашего профессора совсем из его колеи и приучили общество, крепко придерживающееся иерархического начала, смотреть на него совершенно с ложной точки зрения.

Большая часть ищущих университетского образования — это дети лиц маловлиятельных в обществе; многие из них едва имеют насущное пропитание. Направление учебной деятельности каждого университета не приноровлено к потребностям общества; все это не могло его сблизить с университетами, и оно знает про них

только с внешней, дисциплинарной, да еще бюрократической стороны; а разделение просвещения в государстве между различными ведомствами препятствовало обществу обратить внимание на университеты и гимназии как на главные рассадники просвещения. Сами университеты, безгласные, несамостоятельные, но несколько и не зависимые от общества, мало заботились о его мнении; они его знали также с одной, материальной стороны.

Но если теперь настало для нас время новой жизни, если правительства убедились, что они одни не могут за всем усмотреть и все сделать для общества, то, значит, и пришло время поставить наши университеты в другие отношения к обществу. Сделав их сколько можно более самостоятельными, нужно их еще сделать общественными.

У нас наука не то, что на Западе; на нее нельзя смотреть с одной только высшей точки зрения; нельзя видеть в ней и одну только прикладную сторону. Наша задача — обнародить ее всеми средствами, которые имеем под рукой. А их у нас немного. Если мы не употребим для этого и университетов и дадим им одно чисто научное, специальное направление или сделаем их специально-научными учреждениями, то мы достигнем цели только вполвину.

И в Германии, где есть тысяча других средств распространить просвещение в обществе, университеты все-таки употребляются или сами себя употребляют для этой цели, и это не мешает им быть прогрессивными и в высших областях науки. Наши же университеты имеют только поручение от министерства финансов за известное вознаграждение читать публичные лекции из некоторых прикладных наук (физики, химии, технологии), но это дело, как известно, идет очень вяло и по-нашему, т. е. как обязательное исполнение предписаний высшего начальства.

Почему только одни прикладные науки считаются полезными для публики?

Почему в одних столицах только профессора приглашаются читать публичные лекции по другим предметам, а в провинциях, где это гораздо нужнее, публичные университетские курсы не входят в обязанности университетов?

Наши университеты привыкли считать себя до того государственными учреждениями, что все их внимание сосредоточилось на одну подготовку для государства людей с дипломами, званиями и правами на чины, а на просвещение края и общества они смотрят как на дело, для них вовсе постороннее. Из этого вышло то, что для чистой науки они оказались еще мало восприимчивыми; для прикладной — еще мало, а для общего просвещения — слишком много специальными, да еще и слишком замкнутыми. Между тем прямое назначение наших университетов — это быть маяками, разливать свет на большие пространства и потому стоять высоко и светить.

У нас никто более самого университета не мог бы развить общественное мнение, если бы он взял на себя обязанность

разъяснить обществу все интересующие его вопросы, которых теперь немало.

Теперь, когда подняты и крестьянский и юридический вопросы, и вопрос о народном образовании, университеты живым голосом могли бы распространять в обществе более здравые понятия и более убедительно, чем журналы и книги.

Нужно увеличить влияние университетов и на гимназии; это также усилит их связь с обществом. Я считаю в этом отношении попечительские советы, педагогические институты и съезды учителей в университетских городах важным шагом вперед; но мне кажется, на них смотрят еще легко и на деятельность их не обращают довольно внимания.

У нас нельзя средние училища так резко отделять от университета, как на Западе; нам нужно стараться связать их еще сильнее. Словом, нужно все употребить, чтобы сблизить общество с университетом и развить общественное мнение, необходимое для его жизни. Все меры, однако же, без гласности будут непрочны. Так, реформа какого бы то ни было учреждения, если она должна сделаться действительно коренной, непременно возбудит множество других вопросов, по-видимому, не имеющих к ней никакого отношения. И вот мы видим, что коренное преобразование нашего университета без решения вопроса о свободе мысли и слова невозможно. Прежде всего нужно сделать науку независимой, а потом, чтобы противодействовать апатии и застою университета, и нужно поощрять гласность к участию в университетской жизни.

Меня удивляет, например, почему наши журналы так мало знакомят с содержанием профессорских лекций и так редко подвергают их критическому разбору. Нашлось бы много такого, что, верно, заинтересовало бы публику; нашлись бы и настоящие *curiosa*. Автономия без гласности немыслима; без гласности она не устоит против своего начала, выродится и вынесет на свет одни недостатки.

Также немыслим автономический университет и без общественного мнения учащихся. Есть на свете худые книги, которые много читаются, и худые лекции, которые слушаются. Но если книга вовсе не читается и лекция никем не слушается, то хорошими их назвать нельзя; в них, верно, есть что-нибудь не так. И мнение читателей и слушателей всегда нужно узнать. Мнение слушателей имеет, конечно, свою слабую сторону, на которую и налегают противники. Им бы хотелось, чтобы заставили читать и заставили слушать, что не читается и не слушается. От этого, однако же, если кто выиграет, то уж, верно, не просвещение. Слабая же сторона заключается, во-первых, в том, что аудитория, может быть, еще не доросла или, что все равно, профессор перерос аудиторию. В этом случае, разумеется, ни он, ни она не могут остаться довольными друг другом. Но очевидно также, что и ни он, и ни она не виноваты, и тут нужно одно из двух: или поднять, или спуститься. Если же сам преподаватель не может сделать ни того, ни другого, то при свободной конкуренции и при

свободном учении найдутся другие, а если только слушатели будут этим подготовлены, то, без сомнения, аудитория непонятного прежде профессора не останется пустой, лишь бы он был точно дельный.

Чем более, впрочем, гимназическое учение будет приноровлено к требованиям университета, тем реже могут встретиться подобные случаи. Во-вторых, говорят, нельзя основываться на мнении слушателей, потому что это значит вводить в искушение преподавателей. Немногие из них не соблазняются угодить своей аудитории и приноровиться к ее вкусу. Но это возражение направлено против слабости человеческой природы вообще. Мы видим, что и там, где коллегия, не обращая никакого внимания на мнения слушателей, безразлично смотрит на профессора с пустой и на профессора с полной аудиторией, все-таки немногие находятся, которым бы не было приятно видеть у себя более слушателей, а для этого иные стараются также привлечь на свои лекции, а иные не стыдятся жаловаться начальству на пустоту аудитории. Этот *hoggo vacui*¹⁰ свойствен одинаково и прогрессистам, и отсталым. Желать и заботиться, чтобы привилось слушателям только содержание науки, это прекрасно; но требовать этого во что бы то ни стало невозможно. Для этого нужно еще воспитать свою аудиторию, а это дело дается не всякому. Принудительные же меры не помогают. Прежде для такого воспитания заставляли насильно слушателей являться на лекции, перекликали и запирали их на ключ вместе с профессором, но и это ни к чему не повело; потом экзаменовали по несколько раз в год, это заставляло учиться для экзамена, а аудитория все-таки не воспитывалась. Теперь, верно, не наберется много охотников испытать эти меры. Всего опаснее, наконец, когда слушатели начнут оценивать профессора по его политическим убеждениям. Это зло есть верный признак настроения умов в целом обществе, и оно никогда не берет своего начала в университете; оно никогда долго не господствует в университете, а является периодически и сопровождает перевороты и переходы. И потому, имея его в виду и преувеличивая его значение, вооружаться против общественного мнения учащихся— значит вырывать вместе с сорной травой и хорошую. Нет, университет обязан прислушиваться к их голосу, в котором, несмотря на все увлечения, он всегда услышит довольно правды, чтобы оценить достоинство своих преподавателей, и этот голос будет для него всегда одним из самых верных средств против отсталости и застоя. Университет же автономический без него вовсе неосуществим. Только благоразумию коллегии должно быть предоставлено пользоваться этим средством в меру и в пору.

Основать суждение о достоинстве профессора на одном мнении аудитории было бы и не у нас несправедливо и ненаучно; не слушаться его вовсе— нелепо. Кроме отсталости и худого способа изложения науки, о которых слушатели судят верно по сравнению с другими лекциями, иногда грубые выходки и пристрастие при испытаниях вооружают учащихся против настави-

ков; строгая же справедливость делает это только в том случае, когда другие экзаменаторы слабы из равнодушия, худо понимаемой снисходительности или заискивания, ложной популярности. Но все это делается скоро известным, и виноваты, очевидно, не слушатели, а коллегия профессоров. Пусть она скажет себе: «Врачу — исцелился сам» — и действует — как? — это ее дело; для этого ей и дается автономия.

Итак, в настоящее время нельзя не допустить слушателей в наших университетах к заявлению их мнений. Нужно только придумать для этого самую удобную формулу. Аплодировать в знак одобрения, как известно, в обычае у французских студентов, стучать пальцами по столам — у немецких; это допущено и считается только в особенных случаях демонстрацией. Напротив, свистать, шикать и стучать ногами в знак порицания принимается всегда за демонстрацию, хотя на так называемое «heraustrommeln» профессора в некоторых германских университетах смотрят довольно снисходительно, и дело обыкновенно кончается примирением. Как бы эти обычаи ни казались ригористам не соответствующими достоинству науки и слишком рассчитанными на эффект, но они ввелись и их никто не считает вредными. У нас в университетах этих обычаев прежде не было, и потому не было на них ни запрещения, ни дозволения; а теперь — стали привлекательны. Привлекательно в них, конечно, право на выражение своего чувства и своего мнения, которым всякий желал бы пользоваться. Худого в этом праве, если оно не клонится ни к чьему вреду, нет; худое — в его злоупотреблении. Верным средством против этого-то злоупотребления и считается абсолютное запрещение всех знаков одобрения и порицания. Запретить легко; но запрет придает порывам простого одушевления, иногда произвольным и вовсе незлобным, серьезный характер неповиновения закону. Я сам в молодости не раз аплодировал в парижских госпиталях хорошо сделанной операции и сам слышал с удовольствием, как мне аплодировали. Хотя в доме болезней и страданий шумные выражения каких бы то ни было чувств вовсе неприличны, но я хлопал и мне хлопали, вовсе не думая и не видя ничего худого, а просто увлекаясь. Другое дело — выражение порицания на лекциях. В этих выражениях заключается действительно худое — обида личности и самолюбия, иногда вовсе незаслуженная и возбуждающая противодействие. Порицание — всегда демонстрация, оскорбляющая достоинство и противная закону. Но во всяком случае мне кажется более надежным не формально запрещать, а предоставить все дело благоразумию каждого наставника.

Каждый должен нравственным своим влиянием охранять достоинство науки, порядок и тишину аудитории. Допустим, однако же, с ригористами, что все эти внешние выражения чувств на лекциях вовсе неуместны; согласимся, что аудитория — не для чувств, а для мысли. Тогда все-таки нельзя отвергать у мыслящей аудитории права на мнение. Я знаю, что не все так думают. Я

знал, например, некогда одного заслуженного профессора, который советовал новичкам в деле преподавания как лучшее средство против застенчивости считать свою аудиторию вовсе глупой, сам же он гласно объявлял своим слушателям, что они — бараны. Да и недавно я слышал от одного ученого, что даже посланные университетами за границу не могут составить себе мнения о достоинстве лекций, которые они посещают. Но я уверен, что такие взгляды не возьмут верх при реформе наших университетов.

Итак, все-таки нужно будет дать университетской аудитории возможность выражать если не чувства, то мнение приличным и законным образом. Иначе нужно ожидать выражений незаконных, взрывов и беспорядков. Где коллегия внушает к себе полное доверие в учащихся, там аудитория слепо верит в достоинство преподавателей, там никто не заботится отыскивать формулу этого выражения. Но у нас избрать этот путь — значило бы попасть в *circulus vitiosus*¹¹. Мы именно о том и хлопочем, чтобы создать еще коллегия, внушающую доверие.

При гласности аудитория может выразить свое мнение печатью; но и не доводя до этого, ей нужно дать право высказываться пред коллегией или пред лицом ее представителей. Это право еще необходимее там, где преподаватели — вместе с тем и экзаменаторы. Аудитория может изложить свои требования на письме или словесно, чрез депутатов.

После общественного мнения остается еще конкуренция как самое надежное средство против коллегияльного *непотизма* и застоя. Из всех средневековых учреждений корпорация профессоров подвергалась менее всех нападкам современных стремлений. Если и образование осталось до сих пор принадлежностью меньшинства, то наука осталась занятием еще меньшего меньшинства; и только там, где научные стремления перешли границы требований и общества, там уже успел развиться ученый и полуученый пролетариат. У нас, сверх ожидания, он также начинает обнаруживаться, но не от избытка научных стремлений, не от недостатка в охранительной силе корпорации, а от искусственной системы, на которой построены наши учебные учреждения. Они то манили к себе правами, доставлявшими пропитание только тем, которые вступили в государственную службу, то увеличивали не в меру число студентов, соответствовавшее потребностям общества только во время катастроф. Бедняки всего более привлекались в некоторые факультеты наших университетов, отыскивая в них свою будущность. И вот мы видим уже врачей, которых едва доставало во время войн и холеры, теперь без куса хлеба и вовсе лишних для населений, которые не лечатся. Видим и учителей, и чиновников без мест, а между тем все-таки чувствуем недостаток в образованных людях.

Конкуренция у нас всегда и везде распределена страшно неравномерно: где ее слишком много, где ее совсем нет. Так и в нашем университете. Число студентов растет непомерно, а конкуренции для профессоров совсем нет, и профессорская коллегия

страдает не только застоєм и nepoтизмом, но еще и атрофией. Причину этого явления объяснить нетрудно. Учатся в университетах не только у нас, но и везде большей частью для хлеба и других материальных выгод. Мы это видим, например, и в Германии. В германских университетах число студентов с каждым годом уменьшается именно по этой же причине, по которой в России оно увеличивается. У нас бедняку, хотя несколько образованному, дорога чрез университет кажется еще самой выгодной, потому что действительно у нас другой для него почти нет; в Германии же открылось множество реальных школ, а места на государственной службе все заняты с излишком, и учащиеся отхлынули от университетов в другие технические учебные учреждения, имея в перспективе должности по частной службе.

Итак, университетская коллегия для своего укомплектования может рассчитывать только на самый малый процент из числа учащихся. Процесс образования профессора совершается не так скоро; по времени он равняется, по малой мере, времени образования двух студенческих поколений. Единственное место для образования профессоров в России составляет почти исключительно университет, и то для многих наук пополам с грехом; а посылать за границу коллегии часто не имели ни права, ни средств. С другой стороны, охранительные корпоративные меры заслоняли к ним вход. Мудрено ли после этого, что им грозит дефицит. При таких условиях, если бы каждый из членов, совершенно отрехшись от эгоизма и забыв его правило: «*argès vous le déluge*»¹², стал всеми силами заботиться о замещении своего места молодым ученым, то и тогда бы это дело было нелегкое. Что же теперь можно переменить из этих условий? Очевидно, не время и не место образования. Нельзя также заставить насильно профессора, чтобы он готовил себе будущего преемника, хотя и можно бы было его подстрекнуть к этой нравственной обязанности. Следовательно, остается только или открыть более вход в коллегия, или образовать возле нее другую, менее корпоративную, с входом в нее более открытым, или же, наконец, допустить обе меры вместе. Очевидно, что одно ослабление корпоративно охранительной системы если и увеличит число желающих вступить в коллегия, то все-таки не будет еще надежным средством против nepoтизма и апатии. Нужно еще для этого создать оппозицию на самых естественных и самых нравственных началах.

Нужно покровительствовать состязанию свежих сил с застоєм. Поэтому учреждение института доцентов при наших университетах сделалось общей потребностью. Но сущность его представляют себе еще различно. Одни смотрят на него просто как на суррогат старого адъюнкта. Адъюнкт долгое время рассматривался в наших университетах как казенный исполнитель поручений профессора по учебной части — читал составленные им записки и продолжал, по случаю болезни или отлучки профессора, прекращенные лекции; потом он сделался самостоятельнее, исправлял

должность менее зависимо, но никогда не принимал участия в делах коллегии, и только иногда призывался в факультет для совещаний по своему предмету. Избранный обыкновенно по одной рекомендации своего патрона, он довольствовался своим незавидным положением, только имея в виду, что рано или поздно он все-таки сделается сам профессором или опять чрез покровительство, или уже по привычке к нему всего факультета. Особенных побудительных причин к усовершенствованию себя в науке не было; главный расчет был основан на покровительстве. Профессору, даже с высшим взглядом на свое призвание, было как-то неловко отказать человеку в протекции, которого он сам же взялся вывести в люди. И *tacito consensu*¹³ было принято, что адъюнкт должен со временем занять место в коллегии. Были, разумеется, блестящие исключения; но вообще этот взгляд на адъюнктыство, я думаю, справедлив. Итак, его нельзя рассматривать как рассадник свежих сил, стоявший возле коллегии и заключающий в себе все условия, необходимые для конкуренции. Другие допускают организацию доцентов в смысле германских университетов. В Германии доценты по большей части подвергаются тяжким условиям для вступления в коллегия профессоров, и конкуренция здесь очень далека от того, чтобы ее можно было назвать, хотя приблизительно, свободной. Для Германии такой взгляд совершенно справедлив. У нее столько конкурентов, что в особенных льготах и в образовании особенного института не было никакой надобности. И поэтому у нее доцентство находится совершенно в руках коллегии.

Для молодого ученого в Германии уже большая награда, если ему коллегия позволит состоять при ней без всяких других материальных выгод, в надежде обратить на себя ее внимание, и надобно удивляться, как некоторые из доцентов, люди бедные, существуют, прилежно занимаются наукой и еще пишут при самой малой аудитории и при самом незначительном гонораре. Есть такие, которые живут так же, как бедные *студенты*. Без протекций также не обходится; но общественное мнение уже так сильно, что больших непотических промахов сделать нельзя или, по крайней мере, трудно. К нам, очевидно, эта система доцентства нейдет. У нас, в подражание Германии, хотели ее вывести, да еще и вместе с адъюнктыством; но эта попытка, как известно, не удалась. Теперь же, кажется, все уже поняли, что доцентство и адъюнктыство несовместимы. Я еще в 58-м и 59-м годах представлял об этом мое мнение министерству. У нас должно организовать или лучше, создать эту естественную конкуренцию на началах более широких, чем в Германии.

Начнем с того, что у нас студенты вообще беднее. В Германии священники, адвокаты, врачи и чиновники, посылающие своих детей в университеты, относительно имеют более средств, чем наши; потому что жизнь для человека, ищущего образования, дешевле и приспособленнее, а университеты ближе. У нас многие по бедности не только не могут оставаться в университете так

долго, чтобы получить высшую ученую степень, но едва оканчивают курс, перебиваясь с трудом и теряя время в ущерб образованию на частные уроки и другие средства к пропитанию. Таким студентам, конечно, редко приходит в голову ученая карьера; богатые избирают ее еще реже, а людей среднего состояния немного.

Итак, главным средством для того, чтобы увеличить число искателей кафедр, представляется с первого взгляда вспомоществование кончившим курс, если они пожелают остаться при университете. Но с этим средством вносится в университет филантропический элемент, который неосторожно трогать нельзя. Если введутся стипендии, то должно ввести и конкурс. Я сейчас скажу — почему.

Конкурс до сих пор не удавался, так же как и доцентство; поэтому у нас ему мало доверяют. Но он не удавался потому, что не было конкурентов; так на нет и суда нет. Если же будут введены стипендии, то конкуренты найдутся, я не сомневаюсь; какие? — это другой вопрос. Но одних стипендий мало, чтобы увеличить число желающих серьезно заниматься наукой. Для этого нужна еще живая сила: это — деятельность представителя науки, профессора. И на Западе, и у нас, везде заметно, что это число растет в прямом отношении к таланту преподавателя, его занятиям и умению привлечь к науке. Теперь готовится новое поколение профессоров; на них будет лежать эта обязанность, и надобно надеяться, что они поймут ее значение. Им нужно будет позаботиться, начиная свое поприще еще не с увядшими силами, привлечь к науке так, чтобы после можно было кого выбирать. Я знаю, что не только не все профессора, но и не все науки пользуются одинаково привлекательной силой. Кроме этой силы и кроме конкурсов на стипендии есть еще одно материальное средство возбудить желание к доцентству: сделать перспективу ближе и лучше. Перспектива — это профессорство. Если вступление в него будет *легче*, а материальный быт *лучше*, то охотников, разумеется, будет больше. Но первое имеет ту важную невыгоду, что может нарушить достоинство корпорации, охраняемое замкнутостью. Охранительная система вредна для международных отношений, но в ученую корпорацию без паспорта впускать нельзя — это аксиома; вопрос только в том, как его выдавать. Я думаю, так: диплом университета и другого высшего учебного заведения дает право на доцентство, но не право на стипендию, если получивший диплом уже прежде не обратил на себя внимания университета своими занятиями и дарованием.

Вступающий в институт доцентов получает право на конкурс и гонорар, но с этим вместе становится под контроль университетской коллегии и отвечает перед законом за направление, если оно окажется вредным. По прошествии известного срока, который определит сама коллегия, он получает и право на стипендию, если она его найдет достойным. Мера достоинства определяется числом слушателей, литературными, другими научными трудами

доцента и значением для университета излагаемой науки. Если окажется несколько претендентов на вознаграждение, то объявляется конкурс. Если кто из таких частных доцентов желает сделаться *штатным*, т. е. получить право экзаменовывать на степень, то он должен сам иметь диплом на высшую ученую степень и, сверх того, подвергнуться конкурсу даже в том случае, когда не будет других конкурентов. Правом голоса на экзаменах пользуются и те приват-доценты, которые по недостатку стипендий не могли получить вознаграждения от университета, а между тем исполнили два других условия. Лица, и не бывшие приват-доцентами, но имеющие высшую ученую степень и подвергавшиеся конкурсу, делаются штатными доцентами с правом на стипендию. Правом голоса в факультетских собраниях пользуются только те штатные доценты, которые состояли при университете не менее двух лет и имели слушателей не менее профессора в это время. Штатный доцент, приобретая право экзаменовывать, вместе с тем принимает на себя обязанность преподавать известные предметы по указанию факультета и пользуется за это стипендией и гонораром. От факультета зависит принимать доцента и ранее в число членов и даже избирать в профессора, если он представит несомненные доказательства своих достоинств. Число стипендий каждый университет определяет сам ежегодно в своем бюджете, который утверждается министерством. Он принимает также и пожертвования частных лиц на этот предмет. Предмет преподавания, объем его, число часов, способ преподавания определяются самим приват-доцентом по частным договорам со слушателями. Гонорар же определяется, как и для профессорских лекций, по числу часов и получается через университетское казначейство. Университет дает свои аудитории, а учебные пособия выдаются приват-доцентам не иначе, как по определению коллегии. Снабжение же учебными пособиями штатных доцентов обязательно; только редкими или дорогими для науки и по цене собраниями, инструментами, препаратами они пользуются не иначе, как по согласию с директорами музеев. Если же предмет преподавания требует упражнений в каком-нибудь специальном заведении (лаборатории, анатомическом театре), то издержки покрываются слушателями наравне с другими в пользу заведения. Права на стипендию остаются за доцентом, не принимающим еще участия в делах коллегии, до тех пор, пока аудитория его не опустела. Число приват-доцентов неопределенное; число доцентов-стипендиатов зависит от сумм, которыми будет располагать университет.

Итак, один университетский диплом открывает вход к доцентству при университете; другой, вместе с конкурсом, дает право на вступление в коллегию. Из этого видно, что я, во-первых, принимаю только два ученых звания; во-вторых, считаю конкурс необходимым условием и для получения стипендии, и для получения других коллегияльных прав; в-третьих, наконец, открываю простор конкуренции, а вместе с тем стараюсь охранить и права

корпорации, давая возможность доцентам получать их постепенно или по мере заслуг.

Я знаю, два диплома, два ученых звания—это покажется у нас мало. Но посмотрим на дело без всякого предубеждения. Не правда ли, что существует только два рода экзаменов: на должность и на звание? Первый, собственно, не касается университетов, и в Германии так называемый Staatsexamen¹⁴ делается весьма рационально, в особенных комитетах, составленных из специалистов и чиновников. У нас, по недостатку в способных экзаменаторах, нельзя еще этого сделать, по крайней мере в провинциях. Второй есть существенное право университета, но несущественное условие для получения ученого звания, потому что оно может и должно приобретаться и другим путем, без экзамена.

Всякий, кто научно-литературными трудами, опытностью, талантом приобрел себе имя в ученом свете, имеет и нравственное право на ученое звание. Испытывают не того, кого уже знают, а того, кого не знают; иначе экзамен теряет всякий смысл. Но должности разделяются на разряды; и ученые звания, говорят, также нужно разделить на степени, и каждую из них определять экзаменом. Для чего же это нужно? Что значат эти различные степени ученого звания? Открывает ли у нас каждая из них путь к известной должности, или просто служит школьной меркой научных познаний? Первое, хотя и не касающееся университета, имело бы еще практическое значение, но известно, что у нас ученые степени не составляют необходимого условия для занятия государственных должностей; второе не имело бы никакого применения к жизни. На деле выходит, что эта градация человеческих сведений была вызвана табелью о рангах, без которой наши университеты не могли до сих пор обойтись. Но если пришла уже пора научной самостоятельности университета, без искусственной приманки на чины, то разные степени на ученые звания теряют свой смысл. Останется только одна, которая дает право на вступление в ученую корпорацию; она везде называется докторством. Она одна, потому что вопрос, на который она отвечает при экзамене, один, и именно такой: может ли испытуемый по его сведениям, научным заслугам вступить в корпорацию? Она отвечает: да. Все прочие степени, как бы они ни назывались, будут званиями на должность, которые мы только по нужде удерживаем при университете. Очевидно, чем менее их будет, тем лучше для него.

Ведь, кроме Китая, нигде нет экзаменов на все бесконечные разряды должностей. Но, допустив одну только ученую степень, мне скажут, мы сделаем именно то, чего стараемся избежать: мы или слишком затрудним вход в университетскую коллегию, если экзамен на эту степень будет очень требователен, или слишком облегчим, если он будет слаб; а избежать этих крайностей трудно, когда не будет других, средних и низших, степеней. Мы убедились, скажут, из опыта, что требовать для профессуры доктор-

ской степени стеснительно, и потому мы хотим открыть к ней дорогу магистрам; как же можно уничтожить эту степень? Но при всех этих расчетах, мне кажется, нас стесняет чин.

Нам трудно представить, чтобы можно было разом шагнуть до VIII класса, не прошедши прежде хоть нескольких ступеней иерархической лестницы. Это, я полагаю, и было когда-то главным возражением против права держать прямо на доктора медицины. Президент временного медицинского комитета, я помню, должен был при введении нового устава об экзаменах врачей математически доказывать, что они без этого права будут обижены в чиновном производстве на службе. Теперь возражают уже другое: говорят, что университет, раздавая студентам докторские дипломы, унижает ученое достоинство и плодит не в меру докторов медицины.

Теперь хотят поправить слабость экзамена, зависевшую совершенно от факультета, несправедливостью и запретить, чтобы никто не смел шагать слишком скоро, несмотря на способности и средства. Как будто закон мало требовал от экзамена; как будто запрещалось испытывать строго и беспристрастно? Забыто и то, что 20 лет тому назад я высказал в обстоятельной записке к уставу. Никто не хочет понять, что уже первая медицинская степень дает самое существенное право на жизнь и смерть; а достигнуть его, учась 5 лет и выдержав один экзамен, считают возможным.

Никто не верит, что ученость, как она ни трудна, делается еще труднее, когда требует опыта и искусства. Рассуждают так: чтобы сделаться ученым в медицине, нужно не менее 7 лет и двух экзаменов, а лечить может и неученый, проучившись только 5 лет и выдержав один экзамен. Самое трудное и то, что требует много опыта, знания и искусства,—то сначала. Немцы—так те делают наоборот: они сначала дают степень доктора, а право лечить—после. Наконец, забывают, что прежде, когда медицинский факультет не имел права делать студентов докторами, докторов, правда, было меньше; но они не были лучше, и ни наука, ни просвещение ничего не выигрывали. И эта сбивчивость взгляда все оттого, что чины помешали нам отличить звание от должности. В университете без чинов различие разъяснится. Доктор, какого бы то ни было факультета,—это звание, с которым не соединено понятие о какой-нибудь определенной должности. Учитель, профессор, лекарь—это должность с определенной обязанностью. Звание это только ценз на должность; а чтобы получить ее, нужно еще подвергнуться выбору, экзамену или конкурсу. У нас до того понятия о звании и должности смешались, что лет тому назад 25 университеты производили лекарей, а совет при министерстве внутренних дел—докторов. Эта сбивчивость довела нас до того, что мы и теперь во всяком докторе медицины непременно хотим видеть и лекаря. От этого выходит, что у нас и анатом, и физиолог непременно должен быть и лекарь. Механизм чиновного производства с его постепенностью применился у

нас и к университетским экзаменам. Как никто из нас не может себе представить коллежского советника, который бы не был сначала титулярным и надворным, так мы не можем себе представить и доктора, который бы прежде не был кандидатом и магистром. Не так давно еще у нас в университете было столько же степеней и званий (числом 13), сколько чинов по табели о рангах. К чему же это служило с научной или учебной точки зрения?! Защитники этого порядка вещей видят в нем поддержку значения и ученого достоинства каждой степени. Судя по этому, нужно бы было думать, что наш доктор, прошедший всю ученую иерархическую лестницу и выдержав целых четыре экзамена (на степень действительного студента, кандидата, магистра, доктора),— это верх учености; что почти все наши профессора—самые лучшие представители европейской науки, что они, по крайней мере, втрое и вчетверо стоят выше германских профессоров, из которых большая часть в целой жизни держала не более одного или двух экзаменов на степень. Опыт, однако же, сколько это ни противно нашему самолюбию, не подтверждает такого предположения. Значит, экзамены не имеют такой спасительной для науки силы, которую мы им приписываем. Значит, цель, которой мы хотим достигнуть, увеличивая число экзаменов, чисто механическая.

Мы хотим механически, одной численностью испытаний и количеством времени, затруднить достижение высшей ученой степени, требуя, например, от доктора трех экзаменов и 8 или 9 лет учения. И действительно, немногие пользуются возможностью приобрести это звание. Но не доказывается ли этим полное недоверие закона к экзаменаторам или экзаменаторов к самим себе? Не должно ли заключить из этого, что мы отказываемся решить одним экзаменом, достоин ли такой-то по его сведениям и способностям получить звание доктора; и потому прибегаем к повторению с увеличением каждый раз наших требований. Но, я знаю, мне скажут, что несколько различных экзаменов нужно удержать для тех, которые захотели бы остановиться на одном из низших и не идти выше. Но для чего же тогда сохранять такую постепенность? Для чего не рассудить, например, так: из четырех степеней две (магистр, доктор) открывают дорогу в университетскую коллегия и на службу, а две—только на службу; в каждой из двух, исключая разницу в чинах, только одна имеет существенные преимущества; так, магистры и доктора имеют оба одинаково право быть членами ученой коллегии; оба могут быть прямо определены в департаменты и канцелярии министров и отдельных главных управлений; и действительный студент с кандидатом, оба, не имея прав первых двух степеней, могут быть определены по всем гражданским ведомствам к одним и тем же должностям. Следовательно, из четырех степеней, существенно различных, две: одна—более служебная, другая—более ученая. Правда, покуда различие между ними только количественное, так как экзамены отличаются только степенью требуемых сведений; но

это потому, что экзамен на должности по гражданской службе, собственно, не дело университета и остается при нем по нужде. Неужели же, пристрастившись к бюрократизму и к принципу устрашения числом испытаний и сроков, мы должны для этого удерживать все ненужное число ученых степеней?

Но наша незрелость — скажут — требует еще определять экзаменом все оттенки сведений. Без этого — скажут — знание останется без поощрения, станет наряду с полузванием и заглохнет. Надобно признаться, тут есть доля правды. У нас и полузвание еще в ходу; у нас и тот, кто кончил университетский курс, не выдержав никакого экзамена, может быть еще полезнее многих других. И вот отчасти это, отчасти сострадание к безвыходному положению бедняков заставляло удерживать все низшие степени учености и делать из них настоящее *asylum ignogantiae*. Поэтому нетрудно объяснить, отчего иные хотят даже ввести прежние три степени лекаря. Действительно, куда девать тех, у которых невежество переходит точку замерзания? Так, если из двух степеней, нужных для определения к гражданской должности, оставить одну, положим кандидата, то все, что выше нуля, может еще войти в нее, но куда поместить то, что ниже? Туда же? Это будет уже как-то неловко. Если руководствоваться такими соображениями, то, конечно, нужно остаться при прежней системе. Но если принять другой принцип, по которому экзамен рассматривается не как школьная оценка всех возможных оттенков знания цифрами и дробями, а как положительное решение определенных вопросов словами: *да* или *нет*, степеней окажется всего-навсего две. Одна будет служить цензом для гражданских, другая — для учено-учебных должностей. Экзамен для первой (только по необходимости университетский) будет отвечать на вопрос: образован ли испытуемый настолько, чтобы занять *среднюю* должность в гражданском ведомстве? (Низшую могут занять и те, которые только кончили курс в университете; а высшую — те, которые получили ученое звание или приобрели опытность на службе.) Экзамен для второй ответит на вопрос: имеет ли испытуемый достаточные сведения для получения права вступить в университетскую коллегия? Да или нет? Одна будет звание кандидата, другая — доктора.

А чтобы и те не пропадали даром, которые прослушали весь курс наук в университете, но не держали или не выдержали экзамена, — пусть получают удостоверение от университета с правом занимать низшие гражданские должности, пока сами не захотят снова подвергнуться одному из двух испытаний. Но почему одно из них не может существовать без другого; почему экзамен на доктора должен непременно включать в себя и экзамен на кандидата; для чего требовать, что нужно, не разом, а в несколько приемов, колеблясь и не доверяя себе? — этого я не понимаю и в пользу этой ученой инквизиции, так же как и всякой другой, убедиться не могу.

Возвратимся теперь к доцентству. Оно, как оппозиция застою

и nepoтизму, должно быть учреждением более подвижным, чем коллегия, которую оно снабжает свежими силами. У нас много студентов, а мало охотников до профессорства; доцентство же еще совсем пусто. Так, изменив систему экзаменов, откроем настежь двери в пустое место и скажем: пусть всякий, кончивший курс и выдержавший экзамен в каком бы то ни было высшем учебном заведении, вступит в доценты; он получит и стипендию, если будет иметь слушателей, получит и право голоса на экзаменах, если предъявит диплом на ученую степень; может, наконец, не только преподавать, получать стипендию и гонорар, но и участвовать на экзаменах и иметь голос в коллегии, если в два года докажет на деле свои способности. А это могут доказать: его докторский диплом, полная аудитория, конкурс. Эти условия не стеснительны и справедливы. Один экзамен, хотя бы он назывался и докторским, выдержать не будет так трудно, как теперь. Пусть будут докторами и те, которые, по нынешнему, были бы только магистрами; сделайте из докторского экзамена магистерский—в этом беды нет никакой; чина не будет—для науки все равно; магистр для нее может столько же сделать, сколько и доктор, а отличить их знания по экзамену—для этого нормальных логометров еще не найдено.

Конкурс нужен для беспристрастия, разумеется, тогда, когда есть налицо конкуренты; а если их будет хотя двое, то они, верно, сами хотят лучше гласного конкурса, чем скрытой баллотировки. Наконец, слушатели для доцента еще необходимее, чем читатели для автора. Но доцентство, без свободы выбора лекций, без немецкого *Lernfreiheit*, неосуществимо. Итак, студентам предоставляется выбирать между профессором и доцентом, когда оба читают один и тот же предмет. Наше доцентство, покуда еще бумажное, может быть, останется по-прежнему пустым, а может и будет не в меру полным. Это решит перспектива. Вход в корпорацию не будет замкнут тремя экзаменами: дойти до него можно будет и в 5 или 6, а не по-прежнему—в 8 или 9 лет.

Итак, главное: будет ли привлекательна сама корпорация? Если при ее самостоятельности и существовании каждого члена будет более обеспечено, чем теперь, то, я думаю, конкуренты явятся. А если будет их слишком много, то и это не худо: тем больше выбора. Экзамены, конкурсы, выборы—дела чрезвычайно эластические. Их регламентировать нельзя. Но из этих трех мерок знания я предпочитаю все-таки конкурс. Против него можно сказать, что он не везде удобен; но утверждать, что он—то же, что и выбор, с теми же самыми невыгодами,—это значит совсем не понимать его значения. В нем есть и экзамен, и выбор, да и еще открытое соревнование. Пока нет еще конкурсов, то, разумеется, и его нет. Он будет, когда будут налицо в одной мере известные или в одной мере неизвестные по их достоинству. У нас, при лучшей обстановке и университетского быта, который мы вправе ожидать от реформы, вероятно, встретятся и те, и другие. Если доценты, из которых коллегии придется выбирать,

будут баллотироваться без конкурса, то пристрастие, настоящее или кажущееся для доцентов, неизбежно. Каждый из них будет всегда считать себя равно достойным, а коллегии не расчет раздражать их против себя. Конкурс же имеет в себе для молодых людей то привлекательное, что он в глазах их всегда менее произволен, чем простой выбор.

Каждый кандидат на конкурсе получает возможность высказаться и показать, сколько может или сколько сумеет, свое достоинство. Это одно уже удовлетворяет более или менее самолюбие. Всякий убеждается своими глазами, что ценили его достоинства. Каждый, имея в виду конкурс, готовится деятельнее. Это для конкурентов. Но судьи — скажут — остаются все те же и для конкурса, и для выбора. Конец концов — все-таки тот же выбор, тот же взгляд, те же страсти. Правда; но на конкурсе закрытой или открытой баллотировке предшествует гласный и открытый акт, который всем судьям дает в руки важный материал для оценки. Можно судить и по литературным трудам, и по другим научным заслугам, и даже вернее. Но нагляднее конкурса нет ни одного средства. И вот, представляются три случая: или есть налицо два кандидата, оба известные своими трудами и заслугами; или же есть двое неизвестных; или, наконец, один известный, а другой готовый обнаружить свои способности и знания на конкурсе. Первый случай может встретиться только в центрах образованности, где наука процветает; он служит там сильным поощрением таланта и деятельности, поэтому в централизованной Франции конкурс был явлением естественным и знаменательным для науки; в Германии, где нет централизации, не было и конкурса. Второй случай чаще встретится у нас, если разовьется доцентство, хотя и все доценты будут более или менее известны коллегии, по числу слушателей, по личному знакомству с профессорами, по их занятиям; но конкурс приведет в ясность их достоинства для всей коллегии, удовлетворит, как сказано, самолюбию кандидатов и представит коллегию более беспристрастной в их глазах. Но еще лучше для просвещения, для науки и для дарования — там, где представится третий случай. Там разовьется истинное соревнование в новом поколении.

Общественное же мнение развивается всяким конкурсом. Закрытый выбор, какого бы рода прения коллегии ему ни предшествовали, все-таки, в сущности, безгласен. Его можно сравнить с судом инквизиционным, а конкурс — с гласным. И как бы ни были равнодушны и апатичны присутствовавшие на конкурсе, они не могут молча положить шар, не сказав своего мнения; как бы ни были пристрастны судьи, им не останется духа восстать против очевидности; самая тонкая казуистика уступает грубой наглядности факта. Поэтому-то и должно требовать от конкурентов самых наглядных доказательств их способностей. И наш нынешний конкурс *par distance* свидетельствует, что наши университеты знали его только с худой стороны. Я принимал участие только в четырех конкурсах и о двух знаю в подробности

по наслышке. Я знал наверное, что между судьями были люди уже с готовым мнением, но я видел также ясно, какого труда им стоило проводить свой взгляд и как они принуждены были оставаться на половине, уступив очевидности фактов.

Итак, если мы хотим, заправду, образовать у нас общественное мнение, возбудить соревнование и действовать против nepoтизма, то мы должны всеми силами отстаивать конкурс и вводить его везде, где только представится случай. Основываясь на этом убеждении, я предлагаю его и для раздачи стипендий доцентам. Разумеется, все они захотят быть стипендиатами. Как судить тут? По одному числу слушателей? Это было бы односторонне. Это условие слишком подвижное, число нередко колеблется; а по конкурсу коллегия лучше познакомится с достоинством доцента и покажет себя более независимой в глазах студентов. Но эта независимость, однако же, не должна превышать меру, и число слушателей всегда должно оставаться на передовом плане. Но для этого конкурсы непременно должны быть публичные. Превратные понятия о конкурсе у нас образовались оттого, что его никогда не делали серьезно. Его обыкновенно считали за одно с формальным чтением пробных лекций нашими адъюнктами; а это, известно, делалось так: сначала выбирали адъюнкта, потом давали тему и заставляли его читать в присутствии факультета и членов совета одну или две лекции на одном, двух и даже трех языках (сам был свидетелем) и все дело оканчивали *tacito consensu*. Я знаю, что все можно испортить; можно и конкурс сделать хуже выбора; но не нужно говорить, что он в принципе то же, что выбор. Лишь бы явились доценты, а там увидят, что без конкурса нельзя будет регулировать их отношения к коллегии.

После выдержанного конкурса доцент получает право экзаменовывать; без этого нельзя рассчитывать на успех. Как бы жизненное условие доцентства — выбор лекций самими слушателями ни был свободен, как бы лекции доцента ни казались студенту полезнее профессорских, он всегда предпочтет профессора доценту, если один будет давать свой голос на экзаменах, а другой — нет. Это так в германских университетах, но там нужно доцентство сдерживать, а у нас — поддерживать. Кто поручится слушателю, что профессор не косо смотрит на доцентскую аудиторию и при экзамене несколько не намерен выместить свое неудовольствие? Дай бог, чтобы этого никогда не было; но и наводить на такие мысли не нужно. Тоже и с гонораром, без которого осуществить доцентство едва ли возможно, хотя это будет камнем преткновения. Если останется наша теперешняя система платы за учение, при которой профессор ничего не получает за лекции, а лекции доцентов будут обложены гонораром, то опять преимущества остаются на стороне профессора. На его стороне — и авторитет, и ученые пособия. Доцентство не выдержит конкуренции. Наша плата за учение в университетах введена, как известно посвященным в дело, случайно, по поводу ремонта университетских зданий и собственно не имеет отношения к учению. Правда, с некоторого

времени часть суммы, составляющаяся из этой платы, расходуется на учебные пособия, на поездки профессоров за границу и т. п.; но первобытное ее назначение был все-таки ремонт. Теперь возможно ли при свободе учения, которое есть *conditio sine qua* поп¹⁵ университета, чтобы студент ежегодно вносил равную плату за учение? Это будет тогда пошлина за право учиться в университете. Так оно теперь и есть. Будь это действительно плата за учение, то на каком основании учащийся платит одно и то же, читаются ему все положенные науки или нет? Кафедра, например, год и два, три стоит вакантная; ему или совсем не излагают науку, или не вполне, а он все-таки платит одно и то же. Или: за что с него требовать и в настоящем, и в будущем году ту же плату, когда он в 62-м году выбрал для своих занятий только два, а в 63-м — четыре предмета? В 62-м студент хотел практически заняться химией или анатомией и не мог посещать более двух лекций; или он не был при деньгах и не мог более платить, как за две. В 63-м его обстоятельства поправились и он охотно вносит за четыре.

Положим даже, что нынешняя оптовая плата за учение так умеренна, что в сложности — в течение целого курса — не будет превышать платы дробной, за каждый предмет; но ведь для небогатого не все равно, заставят ли его платить 20 рублей разом, когда он может заплатить только 10, или позволят ему распорядиться годовым бюджетом так, как ему выгоднее. А для учения разве это хорошо, если меня в одном году заставляют слушать и платить за слушание четырех или пяти предметов, тогда как меня, что называется, тянет заняться одним или двумя?

Итак, дробная плата, очевидно, и справедливее, и более приспособлена к свободному учению. Но если она введется, то такса за лекции должна быть одна и та же как для профессора, так и для доцента. Тогда декан, с согласия факультета, должен объяснить всем вступающим в университет, как, по его мнению, они должны распределить свое учение, в какой последовательности должны проходить одну науку за другой. Но это будет только совет наставников, не более. Гонорар вносится в казначейство, и там составляются списки, по которым можно бы было судить о числе слушателей каждого профессора и доцента. Освобождение от платы будет зависеть в известных случаях от самого правительства, во всех других — от совета, который должен руководствоваться положительными правилами. Частных сделок об освобождении с профессорами и доцентами допустить нельзя. Это даст повод к различным столкновениям и ложным слухам. Для общей пользы учреждения лучше будет, если коллегия возьмет на себя и хорошую и худую сторону дела. Экзамен не нужно вмешивать в освобождение от платы. Опыт показал его несостоятельность. Как ни мало надежды на наши *testimonia paupertatis*¹⁶, несмотря на печати и подписи, но все-таки не остается другого средства, как принять только бедность — хотя бы и мнимую — за принцип освобождения.

Отцы, если бы они более заботились о своих детях, могли бы узнать, что сыновья прогуливают плату за учение и потом просят отсрочек, а вместо этого сострадательные родители сами хлопочут достать свидетельство о бедности и потворствуют праздности и разгулу.

Но вот, предположим, доцент обеспечил себя стипендией и гонораром, получил право экзаменовывать и сделался уже участником в делах коллегии; теперь рождается вопрос: как сделаться ему профессором? На чем основать его выбор? Опять на конкурсе или просто на баллотировке?

Этот вопрос заставляет меня возвратиться назад. Я не могу себе иначе представить хорошо организованный университет, как с полным правом распоряжаться своим бюджетом и с полной ответственностью перед законом, совестью и наукой в правильности своих распоряжений. Я представляю себе, что правительство назначает известную сумму на каждый университет, соображаясь, во-первых, со своими финансовыми средствами, во-вторых, с существующим теперь штатом каждого университета. Зная с математической точностью, сколько оно может дать, сколько оно должно дать, чтобы обеспечить существование каждого члена и все учебные потребности науки, оно дает составленную по этому расчету сумму в полное распоряжение каждого университета и требует, чтобы 1) учащиеся всех факультетов имели возможность получить полное и современное научное образование; 2) все факультеты были бы снабжены необходимыми учебными пособиями; 3) каждый университет был бы вместе питомником нового поколения наставников; 4) соответствовал бы всем научным потребностям края, был бы для него центром просвещения и 5) нес бы на себе ответственность перед правительством в законности и правильности своих действий, контролируемых Министерством народного просвещения. Каждая университетская коллегия, следуя этим началам, прежде всего определяет норму годового профессорского содержания. Она должна иметь в виду человека семейного, без всяких других доходов, и сообразоваться с местными справочными ценами. Потом она определяет учебные пособия, число кафедр по факультетам и наконец, бюджет каждой из них, сообразуясь со свойством предмета (чисто научным и научно-прикладным), с научными достоинствами лица и возможностью с его стороны иметь другие занятия, приносящие доход, не вредя преподаванию. Известная часть бюджета (примерно равняющаяся бюджету одной или двух кафедр в каждом факультете) назначается на стипендии, на содержание по частным договорам с приглашаемыми лицами, на ремонт зданий и т. п. Если коллегия, не доверяя себе или по другой причине, отказалась бы от неравномерного распределения бюджета по кафедрам, то она обязана тогда представить в высшую административную инстанцию (министерство) все данные, по которым бы оно [министерство] само могло назначить бюджет для каждой кафедры в отдельности. Предположим теперь, что при такой обстановке

кафедра делается вакантной и есть в виду доцент или же нет вакансий и имеется в виду замечательная личность, желающая занять кафедру. Если доцент, на котором мы остановились, подходит к первой категории и, кроме него, нет никого другого, то, казалось бы, и дело кончено. Так и бывало прежде с адъюнктами. Из этого и происходило понятие о неизбежности, которого в доцентстве, как в учреждении свободном, не должно развивать. Есть ли в виду только один кандидат на вакантную кафедру, есть ли их несколько, во всяком случае нужно согласиться, на чем основывать оценку достоинств. Мы имеем для этого научно-литературные труды и другие научные заслуги, рекомендацию известных ученых, отличный способ изложения предмета, доказывающий знание и способность, и число слушателей на лекциях. Каждое из этих условий, взятое отдельно, еще недостаточно, но между тем каждое так важно, что без него все другие теряют свою силу. Так, отличнейший ученый без слушателей будет едва ли на своем месте. Профессор с полной аудиторией, но без всяких заслуг в науке и не известный никому, кроме своих слушателей, также явление неутешительное. Доцент, участвовавший уже в делах коллегии, будет, конечно, ей известен. Нетрудно будет убедиться в числе слушателей, в способе преподавания, в его научной деятельности; серьезных литературных трудов от него требовать нельзя. Так, при этих условиях, конечно, все равно, как бы его ни выбирали; он один, и о нем мнение уже сформировалось. Так лучше просто, без всего, поручить ему преподавание, увеличить содержание, но и не оставлять окончательно за ним кафедры. Если же доцентов не один, а двое, то, как бы один ни казался лучше другого, я все-таки считаю конкурс необходимым; без него понятие о неизбежности легко развивается и губит конкуренцию.

Итак, если, кроме доцентов, нет других лиц, которых бы коллегия ставила и выше конкурса, и выше выбора, то бюджет вакантной кафедры должен быть снова определен коллегией, смотря по достоинству и заслугам доцента, принимающего на себя обязанность профессора. А как заслуги доцента редко так будут велики, чтобы он мог получить все содержание, то остаток от этого бюджета должно назначить на увеличение других доцентских стипендий, на учебные пособия и т. п. Другое дело, если нет вакантной кафедры, да есть достойная личность. Ее приобрести, я думаю,—прямой интерес коллегии. Если научная и учебная заслуги одного лица несомненны, то коллегии, одна перед другой, должны стараться привлечь его к себе и войти с ним в переговоры. Такое приобретение, несмотря на полный комплект кафедр, никогда не будет лишнее. Это будет новый капитал, новая сила коллегии. Разумеется, тут о конкурсе говорить нечего.

При конкуренции, при содержании, определяемом не должно-стью, а личными заслугами, можно надеяться, что научное соревнование не заглохнет в доцентах. Оно будет этим же поддерживаться до известной степени и в члене коллегии. Но

учить 25 лет не шутка. Правда, на Западе кафедра пожизненна. Правда, старый профессор, идущий вперед, не оценим. Счастливые натуры, однако, везде редки. Двадцатипятилетний срок с пенсией делает честь нашему законодательству. Но на деле этот срок у нас едва ли не пожизненный. Между тем у нас именно научное как-то изнашивается и выдыхается скорее, чем где-нибудь. У нас, в университете, 25 лет — это век. Рассчитывать на то, чтобы наши кафедры всегда замещались людьми, уже известными в науке, нельзя. Вся наша надежда на доцентство.

Но кафедра с перспективой 25-летнего владения ею вводит в искушение. Сколько я видел уже всходивших на нее с блестящими надеждами и через 20 лет не узнавал их! Что же, если 25 лет невозмутимого покоя усыпят и свежие силы? Если эта перспектива сделает и оппозицию безгласной? Нет, нужны могучие силы целого общества, чтобы поддержать личную деятельность. И я думаю, что для нас еще мало поощрительных мер конкуренции. Нам еще нужна необходимость. И с кафедры нам должно видеть ее не в дальней перспективе, а на середине поприща. Как сделать это — другое дело. Я соглашаюсь, что меры, которые я предложил (в замечаниях на проект), стеснительны. Но это — свойство всех будильников. Я сам знаю, что переоценка жизни на середине жизни, сделанная не тем, кому она принадлежит, — это насилие, это грубый толчок, но он страшен только тому, кто крепко спит. Я, впрочем, несколько не отстаиваю моих мер, я отстаиваю принцип. Не забудем, что наши профессора, будут они выбраны из доцентов или нет, обыкновенно приносят с собой на кафедры только надежды. Когда же они оправдаются, если и на середине поприща будут одними надеждами? Пусть будут для самолюбия не так приятны пустая аудитория и малый гонорар; ни пустота, ни дефицит не тронут 25 лет с места; а это убеждение очень приятно для застоя. Время искусства — на первом полупоприще профессорской жизни. Если кто увидит, что он не разгадал себя и попал не туда, то сойти еще не поздно; жизнь на середине, силы не в упадке, дорог других много. Каким образом убедиться в заслугах, об этом можно спорить, но что убедиться необходимо — это бесспорно. В Германии литературные труды в науке и ученики, вышедшие из школы профессора, признаются мерой его достоинств. И вправду — другой, более верной, нет. Приладят ли ее когда-нибудь и к нашей почве — это вопрос. Решится ли он — не знаю. Но решать его нужно, оттого что нам нужны и такие труды, и такие ученые.

Автономия потому есть неотъемлемое достояние науки, что наука себя ценит. Если же закон дает это право представителям науки в государстве, если он заботится развить общественное мнение, вносит свежие силы, а коллегия не находит средств беспристрастно ценить себя, то это значит, что она сама делает приговор своей автономии, переносит суд вне себя и передает его в руки другой инстанции. Вся будущность нашего университета — в этом приговоре.

Перехожу, наконец, к направлению университета. Реформа предпринимается, чтобы удовлетворить потребностям общества. Обществу нет дела до того, что такое университет, что такое наука, что значит связь наук. Будет ли это университет в самом деле, или только по названию, или будет называться иначе — это для большинства все равно. Если для хлеба уже нужно образование, то главное, чтобы оно было недорого и тотчас же шло бы в дело. Вот взгляд толпы. Этот взгляд не у нас одних. В ученой Германии университеты уже пустеют от него. Правда, для грамотного меньшинства университет еще привлекателен, но не сознательно.

Между тем, видя, как растет у нас университетское население, все-таки подумаешь, что не может же это делаться так бессознательно. Посмотрим.

Что такое студенчество — не у нас, а везде?

Жажда знаний, известно, тревожит немногих. Тревожимые образуют в университете группу — едва не микроскопическую.

Жизнь общества неизбежно отражается в общественных учреждениях.

Его нужды пробуждают интересы и дремавшие склонности, отсылая их в университет. Вот вторая группа разной величины.

Ее передовые, в свою очередь, возбуждают подражание, которое делается, наконец, безотчетным в интересах, неразборчивым в склонностях. Вот начало третьей, самой большой.

Подражание, безотчетное не только в интересах и склонностях, но и вообще, — это мода. Мода, преимущественно сословная, выводит на свет четвертую группу.

Про микроскопичность первой говорить нечего. Происхождение второй и третьей доказывается разными фактами. Так, лет 40 тому назад, когда Германия нуждалась в юристах и медиках, юридический и медицинский факультеты до того переполнились, что правительства, наконец, принуждены были предостерегать отцов, чтобы перестали посылать в университеты детей. Но это длилось еще довольно долго и многих сделало без хлеба.

Когда число наших студентов, кроме медиков, было ограничено, то наплыв в медицинский факультет продолжался еще долго и после того, как ограничение было уничтожено.

Потом разнесся слух, что несколько математиков, кончивших курс в университетах, получили выгодные места, и вдруг начал наполняться математический факультет. Поднялся юридический вопрос, и вот уже в некоторых университетах делается больше юристов, нежели медиков.

А студенты-феодалы, студенты-баричи и паньичи служат доказательством того, что мода — и именно сословная — заставляет людей не только ездить за море, но и учиться в университетах.

Итак, сознательного во всех этих элементах немного, да и то, что есть, сознает только в себе влечение или способность удовлетворить требованиям общества, но не науки и, следовательно,

но, не университета. А требования того и другого не всегда сходятся и не всегда могут сойтись.

Найди большинство возможность удовлетворить требованиям общества, помимо университета, оно тотчас же от него отхлынет. А меньшинство удержится модой, преданием и любознательностью, переживающей предание.

Из этого рождается вопрос: университет для большинства или для меньшинства? Из этого — другой: наука — госпожа или слуга общества? По рождению она имеет за собой «le droit divin», но не такое, чтобы могла сказать: «Общество — это я». Общество ее воспитало для себя, но не в слуги себе. Отношения могут уладиться только по договору.

Общество тогда только и начинает жить — а не просто расти, — когда все, чем оно живет, — язык, вера, обычаи и предания — слагается в науку.

Так, за наукой, по этому договору, остается и законодательная, и судебная, и всякая другая власть, со всеми правами, кроме кулачного.

Жизнь общества, которой живет и наука, — поэтому и та, и другая — развивает в нем все более и более новые потребности.

Наука обязывается удовлетворить их. Но общество обязано не нарушать свободы изыскания, на которой основана законодательная власть науки.

Все не рождены посвящать себя служению этой власти. Немногим суждено понимать ее значение.

Для изучения этой-то законодательной власти науки, следовательно для меньшинства, общество и обязано основать особые учреждения.

Это учреждение есть университет.

Зато наука, обязанная удовлетворить потребности общества, которые развить сама способствовала, должна внести свои начала и в другие его учреждения.

Эти учреждения прикладные и реальные.

Итак, что же? Университет для избранных, для меньшинства, без приложений, чисто научный, отвлеченный? Может ли он быть современником XIX в.? Можно ли так обходить потребности общества? Можно ли теперь делать науку достоянием меньшинства и тратить огромные капиталы для его образования?

Возражения серьезные; их обойти нельзя.

Представляются три пути. Можно усилить предварительное образование и этим сделать университетское гораздо доступнее. Но, собственно, доступным оно все-таки останется для меньшинства. Меньшинство, и лучше приготовленное, вступив в университет, все-таки распадается на те же самые группы. Это мы видим на Западе.

Можно приноровиться к одному большинству: сделать университет прикладным, т. е. оставить за ним одно название, понизить уровень учения, ограничить свободу учения, ввести школьные приемы. Но это значит пожертвовать меньшинством, отложиться

от избранных и, слишком доверяя энергии любознания, предоставить их самим себе.

Можно соединить то и другое вместе. Сделать университет питомником избранных и доступным для большинства — оранжереей и садом, научным и прикладным.

Этого-то и стараются достигнуть, но с опасностью нарушить целостность и единство научного элемента.

Уже давно убедились, что есть науки, которые по самому их свойству не могут быть не прикладными, которые, вращаясь в ограниченной области фактов, не терпят почти никакого отвлечения, распадаются на мелкие отрасли, требуют других общественных учреждений и в недрах самого университета делаются основанием отдельных, специальных школ. К таким наукам, например, давно уже принадлежит медицина.

В наше время на Западе прибавились еще и другие отрасли наук, которые потребовали таких технических сведений, пособий, что уже скоро потеряли связь с университетом, перешли в реальные школы и перетянули сюда едва не большинство, искавшее прежде образования в университетах.

С другой стороны, государства для своих громадных предприятий то учреждали специальные школы, без всякой связи с университетом, то, перенося свои требования в самый университет, обращали всю его деятельность на образование специалистов и тем разрывали научную связь целого.

Наконец, огромное скопление научного материала возводит различные отрасли знания на степень наук, следовательно, самый прогресс науки начинает также нарушать их органическую связь.

Итак, с одной стороны, стремление сделать университет доступным для масс; с другой — стремление каждой отрасли знания к индивидуальной самостоятельности — вот силы, колеблющие вековое здание.

Но еще живут передовые люди. Их дух и слово напоминают распадающейся семье наук общего родоначальника. Ни огромность материала, ни раздробление не устрашают их в борьбе за целостность научного организма. Они отстаивают заповедную связь всех человеческих знаний и не дадут науке сделаться вавилонским столбом для строителей.

А закон самосохранения должен напомнить обществу, что самые благотворные его учреждения, ведущие к скоплению масс, рождают недуги, вредные и для масс, и для самой цели.

Которым же из трех путей должен идти наш университет?

Чего требуют от него государство, общество и наука?

Государству нужно в университете образование в известном направлении нового поколения, которому оно обещает за это известные права. Но эти права для государства — дело второстепенное. Оно дало их некогда университету, чтобы привлечь к образованию. Общество же, т. е. грамотное меньшинство, прежде расходившееся с государством во взглядах на университет и ставившее в нем на первом плане права, а образование — на

втором, теперь начинает сходиться в том отношении, что считает уже и образование, и права для себя выгодными.

Нужно привлекать или отвлекать?

Государству нужны образованные люди, еще нужнее — специалисты. Общество также ищет образования, но, главное, ищет обеспечить существование своего поколения хлебом и известным положением в государстве; а так как государству нужны специалисты, то общество в образовании их находит свою выгоду.

Следовательно, привлекать нет необходимости.

Отвлекать может казаться нужным государству, когда оно видит, что масса учащихся растет и вносит стремления, не имеющие ничего общего с наукой, что учебные пособия делаются недостаточными и университет не может дать большинству то, чего оно ищет. Это значит, что наступило время для новых учреждений, которые могли бы выгоднее удовлетворить потребности массы, учреждений прикладных и реальных, но так же, как университет, требующих подготовки общечеловеческим образованием. Это мы и видим теперь на Западе. В классической стране университетов, в Германии, большинство тотчас же поняло, какую огромную выгоду — неосуществимую при университетском образовании — доставят ему высшие реальные школы, и отхлынуло туда из университетов. У нас также пора заботиться об удовлетворении этой потребности общества; но нам еще необходимо и общечеловеческое образование в университете, да и необходимы *такие* специалисты, образование которых немислимо вне университета. Другого отвлекательного средства, полезного обществу и государству, — нет.

Затруднять большинству вход в университеты регламентацией, экзаменами в самом университете, обязательными курсами и для государства, и для общества, и для университета положительно вредно.

Для государства не может быть выгодно, если потребности большинства не будут удовлетворены и оно останется в безвыходном положении. Это ведет к пролетариату и недовольству.

Для общества теряется образование целого поколения. Допустив даже, что трудность вступления в университет и заставит общество на будущее время лучше готовить молодежь в средних школах, то все-таки прошедшего не воротишь. Пройдут еще годы, и что станется с целыми сотнями людей, имевшими прежде возможность познакомиться с наукой в университете, хотя бы и понаслышке? Они отупеют и сгинут; они рассеются по провинциям и будут вредны для государства.

Для университета, наконец, — и это главное — эти меры вредны тем, что они его выводят из настоящего положения, делая из свободного учения искусственную дрессировку. Правда, курсовые экзамены и обязательное учение, если это будет не одной только формальностью, сделают университет университетом меньшинства, но какого? Не того, которое развивает на свободе свои

дарования и охоту к науке, не того, которым дорожат настоящие университеты так, что готовы существовать для него одного, но меньшинства, которое узким, экзаменационным направлением влачится к посредственности.

Посредственность, говорят, нам-то и нужна, а талант сам найдет себе везде дорогу. Это заблуждение, против которого нужно восставать. Талант везде нужнее посредственности, а у нас — во сто раз. Талантом живет посредственность. Где задача образованного — распространять образованность в окружающей среде, там талант — жизненная сила общества. Поэтому, как бы обществу, — и именно нашему — ни были нужны руки, ему в сто крат нужнее головы. Всякая школа славна не числом, а славой своих учеников. Но талант не так несокрушим, как думают. Его можно погубить, и даже легко. Его не нужно представлять себе гением, или демоном, одаренным страшной энергией воли. Талант неокрепший гораздо легче сбить с толку, чем посредственность; его легче привести в противоречие с собой и со всем окружающим. Не давая ему развиваться на свободе, его можно довести до того, что он будет казаться ниже посредственности и сделается зимоспящим. Да не только талант, и простую любознательность нетрудно заглушить обязательным и экзаменационным учением. Я помню, как меня самого парализовали экзамены. Ничего я так скоро не забывал, как то, что обязан был приготовить для экзамена. Лет 30 после того, если я ночью пробуждался от неприятного чувства, то это почти всегда было приготовление к экзамену во сне. Ни одной наукой я не занимался так нехотя, как той, которой учился для экзамена, и ни одна лекция не наводила на меня столько дремоты, как обязательная. Но я далек от того, чтобы считать для всех университетов всякую обязанность и экзамен несовместными с университетским образованием. Об этом еще речь впереди, а теперь перейдем к другому вопросу.

Должно ли реальные учреждения, назначаемые для большинства, поставить в связь с университетом или вовсе отделить от него?

В Германии, несмотря на развитие реализма, университет остался все еще в прежнем виде, но факультеты в германских университетах и прежде имели одну научную связь; в них совет или сенат состоит из одних выборных членов всех факультетов; дела идут в министерство на утверждение прямо из факультетов, даже некоторые из дел один факультет неохотно или вовсе не сообщает другому.

Во Франции факультеты составляют почти совсем отдельные школы (*école de médecine, école de droit*¹⁷). Но университет ни там, ни здесь не имеет ничего общего с другими высшими учебно-реальными заведениями.

Применить ли это и нам?

Я думаю, что и в этом отношении подводить все наши университеты под один уровень не следует.

Нам необходимо, с одной стороны:

удержать в университете все элементы общечеловеческого образования и органическую связь наук.

С другой стороны:

нам нужно усилить реальные учреждения, не нарушая, сколько возможно, этой связи наук.

Если бы мы захотели в настоящее время уменьшить скопление масс в университете, развлекая их в разные направления, то мы, может быть, удовлетворили бы потребностям общества, но лишили бы эти массы действия той образовательной силы, которая всегда присуща университету и ничем не заменима.

Эта сила и зависит от органической связи наук и от воздействия одного факультета на другой; она существует, в этом нет сомнения; она действует и на избранных, и на большинство. Одни подвергаются ее влиянию сознательно, другие — бессознательно.

С этой стороны университеты еще долго будут пополнять недостатки наших средних учебных заведений, с которыми и должны оставаться в связи.

Поэтому и высшие реальные учреждения, как вспомогательные факультеты, должны находиться также в связи с нашим университетом.

Мало этого: высшие реальные учреждения требуют у нас органической связи с университетом еще и по недостатку в образованных специалистах. Нам едва их достает для вакантных кафедр. Что же будет, если реальные школы потребуют их для таких предметов, которые можно бы изучать и в университетах, если каждому учреждению, например, понадобится отдельная профессура физики, химии, естественной истории, которая существует уже налицо в факультетах?

Но в каждом из наших университетов все условия этого соединения не могут быть выполнены одним и тем же способом и в той же степени.

Централизация университета только затруднит нормальный ход дела.

Университеты столичные могут быть связаны с различными специальными учреждениями, служить им центром и вносить в их деятельность элементы общечеловеческого, научного образования. И те, и другие выигрывают от соединения. Скопление масс в одном пункте прекратится. Одни науки могли бы изучаться в университете, другие — в учреждениях. А общечеловеческое образование, доставляемое университетом, влияло бы везде и удерживало бы специалистов от односторонности и рутинерства. Специальное образование, в свою очередь, направляло бы к положительности и серьезному труду. Во Франции уже давно, например, все столичные госпитали имеют в своих палатах профессоров факультета и все приспособлены к практическому изучению специальностей медицины. А у нас эта связь почти вовсе не существует, и это в ущерб науке и специальному образованию.

В провинциальных университетах при увеличении материаль-

ных средств некоторые факультеты могли бы в себе самих развить реальные учреждения. Другие могли бы сохранить одно чисто научное призвание.

В одном университете разнородная масса слушателей могла бы искать на лекциях общего научного образования, в другом могло бы сосредоточиваться меньшинство для специального изучения науки в беседе с профессором и в особенных научных семинариях.

Все должно применяться к местным условиям, к местным потребностям общества и учащихся. Каждый университет пусть руководствуется своей программой. Я убежден, что только так, а не иначе, может для нас решиться университетский вопрос. Как бы ни были велики трудности—я их хорошо понимаю,—но сделать университет равно и везде доступным и равно и везде полезным для меньшинства и большинства иначе нельзя.

Другой формулы соединения начал—чисто научного и прикладного—в одном и том же учреждении для нас нет.

Разделить то и другое без вреда для тех и других избранных и масс—также невозможно.

Невозможно решить одним и тем же путем и вопрос о воспитательном значении университета.

Слово, имеющее смысл чисто материальный,—воспитание—получило у нас другой смысл, и теперь сказать: я «воспитываю», а не «образую»—можно только про дерево или про скотину. Остались слова: «учение» и «просвещение», которые отличаются от «воспитания», но не от «образования». А как воспитывать без образования и образовывать, не уча и не просвещая, нельзя, то, стало быть, воспитывать, не уча, можно разве в таком возрасте, когда человек еще бессловесен.

Но и учить, не образуя и не воспитывая, также нельзя. Вся наша нравственность, правда, добро, свет—все учение. И учить, не воспитывая, не образуя, значило бы не учить, а делать что-то другое.

Между тем университет, как учреждение учебное, еще никто не признает, *eo ipso*, воспитательным, а требуют его таким сделать,—значит, принимают, что можно учить, не образуя и не воспитывая.

Если скажут, что учить можно и худому, то на это ответ, что и воспитывать можно худо. Но учить—значит по преимуществу учить добру. Если же кто не отвергает, что учить, не образуя, нельзя, тот может только утверждать, что для воспитания учить—это мало; нужно еще что-то. Что же?

Что же другое, как не надзор, не присмотр? И весь вопрос вертится на том, как и над чем надзирать? Над тем ли, чтобы взаправду учился тот, кого хотят воспитать? Ведь в учении все и есть. Воспитание без учения не может быть; тем более кто учится, тем более и образуется, тем более и воспитывается. Кто учится, тот и узнает, как и что нужно делать. Или этого мало—учение идет и не впрок,—надо еще уметь исполнять то,

что знаешь. То есть надо, чтобы кто-нибудь и за этим надзирал,— значит, учил еще, как исполнять то, что знаешь — и должен знать, если учишься.

Такие учителя будут воспитатели *par excellence*¹⁸ в отличие от тех, которые учат только знать.

А такие воспитатели будут ни более ни менее отцы — да еще какие! — которые выше учителей, потому что не только знают, но и знают еще, как делать что знают. Или наконец, это будет сама жизнь. Разумеется, этих отцов и воспитателей не только в университете налицо нет, но и в целом свете немного. А жизнь впереди. И потому, за неимением, прибегают к действиям отрицательным, т. е. надзирают не за тем, чтобы было все хорошо, а за тем, чтобы не было слишком худо.

Это и значит полиция.

Итак, все воспитательное сводится на полицейское.

В другом смысле воспитательного университета нет, и быть не может. Играть и обольщать себя словами бесполезно.

Однако же есть, говорят, в Англии воспитательный университет. Про него чаще начали говорить, когда прочли Визе. Но Визе, приписывая все хорошее в английских лордах университетскому воспитанию в Оксфорде и Кембридже, забыл одно — *habeas corpus*¹⁹. А это одно воспитывает англичан — и не одних лордов — не хуже всяких университетов. В английских университетах хорошо учат — это правда. Но их способ учения в коллегиях, их тьюторы хороши для меньшинства, для масс — не годятся. О реальном же, которое стало живой потребностью для университетов континента и которого нет ни в Оксфорде, ни в Кембридже, Визе как будто и знать не хотел. Визе не хотел также знать и о шашнях, которые там водятся, несмотря на закрытость заведения, на студенческий костюм и на обязательное посещение церкви.

Если английские коллегии так сделались славны славой их учеников, то этим обязаны они кроме *habeas corpus* еще и их способу учения, который потому и не дешев. Способ этот совершенно противоположен свободе учения германских университетов, на которую теперь кроме Визе и многие другие сердятся. Вот, следовательно, мне скажут, английская обязательность учения, экзамены нисколько не вредят ни таланту, ни любознанию.

Но обязательность в учении меньшинства, и еще избранного, может проводиться разумно, не иначе, как вникая в личности, заботясь о каждом; и талант, и посредственность от нее в выигрыше. Если бы учителей было столько же, сколько учеников, было бы еще лучше. А может, верх совершенства был бы, если бы все только и делали, что обязательно учили и учились. Все сделались бы учениками и учителями *ex professo*²⁰. Вся жизнь превратилась бы в обязательное учение. Не нужно бы было ни воспитателей, которых и теперь нет, ни полиции, которой много. И то правда, что обязательным способом можно выучивать и не

одно меньшинство. Всем известно, что этим способом можно целые массы не только учить, но даже учить умирать стойко.

Но из защитников обязательного учения немногие мечтают о возможности учредить в России хотя что-нибудь подобное Оксфордскому или Кембриджскому университету. Обыкновенно представляют себе обязательность так или почти так, как прежде, т. е. разделение на курсы, обязательный выбор предметов, годовые или двухгодичные экзамены и т. п. И вместе с этим хотят удержать теперешний способ преподавания, взятый из немецких или французских университетов. Что же из этого выйдет? Преподавание свободное, а учение обязательное. Студент должен посещать лекции и держать экзамены, а на лекциях он — пассивный слушатель, и профессору дела нет, следит он и понимает он его лекции или нет. И хотят уверить, что такая обязательность хороша.

Обязательное учение и экзамены действительно принесут пользу, если наши студенты вместо занятий по-английски с тьюторами — что для них слишком дорого — составят, группируясь по различным предметам, отдельные кружки, а профессора — отдельные семинарии с обязательством для слушателей заниматься по известной программе. Тогда они будут играть активную роль на лекции и будут уже студентами, а не слушателями. Эта обязательность не насильственна; она соединена с постоянной самостоятельной деятельностью ученика; она сближает его с учителем и часто лучше соответствует и сущности предмета, и личности наставника, и способностям ученика. Для многих наук и многих профессоров другого способа и найти нельзя, если хотим, чтобы слушатели выносили что-нибудь с лекций. Но для множества и этот способ, и эта обязательность неприменимы. Ничто не препятствует ввести его для преподавания известных предметов в тех из наших университетов, в которых число слушателей незначительно. Стало быть, и в этом отношении нет надобности одному университету сообразоваться во всем с другими.

Итак, обязательность вообще не совместима с университетским учением, потому что для масс она легко переходит в бесплодную формальность, а для избранного меньшинства должна быть употребляема с осторожностью и большим знанием дела; иначе она вредит и свободному развитию научной деятельности, и развитию таланта.

Поэтому ее и нельзя принять как воспитательный элемент университета.

Вот почему я восстаю и против обязательных лекций богословия. Я от души желаю, чтобы все были истинными христианами; еще более желаю, чтобы религиозные истины и чувства укрепили молодое поколение; но я слишком уважаю и научное, и нравственное достоинство религии и потому не желаю видеть кафедру богословия поставленной в университете для одного только приличия. Между тем обязательность непременно ведет к этому. Еще можно защищать обязательное учение там, где имеют целью

формальное знание, которое можно навязывать насильно. Но никто, я думаю, не оправдает такой цели в учении богословия. Никто также не будет утверждать, что учредители этой кафедры в нашем университете имели в виду одну научную ее сторону; обязательность, соединенная с учением богословия, указывает на другую. А в неожиданных следствиях этой обязательности могут сомневаться другие, но не я. Причину печальной апатии к святому и безверие можно, если угодно, объяснять и другим образом, но я ее нахожу именно в том, что люди, приученные уже несколько к критическому анализу в науке, переносят невольно это направление и на учение — основанием которому служит вера, — если это учение делают обязательным. Это-то убеждение, которому не противоречит и знание человеческого сердца, и заставило меня сказать мое мнение по долгу совести откровенно.

Теологические факультеты в католических и особенно в протестантских университетах можно действительно рассматривать как сильную оппозицию скептическому материализму. Но сила их не в обязательности, которой там не существует. Они действуют, во-первых, научной стороной, допускающей глубокий анализ и свободу изыскания (то, что немцы называют *Freiheit der Forschung*); во-вторых, сближением слушателей, не замкнутых еще в одно сословие и готовящихся к священнослужению и проповеди, со студентами других факультетов; в-третьих, органической связью богословских наук с филологическими и историческими; в-четвертых, наконец, сильным нравственным влиянием, которое оказывают представители богословских наук не только на учащихся, но и на целое общество.

Из этого следует, что внесение богословского учения в университеты — с целью противодействия материальному направлению других наук — требует отчетливого и глубокого изложения всех его элементов, в научной связи. Иначе оно представится в глазах учащихся чем-то отрывочным, слабым, не имеющим органической связи с другими предметами и, наконец, чисто формальным *desoignit*, если посещение лекций будет еще к тому обязательным для всех.

В какой мере можно всего этого достигнуть у нас — я судить не берусь. Это вопрос, требующий глубоких соображений. От решения его зависит не только будущность наших университетов, но и вообще судьба нашей русской науки.

Не зная этого, я считал своим долгом восстать только против худого, которое знаю и которое состоит в обязательном приличии.

Я не отвергаю, что и при существовании одной кафедры богословия высокая личность наставника может иметь свою долю благотворного влияния. Не скажу, всегда ли можно на это рассчитывать, но я убежден, что оно может обнаружиться не иначе, как при свободном учении.

Поможет ли паллиатив, состоящий в учреждении вместо одной, двух или трех кафедр, также не знаю; а потому удерживаюсь и

теперь, как прежде, предлагать его. Предлагаю же устранить худое, которое знаю: это — обязательное посещение лекций для приличия.

Итак, ни обязательность учения вообще, ни обязательное посещение лекций богословия в особенности не сделают университет учреждением воспитательным.

Остается решить: можно ли этого достигнуть мерами полицейскими, с которыми у нас также соединяют понятие о воспитании.

Мысль учреждения университетской полиции, *sui generis*, весьма натуральна, хотя средневековые университеты, учреждая ее, едва ли имели в виду воспитательную цель. Это была не более и не менее, как одна из корпоративных привилегий. В Германии остались еще и теперь университетская полиция и университетский суд, потому что они имеют некоторые удобства и для университетов, и для городской администрации. Университеты могут распорядиться сами, без долгих формальностей и скоро, где нужно; городская администрация избегает неприятных столкновений со студентами и множества мелких судебных случаев. Студенты считают также приличнее достоинству учащихся не иметь никакого дела с полицией и судиться неодинаковым судом с кнотами. Хотя университетский суд и поддерживается взглядом на студенчество как на общество людей, еще не зрелых, легко увлекающихся и т. п., но тут играют свою роль и сословные или корпоративные понятия, еще оставшиеся во всех средневековых учреждениях.

У нас, как известно, никогда не было настоящего университетского суда; была только университетская полиция, которая в течение почти 30 лет находилась в руках попечителя. Попечитель был собственно главный инспектор и начальник студентов. Все шло спокойно до последнего времени, и вопрос остался бы, если бы не обнаружили так называемые студенческие беспорядки. С ними вместе поднялся вопрос и о воспитательном значении университетов.

Какая причина беспорядков, которые выросли как будто из земли?

Устарела ли университетская полиция? Виноваты ли попечители? Молодежь ли испортилась, или ее набралось уж слишком много в университетах?

Эти вопросы обойти нельзя, иначе и вопрос об университетской реформе, поднятый беспорядками, решить нельзя.

Я слышал много разговоров об этом. Одни обвиняли университетский устав, другие — молодежь, третьи — попечителей, в том числе и меня. К удивлению, весьма немногие обвиняли время. Иные смотрят на университеты как на что-то отдельное, как на храм Весты. Положим, это взгляд, приносящий честь и университету, и тем, которые так смотрят. Но на деле — и это немногие знают — университет выражает современное общество, в котором он живет более, чем все другие учреждения. Взглянув на университет глубже, можно верно определить и дух общества, и

все общественные стремления, и дух времени. И наш университет выражает это еще более, чем все западные, потому что в нашем мало сословного и вовсе нет предания или оно очень слабо. Разумеется, кто хочет по нем судить о состоянии общества, должен иметь в виду не одно положительное, но и отрицательное, т. е. судить не по тому одному, что есть, но и по тому, чего нет в университете.

В университете два рода представителей: одни представляют степень просвещения и зрелости общества; другие — его молодость, его нужды, потребности, направления, взгляды, увлечения, страсти, пороки. Все сосредоточено в одном пункте и потому выказывается яснее и сильнее. Все оттенки выражаются на материале, правда еще не выработанном, но зато чрезвычайно емком и чувствительном. Это — положительная сторона университета. Чего в нем нет, того или нет в обществе, или то спит и не живет духовно. Это — отрицательная сторона, по которой тоже надо судить. Общество видно в университете, как в зеркале и перспективе. Университет есть и лучший барометр общества. Если он показывает такое время, которое не нравится, то за это его нельзя разбивать или прятать — лучше все-таки смотреть и, смотря по времени, действовать.

Этот взгляд на университеты подтверждает история. Где политическая жизнь общества качается ровно, как часовой маятник, где политические страсти из высших сфер не доходят до незрелого поколения, там в университете выступает на первый план его прямое назначение — научная деятельность. Университет делается там барометром просвещения.

В науке есть свои повороты и перевороты; в жизни — свои; иногда и те и другие сходятся; но все переходы, перевороты и катастрофы общества всегда отражаются на науке, а чрез нее и на университете. Вюртембергский профессор писал протест общества против злоупотреблений папской власти. На лекциях Фихте выражалась готовность нации восстать за свободу. О жизни и смерти говорил Биша, когда смерть гуляла по Франции вместе с гильотиной. Передовые люди, окружавшие короля прусского в 10-х годах нашего столетия, хорошо знали это, когда дали ему совет учредить новый университет (в Берлине) для выражения новых стремлений. Когда, после войны за свободу, началась новая жизнь для Германии и явилась мысль о единстве, она тотчас же высказалась в ваттенбургском празднике буршеншафтеров.

Только там, где политические стремления и страсти проникли глубоко чрез все слои общества, они уже неясно отражаются на университете. Но чем более достигают они общество врасплох, чем менее оно привыкло к переходам и переворотам, тем сильнее выразится его настроение в университете. Во Франции едва слышно про него, во время политических реформ. В тех частях Германии, где быт общества открыт и установился, студенты живут средневековой жизнью и не мешаются в политику, предо-

ставив ее другой сфере; общество не мешается в их коммерши, дуэли и стычки с кнотами. Напротив, у нас — едва повеяло новой жизнью, едва общество почувствовало новые стремления, и тотчас же появились рефлексивные движения в университете. Но отражательные движения не могли быть целесообразны, и потому они перешли в беспорядки.

Анализируя эти беспорядочные рефлексии, нам нетрудно убедиться, что они не все в одинаковой мере были безнравственны, бессознательны и беспорядочны. Их всех можно разделить на три рода. В одних проявляется только грубая сторона общества, в виде насилия; в других выражается более сознательно известная мысль, относящаяся до интересов студенческого быта; в третьих, наконец, эта мысль имеет уже более обширное, более общественное значение. Все три, однако же, обнаружались под влиянием настроения, перешедшего из общества в университет. Везде действие проявлялось корпоративно. Везде обнаруживалось понятие о достоинстве, значении и силе корпорации. Так и поступкам насильственным, нарушившим общественный порядок, лежало в основании это же понятие, и как бы такой взгляд на коллективную личность корпорации ни был бестолков и ложен, он совпадает с развитием мысли о личном достоинстве во всем образованном обществе; самоуправство же было только его необдуманное применение. Сюда относились буйства и драки за нанесенные обиды одному или нескольким студентам. Шумные сходки и суждения о делах, касающихся до интересов студенческого быта, имели своим началом также вопросы об общественных интересах, возбужденные в наше время новыми потребностями и реформами. Сюда принадлежали вопросы о студенческой библиотеке (в Киеве), о кассе для бедных, о плате за учение, о лекциях некоторых профессоров. Наконец, третьи зависели уже от непосредственного перенесения общественных вопросов из общества в его новое поколение. Это делалось или невольно и почти бессознательно, или переносилось самим обществом, отцами сознательно. В Одессе в 1857 г., едва пришла весть через иностранные газеты «об улучшении быта крепостных людей», и студенты лица первые собрались и пили за здоровье освобождающего и освобождаемых — это пример невольного увлечения. Напротив, вопрос о национальности был перенесен в западных губерниях из общества и семейств уже сознательно на университетскую почву.

Известно, как при этих проявлениях старый порядок вещей оказывался несостоятельным. И университетская полиция, и влияние профессоров, и власть попечителей — все сделалось недействительным. Но если несостоятельность старого стала очевидна, то зато трудность придумать что-нибудь лучше стала еще очевиднее.

Еще в 1859 г. я представлял — на вопрос министерства — мое мнение о необходимости коренной реформы в университетской администрации. Я высказал тогда мое убеждение, что необходимо

избрать одно из двух: или ослабить корпоративное начало, или правильно его организовать. Через два года после того на эту тему много писали и полемизировали. Не обошлось, разумеется, и без комбинаций. Но как бы ни решали и как бы ни комбинировали, не нужно упускать из виду главного — того, что успешность всех средств может быть только относительная. Они не уничтожают, и не могут уничтожить, причину; а покуда эта причина будет действовать, до тех пор прямое назначение университета, учебно-научная деятельность, не будет соблюдена в ее ненарушимом спокойствии. Из этого, конечно, не будет следовать, что принятые меры негодны. Каждая из них может принести только известную долю пользы и при известных условиях.

Если увлечения, движения, беспорядки приняли характер корпоративный, то уничтожение корпоративного начала представляется с первого же взгляда самым надежным средством. Чтобы не спорить о словах, нужно согласиться, что студенческой корпорации в том смысле, как она понимается в германских университетах, у нас нет. Но где только собираются люди на продолжительное время ввиду известной цели, да к тому же еще если их сближают возраст, воспитание и национальности, то там корпоративное начало уже есть непременно. Оно в нашем студенчестве имело в некоторой степени и юридическое значение, потому что было соединено с некоторыми правами. Если угодно, это были не настоящие права, а только снисхождение к возрасту и исключительному положению студентов в обществе (*status pupillaris*²¹); но тем не менее студенты смотрели на это снисхождение как на привилегию. Сюда относились мундир и особая университетская расправа. С другой стороны, экзамены, курсы, обязательность учения, стипендии, казенный кошт также не мало пособили развитию корпоративных идей между студентами. Итак, естественно, для противодействия этим понятиям нужно было, во-первых, уничтожить их внешнее основание, или формальную, юридическую поддержку, и, во-вторых, внести в студенчество другие элементы, которые ослабляли бы корпоративную связь. Это значило сделать университет как можно более открытым и более доступным. Ни я и никто другой, конечно, не думал такими средствами совершенно уничтожить корпоративное начало; его причина бытия, его *raison d'être*²², — я сказал уже — лежит гораздо глубже. Я несколько не имел и сангвинических надежд разом прекратить все беспорядки, причина которых лежит также глубоко, и притом вне университета. Но, делая корпорацию бесправной, лишая ее законности, внося в нее другие элементы и уничтожая внешнее различие между студентом и гражданином, можно было надеяться, что дальнейшее ее развитие со временем прекратится. В этом отношении, я думаю, трудно оспаривать логичность предложенной меры. Слабая же сторона, очевидно, та, что, несмотря на все соображения, понятие о корпорации может еще сохраниться в большинстве учащихся, соединенных возрастом, целями, воспитанием и т. п. В таком случае корпорация будет

все-таки существовать, но уже совершенно незаконная, неорганизованная и вовсе устраненная от нравственного влияния университета.

Другое средство, казавшееся более воспитательным, была правильная организация корпоративного начала. Если успешность первого нельзя подтвердить никакими фактами — пример Франции не соответствовал вполне, — то зато практичность второго кажется доказанной на деле: у нас — Дерптским и в Германии — средневековыми университетами. Но к сожалению, это только кажется. Для организации студенчества в правильную корпорацию нам неостанет двух главных условий: предания и нравственной супрематии организаторов. Будь они у нас налицо, то уже давно бы все было организовано само собой. В предании есть сила, организующая изнутри. А организовать извне мог бы тот только, кто пользуется глубоким нравственным доверием. Это, конечно, могла бы быть коллегия наставников. Но в наших университетах нравственная связь между этой коллегией и студенчеством была нарушена, и восстановить ее — если она когда-нибудь восстановится — могут только время и обстоятельства. А чтобы дать этой организации — как этого, кажется, хотят — еще другое, высшее воспитательное значение — о! для этого нужно многое и многое, чего у нас вовсе нет. Правда, сохранения порядка можно скорее достигнуть в университетских судах и расправах, которыми, пожалуй, также воспитывают. Но для этого устройства понадобится со стороны коллегии столько самоотвержения, столько нравственной силы, а со стороны студентов столько доверия и того, у нас незнакомого чувства, которое прежде называлось *pietas erga praesepiores*²³, что успокоительное действие этих судов и расправ у нас более чем сомнительно, по крайней мере, в настоящее переходное время. А правильно организованная корпорация студентов немыслима без выборного начала и без суда, главным основанием которому служит не внешняя, а нравственная власть судей. Так, во многих случаях университетский суд имеет дело не с отдельными лицами, а с целой корпорацией, и если у нее не будет ответственных выборных, то суд или ровно ничего не сделает, или действия его будут произвольны, случайны и возбудят непременно ропот и неудовольствие. Ответственные выборные необходимы также для удержания порядка, а главное — если организация предпринимается с воспитательной целью — для поддержания нравственного начала в корпорации, которой в известной степени должно быть предоставлено право судить о поступках ее членов. А это будет требовать студенческих собраний и сходок. Насколько у нас удастся дать им правильный вид и устранить все подозрительное, это опять решить трудно. С другой стороны, внушить доверие к суду в молодежи, увлекающейся и смотрящей на все еще слегка, — дело нелегкое. Университетский суд нигде не бывает инквизиционный; судьи решают обыкновенно по убеждению и потому должны пользоваться чрезвычайным доверием, чтобы

решения их признавались справедливыми и беспристрастными. А этого у нас достигнуть еще труднее.

Итак, введение и той и другой меры представляет много препятствий. Решить а ргіогі, которая даст более шансов на успех, невозможно. Стало быть, и здесь нельзя экспериментировать во всех университетах одним и тем же способом. Можно ли, например, полагать, чтобы в многолюдном столичном университете удалось организовать, а в небольшом провинциальном — дезорганизовать корпорации? Можно ли организовать, не нарушая порядка, там, где национальности резко или враждебно стоят одна против другой, и, напротив, почему не испробовать этого средства там, где число студентов незначительно и где национальной разнохарактерности не существует? В одном университете, например, мне удалось до известной степени устройство судной комиссии; в другом учебном заведении довольно хорошо шел совестный суд между студентами. Но общего ничего нельзя сказать, и введение одной и той же меры везде не даст ожидаемых результатов, особенно если будем ждать быстрого уничтожения следствий, тогда как причин устранить не можем.

Еще менее должно рассчитывать на успех, если ни одну из мер не удастся провести последовательно и всецело. Так, если студенты за проступки в стенах университета будут подлежать одному, а за проступки вне университета другому суду, то нравственное влияние первого будет ослаблено вторым; если корпоративное начало, с одной стороны, ослабит уравнием прав и подчинением студента общей гражданской власти, а с другой, допущены будут сходки для обсуждения дел студенчества или ежели вместе с судом гражданским признается необходимым и суд университетский, то понятия студентов об отношении их к обществу и университету сделаются сбивчивы и неверны; а за судом университетским останется не высокое нравственное, а одно карательное и внешнее значение.

Наконец, решить а ргіогі, в какой мере окажется на студентах моральное влияние коллегии, обновленной через автономию, также невозможно. Сильной нравственной связи между коллегией профессоров и студентами у нас почти никогда не было. Замечалось иногда частное влияние даровитых личностей. Предание не соединяло целые поколения с университетом, как в Германии, Англии и у нас, в Дерпте. Настоящей университетской жизни также никогда не существовало. Счастливые воспоминания об «alma mater» не передавались из рода в род. Итак, трудно верить, чтобы новый порядок вещей и при автономии университета скоро укрепил связь коллегии со студенчеством. А до тех пор нельзя и мечтать о воспитательном значении университета, которое только и держится этой связью. Если же и при таких условиях коллегия возьмет на себя ответственность перед правительством за сохранение порядка между студентами, то это будет готовность, которой нельзя не желать успеха. Но для этого коллегия, прежде

всего, должна восстановить свое нравственное влияние, а чтобы восстановить его, одной автономии мало; недостаточно также и личного влияния любимых наставников; не личное оно должно быть, а коллективное и требует свойств в наше время редких: самоотвержения, без которого нельзя иметь дела со студентами; справедливости и беспристрастия, которые высоко ценятся молодежью; любви и уважения к молодости, без которых зрелый человек неверно судит, теряет терпение и ожесточается, смотря на поступки незрелого.

Итак, чтобы достигнуть успеха, нужно будет много времени, много дела и, главное, много знания дела. А куда нельзя не обратить внимания на одно важное обстоятельство, которое вредит нормальности всех проявлений нашей жизни. Это наше неуважение к факту... Мы смотрим на факты, действительно, как на поворотливые языки, как на пешки, которые можно передвигать с одного места на другое. Факт сам по себе, без пикантной приправы, без интриги, для нас такая мелочь, что не стоит о ней хлопотать. Поэтому мы лучше понимаем немецкую философию, чем самого немца с его охотой к кропотливым исследованиям. Нам смешна его усидчивость в разыскании фактов. Она кажется нам следствием тупоумия и ограниченности взгляда. У нас, кроме лекций, нет другой оценки достоинства профессора. Учась, мы не интересуемся изучать скучный процесс фактического дознания и не заботимся проследить тот механизм, которым дошел наш наставник до убеждения. Ни наши ученики не имеют охоты заглянуть в рабочую учителя, ни учителя — пригласить их туда. Нужно — или после этого, скорее, не нужно — удивляться, как туго идет у нас вообще вся фактическая сторона знания. У нас не было кафедры философии, и потому немудрено, что нет философов и мало людей, понимающих связь наук, значение университета и т. п. Но у нас почти нет и естественников, и физиков, и анатомов, и хирургов, хотя и не было никаких препятствий к изучению этих наук. Это, конечно, доказывает, что нарушение общей связи наук не идет в прок ни одной из них и что произвольно нельзя содействовать успеху одних, устраняя другие. Но все-таки это одно не объясняет антифактическое направление в молодом и свежем народе, а потому оно и знаменательно. От науки переходит это направление и в жизнь. Тогда как в политике образованных народов «un fait accompli» получает теперь все более и более значения, у нас совершившийся факт теряет и то, которым он пользуется у необразованных. Мы — на пути к отвлечению, все ищем смысла в факте и теряем свой, забывая, что осмысленный или неосмысленный факт, если только верен, так же важен, как опыт Гальвани над лягушкой, которого значение для общества тогда только поняли, когда сделали электрические телеграфы. Между тем вся связь общества, все влияние одного поколения на другое и одной среды на другую основаны на уважении к фактической стороне жизни. Взгляды и воззрения разделяют общество, факт соединяет. Потому-то раз-

вить в новом поколении уважение к факту я считаю одной из самых главных задач нашего университета.

Децентрализация университета, разнообразность реформного эксперимента, неразрывная связь научного начала с прикладным и учебным, усиленное значение того или другого и направление, приспособленное к местным условиям, университет самостоятельный, но не иерархический, университет для большинства и меньшинства, автономия при рациональном контроле, *Lehr und Lernfreiheit*, доцентство при гласности и общественном мнении, как оппозиция застою и nepoтизму, свободная конкуренция и конкурс как средства к развитию доцентства и оценки научных заслуг, вознаграждение по личным достоинствам, а не по должностям, улучшение материальной стороны университетского быта, разделение звания от должности, обсуждение университетских дел в высшей инстанции не только путем бюрократическим, но и путем науки, зависимость нравственного значения университета от нравственного состояния общества, развитие уважения к факту как задача университета — вот программа, которую я предлагаю. Меры к ее осуществлению далеки от совершенства. Не это, однако же, меня беспокоит; я боюсь, что не сумел выразить мысли, и опять не буду так понят, как бы мне этого хотелось. Найдутся противоречия, особенно с тем, что я высказал в моих заметках на проект. Но писать замечания на чужое и писать свое — это не одно и то же.

Многим покажется, что я слабо отстаиваю улучшение материального быта наших университетов, которое между тем есть *conditio sine qua non* реформы.

Но я потому мало о нем распространялся, что, во-первых, считаю необходимость его слишком очевидной, а во-вторых, потому, что не полагаю его единственным условием, устраняющим все другие.

Меня занимают более отношения университета к государству, обществу и науке. Не разъяснив, не определив этих отношений, нет возможности и установить верный взгляд на значение университета.

А от этого взгляда зависит и его будущность, и нормальность его отправлений (функций).

Так, если отношения университета к государству и обществу должны быть утилитарно-вещественные, то университет теряет свою причину бытия, свой *raison d'être*, и распадается непременно на несколько специальных школ. Если, напротив, эти отношения должны определяться стремлениями высшими и более духовными, то университет для сохранения своего истинного значения требует также непременно полной свободы научного исследования и учения.

Эта свобода, в свою очередь, легко рождает в государстве и обществе неприязненные взгляды на деятельность университета, и он легко заподозревается в стремлениях, противных принятому порядку вещей. Рождаются недоразумения и взгляды, вредные

для жизни и будущности университета.

С другой стороны, если при существовании университета свобода научного исследования признается опасной для спокойствия и порядка в обществе и потому ограничивается различными мерами, то она, как жизненный атрибут науки, проявляется путем скрытым и противозаконным. А это развивает в деятельности университета стремления, еще более опасные, нередко антинаучные, соединенные с ложным пониманием, превратным толком и деморализацией целых поколений.

Если университет, признанный таким в государстве формально, но, с одной стороны, ограниченный в свободе научного исследования, а с другой — не удовлетворяющий вещественным потребностям государства и общества, не будет поставлен в связи с другими, реальными учреждениями, имеющими средства удовлетворить этим потребностям, но не оживленными духом науки, то значение его в государстве и обществе делается еще более шатким и сбивчивым, будущность — еще более сомнительной. От него требуют того, чего он не может дать.

Если, наконец, время и перевороты общественной жизни вносят в такой университет стремления, угрожающие порядку и самой науке, а быт представителей науки и порядка в университете, т. е. посредников между государством, обществом и университетом, не изменяется ни в материальном, ни в научном отношении, то университет приходит в ложное положение относительно государства, общества, науки и учащихся. А это еще более увеличивает неприязненность и сбивчивость взгляда на его значение. Все худое, в глазах государства и общества, обрушивается на науку, наставников и учеников.

Главная задача во всяком механизме — пользоваться силой, теряемой от трения. И в университетском вопросе главное — уменьшать трение и утилизировать силы, которые с ним пропадают. Мирить, уяснять и способствовать к распространению здравых понятий о значении университета и его отношениях я считаю обязанностью каждого благонамеренного человека. Успел ли я хоть сколько-нибудь ее исполнить — судить не мне.

Письма из Гейдельберга

I

5-го апреля (24-го марта) 1863

...Есть профессуры, однако ж, которые находятся еще в исключительном положении. Богословские — и католические, и протестантские факультеты, ...стоят еще и теперь во главе многих университетов. В этом есть и хорошая, и слабая сторона. Начать с того, что где теологический факультет есть одна из составных частей университета, там гегемония его или, по крайней мере,

стремление к гегемонии неизбежны. А тогда, какая бы она ни была: католическая ли, ортодоксальная ли, лютеранская, рациональная ли, она всегда отзывается на деле различной нетерпимостью, конечно, в известной степени, и главное — в известном виде, так что ее вдруг и не подметишь; но она всегда есть, и следствия ее всегда неминуемы. Стремление властвовать и влиять, не только нравственно, но и материально, сильно развито у теологических факультетов. Оно, например, особенно заметно в тех университетах, которых факультеты имеют право прямо сносятся с правительством; теологи и тут не могут отказать себе в желании узнать, хотя бы и косвенным путем, заключения факультетских заседаний, факультеты же, пользуясь данным им правом, ревниво стараются (в свою очередь) скрыть свои заключения от любопытных богословов. Конечно, теперь не то уже время, чтобы теологические факультеты в Германии могли вовсе приостановить направление других наук, кажущееся им вредным или безнравственным; но тем не менее они настолько еще сильны и в рационально-протестантских университетах, что ведут борьбу, которая из закулисной переходит иногда в открытую и отражается преимущественно на выборах других факультетов. Профессорам философии и истории приходится, конечно, всех более испытывать на себе следствия теологической гегемонии. Да и правительства в Германии всего менее равнодушны к профессорам истории. К чести германских правительств надобно сказать, что регенты вообще очень интересуются профессорами и знают лично почти всех своих профессоров. Но кафедра истории служит особенно предметом их заботливости. И правда, влияние этой кафедры на целый университет теперь более, чем когда-нибудь, заметно. После того как философия в Германии не играет уже той важной роли, как лет тридцать назад, вся доля ее влияния перешла, как кажется, на историю. Понятно, что иначе и быть не могло с наукой, которая находится не менее философии в связи с богословскими науками, да еще к тому и более соответствует фактическому направлению духа времени, а главное — тяготеет как нельзя более к политическому и национальному быту общества. Гегемония, которую прежде оспаривала у теологических факультетов философия, теперь оспаривается историей. Ей при дальнейшем развитии политического быта в Германии суждена, очевидно, важная роль в будущем.

Я избегаю здесь говорить об отдельных личностях профессоров, во-первых, потому, что не о всех могу быть компетентным судьей, во-вторых, потому, что направление большей части из них уже довольно известно, а в-третьих, наконец, потому, что суждение по личным впечатлениям щекотливо и не всегда верно. Скажу вообще, что на исторических лекциях можно более, чем на всех других, подметить желание профессоров затронуть самые животрепещущие стороны современного и этим действовать на аудиторию не только научно, но и нравственно. Этим-то влияние их и отличается от влияния, которое оказывали некогда на

умы слушателей лекции философов и которое влекло к отвлеченности.

... Уже одна наружность студентов в германских университетах доказывает, что большая часть из них — люди не той среды, из которой поступает большинство в наши университеты. Здесь наших пролетариев между студентами почти незаметно. Нетрудно понять, почему политехнические школы в Германии так скоро наполнились, притянув к себе и тех, которые прежде поступали в университеты. Я помню, что берлинский профессор Рудольфи еще за 35 лет перед этим говорил на лекциях своим слушателям, что если они пришли учиться медицине для хлеба, то лучше бы им было сделаться сапожниками, а не врачами, которых и без того слишком много в Германии. Я помню также, что немецкие правительства в то время еще, когда я учился, официально советовали родителям отклонять своих детей от университетов, если они рассчитывают на служебное поприще, которое и без того уже переполнено множеством кандидатов на всякую вакансию. В этом есть доля применимости и к нам. У нас хотя и нет такого излишка в образованных людях, который уже давно замечается в Германии, но и здесь, и у нас значительная часть студентов учится в университетах, имея в виду место на службе. Поэтому вся будущность этих лиц зависит от правильности отношений их числа к числу ежегодных вакансий на службе. Этой правильности, конечно, не существует, и мы видим, что множество молодых людей у нас бедствуют несколько лет в университете для того, чтобы бедствовать и по окончании университетского курса. И вот нам представляется странное явление: с одной стороны, мы чувствуем страшный недостаток в образованных людях и вообще недостаток в образовании, а с другой — уже развитый пролетариат в классах людей, получивших известную степень образования. Врачи без места и без практики; кандидаты и студенты, кончившие курс, едва достающие места учителей в уездных училищах и писарей в волостях; офицеры в отставке, едва достающие пропитание, — это явление у нас так же точно нередкое, как и вакантные кафедры в университетах и гимназиях с приват-доцентством, до сих пор неосуществимым по неимению желающих.

В Германии такой контраст немыслим. В ней избыток искателей всякого рода. Причину нашей ненормальности отыскать, конечно, не трудно. С одной стороны, отношение пространства к народонаселению мешает у нас распространению образования, а с другой, искусственный стимул — права по службе и казенный хлеб — притянул в наши университеты пролетариев. Бедность, оставив за собою исключительное право образования в наших университетах, и побуждает, и препятствует учиться. Оттого студентов довольно, относительно даже много, а желающих усовершенствоваться в науке мало. Это — факт, который едва ли обнаруживается где-нибудь так резко, как у нас. Поэтому и наши университеты получили другое значение, чем в Германии. Поэто-

му у нас и нужно еще более, чем в Германии, заботиться о реальном образовании ...

...В истории преследований научной свободы встречается весьма замечательный факт, на котором стоит несколько остановиться. Очень понятно, что в глазах государственных людей, и теологов прежде всего, должны были сделаться опасными при свободе научного расследования философия, история и правоведение. Эти науки легко могли показаться пороховыми погребами, от которых проведены мины и под государство, и под церковь. И потому, казалось, всего труднее было дать им свободу научного анализа. Но при таком взгляде, который, впрочем, нельзя было провести последовательно в протестантской Германии, упустили из виду целый ряд наук, казавшихся совершенно консервативными и потому очень невинными. Это были науки естественные и точные — им нельзя было не дать свободы; результаты их были слишком полезны и слишком необходимы для целого общества. Но, к ужасу гражданских и церковных ортодоксов, эти-то именно науки оказываются теперь по своим, правда, отдаленным и косвенным выводам вовсе не так консервативными и невинными. Они-то именно менее уживаются со стариной. Хотя прямые и непосредственные их приложения и выходят еще чисто практическими, даже очень выгодными и для старого порядка вещей; но постепенно и постоянно они вносят в жизнь новые взгляды и выводы, не соответствующие тому мирозерцанию, которое служит основой современного общества; они вносят свои результаты, добытые опытом и неопровержимо наглядные, и в философию, и в историю, и во все сферы, по-видимому для них неприступные. Теперь и самому отъявленному противнику научной свободы, верно, не придет на ум ограничивать свободу исследования точных и естественных наук ...

... Признав однажды науку и допустив существование ее в обществе, никто без вреда для самого же общества не может лишить ее самостоятельности и заставить идти так, а не иначе. Как бы ни казались опасными столкновения с ложью и заблуждением на путях, прокладываемых наукой к истине, обойти или запереть эти пути еще опаснее для блага и спокойствия общества...
... Студент не верит обыкновенно учителю или потому, что не уверен в глубине его знания, или потому, что подозревает его в неискренности научных убеждений. Так называемая непопулярность профессора иногда доводит до выходов, но одна, сама по себе не лишает еще профессора доверия к его авторитету и уважения. И в Германии есть довольно непопулярных профессоров, но их научный авторитет стоит все-таки высоко у студентов и охраняет порядок аудитории. Новому поколению наших профессоров предстоит труд понять хорошенько значение авторитета в науке и его необходимость для учащихся. В Германии у них будет довольно случаев и средств убедиться в этом. Здесь все, от мала до велика, убеждены в том, что ученик до поры до времени не может сделать ни одного шага в науке без авторитета. Кто хочет

что-нибудь узнать, тот должен сначала верить в то, что он узнает, и верить тому, от кого он узнает. С критическим способом учения нельзя спешить. Чем более для него будет собрано материалов, тем основательнее будет учение по этому способу. Но с другой стороны, тоже в Германии можно увидеть на опыте, как авторитет наставника поддерживается свободой научного исследования, которая дает простор убеждениям профессора и вместе с тем убеждает слушателей в искренности его учения ...

... Признаюсь, я часто жалею, что наши молодые ученые, вышедшие из разных университетов, рассеянные теперь по Германии и Франции, а потом рассеясь по России, вряд ли когда узнают друг друга, хотя и посланы за границу с одной и той же целью. А это знакомство — обстоятельство, по-видимому не очень важное, — могло бы, по моему мнению, чрезвычайно много способствовать единству цели и общему делу науки. Недаром же германские профессора ищут сближения и личного знакомства. Познакомившись, как-то охотнее следишь за трудами известного уже нам лица; читая нам лично знакомого автора, как-то лучше его понимаешь и легче следить за его мыслью. Только сблизившись, можно воспитать в себе мысль, что мы члены одного общества, имеющие ту же цель, те же обязанности и то же направление ...

... Некоторые из посланных, приехав в Германию, имели намерение, сверх посещения лекций, заняться еще сочинением диссертации на степень. Я старался отклонить их от этого занятия, полагая, что двухгодичный срок их пребывания за границей едва достаточен для усовершенствования себя в тех частях науки, в которых непременно остались пробелы после окончания курса в наших университетах; для диссертации же можно ограничиться одним собранием материала за границей. Я не разделяю также и убеждения тех, которые хотят все время или большую часть посвятить какой-либо специальной работе. Я сознаю в этом способе занятий огромную пользу; такой работой можно сделаться известным в науке — это я знаю; знаю также, что, занимаясь исключительно одним предметом под руководством знаменитого наставника, можно хорошо изучить метод и механизм занятия и найти ему дальнейшее приложение; бесспорно также то, что лучше сосредоточить все силы на разработке одной самой малой частицы науки, нежели рассеивать их на изучение всех ее частей; но всему есть граница, а при этом способе занятий, увлекшись, можно легко переступить ее и оставить огромные пробелы, которые после, взойдя на кафедру, будет трудно выполнить, да и механизм выполнения нередко бывает очень невыгоден для слушателей. Это я говорю по опыту; то же самое я слышал от многих профессоров, и, между прочим, от профессора Бунзена. Правда, в два или три года по окончании университетского курса невозможно и тому, кто хорошо подготовлен, совершенно равномерно заняться всеми частями одной науки, предполагая известную степень основательности в заняти-

ях. Пробелы останутся все-таки неминуемо. Но с другой стороны, нельзя найти более благоприятного времени для равномерного занятия целой наукой, *en bloc*, как именно тотчас по окончании курса. После это делается уже вовсе невозможным. Впрочем, главное в этом деле, я полагаю, знать хорошо самого себя и, зная хорошо, чего еще недостает, преодолеть самолюбие, которое понуждает нас сделаться как можно скорее деятелями научного прогресса. Замечу еще, что следить за целой наукой не значит еще упускать вовсе из виду специальные занятия. Но на первое время эти занятия должны состоять более в собирании материала для будущих специальных работ, чем в настоящей его разработке. Я признаюсь, однако ж, что мой взгляд справедлив только относительно, и справедлив именно тогда, когда занимающийся имеет в виду назначение преподавателя науки в полном ее объеме. Другой вопрос: выполнимо ли это назначение для молодого, только что выступающего на учебное поприще преподавателя? По нужде, по недостатку в научных деятелях такое назначение, конечно, необходимо и потому извинительно. Но в сущности оно ненормально и неестественно. В настоящее время в целости всю науку может хорошо излагать тот, кто долго занимался разработкой отдельных ее частей, и, конечно, чем более он их разрабатывал, тем лучше, тем дельнее будет изложение целого. Поэтому гораздо натуральнее поручать начинающим профессорам преподавание не целой науки, а одной ее части. В таком случае и разработка специальностей, как способ занятий, приготовительный для молодых ученых, была бы на своем месте; он был бы для них выгоден уже одним тем, что они, усвоив себе при одном специальном исследовании какой-либо метод, могли бы впоследствии приложить его и к другому подобному исследованию. Я заметил, что этот способ избирают преимущественно люди или талантливые, или трудолюбивые — и в обоих случаях самодеятельные...

... Начало весенних вакаций застало меня в Берлине, и я должен был отложить мою поездку в остальные германские университеты (геттингенский, боннский, гиссенский и австрийский) до мая месяца. Радушие, с которым я был везде принят моими старыми и новыми знакомыми по науке, и их дружеские беседы останутся мне надолго памятными...

II

3-го (15-го) октября 1863

Описывать в подробности каждый из двадцати пяти университетов (в том числе и швейцарские), с которыми я возобновляю старое мое знакомство, — дело интересное и полезное, но не мое. Моя задача гораздо ограниченнее. Я стараюсь извлечь все, что найдется в них прикладного к нашему научному и учебному быту. Сначала — я судил по памяти — мне казалось, что я много найду

такого. Но память, как это случается, обманула. После первого осмотра нескольких университетов я уже думал, что мне придется только завидовать. К счастью, первое впечатление не обескуражило меня до отчаяния. Я продолжаю искать и надеюсь еще отыскать применимое, как бы оно глубоко ни скрывалось. Но я надеюсь также, что меня извинят читатели, если найдут в моих письмах не то, чего они ожидали, и не то, может быть, что их, а то только, что меня занимает,—не столько то, что в Германии уже есть, сколько то, что могло бы и должно бы быть (по-моему) в России. И вот, знакомясь с германскими университетами, я прежде всего знакомился с нашими посланными. Чтобы извлечь полезный результат из знакомства с ними, я должен постоянно помнить, во-первых, что они принадлежат к одному, а я—к другому поколению. У них есть преимущество. Дух современной науки может проникать в них чрез все поры, из которых многие у меня уже закрылись. Зато на моей стороне есть другое. На моих глазах исчезло уже много в Лете, что некогда мне казалось прочным навеки; выплыло наверх не то, что когда-то было, а только то, что теперь стало современным. Я видел это—они только слышали; им предстоит еще увидеть то же самое. Знакомясь с ними, я радуюсь, когда узнаю, что мои взгляды и убеждения согласны с их убеждениями: это значит, что я еще живу. Я радуюсь, когда и несогласны: это значит, что они—именно то, чем должны быть—дети своего времени. Итак, надеюсь, ни они, ни кто другой не поставят мне в упрек, если я буду говорить об их настоящем и будущем так, как это понимаю и как понять могу.

Предприятие, показавшееся бы везде громадным, у нас же интересующее вообще немногих, начато и продолжается более года. Успех его, как и всех предприятий, основанных на личных свойствах агентов, нельзя определить даже и приблизительно. Человеческие достоинства измеряются только по совершившимся уже действиям, и то не всегда верно. А тех, которые приготавливаются только к действию, как судить? Сколько людей, подававших блестящие надежды, обманули эти надежды! Сколько других, считавшихся посредственными, как будто переродились, начав заниматься и действовать самостоятельно! Сколько раз ошибались в выборах ученые общества, корифеи науки и опытные наставники! Где весы, где мера? Для руководства существуют только общие признаки да личный взгляд людей, имеющих вес и доверие. Но и на это можно положиться только там, где просвещение пустило глубокие корни, где жизнь идет вперед, как заведенные часы. А там, где и прилив, и отлив приходят неопределенно, не в пору и не вовремя, и эти признаки также ненадежны.

Было время, когда наши университеты приготавливали сами своих будущих деятелей, каждый для себя. Дело шло постепенно, восходя по иерархической лестнице вверх. Отправление за границу было редкостью. Я помню еще, как один почтенный профессор жаловался мне на беспутство учившихся за границей и доверял

только одним доморощенным. Так дошло дело, наконец, до того, что везде оказался дефицит. Вступилось правительство. Открылось вербование в университетах; выбор был, однако ж, предоставлен советам; выбранные должны были для верности выдержать сначала одно испытание, каждый в своем университете; испытывали же не одни только знания, но и здоровье, и голос; потом второе—в Академии наук, наконец, еще третье—в Дерптском университете. Так образовался профессорский институт. Кажется, соблюдены были все предосторожности, и что же? Разве результат удовлетворил всех? Послушайте, как судят о нем многие из современных. Еще недавно один ученый намекнул (в газете), что кандидаты профессорского института расстроили прежний университетский быт, а не настроили. После того университеты опять сами принялись за дело, при других, правда, условиях,—и опять дефицит. Наконец, снова правительство вступилось, и уже по другому способу. Лучше ли он окажется прежнего, таким же, нет ли—неизвестно; но то уже известно, что наши университеты покуда еще не выработали никакого лучшего способа; самый нормальный при ненормальных условиях всего университетского быта оказался также ненадежным. Формулы более верной для образования профессоров еще не найдено. Эта забота предоставляется будущему.

Не мне поднимать его завесу. Я буду продолжать только начатое в первом моем письме, где я остановился на том, что молодые доценты в Германии начинают свою учебную деятельность не так, как у нас. Они начинают почти всегда преподаванием не целой науки, а одного какого-нибудь ее отдела. Этот факт стоит того, чтобы на нем остановиться. Кто же—мы или немцы поступаем нормальнее? Есть ли физическая возможность молодому человеку, только что окончившему курс в университете, учившемуся еще, положим, года два за границей, исполнить такую необъятную обязанность, как систематическое преподавание целой науки? Если мы видим теперь и в Германии, и даже во Франции у самых опытных профессоров склонность заменять систематические курсы специальными, если в наше время эта обязанность делается почти неисполнимой для корифеев науки, для деятелей, посвящавших целую жизнь на разработку различных отделов предмета, то что сказать о новичках? Что должно быть неминуемым следствием принятой у нас системы преподавания? Очевидно, одно из двух: или самое поверхностное, школьное изложение целой науки, или преждевременная усталость и апатия. Будущий наш доцент, отправляясь за границу с целью занять по возвращении кафедру обширного предмета, нравственно обязывается в какие-нибудь два года пополнить пробелы, оставшиеся у него после университетского образования, прислушаться к различным способам изложения, сравнить, оценить их, составить план своих будущих официальных занятий и проч. и проч. По окончании срока каждый увидит, что в громадном труде ему не удалось пополнить и сотой части всех пробелов, а что и удалось,

то все еще отрывочно и неровно. Вступив с этим на кафедру, каждый начнет действовать по характеру, по взгляду на жизнь и по силе воли. Один, смотря на жизнь серьезно, будет продолжать свой труд, который уже увеличится для него, по малой мере, вдвое против прежнего: прежде он работал только для себя, теперь через себя и для других,—а вместе с этим и пробелы в знании покажутся ему еще яснее и объемистее. Чем он совестливее, тем труднее будет выполнять их равномерно. На каждом шагу он увидит, что он то переложил, то не доложил. Цель делается мечтой. А тут еще проявятся домашние, семейные заботы. И вот за напряженным трудом, не ведущим к цели, настанет усталость и разочарование, если молодой доцент был хоть сколько-нибудь способен к увлечению. Другой случай. Доцент—личность, смотрящая на жизнь и обязанность слегка, нисколько не увлекаясь, и не резко отличающая «быть» от «казаться». Такой, конечно, недолго задумается, видя перед собою необъятный горизонт науки. Тут научная отчетливость легко заменится смазливим изложением. Аудитория на первый раз будет удовлетворена, а наука с первого же раза скажет: прости. Конечный результат в обоих случаях один и тот же: отсталость и апатия.

Что это так, в том я убеждаюсь, вспоминая мое прошлое, прошлое моих товарищей и целых десятков других лиц, за деятельностью которых я следил в течение многих лет. Есть, конечно, науки менее разработанные, не устрашающие беспредельным горизонтом, с пробелами, которые для казенного преподавателя могут оставаться нетронутыми. Есть счастливые личности, на долю которых выпало занятие этими науками. Есть еще счастливее, которые по врожденному такту скоро разгадывают искусство заниматься и для себя, и для других, соблюдая во всем меру, не вредя ни целостности, ни частям знания. Но это—исключения. В наше время, кто хочет сделать что-нибудь путное и для науки, и для аудитории, тот непременно должен избрать заранее один отдел—сосредоточиться, не расплываться, а главное—выбирать по силам. Чем ограниченнее круг действия на первый раз, тем более надежды на результат, тем одушевленнее работа; а нам нужно одушевление, чтобы не попасть в руки наших непримиримых врагов—апатии и отсталости в науке. Нечего бояться ни односторонности, ни узкости взгляда, ни мелочности. Это все обвинения а priori. Односторонность опасна в училище—отсюда она переходит в науку. Не давайте одностороннего направления школьному образованию, а кто получил хотя маломальски общечеловеческое, тот смело может после университета и даже в университете приступить к специализированию. Пора убедиться, что в ограниченной области нагляднее выкажутся разные стороны. Никакая философия не докажет так хорошо необходимой для всех наук связи, как специальная разработка одной части какой ни на есть науки. Тут на каждом шагу прикоснешься к чему-нибудь такому, чего не поймешь, не зная

еще одного или другого; а за справкой иногда приходится идти далеко. Тут-то всего яснее и окажется, что науки не просто граничат одна с другой, а внедряются и проникают друг в друга. Но при специальных занятиях *метод* и *направление*— вот главное. А этому из одних лекций не научишься, из книг—также. Не отыскав верной методы, не найдя направления, растеряешь множество времени и сам растеряешься. Найти то и другое без руководителя может только талант; воображает найти—самообольщение. Но мы привыкли видеть в университетских наставниках не этих руководителей, а каких-то схолиантов или парламентских ораторов. Только в реальных науках они в наше время уже то, чем должны быть. Будь профессор хотя бы немой, да научи примером, на деле настоящей методе занятия предметом—он для науки и для того, кто хочет заниматься наукой, дороже самого красноречивого оратора. Этот хорошо выставит науку на сцену; а тот покажет закулисный механизм, без которого не узнаешь науки. Покажите образованному в самом ограниченном масштабе, на какой-нибудь частичке науки, только на самом деле, метод и механизм, которыми современная наука доходит до ее результатов—и остальное он добудет все сам, если он действительно ищет знания. Широкому любознанию покажется трудно ужиться с этим узким взглядом. Но пусть эта система занятий распространится, и, верно, мелкие научные собственники, чрез ассоциацию, составят огромный умственный капитал; пущенный в оборот, он удовлетворит самому затейливому любознанию. Как бы то ни было, другого выхода—если не хотим отстать—теперь нет. Теперь, не занимавшись специально хотя бы одним отделом науки, принять на себя имя представителя и наставника—уже почти самозванство и анахронизм.

У нас не хотят ничего этого понять. В Германии доценты по нужде уже идут; наши, также по нужде, еще нейдут этой дорогой. Германская система, не дающая большого простора доцентской деятельности, введена в предположении, что университет уже довольно имеет опытных представителей целой науки. У нас затруднение встретится именно с этой стороны. Где нам будет взять преподавателей целой науки, если все наши доценты начнут заниматься отдельными ее частями? Можно ли нам останавливаться на специалистах, когда у нас десятки кафедр по основным факультетским наукам остаются целыми годами вакантными? Взглянув на дело вольно и смело, мы увидим, что эти возражения не так страшны, как кажутся. Не забудем одного: нам труднее, может быть, бороться с народными предрассудками, чем на Западе; но зато гораздо легче с научными. Там в деле науки, в деле университетского образования выработался уже известный взгляд, который переменить трудно, хотя и много еще найдется такого, что требовало бы перемен.

Кем и как в германских университетах преподаются основные факультетские науки? Почти в каждом университете средней руки делается это так: или систематическое изложение одной науки

разделяется между несколькими профессорами (от 2 до 5); или один профессор излагает целую науку совершенно элементарно, в главных чертах; или, наконец, наука вовсе не излагается в целостности и систематически. Первому и последнему способу следуют профессора наук отвлеченных, словесных и исторических; второй — почти во всеобщем употреблении у профессоров наук практических и естественных. Вообще можно сказать, что систематически излагаются только науки, входящие в программу штатных экзаменов. В Германии едва ли, например, найдется университет, в котором, в течение двух и более лет посещая лекции трех или четырех профессоров истории, можно было бы выслушать курс всей древней, средней и новой истории. А многие из наук, излагаемых систематически и вполне, преподаются так элементарно даже профессорами, приобретшими громкую известность, что с первого раза скандализуют наших кандидатов, окончивших курсы в русских университетах. Приехав с надеждой услышать на всякой лекции германских знаменитостей высшие взгляды, они часто находят один сжатый и трезвый обзор фактической стороны современной науки. Это не может не поразить тех, которые привыкли у себя дома к растянутым на два года или нескончаемым систематическим курсам, исполненным всех возможных взглядов, созерцаний и т. п. Есть, впрочем, и в Германии еще довольно длинные систематические курсы некоторых юридических и философских наук, по тетрадам и под диктант, посещаемые многочисленной аудиторией и по охоте, и по привычке. Но все это относится, собственно, только до профессоров; из доцентов же, как я уже сказал, никто почти не преподаёт систематически целую науку. Уже из одних материальных расчетов едва ли бы какой факультет в Германии допустил доцента сделать это.

Итак, мы видим: в Германии многие науки вовсе не излагаются в целостности или систематически; в России науки во всех университетах излагаются не иначе, как систематически и в полном объеме. В Германии систематические курсы наук практических, опытных, естественных сжаты, коротки, элементарны, но зато соединены всегда со множеством опытов, демонстраций и излагаются как можно нагляднее. В России эти же самые курсы при пространным изустном изложении растянуты иногда на целые годы и часто в ущерб наглядности. В Германии при самых скудных доходах многих местностей и правительств профессора опытных наук располагают всеми современными средствами для наглядного преподавания. В богатой России почти от каждого преподавателя реальных наук услышишь жалобу на недостаток и скудность средств в лабораториях, музеях и т. п. В Германии систематическое изложение наук на лекциях по руководствам, запискам, тетрадам встречается как один из средневековых обычаев, с которыми нелегко расстается западное общество. У нас, в университетах, это почти общепринятый способ, хотя мы не имеем ни средневековых обычаев, ни преданий. В Германии

профессора начинают свое учебное поприще преподаванием частностей и специальностей науки, потом, постепенно расширяя круг своей деятельности, нередко после многих лет переходят к полному, систематическому преподаванию, да и то не всегда. В России профессор, излагающий науку в полном ее объеме, является, как Минерва из головы Юпитера.

У нас нет охотников к специальностям из слушателей и очень мало — из преподавателей. Да нам еще и не надо. С нас довольно, если найдутся люди, способные передать нашей мало подготовленной аудитории науку в целостности, не входя во все ее подробности и частности. Нам нужнее, для возбуждения наших аудиторий к деятельности, взгляды, воззрения, системы и проч. и проч. Вот в этих-то ответах, которые я не раз слышал, и кроется громадное заблуждение, громадно ложный взгляд на нашу науку и на способ ее распространения в учащейся молодежи. Вот в этом-то и лежит причина, почему мы все еще остаемся дилетантами в науке, искателями общих мест или делаемся слишком скоро разочарованными, усталыми и потому отсталыми.

Начнем с того, действительно ли наши студенты не могут иначе научиться, как из систематических, университетских курсов? Это было необходимо до введения книгопечатания; это было еще нужно в прошлом и даже еще в начале нынешнего столетия; это, наконец, еще и теперь необходимо для тех наук, с которыми нельзя познакомиться из одних книг и руководств. Понятно, что в таких науках целая библиотека всех возможных руководств и учебников не заменит одной наглядной лекции. Я понимаю также необходимость систематического изложения целой науки и тогда, если она еще нова и только что начинает заявлять свои права, не входя в общую систему наук. Но скажите, для чего излагать с кафедры целые годы такие предметы, которые не требуют ни опытов, ни демонстраций и которым может научиться из книг всякий, получивший хорошее гимназическое образование? Почему лекция должна быть таким специфическим средством? Неужели из хороших книг образованный человек не может получить ясного понятия о началах науки, основных ее фактах, взглядах и т. п.? Для чего же эти сотни современных руководств? Для чего многие из знаменитостей (и нередко те же самые, которые читают и систематические курсы) занимаются составлением руководств? Для чего гимназическое образование, если ученики, окончившие курс в гимназии, не в состоянии сами научиться какому-нибудь предмету из книг? К чему же служат эти руководства, если по ним иначе нельзя научиться, как слушая еще то же самое у профессора? Или читается на лекции что-то другое? Для чего не печатается? Или руководство — это только компендий, рамка без содержания? Но ведь есть все возможных объемов и видов оригинальные компиляции, в систематическом и алфавитном порядке.

Признаюсь, эти вопросы часто занимают меня, и я до сих пор не нахожу на них удовлетворительного ответа ни у нас, ни в

Германии. В России, пожалуй, еще можно сослаться именно на недостаток хороших руководств; но почему же оставлять так долго этот пробел без внимания? Разве это менее необходимо, чем образование профессоров? Можно ли достигнуть одного без другого? Почему не сосредоточить умственные силы на переводы и издания? Средства понадобятся не чрезмерные. Издают же студенты плохие переводы руководств, из спекуляции, и редко остаются в накладе. Стоило бы учредить комитет из переводчиков, как это было некогда в Веймаре, и всеми средствами поддерживать конкуренцию. С лекциями ли, без лекций ли, руководства необходимы; без них и думать нельзя о распространении науки. А чтобы были читатели, об этом именно и должны заботиться и гимназии, и университеты — вот это дело; но вкуса к чтению еще никто не получит от одного посещения систематических курсов.

Обилие учебников в современной Германии, сочинением которых не брезгают и знаменитости в науке, есть, в моих глазах, факт, ясно отрицающий необходимость систематического преподавания наук с кафедры. Оно, и действительно, уменьшилось в Германии почти наполовину против прежнего. Возьмем любой каталог лекций, и нам нетрудно будет убедиться, например, что ни в одном почти университете не читается теперь ни профессорами, ни доцентами полного курса всеобщей истории. Можно найти лекции о временах Римской республики и императоров, о германской истории от Вестфальского мира, о французской революции от 1789 года до консульства и проч. По филологии также не найдете курсов греческой или римской словесности, а только сравнительные чтения некоторых творений или некоторых частей творений Софокла, Эсхила, Ювенала, объяснения (*Erklärungen*) анналов Тацита, речей Демосфена и т. п. Что же, собственно, отстаивают в систематических курсах старинные их приверженцы? Почему считают эти лекции все-таки необходимыми для образования, хотя бы на них то же читалось, что стоит и в книгах? *Vox viva*, говорят, — «лучше книги». Но на практике из трех голосов, верно, найдутся два таких, которые скорее усыпят, чем оживят слушателя. Да и те из лучших преподавателей, которые одарены отличным органом, верно, не рассчитывают в своих аудиториях более, как на половину действительно слушающих, остальные — только присутствующие. Действие голоса, т. е. живой речи, на аудиторию, правда, очень заметно, когда преподаватель имеет дар слова и когда он хочет не только убеждать, но еще волновать и потрясать своих слушателей. Но если иногда это и бывает нужно, то уже, верно, никак не для самой науки. Да и кто, где и когда полагал непременно условием при выборе профессора, чтобы он обладал особенным органом или даром слова? Должно ли требовать от университетского преподавателя, чтобы он действовал не только на ум, но еще волновал бы и потрясал аудиторию? Хорошо ли, вообще, что до сих пор и у нас, и на Западе аудитории состоят из пассивных

слушателей? Это не значит, что я спрашиваю, хорошо ли, что лекции необязательны. Только огромная масса слушателей оправдывает беззаботность, с которой мы относимся к вниманию наших аудиторий. «Пусть учится только тот, кто хочет учиться,— это его дело. Но кто хочет у меня учиться, тот должен чему-нибудь научиться—это мое дело»—так должен думать каждый совестливый преподаватель. В Германии достигается это в известной степени посредством различных практических (в науках не опытных) и семинарских (в науках отвлеченных) упражнений, существующих параллельно со специальными научными курсами. Нам стоило бы еще более обратить внимания на эту сторону университетского преподавания. То, что в английских коллегиях достигается в образовании достаточных людей и богачей системой тьюторства, того можно было бы достигнуть особенным способом преподавания и для наших пролетариев. При множестве слушателей, правда, не все могут быть активными и занятыми; но все-таки и это множество, присутствуя при занятиях своих товарищей с профессорами как аускультанты, сделается, по крайней мере, менее пассивным—и то хорошо.

Вот как бы, мне казалось, можно было распорядиться с аудиторией. Во-первых, при начале курса я избрал бы одно какое-нибудь руководство в основание и вменил бы в нравственную обязанность, в неперемное условие, чтобы все слушатели прочли его. И курс открылся бы в том предположении—не иначе,—что вся аудитория знакома, по крайней мере в главных чертах, с основным руководством. Во-вторых, в этом же предположении я избрал бы один из самых главных отделов и объявил бы его главным предметом занятий в известный срок времени. В-третьих, я потребовал бы от моих слушателей, чтобы каждый из них принес на лекцию, в один для всех определенный час, свои замечания и вопросы на содержание этого дела. Замечания эти, краткие и записанные, относились бы до того только, что показалось каждому при чтении неясным или сомнительным. Разъяснение этих-то неясностей и сомнений и составляло бы только предмет лекций. Способ разъяснения зависел бы, конечно, от личности преподавателя, от свойств аудитории и от свойств излагаемого предмета. Смотри по этому, и лекция принимала бы различный вид: простой беседы или более последовательного изложения. Вариаций на заданную тему можно было бы сделать сколько кому угодно. Возражений, конечно, и тут найдется довольно. А что, если замечаний и вопросов на каждой лекции будет слишком много? А что, если мало или вовсе никаких? Если много и разных, то это лучшее средство узнать аудиторию. Ее вопросы и замечания разом выскажут, чего ей недостает и к чему она не подготовлена. И, как бы ни были различны вопросы новичков, в них нетрудно отыскать красную нитку; из них много решится одним хорошим ответом. Но даже и тогда, если за множеством вопросов и замечаний по одному отделу не останется времени на разрешение других—все-таки не беда. Лучше пока-

зять аудитории на чем-нибудь одном хорошенько, как нужно обходиться с наукой, лучше чем-нибудь одним расшевелить ее умственные силы, чем проходить и целую науку, да оставлять их в бездействии. Не скрою также, что этот способ иному доценту покажется гораздо труднее обыкновенного. Но зато он, служа переходом к специальным занятиям наукой, потребовал бы вообще менее времени от преподавателя. С самого начала довольно было бы четырех часов в неделю собственно на лекции, да часов десять в неделю на домашние приготовления к ним; а потом и еще менее (когда понимание слушателей сколько-нибудь изощрится). Все остальное время (до 30 и более часов в неделю) пригодилось бы молодому доценту на специальную разработку одного отдела науки. А если ни вопросов, ни замечаний со стороны слушателей вовсе не последует — знак, что аудитория тупа, неразвита, равнодушна к науке, то что же? По совести можно решить, что такой аудитории покуда никакие лекции не пойдут впрок, и доцент мог бы — все-таки в предположении, что определенный им отдел уже известен ей из руководства, — разъяснить только то, что он сам считает для нее неясным. Как бы то ни было, выгоды этого способа очевидны. Во-первых, не терялось бы для доцента множество времени понапрасну на изложение того, что может каждый образованный гимназист усвоить собственным трудом и без лекций. Лекции сделались бы тем, чем они должны быть, — подмогой умственной работе слушателей. Слушатели сделались бы нравственно обязанными не ограничиваться формально-пассивным посещением лекций. Если не любовь к науке, то самолюбие заставило бы многих сделаться действующими лицами на лекциях. Руководства читались бы с толком. Специальные курсы сделались бы необходимее систематических. Занятия сделались бы самостоятельнее. Было бы менее слов и более дела.

Словом, только этим способом можно бы сделать ненормальное положение нашей науки более сносным и менее вредным. Молодым силам доцентов, которые теперь тратятся на неисполнимые для них обязанности (преподавание целой науки), давно было бы время окрепнуть над разработкой одного отдела науки и подготовиться к обладанию целым. Пусть они распространят этот вкус к специальным занятиям как можно скорее и между слушателями. Мы теперь знаем достоверно — и это факт для нас чрезвычайно утешительный, — что у молодых людей, получивших общечеловеческое образование, скорый переход к изучению частных в науке — лишь бы оно было серьезное и обстоятельное — нисколько не вредит, а, скорее, помогает целостности знания. Мы знаем теперь достоверно, как тщетны и неестественны попытки ума узнать что-нибудь общее без отчетливого знания частных. Мы смело можем утверждать, что точное изучение частного несравненно вернее ведет к познанию целого, чем наоборот. Общее и целое — не забудем — это отвлечения, выведенные из знания частных. К чему же распространяться и терять

время на длинные систематические курсы наук, тогда как оно могло бы употребиться и доцентами, и студентами на серьезное изучение отделов? Посмотрите, как поступают в Германии знатоки дела. Бунзен и Кирхгоф в один семестр окончивают целый курс физики и химии. Я сказал уже, как это наших удивляет. Правда, прочесть целый курс в полгода и может только знаток дела. Но таким нельзя иначе сделаться, как испытав сначала свои силы в разработке частных дел. Вот этого-то и должны стараться достигнуть наши доценты. Дайте же им время и средства. Не заваливайте их с самого начала громадным трудом, которого не преодолеешь без отчаянной усталости!

Я знаю, что введение этого способа преподавания на практике встретит немаленькие препятствия и со стороны профессоров, и со стороны слушателей. Можно ли предполагать столько самостоятельности подготовки в наших студентах? Можно ли требовать от бедняков, чтобы они не только платили за лекции, но еще и за руководства? Студенты скажут: мы и так едва находим время ходить на лекции, а тут нужно будет еще читать и приготавливаться к каждой лекции! Где взять руководства на русском? Мораль всего этого будет та, что лучше оставаться по-прежнему. Молодые доценты вступят на кафедру и, побившись года два или три, кончат по-прежнему тем, что составят записки, которые налитографируются, напечатаются или останутся под спудом. Слушатели сохранят прежнее убеждение, что лекции назначены заменять книги, и потому нужно одно из двух: или читать, или слушать. Правда, что и в Германии есть еще довольно почтенных профессоров, читающих систематические курсы то по запискам, диктуя их от слова до слова пишущей аудитории, то по руководствам, от доски до доски, то изустно, с ежегодными вариантами. Но не забудем, что тут делается многое из экономических расчетов. Если бы эти курсы не приносили значительного дохода, то, наверное, многие из профессоров предпочли бы им чисто специальные. Да и дух реформы в Германии должен везде бороться со средневековым обычаем, прежде чем одержит победу, что, конечно, и не худо, с другой стороны. Старинный немецкий способ преподавания под диктовку и по тетрадкам есть, очевидно, остаток времен до книгопечатания, когда, кроме манускриптов и записывания со слов, не было других средств к распространению сведений. А у нас цивилизация началась не до книгопечатания, и наши реформы, слава богу, не встречаются на пути отживших преданий ученой старины. У нас печатное слово может пользоваться, и пользуется, таким же доверием, как и изустное. Оставим же предрассудок, разделяемый и профессорами, и студентами. Перестанем видеть в систематических курсах и в лекциях единственный путь к науке. Обратим внимание на вопиющую бедность нашей научной литературы. Не забудем, что у нас нет еще порядочных современных руководств даже и по таким предметам, как анатомия и физика. Откроем комитеты для переводов и составления учебных книг при всех университетах.

Распространим вкус и потребность к чтению научных книг. Не будем терять время в изложении таких вещей на лекциях, которые можно узнать и без них. Потребуем от наших студентов, чтобы они приходили на лекции подготовленные уже чтением того, что можно узнать и без лекций. Сделаем наши лекции не заменимыми для слушателей ни книгой, ни тетрадью. Сделаем из них незаменимое средство *усваивать* знание, почерпаемое и из природы, и из книг. Укоротим и упростим систематические курсы, предоставив их одним опытным наставникам. А доцентов не будем отвлекать от специальных занятий со студентами, налагая обязанности, вовсе для них неисполнимые. Будем заботиться об общем и общечеловеческом образовании в гимназиях; а в университетах примем принцип современной науки: кто скорее начнет изучать частное в точности, тем вернее узнает и целое. Не остановимся пред трудностями в приложении: они не так велики, как кажутся. Смело введем способ, от которого наша аудитория ничего не теряет в настоящем, а в будущем, вместе с наукой выигрывает.

Из моих бесед с нашими доцентами нового поколения я заметил, как многие из них озабочены будущей обязанностью, хотя и немногие ясно видят необходимость реформы преподавания. Дух современной науки не мог, однако ж, не оказать своего действия на всех. Все видят, что теперь не время уже играть в системы и взгляды. Нужен труд сосредоточенный и потому поневоле ограниченный. А между тем в близкой перспективе являются уже общие систематические курсы, к которым также поневоле нужно подготовляться. В этой борьбе между современно-научным стремлением и официально-учебными требованиями, конечно, нет ничего утешительного. Те, которые берут дело близко к сердцу, начинают уже подумывать о подготовке записок. Могу ли я им это отсоветовать? Я живо помню, как я сам, вступив на кафедру, терял и дни, и ночи на эту безжизненную работу, как — новичок в деле — терялся в подробностях, боялся выпустить то или другое и лишиться моих слушателей того знания, которое мне так казалось необходимым — и тем более необходимым, что я сам еще им не владел хорошенько. Живо помню, как трудно было справляться на первых порах с громадным материалом, как он рос и беспощадно осиливал меня на каждом шагу. Не дай бог начинать учебное поприще систематическим преподаванием целой науки!

Сообщая наши сведения другим, мы делаем одно из трех: или мы, владея хорошо сведением, извлекаем из него для других только то, что принимаем за самое существенное; или, по пословице: «Что есть в печи, все на стол мечи», спешим изложить все, что знаем; или, наконец, мы сообщаем не только все, что знаем, но и то, чего не знаем. Это последнее кажется с первого взгляда парадоксом. Но, заглянув немного глубже в себя, мы невольно сознаемся, что именно этот-то кажущийся парадокс всего чаще и осуществляется на деле. Опытные наставники

поступают как дипломаты: они не высказывают всего, что знают. Это правило имеет глубокий смысл; но приложить его может только тот, кто хорошо изучил и себя, и других. Простой намек, недосказанное убеждение иногда скорее пробудят любознательность в слушателе, чем самое подробное изложение дела. Молодые доценты никогда этого не понимают, да и не могут понять: чем моложе, чем свежее, чем менее уложилось в голове приобретенное сведение, тем более оно просится наружу. Без особого навыка нельзя в одно и то же время глотать новое и переваривать его так, чтобы оно сначала улеглось, а потом перешло в кровь и плоть. Еще хуже, если обязанность заставляет нарушать это правило. Жаль такого доцента, жаль его слушателей, жаль науку!

Наши кандидаты в профессора, зная, что я им от души желаю добра, верно, не рассердятся на меня за сожаление. Если бы они знали наверное, как должны действовать, выступая на новое поприще, то, верно, избрали бы заранее одну, определенную систему занятий. Теперь же, поставленные между требованиями современной науки и предстоящими обязанностями доцента, границы которых не определены, они поневоле колеблются в выборе. И вот одни из них совестливо трудятся над разработкой того или другого отдела науки, сближаются с профессорами-специалистами и пользуются их советами на самом деле. Другие стараются как можно скорее пополнить «пробелы знаний» усиленным посещением различных лекций и курсов. Третьи предпочитают занятия келейные и книжные, находя лекции необходимыми только для изучения способов преподавания. Очевидно, что каждый из трех родов занятий имеет свои выгоды и недостатки. Посвятившие себя изучению специальностей стоят на самой верной дороге. Они принесут с собою знание, хотя и не так обширное и блестящее, но зато прочное. Сближение со специалистами дает им возможность следить за механизмом развития науки под руками учителя, на самом деле. Одно это преимущество уже ничем не заменимо. Второй род занятий — посещение курсов и лекций — имеет особую привлекательность для всякого любознательного иностранца: для нас — еще более. Но он берет чрезвычайно много времени и редко ведет к настоящему сближению с профессорами. Поэтому немудрено, что германские корифеи многих наших, ревностно посещавших их курсы, не знают и по имени. Правда, не все видят пользу от такого сближения, а иные, признавая ее, жалуются на недоступность немецких ученых...

Мы очень рано теряем доверие к нашим учителям. И нужно, к сожалению, признаться, что и сами учителя, и внешние обстоятельства привели нас к этому. Немногие из наших наставников были представителями правды в глазах детей. А многие ли из них, не требуя от ученика веры на слово, были такими, что им можно было бы верить на слово? «Учитель мой — враг мой» — вовсе не редкость — правило в наших школах. Что же мудреного, если, вступая с таким направлением в область науки, мы в ее свободе исследования и думаем найти полное оправдание нашего образа

мыслей? Где, в самом деле, границы? Наука оправдывает сомнение; наука ничего не принимает на слово. Мы же забываем при этом одно. Принцип свободного расследования в науке, предоставляя каждому право сомневаться и отвергать, принимает сам и ценит только то, что есть в отрицании положительного. А этого-то именно и нельзя предъявить тому, кто с самого начала вступает с одним отрицательным направлением. В области науки, как бы она ни казалась демократической, есть своя аристократия—ума и заслуг. В сущности, она и заправляет всеми делами, хотя сама разделена на враждебные партии. Кто начнет свое поприще оппозицией, тот иногда может угодить той или другой из них, но редко получит за то видное место.

Наконец, и третий род занятий—чисто келейный—едва ли соответствует цели путешествий за границу. Конечно, много значит свойство предмета и характер лица. Но каков бы ни был предмет, каков бы ни был характер, я думаю, сближение с людьми, приобретшими авторитет в науке, никогда не помешает; а тому, кто сам хочет что-нибудь сделать для науки, оно необходимо. Сблизившись, и можно только оценить по справедливости научный авторитет наставника.

Некоторые, сверх того, имея в виду еще предстоящий экзамен (на степень магистра или доктора) и диссертации, должны поневоле уделять часть своего времени и на это. При обязанностях, вовсе не определенных в размере, которые предстоят вообще им всем, нужно опасаться не за бездействие, а за ту же неопределенность и безграничность в образе занятий. Знай они, например, наверное, что от них не потребуют тотчас, при вступлении в доцентство, полного, систематического изложения избранной науки,—я уверен—большая часть из них сосредоточила бы все силы на одном из отделов науки, постоянно расширяя круг своей деятельности. В трудах обнаружилось бы тогда, может быть, менее резких взглядов на действия других, но зато гораздо более взыскательности к своим собственным. А теперь как пригодишься к тому, что не по силам? С чего начать, если придется излагать полный, систематический курс будущей аудитории? Читать ей руководство от доски до доски—стыдно. Составить записки? Во-первых, этого в первый год не сделаешь, а потом разве не задашь себе вопроса: для чего же я не печатаю эти записки и не издаю их, как руководство, если я по ним читаю, как по руководству? Если потому, что они еще не выработаны, то, значит, я моей аудитории сообщаю то, чего еще сам не переварил и не выработал. Если же записки изданы и напечатаны, то опять вопрос: что же я читаю на лекции? То же, что в них, или другое? Если то же, то для чего? Если другое, то почему не издаю этого другого? Правда, изданное руководство не остается теперь долго современным. Но то новое, что сообщается ежегодно аудитории, не так громадно, чтобы не могло поместиться в прибавлении к руководству, пока оно не потребует основной переделки. Чтобы избежать этих возражений, не натуральнее ли

было бы ограничить деятельность доцента, как я предлагаю?

Мне остается еще оговориться. В конце первого письма я сказал, что не разделяю убеждения тех, которые хотят все время или большую часть его посвятить специальной работе, но я тогда же признался, что мой взгляд справедлив только относительно. При существующем порядке вещей я, кажется, ничего другого не мог сделать, как поставить тот же вопрос: исполнимо ли назначение преподавателя науки в полном ее объеме для молодого человека, только что вступающего на учебное поприще? Пусть же третье письмо служит ответом на это.

III

13-го (25-го) ноября 1863 г.

«Слава богу, и наши университеты уже начинают пользоваться автономией!» — так я подумал, взглянув на правила, составленные для занятий студентов советом одного из наших провинциальных университетов. Но, когда я читал эти правила, мне вдруг пришли на мысль слова, когда-то сказанные Наполеоном о Бурбонах. Видно, не одни Бурбоны не сумели забыть старого! Видно, забывать в пору старое — это мудрость избранных...

Вот он, вот этот 99-й параграф нового устава; вот первые следы университетской автономии, в которой я, старый мечтатель, ищу так усердно спасения для наших университетов от рутины и формализма! Как же проявляется она на первый раз? Как же воспользовались на первый раз наши университеты правом контроля, который предоставляется им этим параграфом над занятиями студентов?

Давно ли казалось нам, что наша принудительная система учения в университетах отжила уже свой век, и мы — так казалось — приготавливались забыть ее? Оказывается, что мы забыли не ее самое, а только ее недостатки. Вот она опять налицо, со всеми ее репетициями, обязательными курсами, переводными экзаменами, коллоквиумами — недостает только перекличек; но не беспокойтесь: они, как неминуемое следствие, не замедлят также явиться на свет...

Итак, не в одной лени, не в одном праздношатательстве скрывается главная причина зла. И лень, и праздношатательство сами только следствие другой, более глубокой причины, про которую я уже сказал однажды (в «Университетском вопросе»), где нужно ее искать; повторять не буду и предоставляю решить времени, ошибаюсь я или нет. Из этого не следует, чтобы я вовсе отвергал учебные меры как средство против беспорядков, праздного тунеядства и потери самого золотого времени жизни. Я давно уже толковал, и готов толковать без умолку, что пора преобразовать систему университетского учения. Но не так, не воскрешая отжившее; не мертвящей формой, а живым содержанием. Я предвижу — для этого не нужно много соображения, — что

после всех репетиций, испытательных коллоквиумов и переводных экзаменов студенты, действительно, будут чинно переводиться из курса в курс, будут посещать и лекции, будут выдерживать и окончательные экзамены на степень, будут, пожалуй, и тише воды, и ниже травы, но — и только. А далее? Разве это будет верным признаком истинного научного направления? Разве все стремления нашей педагогики должны ограничиваться одной отрицательной стороной дела? А где же гарантия для положительной, для главной? О, какую огромную ответственность перед судом будущей нашей науки берут на себя те, которые хотят ее судьбу сделать зависимой от обязательной формальности! Пусть каждый университет действует в деле образования молодежи по собственным убеждениям — это прекрасно: 99-й параграф дает ему на это полное право — лишь бы убеждения были искренни. Пусть и ошибается каждый университет по-своему; это неизбежно там, где идет дело о чем-нибудь новом, неиспытанном. Но если наши университеты начинают пользоваться с первого же раза автономией для того только, чтобы поднимать на ноги старую меру, у которой не может быть никакого неизвестного будущего, то нельзя не быть взыскательным, и это тем необходимее, что такое нововведение старого может возбудить подражание. А у нас легко подражают и без убеждения...

...Право, странно ведется наше образование! Учеников гимназий нам бы хотелось сделать специалистами, а студентов — энциклопедистами. Четырнадцатилетнему мальчику мы навязываем правоведение, а в университетах преподаем, переводя студентов из курса в курс, греческую грамматику и катехизис! наших детей, с самых ранних лет, мы не перестаем запрягивать в специальные школы, а университеты пускают блуждать наших юношей в беспредельном пространстве знания... И вот, не для того ли, чтобы выйти из этого ложного положения, мы снова прибегаем к старому средству — обязательным курсам и переводным экзаменам, забывая, что в наших руках это средство не замедлит сделаться целью? Наш недочет в профессорах — и количественный и качественный, — падающий упреком на последнее 25-летие университетской жизни, у нас приписывают одним стеснительным мерам, недозволяющим высылать молодых людей за границу, а между тем не замечают, что он еще более зависит от обязательной системы с ее формализмом и того экзаменационного направления в учении, которые господствовали у нас в течение этого времени и в гимназиях, и в университетах, превращая содержание в форму, парализуя призвание к науке и заглушая всякую охоту к самостоятельному научному труду. Что же, если и теперь наши университеты, начиная новую эру жизни, возвратятся опять к тому же, что так недавно казалось нам пережитым, испробованным и неудавшимся? *Vana est sapientia nostra!*¹. Казалось, в настоящее время, с введением нового устава, взяло верх другое убеждение. Казалось, наши университеты назначаются уже для образования не большинства, не для

званных, которых у нас также не чересчур много, а избранных, которых гораздо меньше. Казалось, что наши университеты, принимая к себе одних кончивших курс гимназического учения, или — что одно и то же — только выдержавших гимназический экзамен, начали уже следовать принципу германских, которые допускают подданных не иначе, как по свидетельствам зрелости. Но если бы все это было так, если наши университеты делаются местом образования одних избранных — меньшинства из меньшинства, то спрашивается: к чему же подлежит принудительный способ учения, имеющий одно отрицательное значение, направленный против недостатков, слабостей и пороков, а не на поощрение способностей, дарований и любви к науке? Если же рассчитывают на то, что при меньшем числе учащихся его можно провести строже и последовательнее, чем прежде, то забывают опять другое — то, что от этого делается легче и забыть все, всплывшее над уровнем. Или мы уже сделались теперь так самонадеянны, что собираемся распорядиться нашим умственным капиталом по-английски и ввести систему тьюторства в наши университеты? Да, как было бы не радоваться и за нашу науку, и за нашу молодежь, если бы обязательность и испытание, хоть бы под видом тьюторства, вносились в систему учения лишь бы не регламентацией, а убеждением, изнутри, как способ, заменяющий пассивное слушание лекций, как педагогическое средство сделать знание отчетливым; но ведь мы знаем, что значат наши учебные регламентации; и нам приходится не радоваться, а бояться, что у нас всего скорее выразятся кровные недостатки этой системы, и официальное признание ее будет только свидетельством победы формы над духом...

...Изучая же научный прогресс там, где наука идет вперед мерным шагом, без толчков и без препятствий, или несмотря ни на какие препятствия, нетрудно убедиться, что он немислим без обращения умственного капитала; капитал этот, как и всякий другой, непроеизводителен без кредита и искусства распорядителей, а приобретение и рост его невозможны без свободы научного исследования.

Вот три главных условия.

Не будь исполнено хоть одно из них, и в итоге окажется вместо истины, составляющей сущность научного прогресса, ложь и заблуждение; лжеучения неминуемо станут на место свободного исследования правды.

А соблюдены ли эти условия у нас, когда мы нашим способом учения, нашей формальной обязательностью, нашим пренебрежением к специальным, серьезным занятиям наукой не только стесняем свободное обращение, но еще препятствуем и самому приобретению умственного капитала?

Вступая в университет, едва подготовленный общечеловеческим образованием, я понаслышке и ошупью избираю факультет, и меня тотчас же вталкивают в замкнутый курс. Проучившись года два, я только что начинаю понимать, что мне недостает,

только что начинаю получать охоту к занятию наукой, озираюсь назад, хотел бы вспомнить пробелы знания, а мне говорят: «Некогда теперь — в курсе нельзя оставаться более года; держи экзамен: не хочешь или не выдержишь — ступай прочь». Мне бы полезны были и рациональная обязательность и испытания, если бы они вели меня к отчетливости знания, не мешая его свободно-му развитию, и если бы меня заставляли не только посещать и слушать лекции, но дали бы мне возможность через меня же самого узнать то, к чему я имею призвание; но меня ведут избитым путем, не столько к знанию, сколько к официальному отчету о знании. Как же я могу скопить какой-нибудь научный капитал и пустить его в рост, когда меня заставляют расточать мою деятельность в систематических курсах и, переводя из одного курса на другой, держать беспрестанно экзамены для того, чтобы выдержать еще три или четыре на степень? Когда мне тут думать об истине — этом свободном проявлении моего самосознания? Тут не до нее; тут как бы скорее все это сбрызнуть с рук и уйти в жизнь без всякого капитала за душой. Тут лучше было бы вовсе не иметь стремления к истине: если ему нельзя развиваться на свободе, так оно скорее приведет к заблуждению, чем к истине. А если оно, к несчастью, успело хоть сколько-нибудь развиваться, то еще один шаг на этом пути — и переход сомнения в нигилизм и в лжеучение готов. Вот и другой мне товарищ: ограниченный в средствах до нищеты, он ищет в образовании только средства к пропитанию, без всяких притязаний на ученость, и готов бы посвятить себя скромной технике. Университет вовсе не для него; но ему некуда деться, а толпа тянет его туда бессознательно. Чего он хочет, того он не получит: в университете нет политехнического отделения.

Между тем его стремление, как бы оно ни было ограничено и материально, имеет в основании все-таки истину и науку. Государству ввиду собственных интересов должно было бы удовлетворить его. Но он выходит в жизнь обманутый в надежде, недовольный: образование вместо производительного капитала дало ему один пустой блеск знания, который его не охранит от заблуждения. Вот еще и третий юноша, с умом односторонним, но недюжинным: сосредоточив его деятельность на самую малую частичку знания, он мог бы приобрести огромный капитал; с самого вступления в университет его тянет к занятию ограниченному, даже мелочному, но тем не менее почтенному; а тут всех стригут под один гребень, говорят: учись, как другие; после успеешь заниматься по-своему! А стремление между тем изнасиловано; время проходит, с ним и охота; и вот односторонность, при других условиях сделавшаяся бы производительной, теперь сбивается с толку и, прикрытая поверхностным лоском знания, производит не истину, а заблуждение.

Часто я думаю, почему это те же самые меры, которые веками и историей признаны необходимыми для материального существования государств, считаются также необходимыми и для их

умственного и нравственного быта? Разве это одно и то же? Или люди живут еще так недавно, что не успели узнать ни свойств нравственного начала, ни свойств истины и заблуждения? Иначе, можно ли было бы применять те же законы, которыми управляется физическая целостность государств, и к управлению умственными и нравственными силами народов? Или все, что нам твердят в школах о свободе убеждения, о свойствах мысли, истины и науки,—пустые слова и оболъщения? Или царство научной истины также не от мира сего и в мире суждено выдерживать страшную борьбу с тем, что так же, как и оно, существенно и необходимо для жизни? Или мы все живем еще под влиянием древнего гнозиса, представляя себе и мысль, и научную истину, и заблуждение в виде личностей, с которыми можно распорядиться материально? Или, наконец, это применение оправдывается правилами практической жизни французского: «Потоп после нас» — и немецкого: «Выиграно время, выиграно все»? Тут кроется какой-то глубокий разлад, глубокое недоразумение между действительностью и убеждением, несмотря на то что убеждение вытекает из действительности...

...Направление учения, стесняющее свободу научного исследования, является на свет в двух видах: то под видом искусственной системы, изобретаемой ревностными консерваторами при первом появлении новой научной истины или нового взгляда, если они окажутся опасными для существующего порядка вещей, то в виде реакции предшествовавшему, столько же вынужденному направлению науки, если оно уже достигло крайних пределов. В обоих случаях оно проводится путем доктринерства и бюрократизма, а затем начинается борьба доктрины против следствий, ею же самой вызванных.

Вот черты общие истории и наук, и лжеучений. Придет когда-нибудь человеческое общество к другим убеждениям или нет — неизвестно; но скопившихся следствий уничтожить нельзя. Медленный процесс кристаллизации государственного быта не терпит насилий, даже и таких, которые бы имели целью служение истине. Остается, мирясь с действительностью, вникнуть в те начала, которые выработало современное знание об отношениях государства к науке. Только изучив их сознательно и дав им применение на самом деле, можно надеяться на успех в будущем...

Не менее важно для государства, и именно у нас, поддержать авторитет науки и наставников в глазах молодого поколения. Это тоже одно из самых надежных средств против увлечений и ложных доктрин, тайных и явных. Но и этого нельзя достигнуть без той же свободы учения и исследования. Без нее в учениках легко вкореняется мысль о неискренности учителя. А как скоро родилось подозрение, что учитель неоткровенен в изложении науки, что он не высказывает каких-то задних мыслей из страха, корысти и притворства, то умственная и нравственная связь между наставником и учеником уже нарушена, авторитет потря-

сен и студент уже не видит того идеала, который Савиньи хотел осуществить в лице университетского профессора. Молодой человек, потерявший это доверие, сомневающийся в искренности и считающий учение профессора не свободным, а вынужденным или притворным, есть уже адепт всех возможных заблуждений; самые нелепые лжеучения легко западают в душу, отравленную сомнением. И вот источник наших зол. Скажут, что вера в какие бы то ни было авторитеты потрясена давно, и не у нас одних. «Не клянись словами учителя» — не мы выдумали. Скажут, что упадок этой веры вовсе не зависит теперь от способа или направления учения, а есть следствие той же свободы, которую я защищаю. Но так возразит только тот, кто вовсе не поймет меня. Не о безусловной, средневековой вере в слова учителя говорю я и не потому ставлю высоко научный авторитет, что он, будто бы, делает истину истиннее и ложь правдой...

И я все надежды полагаю на систему образования, основанную на этих же самых началах. Судьбы нашего будущего поколения зависят от рациональной подготовки народа к принятию не другой какой-нибудь, еще неизвестной, а той же самой науки, которая выработалась целым человеческим обществом.

Мы не должны обольщать себя софизмами о каких-то особенностях славянской природы и нашего общественного строя, требующих будто бы и других способов народного просвещения. Мы должны пользоваться своим выгодным положением в науке и употреблять все прогрессивные средства, доставляемые более образованными нациями, в нашу пользу. Пусть наши университеты остаются, как везде, для избранного меньшинства. Но пора, пора дать возможность специально-научного образования и менее избранному большинству. Должно непременно учредить и политехнические отделения — и, сколько можно, в связи с университетской наукой. Введением этого образования в университетах мы сэкономим и образуем умственный капитал, растрачиваемый теперь без цели и скрытый без оборота. Оно вместе со свободой учения и научного исследования восстановит и потрясенное доверие к авторитету представителей науки, а это спасет нас и от лжеучений, и от злоупотреблений свободой.

В другом письме я постараюсь показать, как нарушение нормальных отношений государства к различным отраслям знания и науки способствовало односторонним направлениям учения, крайним выводам и ложным применениям к существующему порядку вещей.

II. Письма. Автобиографические материалы

Об открытии в Киеве воскресных школ для рабочего и ремесленного класса

И. И. ВАСИЛЬЧИКОВУ
24 сентября 1859 г.

Милостивый государь князь Илларион Илларионович!

Некоторые из гг. студентов университета св. Владимира, в видах человеколюбия, изъявили готовность заняться по праздничным дням бесплатным элементарным обучением детей рабочего класса мужского пола. Профессор университета св. Владимира Павлов изъявил со своей стороны готовность в педагогическом отношении содействовать этим молодым людям в их общепольном и бескорыстном предприятии.

Во внимание к пользам, какие воскресные школы приносят детям ремесленного и рабочего класса вообще, которые не имеют ни времени, ни средств посещать обыкновенные школы и оттого остаются в совершенном невежестве, не зная ни грамоты, ни закона божия, я разрешил открыть воскресную школу в здании Киево-Подольского уездного дворянского училища под надзором и руководством профессора Павлова и штатного смотрителя Слепушкина.

Доводя об этом до сведения Вашего сиятельства и прилагая при этом копию программы преподавания в воскресной школе, имею честь покорнейше просить не отказать этому благотворительному предприятию в просвещенном покровительстве Вашего сиятельства.

С истинным почтением и совершенною преданностью имею честь быть
Вашего сиятельства
покорный слуга
Н. Пирогов

О воскресных школах

Н. С. ТИХОНРАВОВУ¹
21 ноября 1859 г. Киев

Милостивый государь!

Спешу уведомить Вас о воскресных школах, учрежденных студентами университета св. Владимира. О ходе и распределении

учения Вы узнаете, думаю, всего лучше из прилагаемого отчета. Этот отчет составлен только об одной воскресной школе, находящейся в Киево-Подольском училище. Другая подобная школа, но в меньшем размере существует в уездном училище; в первую теперь записались до 110 (слово не разобрано); во вторую — до 60 учеников — и малых, и старых. Учение, как я лично в этом убедился, идет очень порядочно; да оно и не может быть иначе: учителя одушевлены рвением учить, ученики — охотою учиться, и притом пропорция учащихся относительно учащих самая выгодная: на 6 учеников (исключая сводного класса закона божия) приходится один учитель. В Москве, вероятно, и учеников и учителей наберется еще более. Дай бог успеха. Дай бог, чтобы рвение студентов к этому благому делу не охладело и чтобы не было помехи извне. Нужно стараться ввести как можно ранее, т. е. вместе с началами грамоты, наглядное учение; это, по моему мнению, *conditio sine qua non*² для истинного успеха. К сожалению, наши учащие еще не умеют сами хорошо обходиться с наглядностью, потому что сами учились не наглядно. Каждое слово, которое ученики научились сложить, разложить и прочесть, должно быть им растолковано наглядно. Чем ранее они приучатся сознательно вникать в смысл, чем ранее они приучатся соединять механизм грамоты с осмыслением, тем лучше и тем скорее достигнется истинная цель грамотности. Пожелав Вам всех возможных успехов в Ваших начинаниях, остаюсь всегда готовый к услугам

Пирогов

О надзоре за воскресными школами

И. И. ВАСИЛЬЧИКОВУ
9 января 1860 г.

Милостивый государь князь Илларион Илларионович!

В настоящее время открыто в Киеве в разных частях города 7 воскресных школ; надзор за ними поручен помощнику попечителя, инспектору казенных училищ, директорам и штатному смотрителю уездного дворянского училища. Но так как главный надзор за воскресными школами на Подоле и Печерске поручен штатному смотрителю Слепушкину, то он не может находиться во все время учения в одной школе, а только приезжает туда посмотреть, как идет учение.

Сверх того, все воскресные школы в Киеве совершенно открыты для желающих посетить их, и таким образом, эти школы находятся под открытым контролем каждого посетителя. При таких условиях невозможно преподавателям без огласки уклоняться от истинной цели воскресных школ и сделать их проводниками к неблагонамеренности.

В воскресных школах обучают только закону божью и

грамоте. Для чтения избираются книги, доступные простому народу, как, например, журналы: «Народное чтение», «Божий мир» и «Детский мир». В этих книгах есть и исторические рассказы о главнейших событиях нашей истории. Преподаватели при чтении таких статей стараются учащимся объяснить прочитанное, без чего многие выражения, в особенности для малороссов, остались бы непонятными.

Сообщая о сем Вашему сиятельству в ответ на отношение от 13 декабря (1859) за № 5049, имею честь присовокупить, что я поручил гг. надзирающим за воскресными школами иметь бдительное наблюдение за правильным ходом учения в воскресных школах и, если заметят что-либо вредное в направлении преподавания, немедленно о том поставить меня в известность.

С истинным почтением и совершенною преданностию имею честь быть Вашего сиятельства покорный слуга
Н. Пирогов

Об отставке от должности попечителя Киевского учебного округа

ИЗ ПИСЬМА К Э. Ф. РАДЕН
26 ноября 1860 г.

[...] Наконец осуществилось то, что я предчувствовал в течение пяти лет. Министр народного просвещения дал мне знать, что сильная интрига очернила меня и что он не уверен в том, что ему удастся защитить меня и мой образ действий ...

Мне советуют принять другое предлагаемое мне назначение и немедленно редактировать в этом смысле мое прошение об отставке, чего я, конечно, не сделаю. Зачем я стану упорствовать в моих попытках быть полезным отечеству моей службой. Разве они не убедили меня в том, что во мне не хватает чего-то, чем необходимо обладать, чтобы быть приятным и казаться полезным ...

Итак, я решил спокойно ждать отставки, благодаря бога и за то, что он сохранил мне чистую совесть и незапятнанную честь. Я могу сказать, положа руку на сердце, что, вступив на скользкий путь попечителя округа, я старался всеми силами и со всей свойственной моей душе энергией оправдать перед своим отечеством высокое доверие, мне оказанное.

Завершая свою служебную карьеру, прошу передать великой княгине, что я высоко ценил ее поддержку в трудные минуты моей пятилетней службы и не совершил ни одного проступка, которого не мог бы оправдать пред судом своей совести. Больше этого я не мог сделать, но сделать это было для меня священным долгом...

Я знаю, что мне придется выслушать массу неприятного, что в то время, когда я, объявленный неспособным к труду, буду в качестве земледельца зарабатывать себе кусок хлеба, на меня посыпятся разнообразные обвинения. Да будет так! Так создан свет и таково течение жизни, на которое надо смотреть со стоическим равнодушием ...

О воспитании и обучении

Э. Ф. РАДЕН¹
с. Вишня, 3 февраля 1862 г.

... Учебные заведения могут только служить правительству барометрами, указывающими большее или меньшее давление воздуха. Я знаю, что общество при таких обстоятельствах обыкновенно первое жалуется на университетские и училищные волнения; но оно при этом бессознательно жалуется на самого себя. Ведь случалось же здесь, что польские родители обвиняли учителей и директоров учебных заведений за патриотические демонстрации своих детей. Странным остается всегда, что разумные люди занимаются тем, что из-за непогоды бьют по барометру, или так хотят его перестроить, чтобы он не показывал непогоды, когда давление воздуха значительно. Я не говорю, чтобы эти изъяснения молодежи были сами по себе безразличны и могли бы быть поэтому беспрепятственно допустимы; я только говорю, что целебное средство лежит не там, где его ищут. Университет, как в нынешнее время его понимают учителя и учащиеся, есть нечто такое, что с нашим порядком управления отнюдь несовместимо. Пусть меня за это побьют, но я останусь при своем мнении. Пусть лучше не обманывают людей и пусть не дают обманывать себя. 25, 50 и 100 лет существуют наши университеты, и мы дошли, наконец, до того, что никаких еще преподавателей мы не имеем и, если один из них уходит, то с большим трудом для замещения его находят другого. Но что такое Министерство народного просвещения без преподавателей и учебных пособий? Теперь много говорят о народных школах, говорят уже два или три года, что недостает учителей, и за неимением чего-либо лучшего дело это вверили сельским попам; но почему же не устраивают как можно скорее и *soûte que soûte* чего-либо, чтобы образовать учителей? То говорили, что образование их требует слишком много времени, то недоставало средств, и последнее остается именно главной причиной; потому что на самом деле, когда так спешишь с делом народного образования, то не следовало бы отдавать его на такой продолжительный срок в руки одних лишь попов ...

О детских журналах

Е. Н. АХМАТОВОЙ¹
Берлин, 30 октября 1864 г.

Я только что на днях возвратился из Италии, почтеннейшая Лизавета Николаевна, нашел ваше письмо ко мне от 5 июля вместе с множеством других писем и спешу вам отвечать.

Я с радостью исполнил бы, как умел, ваше предложение, но, к сожалению, не могу этого сделать по двум причинам: во-первых, я решился с некоторого времени ничего не печатать в журналах, во-вторых, я считаю статьи о таких предметах, как нервная система, для детского журнала делом мало полезным, скорее, вредным с педагогической точки зрения. Я того мнения, что детей нужно учить немногому, но хорошо; а многому и хорошо, к сожалению, по слабости нашей природы учиться нельзя. Я знаю, вы мне скажете, что здесь идет дело вовсе не об учении, а о развитии (понятия?) посредством чтения. Но в этом-то вся и загадка воспитания, чтобы развивать немногим, немного имея под руками. Тот не мастер воспитывать, кто берет горстями и охапками из всего окружающего, чтобы развить ребенка.

Пользуйтесь немногим, но с разбором, с тактом и умеете им так ловко распорядиться, чтобы ребенок и не замечал, что вы его кормите одним и тем же. Старо сравнение занятий с пищей, но тем не менее справедливо. Если вы с малых лет начнете вашего ребенка кормить разными рагу и фрикассе, то желудку его не сдобровать.

Толковать же детям о нервах и мускулах—это то же, что их кормить соусами. Правда, и без большого искусства можно сделать понятным все главное; но не забудьте, что ребенку—и при самом безыскусственном развитии—приходится каждый день, каждый час даже, осиливать множество новых фактов из обыденной жизни—и именно *осиливать*.

Убедитесь же, ради бога, сначала, что он точно умеет уже осиливать и справляться с ними, прежде чем вы дадите ему переваривать другие, более запутанные для него представления и факты. Мы часто думаем не только про детей, но даже про самих себя, что мы хорошо понимаем уже давно известные нам вещи—и вдруг как часто оказывается, что мы вовсе их не понимаем. Для будущности же человека нет ничего хуже—верьте мне,—как нагрузить его тем, чего он не может себе ясно представить, еще хуже, если он спозаранку приучится думать, что он непонятное ясно понял. Впрочем, я уверен, что детский журнал в таких руках, как ваши, принесет всегда громадную пользу.

Из писем к сыну

(В. Н. Пирогову, 1874—1878)

с. Вишня, 18 января 1874 г.

Таковы человеческие предположения, любезный Воля. Сначала январь, потом май, теперь сентябрь, а потом, как и теперь,— все то же неизвестное. Разумеется, не беда. Это время, надеемся, для тебя не будет потерянное и в Москве, где время, как и везде у нас, не по чем. Ты, как я вижу из письма, убедился, наконец, что в Москве не требуются для экзамена, да и вообще для учения, источники; предоставляется разработка их немецкому уму— а я уверен был в этом давно и потому советовал тебе ехать в Дерпт, где подготовка к экзамену была бы, без сомнения, радикальнее и сообразнее с духом твоей науки. Но ты против Дерпта, как и все русские, имеешь какое-то предубеждение, не зная, конечно, по опыту значения Дерптского университета.

Впрочем, может быть, Москва будет для тебя полезна тем, что ты присмотришься, а может быть, успеешь как-нибудь и устроить твою будущую карьеру при университете. Нет худа без добра. У нас выдумали судить о достоинстве будущих доцентов по экзаменам и для этого построили целую систему магистерских испытаний. Может быть, и действительно для России, при слабом состоянии научной литературы, нет другого средства судить о достоинстве будущего профессора, как испытать его знания руководством и некоторых лучших заграничных сочинений в том или другом предмете. Но кто, занимавшийся наукой сколько-нибудь самостоятельно, не видит, что это средство куда как ненадежно. Можно прочесть несколько учебников и даже несколько основных трудов значительных дельцов науки, выдержать по ним испытание— и все-таки в конце концов не быть настоящим научным деятелем, каким должен быть каждый профессор.

Вот эта-то истина все еще не совсем знакома нашим университетам, а в Дерпте она уже давно была известна. Жаль, очень жаль, что обстоятельства мне не позволили вам дать образование в Дерптском университете, тогда образование в Германии сделалось бы для вас во сто крат благотворнее. Это мое глубокое убеждение; я прежде был того же мнения, но я думал, что оно было справедливо только для прежнего времени, а теперь я вижу, что время тут ничего не переменяло.

Механизма московского магистерского испытания я все еще не возьму в толк. По твоему письму, испытуемый предлагает испытателю вопросы, которые он задает себе решить при экзамене; далее, как мне кажется из письма, эти вопросы испытатель вносит вместе с предложением о допущении к экзамену испытуемого в факультет. Но, как бы то ни было, вносятся эти вопросы в факультет или нет, мне непонятно то, почему экзаменатор (Геррье) определяет срок испытуемому для подготовки, и еще не-

понятнее, почему он предостерегает испытуемого от возможности быть экзаменуемым не им самим, а другим лицом*.

Если вопросы вносятся в факультет и, так сказать, легализируются им, то для экзаменуемого делается, за исключением, конечно, личности экзаменатора, все равно — не может же личность влиять в такой степени на решения научных вопросов, чтобы с переменой ее пришлось испытуемому изменить совершенно способ и средства подготовки к экзамену. Если же вопросы не вносятся в факультет и тем самым не гарантируются за испытуемым, то с переменой личностей экзаменатора, ему (т. е. испытуемому) придется, может быть, и переменить вопросы, и даже новый экзаменатор, может быть, вздумает изменить и весь механизм экзамена, предложив свои собственные вопросы.

Во всяком случае, не понимаю, как может экзаменатор, не будучи сам учителем экзаменуемого и не зная коротко запасы его сведений, определять ему произвольно и от себя срок для подготовки. Он (т. е. экзаменатор) если это делает, то скорей для себя, для своей подготовки, чем для испытуемого. Еще более непонятно для меня то, что тот же самый экзаменатор, предлагающий испытуемому довольно долгий срок для подготовки, уверяет его, что, судя по известным данным (диссертации, личному знакомству и т. д.), он готов бы был допустить к приобретению степени и без экзамена. Эта московская логика для меня уже делается абракадаброй. Но тут ничего не поделаешь, нужно покориться обстоятельствам, и если не логике, то абракадабре фактов...

Твой отец

с. Вишня, 24 февраля 1874 г.

Любезный друг Воля, что у кого болит, тот о том и говорит: ты о деньгах, я о диссертации. Хотя мы с тобой и не коммунисты, но в наших понятиях об этих двух вещах мы оба как-то смешиваем мое с твоим. Что касается денег, то мама разъяснит тебе, надеюсь, насколько может простираться эта смешанность наших понятий; касательно же твоей диссертации, которая мне кажется столько же моею, сколько мои деньги твоими, я требую, наконец, знать что-либо положительное и более утвердительное.

Я очень хорошо понимаю и знаю по собственному опыту, что первые шаги на учено-литературном поприще неверны и внушают боязнь, а потому и заслуживает скорее похвалы, чем порицания, тот молодой ученый, который сделает их не опрометчиво, а с оглядкой, но согласись, душа, что всему есть предел: чтобы издать в свет на первых порах что-либо совершенное, пожалуй,

* Эта возможность, *nota bene*, казалось бы, заставляла его сократить, а не откладывать в долгий ящик срок испытания, если он обуславливается с испытуемым о вопросах и способе подготовки к их решению.

при неуверенности в собственных силах и излишних опасениях за успех молодой ученый поработает за усовершенствованием своего труда, особенно и с необходимыми при сем «отдыхами», и целую жизнь: то, что вчера казалось оконченным, сегодня ему покажется слабым и негодным. Это будет нечто вроде тканья Пенелопы (кажется, она распускала ночью сотканное днем, делая это, конечно, не по сознанию несовершенства, а из любви, чего ни один молодой ученый из присущего ему всегда эгоизма уже верно не сделает).

Видя из твоих писем (особенно из последнего) и зная из твоей прежней жизни в Берлине твою нерешительность и склонность к развлечению (в известных пределах необходимую), я убедился, что мне следует непременно у тебя настоять о более точном определении срока. Когда ты уезжал, то я был почти уверен — и эту уверенность я почерпнул из твоих же слов, — что твоя диссертация уже готова к напечатанию; было говорено даже несколько раз о способе ее печатания (в журнале М-ва н. п.), к чему, по твоим же словам, было сделано уже тобою и несколько предварительных переговоров. Да иначе и было бы странно с твоей стороны оставаться более года у нас в Вишне, если бы для составления твоей диссертации требовалось продолжительное пребывание при источниках в Петербурге и Москве; я так понимал — и все-таки, основываясь на твоих же словах, — что уже материалы изготовлены тобою прежде в Берлине, требовалась только дальнейшая разработка, которая могла делаться и в деревенском уединении; в Петербурге же нужны только окончательная отделка, печатание и исполнение известных формальностей.

Теперь же я вижу, что тут делается что-то не так. И я невольно пришел к убеждению, что помехой в исполнении этих предначертаний, тобою же самим мне указанных, служит или твоя нерешительность (мне уже, как сказано, известная и подтверждаемая твоими письмами), твое недоверие к собственным силам (до известной степени, без сомнения, похвальное, перешедшее же за известные пределы, также, без сомнения, вредное), или же, наконец, увлечение в развлечениях, с халатными отношениями к труду, обыкновенно сопровождающими подобные увлечения. И вот я считаю, по данной мне власти над тобою от бога и по долгу совести, спросить тебя, или, лучше, твой рассудок, об определении срока.

При этом я тебе должен объявить решительно, что отговорок о невозможности определить срок я не приму во внимание уже по той простой причине, что и всему на свете есть определенный срок, а в человеческих делах он определяется волей и обстоятельствами — на сколько они не подлежат воле. А от тебя я требую определения только той части срока, которая подлежит твоей воле. Из этого, я надеюсь, ты усмотришь, что я вовсе не исполняю твоего желания об учреждении каких-то философских отношений к тебе, подобных тем, которые ты изобрел для самого

себя. Эта белиберда объясняется в моих глазах следствиями петербургской масленицы. Помнишь ли, мы толковали с тобой о значении: *omnia vincet labor improbus*.

Вот этот-то *labor improbus* и должен помочь тебе в определении срока, границы которого ты, уже дав однажды себе и мне слово, я уверен, не переступишь, чтобы не унизить себя в собственных и моих глазах. Поверь мне, он, т. е. срок (и *labor improbus*), необходим, крайне необходим. Объяснись ясно и категорически: когда диссертация будет готова к печати и как ты намерен ее печатать; если печатание на свой счет уменьшит срок пребывания твоего в Петербурге, без определенной цели ни к чему не ведущего и деморализующего человека без определенных занятий, то уже этим одним достигнуто будет многое и в нравственном и материальном отношении.

Как я уже сказал, о деньгах будет подробно объясняться с тобою мама, я скажу только, что более 2000 в год до окончания (т. е. напечатания, защиты, получения диплома и еще до получения места службы) при теперешних обстоятельствах (падении курсов, невозможном сбыте пшеницы, невозможности найти надежных арендаторов) я давать не могу тебе, а долгов ты после пережитых тобою плачевных испытаний, крепко надеюсь, не наделаешь на твою голову.

Твой всегда тебя крепко любящий отец

с. Вишня, 31 января 1875 г.

(Советую обратить серьезное внимание на *data* в письмах и приучиться, как это я сделал после многолетних попыток, начинать письмо всегда, за исключением официальных писем, годом и числом. Историк, и особенно с германским направлением, должно быть более, чем кому-либо, известно, какую важную роль числа играют во всякого рода письменных документах, как бы они ни казались маловажными профанам и женщинам, преимущественно же ветреным блондинкам.)

Сколько ни думаю, любезный Воля, но никак не придумаю, каким потаенным воззрением ты руководствовался, переехав из Москвы в Петербург. Не понимаю также, к чему было скрывать от нас желание и причину этого переселения. Полагая, что ты не ошибся в предположении о возможности или, лучше, вероятности получить доцентуру в Москве, я остановился теперь сам на предположении,—по-моему, единственно еще сколько-нибудь разумном,—что ты переселился в Петербург с мыслью найти, может быть, и нечто лучшее или более подходящее для твоих склонностей, чем московская доцентура. Это, конечно, было бы довольно целесообразно, но только в том случае, если бы не существовало вовсе опасения, погнавшись за двумя зайцами, не поймать ни одного.

К сожалению, эта пословица в жизни оправдывается на каждом шагу, и особенно у нас в России, где зайцев много, а у охотников на них глаза разбегаются. Зная меня, надеюсь, ты мне никогда не приписывал желания того, чтобы мои дети кому-либо «глаза мозолили», не исключая и меня самого. Но средства и цель не одно и то же. Настойчиво преследовать однажды обдуманную цель означает характер, а избирать для этого подходящие средства зависит от благоразумия и нравственных начал каждого: тут не годятся ни слишком большая эластичность совести, ни излишняя щепетильность и самоедство.

Теперь спрашивается—предполагая все-таки вероятность, основанную на очевидных доводах о получении доцентуры в Москве,—не удалился ли ты от цели или не удалил ли ты ее от себя, пустившись за новыми, отдаленными и менее верными поисками в Петербурге,—опять-таки предполагая, что ты их, действительно, имел в виду при твоём неожиданном для меня переселении? Напоминать о своём умственном существовании своим присутствием, действиями, беседою и т. п.* еще не значит мозолить глаза и надоедать. Для чего бы давать другим, может быть, преследующим ту же самую, как и ты, цель, больший шаг успеха пред собою особенно, если найдутся и такие, которые не отступили бы и от мозоления глаз протекторам?

Такое отступление от своей цели было бы уже слишком щепетильно и сентиментально, в наше практическое время оно было бы и смешно по своей наивности. А что претенденты, даже и более компетентные, легко забываются в отсутствие (отсутствующие всегда не правы, это известно) и сами своим отсутствием дают предлог своим противникам обойти тебя—этого, конечно, ты не будешь отвергать различными софизмами. К сожалению, может быть, тебе придется упрекнуть себя в том, что не захотел посоветоваться с опытом при твоём переселении. Но теперь дело сделано, старайся сам уже не повредить себе.

Не нравится мне также известие, сообщаемое тобой, о предпринятом усовершенствовании твоей будущей магистерской диссертации; конечно, не потому, что она будет лучше разработана, а по некоторым антеценденциям. Некогда ты писал также и за границей о предпринимавшихся тобой усовершенствованиях диссертации (в Берлине и, кажется, еще в Лейпциге), но эти работы, оказалось, имеют над тобой слишком увлекательное действие. *Nonum prematur in annum*—прекрасно, что и говорить,—только вряд ли исполнимо для магистерской диссертации. Не лучше ли это правило соблюдать для работ, по своей натуре менее срочных, чем диссертации.

* Присутствие, слово и т. п.—это, не забудь, рефлексы, действующие почти незаметно и бессознательно на окружающих нас, но действуют постоянно и очевидно. Кто хоть сколько-нибудь изучал нравственный быт человека физиологически, тот не может сомневаться в мощном, хотя и незаметном для неоткрытого глаза, действии, по-видимому, самых незначительных впечатлений чрез рефлекс на наш нравственный быт.

Любопытно бы было мне слышать хоть сколько-нибудь подробно о тех «Ergungenschaften», которых ты, по моему только предположению, имеешь в виду достигнуть пребыванием в С.-Петербурге. В твоей, конечно, воле выбирать себе карьеру, наиболее подходящую твоим склонностям, но я полагаю, что, по крайней мере, на первое время вряд ли найдется для тебя более подходящая доцентура при университете. Очевидно, тебе нужно, при твоём желании заниматься историей научно, по-германски, одно из двух: или оставаться постоянно в этой колее,— значит, учиться и учить и в ней же чрез дальнейшие успехи и самоусовершенствование искать и способов существования (независимого, по возможности), или же получить такую должность, которая, обеспечивая более или менее средства существования (разумеется, вместе с получаемыми средствами от нас), оставляла бы тебе достаточно времени и возможности заниматься соn amoге и научно избранным тобой предметом.

Первое—это, без сомнения, доцентура; второе—это должность в роде синекуры. Спрашивается, что вероятнее достигается? Решить, кажется, не трудно. Я полагаю—первое. Во всяком случае, если ты намеревался, как я предполагаю (а иначе твое переселение в Петербург означало бы только охоту рассеяться и нечто вроде искания приключений и сильных ощущений), осмотреться и поискать более пригодного для себя в Петербурге, то ты должен действовать только в двух сказанных направлениях. А это требует большой осторожности. Если в Москве ты имел шансы на доцентуру, то, отыскивая ее в Петербурге, ты можешь себе легко повредить у своих московских доброжелателей и противников. Итак, смотри; не увлекайся, если уже не увлекся, старайся поддержать, хотя и письменно и другим способом, связи с Москвой, ослабленные твоим переселением.

Т. О.

с. Вишня, 20 октября 1876 г.

Что ты так долго не писал к нам, да и вообще, верно, все это время ничего не писал—это в моих глазах прискорбный признак отсутствия в тебе продуктивности. Как молодому человеку, имеющему хотя бы и в небольшой степени эту способность, можно бы было удержаться, испытывая на себе целую массу новых впечатлений, и не взять в руки пера, карандаша или кисти. Этого я не понимаю. Правда, продуктивность мы приносим на свет с собою, не всем удается ее развить в себе, ее легко и заглушить ленью, распушенностью и толчением воды—та же своего рода способность к этому толчению присуща большинству человечества,—у тебя же, насколько я тебя знаю, я объясняю печальное отсутствие признаков продуктивности именно этими тремя условиями и боюсь, что они с годами, если ты не обратишь

на себя внимания, все более и более тебя будут одолевать, а на избираемом тобой научном поприще это дело плохое.

При твоём образовании и твоём любознании (которое, слава богу, еще ни лень, ни упражнения в толчении воды не успели подавить), если бы ты хоть немножко осилил себя отчетливостью пред самим собою, продуктивность не замедлила бы ясно обнаружиться, потому и есть в значительной степени продукт отчетливого любознания, требующий напряжения внимания, воображения и соображения. Теперь, по крайней мере, надеюсь, что ты, наконец, по прибытии в С.-Петербургпустишь в ход все заржавелые пружины твоей продуктивности и обнаружишь ее присутствие свету во второй раз в течение 4—5 лет. Один или два урожая в 5 лет—это все-таки не так худо, если только они действительно урожаяи... Пожалуйста, одолевай свою леность, приводи почаще в действие усыпленную ею производительность и извещай почаще любящих тебя сердечно.

с. Вишня, 24 марта 1877 г.

Так как ты живо почувствовал, по словам твоего письма (этим оно начинается), неверность теории невмешательства и предоставления каждого самому себе, то я, пользуясь этим настроением твоего духа, и предоставляю себе прямое и непосредственное вмешательство в твои неожиданные для меня решения.

Начинаю с обращения к твоему благоразумию. Кто бы чем, как бы чем ни занимался, никогда не может отделаться от двух отношений к своим занятиям: внутренних и внешних, так как и все человеческие занятия имеют две стороны: внутреннюю, по отношению их к занимающемуся, и внешнюю, по отношению к окружающему его обществу. Ты, как и все, ты следовал до сих пор по этому неизбежному пути, да и не мог не следовать. Спроси же самого себя, для чего ты мучился и расстраивал свои нервы приготовлением к берлинскому экзамену, для чего прожил чуть не 2 года в Москве для экзамена на магистра, для чего работал над диссертацией, занимаясь предметом, тебя, как видно, мало интересовавшим или не свойственным твоей склонности к научным обобщениям?

Ты говоришь, что ты налагал на себя самим тобой скованные цепи. Прекрасно, тысячу раз прекрасно; ведь знаешь ли, сколько высокого и прекрасного лежит в таком действии, когда человек, заметив в себе, как ты объясняешь, склонность увлекаться далеко при решении вопроса науки, решается ограничить себя сухим и трезвым исследованием, упражнять свою способность в этом исследовании и избирает, чтобы фиксировать свою мысль, сухой и непривлекательный вопрос,—словом, налагает на себя умственные цепи. И ты, мой сын, сделав это похвальное дело, преодолев себя, употребив и, без сомнения, с большой пользой для себя (которую ты теперь еще не можешь вполне оценить, а оценишь в

будущем) столько времени для преодоления внешних отношений (для всех мыслящих людей более или менее тягостных) в твоих занятиях, доведши все это до кульминационного пункта, вдруг бросаешь почти оконченный труд по такой только причине, что ты «не предвидишь у нас других отношений к твоим исследованиям, как чисто формальных» (из твоего письма).

Рассуди хладнокровно, разве это благоразумно, разве этот поступок соответствует серьезному научному направлению, которому ты обрек себя? Возьми в судьи в этом вопросе не меня одного, спроси совета у всякого занимающегося серьезно наукой, и верно, каждый скажет тебе, что ты выбрал самое невыгодное время (кульминационный пункт твоих формальных или внешних отношений к твоим занятиям) для снятия с себя произвольно и с похвальным самоотвержением наложенных цепей. Решительность хороша только тогда, когда она основана на истинной необходимости, и я ничего не имел бы против твоего намерения сбросить эти цепи, если бы оно мотивировалось каким-либо случаем, влияющим на будущее житейское поприще и внезапно представившимся, если бы, например, открылось для тебя какое-либо место, обещающее в будущем прочную и выгодную основу...

Но ничего этого нет. Твой мотив основан, в сущности, или на одном суетном самолюбии, или на усталости (следовательно, слабости) носить наложенные на себя цепи*. Самолюбие нашептывает тебе: «Брось работу, которая не заслужит рукоплесканий окружающей тебя среды». Напряженность сил, необходимая для перенесения наложенных на себя оков, слабеет пред возгласами тщеславия и приводит тебя к опрометчивому решению бросить на конце пройденного с таким самоотвержением пути то, чем впоследствии ты мог бы справедливо гордиться. Не только твой лучший друг — отец, — но и каждый честный и посвятивший себя науке человек, верно, охнет не раз, узнав о таком вредном для тебя и замечательном по своей непоследовательности решении. Да, именно, замечательно непоследовательном, если подумаешь, сколько труда и самообладания было потрачено на выдержку молодых сил, и выдержка перед самым концом вдруг лопнула.

Ведь это «нравственное» банкротство, которое подтверждает только, что мы живем в веке нравственной и материальной несостоятельности, и ты, увлекаемый духом времени, беспечно хочешь потерять кредит, которым пользовался до сих пор у тех, которые так крепко верили в тебя и крепко надеялись на твою выдержку. Грустно становится смотреть на эти колебания, на эту утрату так прекрасно начатого самообладания. Хочешь ли ты, нет ли, выйти на университетское (профессорское) поприще — это все равно для меня; но окончить прекрасно начатое ты должен, ничто, ни ложное самолюбие, ни усталость не должны останавливать тебя, если ты не враг себе и если хочешь доказать отцу, что ты искренне его любишь и уважаешь, и это тем легче для тебя

* Может быть, и еще что-нибудь, для меня таинственное.

сделать, что любовь и уважение к отцу совпадают в этом случае с уважением собственного достоинства и с пользой для будущего твоего поприща, которое ты должен же, наконец, будешь избрать.

Ведь не захочешь же ты быть внесенным в кандидаты Общества нуждающихся в пособии литераторов и заниматься литературными трудами, не обеспечив себя ничем при явной возможности это сделать. Ведь «некий» кошмар, зависевший от *selbstgeschmiedeten Fesseln** и душивший тебя 2 года, еще не задушил тебя. Ведь подобного рода кошмары душили тебя и в Берлине, и в Москве, почему же петербургский кошмар, перед самым концом, стал так невыносим, что заставляет тебя броситься в неизвестное туманное будущее, очертя голову и не покончив, наконец, хотя и со скучными, но тем не менее необходимыми формальными отношениями к твоим занятиям.

С магистерским дипломом ты мог бы на просторе заняться выбором поприща, наиболее для тебя доступного, привлекательного и удобного для твоей научной деятельности. Да, наконец, и твое самолюбие могло бы быть легко удовлетворено твоей диссертацией, ведь ты пишешь, что «не сомневаешься, что подготовленные тобой исследования нашли бы место в немецкой литературе»,—почему же тогда ты не едешь подать и защищать диссертацию в Дерпт? Вот тебе средство. Я уверен, что там тебя примут хорошо, по памяти обо мне.

И вот после обращения к твоему благоразумию, объяснив тебе, что ты должен выбрать себе в России известное поприще и для этого удовлетворить, по необходимости, всем формальным требованиям, уже на 3/4 тобой почти исполненным, я обращусь и к другим добрым свойствам твоей души, которых у тебя немало, сколько я знаю. Не говоря уже о том, что не сдержат слова—скажу обещания,—данного родителям, не совсем благовидно, особенно при первом же шаге в жизни, и должно, что ни говори, все-таки быть для тебя не лучше кошмара; я полагаю, что и чувство привязанности, любви и уважения к твоим родителям не могло не сделать тебе упрека. Ведь ты не мог не знать, что твое легкомысленное решение, уничтожающее все хорошие следствия твоей произвольно на себя наложенной выдержки, подействует на них весьма неприятно.

Как же ты мог решиться, не посоветовавшись, по крайней мере, с тем, который (полагаю без излишней гордости), кажется, мог бы тебе служить примером в жизни; ты узнал бы тогда, что и он некогда был в подобном настроении, не хотел оканчивать экзамены, считал (слово неразборчиво.—*Сост.*) пустой формальностью; а теперь благодарит искренне тех серьезных, опытных и почтенных наставников (отца у него, к несчастью его, тогда не было, а если бы и жил, то не помог бы в этом отношении), которые удержали его от опрометчивого шага. Ты скажешь, что твой отец был тогда необеспечен и делал это из нужды.

Нет, любезный, отец твой и в нужде нужды не знал, и она одна его не удержала бы тогда. А твоя обеспеченность, на

которую ты, надеясь, сбрасываешь и цепи, и кошмар,— полагаешься ли ты на нее? Да разве человек может на что-нибудь полагаться и разве не благоразумнее действовать и обеспеченному при начале своего поприща так, как бы он был не обеспечен? Я сделал уже раз ошибку, допустив твоего брата скоро слишком оставить научное поприще; но я полагал, что для него, при его склонности к чувственным наслаждениям и материальным благам, полезнее бы было заняться вблизи нас хозяйством. Я ошибся.

Но во второй раз, с тобой, пока ты находишься в зависимости от меня, я никогда не соглашусь повторить ошибку. Пойми, что если ты желаешь пользоваться правами обеспечения от отца, то должен на себя принять и обязанности, соединенные с пользованием этими правами. Я не отвергаю моих обязанностей к тебе, но никогда не отступлюсь и от моих прав. Ты сам, положив руку на сердце и призвав все прекрасные качества твоей доброй и увлекающейся души, верно, также не отвергнешь этих прав, хотя в одном письме и желаешь, чтобы родители относились к тебе философски, как ты сам к себе.

Итак, пока ты не найдешь себе поприща и пока по необходимости ставишь себя в зависимое положение, то я полагаю, что оно должно действовать на развитого человека гораздо стеснительнее, чем им самим наложенные на себя нравственные оковы в научных занятиях, и от этого кошмара освободиться для него необходимо, чем от формального магистерского; а именно этот формально-магистерский кошмар и необходимо перенести для выхода в независимое положение, обеспечивающее тотчас же и вход в разные поприща жизни.

Результат всего сказанного тот, что:

1) Я не принимаю ни под каким видом твоего решения и твердо уповаю, что мой увлекающийся, но добрый и послушный сын не захочет поступить так, чтобы огорчить отца. Я полагаю, что он лучше решится выдержать до конца стеснение старого кошмара (многолетних цепей, к которым он уже привык), чем нажать себе новый, в сознании, что он действует вопреки советам и желанию своего отца.

2) Для удовлетворения своего самолюбия (весьма законного и натурального) диссертацию можно защищать на немецком языке в Дерпте, для чего будут доставлены и все возможные средства. Если этот совет будет принят, то я буду очень рад, что сын закончит свое научное образование там, где его отец начал свое научное поприще не без пользы для общества.

Твой отец

Дело пока остается между нами, и только, смотря по последствиям, я отнесусь к другим, компетентным лицам. А лучше бы было для нас обоих, если бы оно так и осталось между нами. Последствия также дадут ответ за тебя.

с. Вишня, 18 июня 1877 г.

Неужели ты едешь прямо из Петербурга в Варшаву? Надеюсь, что еще о том напишешь подробно.

Я все-таки не вижу, из чего ты заключаешь с полной уверенностью о существовании твоего доцентства в Варшаве. Где официальные данные и какие они? Опять не обманись и не разочаруйся. Хотя бы похлопал о каком-нибудь документе от Моск(овского) унив(ерситета) вроде свидетельства о выдержанном уже тобой магистерском экзамене. Хотя бы ты списался с ректором Варшавского университета, чтобы иметь в руках, прежде твоего отъезда в Варшаву, твое определение доцентом. Сообщаемые же тобой слухи или рассказы о том, что Благовещенский насчет твоего определения встретил затруднения или возражения со стороны Витте, доказывают, скорее, непрочность твоего определения в Варшаве, и поэтому мне неясно, откуда у тебя уверенность, когда ты не имеешь в руках никакого официального документа.

Вместо письма от меня к Витте, которое после переданного тобой слуха было бы бестактно, я бы советовал тебе справиться в министерстве. Неужели, прожив столько времени и, как я полагаю, без особенной для тебя пользы в Петербурге, ты не нашел необходимого входа и не открыл никакой связи с министерством, в котором намереваешься служить—в нашем, русском значении этого слова; это также одна из сотни твоих непредусмотрительностей. Если я соображу все твои действия в течение последних 2 лет, то куда вижу пред собою только следующее: магистерскую диссертацию, повешенную на гвоздь, научную деятельность, ничем не обнаруженную, колебание в выборе поприща, будущие занятия еще весьма шаткими и общепринятое направление к достижению однажды определенной цели (определенного положения в обществе) без нужды нарушенным, а вместе с тем и внутреннее спокойствие духа самовольно и насильно потрясенным.

Неужели, бросив этот взгляд на прошедшее, окажется, что еще не пришло время серьезного решения и отрезвления? Неужели, по твоим соображениям, достигнутые тобой в это время колебаний и проволочек результаты твоего внутреннего развития (мне, конечно, неизвестные и только тобой одним называемые) так велики, что достаточно выкупаются тем, что ты не достиг, а мог бы и должен бы был достигнуть с внешней стороны? Дай бог, чтобы при беспристрастном суждении—судьей, конечно, тут можешь быть только ты сам—добытые результаты твоего внутреннего развития, и именно со стороны твоего ума и чувства, оказались достаточными для вознаграждения потери времени и растраты умственных сил. Но для меня, не имеющего возможности проникнуть внутрь твоего я, потери с внешней стороны слишком очевидны и слишком неутешительны, а здравый смысл убеждает меня, что человек, не умеющий уравновешивать свой

внутренний быт с внешним, не принадлежит к числу здравомыслящих и надежных людей.

Твой отец

с. Вишня, 9 января, 1878 г.

Сегодня ровно полгода, как ты обещался кончить диссертацию в 3 месяца. Хотя ты и пишешь, что, наконец,—не в обещанный срок, а через 6 месяцев—ее кончил, но, по-моему, это не настоящее окончание. Окончить диссертацию, по-моему, значит ее напечатать, т. е. сделать дело таким, чтобы его уже нельзя было более изменить; теперь же я еще не уверен, чтобы в одно прекрасное утро—при непостоянстве и неопределенности твоих тенденций—тебе не вздумалось бы запереть в долгий ящик то, что ты в эту минуту считаешь поконченным.

Как бы то ни было, я желал бы знать, как представляется теперь диссертация в факультет—печатанная или в рукописи, если печатанная, то, я полагаю, можно бы тотчас же после переписки набело первых листов отдать ее в печать, не следуя Горрапиеву *popin pematur in annum*, так пошло бы скорее; печатают в С.-Петербурге не скоро, особливо научное сочинение, требующее многих корректур [...]

...О моем походе в Булгарию сообщит тебе в подробности Серг. Серг. Шкляревский.

Твой [отец]

с. Вишня, 1 ноября 1878 г.

Не можешь, любезный Воля, передать мне, как человеку, интересующемуся разного рода странностями и уродствами—это свойство лежит в моей профессии,—почему какой-то господин Иванов сначала соглашается, а потом отказывается быть твоим оппонентом? Неужели же эта странность твоего нареченного противника на диспуте показалась так безразличной, что ты нисколько не занялся исследованием ее причин? Я думаю, что ты умалчиваешь в твоём письме о причине только потому, что считаешь этот предмет для нас неинтересным,—и вот я, чтобы доказать тебе противное, пишу к тебе о разъяснении непонятного.

Если так все назначаемые факультетом оппоненты в университетах будут отказываться от исполнения своего рода обязанностей и будут заставлять экзаменующихся ждать по целым месяцам, пока найдется какой-нибудь благодетель для него, решающийся с ним поболтать час-другой на диспуте, то придется жутко всем чающим движения воды, в том числе и тебе. Я, по этой причине, и не удивлюсь твоему теперешнему настроению

против университетской карьеры. Но если ты в этом случае и хочешь следовать мудрому правилу не увлекаться, то, с другой стороны, не забывай, что увлечения могут увлекающегося направлять и вперед и назад.

Твой отец

с. Вишня, 24 января 1879 г.

Нуте-ка, ребятушки,
Побойтесь бога,
Постарайтесь, а
Зеленая* сама пойдет.

По ассоциации идей этот припев приходит мне под перо в то самое время, как начинаю к тебе поздравительное письмо. Поздравляю — шаг вперед, хотя и запоздалый — он мог бы быть сделан года 2—3 тому назад, но лучше поздно, чем никогда; шаг на пути, ведущем к определенной цели, — как я думаю, соответствующей твоим склонностям. «А зеленая сама пойдет», как-то припевают (нараспев) у нас на пруду Яков с рабочими, вбивая капером сваи против ледохода; только бога побойтесь, да постарайтесь, ребятушки!

Мой совет: как можно скорее, лучше тотчас же, не откладывая в дальний ящик, — что для тебя все равно, что в воду бросить, — примись писать на степень доктора — толкай и отворит-ся. И это занятие совершенно совместимо с добросовестным приготовлением к лекциям — говорю по опыту. А выгоды от такого совместного занятия (приготовления лекции и сочинения) громадные и в научном, и в материальном отношении — и именно для тебя. Вот, хоть бы избранный тобой предмет о римской магистратуре — разве не годился бы для докторской диссертации?

У нас, на русском, едва ли существует дельная и своевременно научная книга о римской магистратуре. А тебе нужно же иметь в виду, как русскому ученому — и русскую научную литературу. Сегодня посылаем книги, можешь достать и еще другие, когда понадобятся, мы на книги не скупы. Начинай, послушайся моего дружеского совета, и после поблагодаришь сам меня за него.

Главное, не тяни канитель. Советую для твоих слушателей заняться несколько дикцией и читать без скачек с препятствиями, взошедших у тебя в привычку, которая слушателям будет не по нутру. Прочти (пред лекцией вслух у себя дома) раз у себя написанное с чувством, с толком и с расстановкой. Это очень помогает дикции.

Твой отец

* Т. е. «свая».

Пожалуйста, напиши после 2 лекций твои наблюдения над самим собою и твоими слушателями. Я, как человек, на своем веку довольно провозившийся с разного рода лекциями, и читавший их 25 лет, и слушавший их лет 40, буду в состоянии судить о твоих преподавательских достоинствах, а это и для меня, и для тебя будет интересно. Напиши только подробнее.

с. Вишня, 22 марта 1879 г.

Это прекрасно и как нельзя более умно с твоей стороны, любезный Воля, что ты, как мне кажется, твердо решился заняться диссертацией на степень доктора. Дай бог, чтобы тебя ничто не отвлекло от этого прямого и самого торного для тебя пути. Твоя аудитория, как видно, миниатюрная, но на это не смотри; я нахожу, напротив, что для начинающего это очень хорошо; это его не развлекает в разные стороны, не делает тщеславным, не дает повода к гоньбе за эффектом.

Но вот что; я бы на твоём месте, при ограниченной аудитории, избрал бы и другой способ преподавания. Надо, впрочем, сообразоваться с обстоятельствами и знать хорошо почву, которую хочешь обрабатывать. Я бы составил на две, три и более лекций записку, дал бы ее моей пяти-шестиличной аудитории переписать и прочесть и назначил бы colloquium вместо лекции. Маленькая аудитория, познакомившись у себя на дому с содержанием записки, должна бы была сделать замечания, возражения, потребовать разъяснения неясностей на лекции, которая и состояла бы со стороны доцента в комментариях и разъяснениях.

Для тех доцентов наук книжных, которые не имеют огромной массы слушателей и которые не обладают особым даром слова, я считаю этот способ преподавания практичным и наиболее полезным. Уже то одно, что при этом способе доценту не придется прибегать к antidотам против морфиоподобных действий чтения лекций, есть огромная выгода в моих глазах, именно в моих, так как я имею необыкновенную способность засыпать на самых интересных лекциях. Впрочем, все дело в почве, и там, где это можно сделать,—в маленькой аудитории,—главное дело для доцента узнать ее сколько можно вернее. А как ее узнаешь, если не сделаешь **осторожной** пробы?

Осторожной подчеркнуто, потому что в нынешних аудиториях завелась специфическая фанаберия. Вон, пожалуй, один профессор в Харькове, даже в ветеринарной аудитории, нажил беду от фанаберии. Но, скорее, от собственной неосторожности или также собственной, не менее глупой, фанаберии. Как бы то ни было, но осторожное зондирование почвы—дело важное и первостатейное для доцента. Не столько от своих личных достоинств, сколько от хорошего знания этой почвы зависит весь успех доцентского дела.

Будь хоть семи пядей во лбу, да если не знаешь обрабатыва-

емой почвы—глина ли она, песок, чернозем или просто чистейший навоз,—то ничего не поделаешь—хоть лопни. Тот способ преподавания, который я предлагаю, может, пожалуй, навозной аудитории и не понравиться. Скажет, что это урок, репетиция и т. п. И разумеется, я не могу предлагать тотчас же по навозу; тут, кроме чертополоха и дурманов, ничего другого не жди покуда.

Ты говоришь, что не надеешься сделаться или просто не сделаешься красноречивым. А забыл: *oratores fiunt, poetae nascuntur*? Красноречие, батюшка мой, не одного рода, а разных. Про тебя я тебе же скажу, что из 4 категорий говорящих ты можешь принадлежать только к двум: ты можешь сделаться или много и хорошо, или же много и худо говорящим. От тебя зависит попасть в первый или второй разряд. Кто от природы способен много говорить, тот будет много и хорошо или много и худо говорить, смотря по тому, будет ли он знать: 1) многое хорошо, 2) многое худо, 3) мало и хорошо, 4) мало и худо. Вот средство для научного красноречия, которое отличается многим от ораторского. Еще заметка. Остерегись выкладывать на стол аудитории тотчас же все, что знаешь; сбережение, сбережение, мой друг, это—главное во всем. Это то, что отличает истинную цивилизацию от дичи, гнездящейся в нас.

Твой отец. Пиши

с. Вишня, 4 апреля 1879 г.

Слава богу, что у тебя дела набирается, любезный друг Воля; реферат, экзамены, чтение лекций и т. п. Смотри со всеми этими вещами на первых порах будь осторожнее. Реферат сочинения твоего коллеги, реферировавшего о твоей диссертации, требует такта; этот опыт будет для тебя полезен, как упражнение в выработке научно-литературного такта. Надеюсь, ты не поступишь, как в известном тебе случае Цитовича, не (слово не разобрано.—*Сост.*) с кем-то из его товарищей; не дашь повода к ненависти и пререканиям.

Первые экзамены студентов, слушавших лекции у другого доцента, требуют также не менее такта. Относиться слишком строго или слишком слабо и безразлично неуместно; нужно искусно лавировать, чтобы не возбудить на первых же порах против себя и слушателей, и товарищей. Я думаю, ты хорошо сделаешь, если предварительно переговоришь и с доцентом, слушателей которого будешь экзаменовать, и со студентами, прозондируешь хорошенько почву и будешь требовать справедливого.

Не советую при экзамене слишком много самому говорить—это известная слабость новичков-экспериментаторов; они обыкновенно более сами говорят, чем экзаменующиеся. Слишком же

молчать и моносиллабничать при экзамене также не годится. Опять такт. Лекции, которые будешь читать, заменяя собою другого, требуют еще более осторожности и серьезной подготовки, чтобы не сконфузиться и не сконфузить своих слушателей, когда настоящий доцент возвратится. Разумеется, при таком заменительном курсе уже нельзя избрать тот способ, про который я говорил в прошедшем письме.

Но что же будет с твоей докторской диссертацией? Она меня всего более интересует, потому что от нее зависит твое будущее положение. Надо как бы то ни было, распорядиться, чтобы при всех твоих занятиях известный процент времени был употреблен и на этот труд. Его никак нельзя откладывать в длинный ящик — такой же, в котором лежала твоя магистерская диссертация. Но с твоей головой, если ты только захочешь, можешь со всеми занятиями справиться. Распорядись только хорошенько со временем...

Твой отец

Письма к И. В. Бертенсону

с. Вишня, 1880 г., декабря 27

Хотя, многоуважаемый Иосиф Васильевич, я и не помню, чтобы когда-либо намекал о недостаточности моего содержания, как это пишет вам наипочтеннейший Евгений Венцеславич (Пеликан)¹ от доброты своей прекрасной души; но, действительно, было время, когда мне казалось, что я имел некоторое право на прибавку к моей пенсии в 1800 руб.; это было именно тогда, когда неудобозабываемый граф Толстой² на мой скромный вопрос, желал ли он, чтобы я продолжал данные мне поручения по университетским делам, исполнял и далее, ответил мне чрез г. Делянова³, что, по представлению его, графа Толстого, государю императору, я увольняюсь и получавшееся мною содержание от Министерства народного просвещения затем прекращается; между тем я получал от Министерства народного просвещения содержание по двум должностям, а в ответе графа Толстого упоминалось только об увольнении от одной, именно от поручений, данных мне министром Головинным⁴ по университетским делам, а не от должности члена Учебного комитета, и мне выслали свидетельство от Министерства народного просвещения на мою старую пенсию от Медико-хирургической академии, в котором сказано, что я состою при Министерстве народного просвещения; так это свидетельство и теперь у меня в руках и я его ежегодно обязан представлять в местное казначейство для получения пенсии, не увеличенной ни на грош после того, как я был на службе в Министерстве народного просвещения почти 10 лет, да и теперь считаюсь якобы состоящим при нем. Мне кажется, я имел

некоторое юридическое право требовать от Министерства народного просвещения разъяснения о моем положении в отношении к нему; я не в отставке, мой формулярный список находится в этом же министерстве, имею от него свидетельство, что же я такое? Но после такого неблагоприятного поступка со мною графа Толстого я предпочел поступить как тот итальянский монах, который, уходя из протестантской Германии, взошел на пригорок, спустил штаны и изрек: «aspice denudatas, barbara terra, nates»*. Сверх весьма неучитивого отношения ко мне со стороны классического графа, которому *humaniora* не пошло впрок и не сделало его гуманным, нерасположение его ко мне завершилось еще и тем, что и другое дело, а именно представление меня к аренде Головинным, высочайше утвержденное и переданное Министерству государственных имуществ, кануло ко дну. Во всем сказанном Вы можете убедиться документально, если потрудитесь посмотреть на бумаги, которые я пересылаю моему сыну в Петербург с поручением сообщить Вам их содержание; может быть, это будет для Вас безынтересно.

Я дал поручение сыну (Владимиру Николаевичу) зайти к Вам**. Если вся эта проделка графа Толстого еще несколько интересует меня, то только потому, что она некогда была обидна для моего самолюбия; в средствах же к жизни я, благодаря бога, не нуждался. Обидно и не для одного самолюбия то, что личность, обязанная своим высоким положением только одному несчастному случаю, имела право сильного унижить и заподозрить пред главой государства достоинства человека, бескорыстно посвящавшего всю жизнь бескорыстному служению истине и отечеству. Я верю в *Nemesis*, хотя еще более верую в божие правосудие; враги мои, ненавидевшие меня только за то, что не был уступчив, вел не по-ихнему, сошли со сцены, не оставив после себя ничего, кроме нелестных для их памяти воспоминаний и упреков.

Но довольно; я употребляю *assa foetida* только в клистирах.

Что же Вам написать из моей автобиографии, которую пишу только для себя и моего семейства на память. Вот вам название глав из этой автобиографии: Вступление в Московский университет студентом-ребенком 14 лет в 1824—1825 гг.: я студент не в нынешнем вкусе и не по последней моде. Вступление в профессорский институт в 1827—1828 гг. лекарем 17 лет. Защита докторской диссертации в 1833 г., после 5-летнего пребывания не по своей вине в Дерпте; послан был туда только на 2 года с тем, чтобы приготовиться для отправления за границу; но французская же июльская революция замедлила это отправление на 3 года, из них 2 зачислены в службу.

* Полюбуйся, вражеская земля, на обнаженные ягодицы!

** Я заблагорассудил послать Вам самим бумаги от Министерства народного просвещения, чтобы Вас не беспокоить посещением моего сына. Будьте так добры и перешлите прямо ко мне эти документы, когда они Вам не нужны будут.

Пребывание в Берлине и Геттингене 2 года. Во время возвращения в Россию опасная болезнь на пути, в Риге, и в то время как я лежал больной в рижском военном госпитале, Иноземцев⁵ мой товарищ, был избран гр. Строгановым (опять граф)⁶, профессором хирургии в Москву, а я, москвич, остался на бобах и на госпитальной койке.

Нежданно и негаданно вдруг предложение бывшего ректора Дерптского университета и моего учителя Мойера⁷ занять его кафедру в Дерпте, но не без оппозиции со стороны других факультетов, и особенно теологического. Итак, случай, болезнь, выводит на новое поприще, 5 лет профессуры, требовавшей ежедневно 8 ч занятий в клинике, аудитории и анатомическом театре со слушателями. В это время изданы: 1) Хирургическая анатомия артериальных стволов и фасций, на латинском и немецком языках, с атласом *in folio*⁸; 2) Анналы хирургической клиники за 1836—1837 гг.; 3) Клинические анналы за 1837—1838 гг.; 4) Монография о разрывах ахиллесова сухожилия. 1840—Академическая Демидовская премия за хирургическую анатомию фасций и артерий.

В 1840 г. вручаю Клейнмихелю, назначенному тогда попечителем (Петерб. мед.-хир. академии), [проект] об учреждении в России госпитальных классов для оканчивающих курс и молодых врачей. Проект принят, утвержден, и я вызван занять в академии кафедру госпитальной хирургии при 2-м военно-сухопутном госпитале и должность старшего врача хирургического отделения этого госпиталя с правом принимать в него и грудных больных. С тех пор постепенно начали организовываться госпитальные клиники и в русских университетах. Проекты этой организации и выбор лиц составлялись в Комитете при Министерстве народного просвещения Уварова (тогда еще не графа), в члены которого, т. е. Комитета, я был приглашен вместе с проф. Зейдлицем и д-ми Спасским и Раухом, под председательством М. А. Маркуса. Это было в 41-м г. и в то же время я был избран членом Медицинского совета (может быть, в 42-м г. не помню). В течение 5 лет издал: 5) 6 выпусков прикладной анатомии с атласом *in folio*; издание вследствие банкротства книгопродавца Ольхина не кончено; 6) Атлас анатомии для судебных врачей по поручению Министерства внутренних дел. В то же время я принял на себя читать на трупах курс патологической анатомии и в течение 14 лет вел протоколы 11 000 вскрытий трупов.

В 1845 г. я внес проект в конференцию мед.-хир. академии об учреждении Анатомического института, который, несмотря на жестокую оппозицию черниговцев, был утвержден попечителем Веймарном, и я в 1846 г. отправился за границу от академии для приискания ученого прозектора и для ознакомления с устройством заграничных анатомических институтов. Да, я и забыл упомянуть выше, что я был отправлен в Париж в 1837 г. Дерптским университетом (что в то время было редкостью) и вывоз оттуда весьма лестное обо мне мнение Вельпо, с которым

сблизился чрез мою хирургическую анатомию фасций и артерий. Пребывание же мое за границе в 46-м г. доставило академии лицо в виде молодого прозектора, рекомендованного мне проф. Гиртлем⁹ и сильно меня заинтересовавшего своими прекрасными работами. Это был Грубер¹⁰, выбором которого академия по справедливости может гордиться, так же точно, как и я сам. В 1847 г. было в первый раз в России применение эфиризации (эфирование) при операциях, делаемых мною в С.-Петербургских госпиталях: Обуховском, Петропавловском, Марии Магдалины и Детской, консультантом которых я бесплатно служил почти 14 лет.

Опыты над животными, потом над людьми привели меня в первый раз к применению эфирирования *per rectum*; результаты моих наблюдений я изложил в изданных мною в 1847 г. на французском языке *Etherisation par le rectum*¹¹. Едва я кончил эту работу, как тогдашний директор Военно-медич. департамента В. В. Пеликан¹² (расположением ко мне и дружбой которого я всегда дорожил) предложил мне отправиться по высочайшему повелению на Кавказ и испробовать анестезирование на поле сражения. В июле 1847 г. я, весьма благосклонно принятый князем Воронцовым и начальником штаба Коцебу, участвовал при осаде крепостного аула Салты; осада продолжалась целых 6 недель, были постоянно ночные вылазки, подкопы, штурмовали также одну часть аула; все это доставило несколько сотен раненых, и тогда у всех, требовавших операционного пособия, я употреблял эфирирование моим прибором *per os* и *per rectum*¹³ в первый раз на поле сражения. И в первый же раз употреблена была мною неподвижная крахмальная повязка на поле сражения в сложных переломах конечностей. Статистика была ведена весьма аккуратно сопровождавшим меня ассистентом, д-м Неммертом (теперь покойным). Осмотрев на Кавказе и на юге России по поручению военного ведомства почти все военные госпитали (более 100), я возвратился зимой к новому, 1848 г. в полном неведении о чреватости его событиями и занялся изданием моего «Отчета о медицинском путешествии на Кавказ», с атласом, статистикой всех произведенных с анестезированием операций и моими исследованиями на живых и на трупах различных свойств огнестрельных ран; книга эта была переведена и на русский язык в журнале М.-х. академии. Уже при поездке моей по Кавказу я встречал на пути холеру, сильно свирепствовавшую в станицах и в войске; по возвращении в С.-Петербург она летом 1848 г. не замедлила и здесь явиться. Я организовал в моей госпитальной клинике особое отделение для одних только больных настоящей азиатской холерой и в течение 6 недель в моем отделении и других госпиталях сделал 800 вскрытий холерных; результаты этих наблюдений изложены в моей книге «Патологическая анатомия азиатской холеры», с атласом *in folio*, на русском и французском языках.

Моя прикладная анатомия и патологическая анатомия холеры были удостоены большой Демидовской премии от Академии наук.

С 1849 по 1852 г., сверх моих обыкновенных занятий по госпитальной клинике, патологической анатомии, Анатомического института (директором которого я был назначен) и по консультациям в 5 гражданских госпиталях (Обуховской, Марии Магдалины, Петропавловской, Детской и Максимилиановской лечебниц), я трудился над моими анналами госпитальной клиники и изданием книги на немецком «О счастье в хирургии». В анналах я описал мою операцию остеотомичной ампутации в суставе ноги. Восточная война (1851—1852) застала меня в этой работе, и я принялся за приспособление моей неподвижной гипсовой повязки на поле сражения, узнав из опыта при осаде Салты различные невыгоды крахмальной повязки Сетена в полевой хирургической практике; зашедши однажды к скульптору, я познакомился с гипсованием холста и тотчас же приложил его к наложению неподвижных и схемных гипсовых повязок, испытал их в госпиталях в различных видах и, достаточно убедившись в их удобствах, описал в одном томе анналов мою гипсовую повязку, а потом описал ее и в особой брошюре «Неподвижные гипсовые повязки». В этот же период времени я начал издавать выпусками мой большой атлас с текстом на иждивение академии под именем «Топографо-анатомической атлас разрезов на человеческих трупах».

Между тем настал 1853 г., потом война перенеслась с Дуная под Севастополь; я предложил себя к услугам при осаде и получил не без труда разрешение отправиться в Крым. Великая княгиня Елена Павловна¹⁴ много содействовала моему отправлению под Севастополь, поручила мне руководить занятиями организованной ею тогда Крестовоздвиженской общиной сестер; впоследствии такое же поручение руководить занятиями сердобивых вдов дано было мне и по воле государыни императрицы Александры Федоровны, сверх этого, великая княгиня Елена Павловна предоставила мне сформировать небольшую корпорацию врачей-хирургов на ее иждивение, с тем чтобы они находились в непосредственном моем заведовании и никуда не назначались военным ведомством без моего согласия; д-ра Каде, Обермиллер, Хлебников, Беккерс, Тарасов, а впоследствии и С. П. Боткин¹⁵ (при второй моей поездке в Крым) принадлежали к этой категории врачей.

Имея 6 месяцев, с октября по июнь, в заведовании моем перевязочный главный пункт в Дворянском собрании, госпитальные бараки на Северной стороне и госпитали в Николаевской батарее и в 5 частных домах Севастополя, я устал до крайности, а главное, до глубины души расстроенный госпитальной тогда неурядицей и самыми вопиющими злоупотреблениями администраций, я возвратился в Петербург, полагая чем-нибудь способствовать перемене военно-врачебного дела в Севастополе к лучшему. Я успел только выхлопотать для себя новую командировку в Севастополь с вновь набранными мною врачами, в числе которых был и С. П. Боткин, рекомендованный мне его товарищем по университету Беккерсом и только что окончивший курс.

Мы приехали уже после падения Южной стороны Севастополя, расположились на Северной стороне, застав там еще несколько тысяч раненых и больных, которых перевязали и отправили в Симферополь; здесь я получил в заведование вновь выстроенные бараки; врачи, состоявшие при мне, и сестры были распределены по палатам, и между ними С. П. Боткину я предоставил тифозное отделение. Пробыв в Симферополе от октября до декабря 1855 г., я отправился в путь и осмотрел до 70 госпиталей Перекопа, Херсона, Екатеринослава, Харькова и пр., переполненных дизентеричными, тифозными ранеными и множеством больных, отмороживших себе ноги во время транспортов в открытых санях при 20° мороза. Тяжелое, страшное то было время, его нельзя забыть до конца жизни.

Возвратясь в 1856 г. в С.-Петербург, я принялся оканчивать мой анатомический атлас и напал на мысль вместе с разрезами замороженных трупов пластинками в трех направлениях представить первые опыты скульптурной анатомии; для этого я придумал обнажать разные (особенно подвижные) органы в нормальном их положении на замороженных трупах, работая чрез оледеневшие ткани долотом и молотком; вышли превосходные препараты, чрезвычайно поучительные для врачей: положение многих органов (сердца, желудка, кишок) оказалось вовсе не таким, как оно представляется обыкновенно при вскрытиях, когда от давления воздуха и нарушения целости герметически закрытых полостей это положение изменяется до крайности. И в Германии, и во Франции пробовали потом подражать мне, но я смело могу утверждать, что никто еще не представил такого полного изображения нормального положения органов, как я; атлас мой разошелся по библиотекам европейских университетов, и теперь его нет более у книгопродавцов.

В это время (1855—1856) у нас принялись заниматься вопросом о воспитании; все убедились, что по прежнему шаблону нельзя воспитывать, если общество и государство желают иметь людей, а не обезьян и кукол; у меня также вырастали сыновья; знакомый из 20-летнего опыта с воспитанием студентов, бывших моими учениками, и зная его вопиющие недостатки, я под влиянием общего в то время настроения написал «Вопросы о жизни», пропущенные цензурой только потому, что они печатались с разрешения великого князя Константина Николаевича в «Морском сборнике». Резкое выражение, глубокое убеждение в нелепости тогда всеобщего почти сословно-специального воспитания и страшный разлад между школой и жизнью произвели сильное впечатление; это, может быть, не вполне забыто и теперь, когда так легко забывается все прошедшее. Министр народного просвещения Норов под влиянием этого впечатления, как он сам мне писал о том, пригласил меня занять место попечителя Одесского учебного округа; решившись оставить службу в М.-х. академии, я принял это предложение под условием, чтобы программа моих действий была принята мини-

стерством; дано было полное согласие, и вот с 1857 г.¹⁶ начинается моя научно-педагогическая деятельность.

Первым делом моим было настоять на преобразовании Одесского лицея в университет; я в том же году, после совещания с профессорами, послал проект об учреждении университета; препятствие к утверждению его вышло из Министерства финансов, не дозволявшего увеличить для существования университета вывозную пошлину на пшеницу с портов Черного и Азовского морей; тем не менее проект мой остался неотвергнутым и впоследствии осуществился в другом виде и при других средствах, без медицинского факультета, однако же мною предложенного для всего южного и южно-восточного края. Вскоре, как я и предвидел в объяснениях моих с министром, начались столкновения моих убеждений со взглядами других властей за свободу мысли и слова в делах научных и общественных; случилась и перемена министра, мне предложено было другое место, попечителя Киевского округа в самое критическое время, в начале развития польского восстания. В Киеве выпали на мою долю новые трудности и столкновения. Я отстаивал мой коренной принцип, по которому попечитель обязан оказывать на учащихся и учащих одно лишь нравственное влияние и быть охранителем закона в университете, другие же власти желали навязать мне тайно-полицейский надзор, т. е. именно ослабить мое нравственное значение в глазах учащихся и учащих; не помогли ни протесты, основанные на явных, доказывающих вред навязываемых мне функций, фактах, ни то, что в течение моего 2-летнего управления, несмотря на возбужденное состояние умов, не было ни одной серьезной студенческой демонстрации, беспрестанно случавшихся тогда в других университетах. Тщетно я представлял, что, взяв на себя несвойственную своему призванию роль полицейского соглядатая, попечитель лишил бы себя возможности действовать в случае надобности энергически нравственным своим влиянием на среду людей, наиболее подвластных этому влиянию, и должен бы был прибегать к силе. Наконец, клевете удалось очернить меня, где следует, и я должен был оставить мой пост, несмотря на мою решимость и уверенность удержать необдуманый порыв учащейся молодежи в взволнованном политическими интригами крае. Я уехал в мое имение и принял выбор в мировые посредники, но через год новый министр народного просвещения Головин предложил мне отправиться за границу и руководить вновь учрежденным профессорским институтом. Я принял это назначение с условием, по которому я должен был иметь влияние на выбор лиц и на организацию всего учреждения; к сожалению, когда я уже распорядился моими делами так, что отказ для меня сделался невозможным, я получил инструкцию, не заключающую в себе моего главного условия; делать было нечего; приехав за границу, я вошел в сношения со многими профессорами, от которых узнавал о занятиях молодых ученых, присланных по выбору большей частью Департаментом народного просвеще-

ния и некоторых университетов, и делал что мог для сообщения точных сведений министерству о ходе дела. Но мне оставалось довольно времени, чтобы принять предложение одного лейпцигского издателя-книгопродавца, и я принялся за разработку собранного мною при осаде Севастополя материала. Это было в 1863 г.; в Германии приготовились к Голштинской войне, и книга моя «Основы общей военно-полевой хирургии», напечатанная (на нем. яз.) в Лейпциге в 1861—1864 гг., пошла в ход. В ней я изложил мой взгляд на госпитали, медицинскую администрацию, перевязочные пункты и лечение ран. Предложенная мной система рассеяния раненых и энергический протест против зла, наносимого раненым госпиталями, произвели глубокое впечатление. В этой же книге уже излагался идеал Общества Красного Креста прежде, чем оно осуществилось на деле,—не осуществившийся еще и до сих пор—это нейтралитет врачей обеих воюющих сторон; противогнилостное лечение ран, тогда еще мало занимавшее умы врачей, я описал так, как его употреблял с различным успехом в течение 10 лет в госпитальной практике, в которой ввел ирригацию ран, заменив губки чайниками с водой, изгнав все цераты, мази и липкие пластыри, и ввел в употребление только одни противогнилостные растворы; старался изгнать и корпию, но скудные средства тогдашней госпитальной практики не позволяли мне разнообразить мои испытания.

Наконец, моя неподвижная гипсовая повязка описана была мной с ее различными применениями к лечению ран в военно-полевой практике. Я был одним из первых в начале 50-х годов и потом в 63 годах. (в моих клинических анналах и в «Основах военно-полевой хирургии»), восставший против господствующей в то время доктрины о травматической пиэмии; доктрина эта объясняла происхождение пиэмии механической теорией засорения сосудов кусками размягченных тромбов; я же утверждал, основываясь на массе наблюдений, что пиэмия—этот бич госпитальной хирургии с разными ее спутниками (острогнойным отеком, злокачественной рожей, дифтеритом, раком и т. п.)—есть процесс брожения, развивающийся из вошедших в кровь или образовавшихся в крови ферментов, и желал госпиталям своего Пастера для точнейшего исследования этих ферментов. Блестящие успехи антисептического лечения ран и листеровой повязки подтвердили, как нельзя лучше, мое учение. После издания моих «Основ» я получил предложение и от нашего военно-медицинского ведомства, через директора департамента Цыцурина, заняться изданием руководства на русском языке. 1864—1865 годы я и посвятил дальнейшей разработке скопившегося у меня материала. Результатом была моя «Военно-полевая хирургия», в 2 частях, купленная у меня военным гражданским и морским военным ведомствами. В 1866 г. я возвратился в Россию, получив от бывшего министра народного просвещения Головнина приглашение посетить все русские университеты, преимущественно медицинские факультеты и представить результаты моего осмотра; но

при перемене министерства я был уволен от исполнения данных мне поручений и поселился в моем имении. Занимаясь с тех пор хозяйством и практикой, я в течение последних 14 лет исполнил и еще два немаловажных поручения, которыми почтило меня, по воле в бозе почившей государыни императрицы, Главное управление Общества Красного Креста. Это были две экспедиции: одна в 1870 г.—для обзора военных госпиталей во время франко-прусской войны и в 1877 г.—экспедиция в Болгарию во время нашей последней восточной войны. Результаты моих наблюдений в области военно-полевой медицины и военно-медицинской администрации в эти две войны я сообщил в моем *отчете* (изданном в 1871 г.), выведенном из осмотра 70 военных госпиталей Германии, Эльзас-Лотарингии, и в моей книге «Военно-врачебное дело и частная помощь на театре войны в Болгарии и в тылу действующей армии 1877—1878 года». В заключение приведу в общих чертах начала, руководившие меня в двух областях моих занятий и обязанностей. В медицине я, как врач и начальник, с первого же моего вступления на учебно-практическое поприще поставил в основание анатомию и физиологию в то время, когда это направление—теперь уже общее—было еще ново, не всеми признано и даже многими значительными авторитетами (как, например, в то время в Германии Рустом, Греффе-отцом и Диффенбахом) вовсе, и даже для хирургии, отрицаемо. Мой первый авторский труд—докторская диссертация «*Num vincitura aortae*»¹⁷ (я работал над ней с 29 по 33 г.) была основана единственно на анатомических исследованиях и вивисекциях над животными. По новости метода исследования она не осталась незамеченной и была переведена на немецкий язык в знаменитом тогда хирургическом журнале Греффе и Вальтера.

Мои анатомо-хирургические труды, изданные на латинском и немецком языках в то время, когда в Германии только один Лангенбек-старший был анатомом и хирургом вместе, не могли не обратить на себя внимания. Мои работы показали в первый раз с точностью и наглядно отношения фасции к артериальным стволам и указали на способы, наиболее удобные и точные к производству операции над артериальными стволами. Разрезы замороженных в различных положениях членов и полостей вместе с анатомической скульптурой дали способ определить с точностью, невозможной при обыкновенном способе исследования, нормальное анатомическое положение и взаимное отношение различных органов и суставов.

Мои анатомо-физиологические исследования перерезанных под кожей сухожилий, произведенные над животными, едва ли не в первый раз после забытых предположений Гунтера показали важное значение кровяного тромба и его способность к организации и к восстановлению нарушенной целостности тканей.

В моих «Анналах хирургической клиники» я объявил во всеуслышание, что главное достоинство клиничного учителя состоит в откровенности и чистосердечии, требующих от него

признания сделанных ошибок и промахов пред самими учениками, и в первых моих клинических анналах я дал пример этой откровенности, раскрыв все сделанные мною ошибки; критика,— конечно, нетрудная,— появившаяся в немецких журналах тотчас по появлении моей книги на свет, показала, что я вложил перст в раны многих клинических учителей.

В книге «О счастье в хирургии» я указал многочисленными примерами из практики, на чем должно основывать это счастье и в чем искать его. В моих новых клинических анналах, появившихся на свет через 14 лет после первых, я изобразил наглядно всю жестокость той борьбы, которую ведет хирург в госпитале с заразами и миазмами, и указал в первый раз на существование госпитальной конституции, особенной и своеобразной почти для каждого госпиталя. Анестезирование на поле битвы было в первый раз испытано мною, и тогда как многие врачи колебались употреблять его в голштинской первой и во второй войнах, мы в огромных размерах и почти без исключения анестезировали наших раненых при осаде Севастополя.

Неподвижная повязка, неизвестная или совсем забытая германскими, французскими и английскими хирургами, в 1849—1855 гг. введена была мной в виде моей гипсовой повязки в первый раз в военно-полевую практику и в 1870 г. была уже почти во всеобщем употреблении в германских военных госпиталях, хотя и вовсе не в том разнообразном ее применении, которое она находит в моих руках. Мой взгляд, основанный на горьком опыте о госпитальных заразах, изолировании, госпитальном карантине и необходимости рассеяния тяжело раненных, высказан уже 30 лет тому назад и, энергично подтвержденный мной за 16 лет, разделяется теперь почти всеми. Этот взгляд, по моему мнению, еще более утвержден, чем ослаблен, и введением листеровой повязки в хирургическую практику.

Неподвижность поврежденной части самой раны, антисептические средства при лечении раны, тщательная забота о свободном выходе ферментов, ее заражающих, и методичное давление, с возбуждением местной испарины в поврежденной части,— вот главные основы, по моему мнению, благотворного действия листеровой повязки, были не раз уже давно испытаны мной в госпитальной практике, и если они не дали таких блестящих результатов, как эта повязка, то причиной тому было несовершенство техники и недостаток в приспособлении удобного материала.

Открытое лечение ран, известное мне давно из опытов над животными, я также испытывал при больших пластических операциях, и при резекции суставов и костей, и при миотомиях и ущемленных грыжах и потому нисколько не удивляюсь результатам, заставившим о себе так много спорить современных хирургов.

Моя остеопластическая операция, введенная теперь почти повсеместно в хирургическую практику, сначала была предметом недоумения и недоразумения всех сомнений и ложных слухов; так

было и с предложенной мной системой рассеяния раненых, подавшей повод к ложному ее применению в нашей недавней восточной войне; надеюсь, что впоследствии, лучше понятая, она примется и в нашем отечестве с тем же успехом, которым она пользовалась во франко-прусской войне в Германии.

В моей педагогической деятельности я преимущественно заботился о соглашении школы с жизнью, о свободе научного расследования, о возбуждении в учащих и учащихся уважения к человеческому достоинству и истине.

В моих «Вопросах жизни», в статьях «Чего мы желаем?», в моих циркулярах Киевского учебного округа и в «Университетском вопросе», опубликованных мной в течение моей деятельности в звании попечителя, я изложил мои взгляды на образ действий и средства к достижению предположенной цели, и я уверен, что немалая часть тогдашних, близких ко мне педагогов и учеников засвидетельствует о последовательном проведении этого направления моих начал. Воскресные школы, в первый раз в России учрежденные мной в Киеве, введенный мной суд чести в высших классах гимназий под председательством директоров и наставников и мой регламент о наказаниях были предметом клеветы, ложных слухов и кривотолков; регламент наказаний, по моему мнению, был крайне необходим между учителями, директорами, инспекторами и учениками, когда без разбора почти никогда проступки учеников не соответствовали наказаниям, определяемым инспекторами и педагогическими советами. Все эти три учреждения не пережили меня, но, несмотря на одногодичное свое существование, принесли несомненную пользу. Воскресные школы, быстро распространившиеся и предоставленные в столицах на произвол общества, были закрыты именно поэтому, дав приют нелепой политической пропаганде, тогда как мною они назначались, за неимением других народных школ, к благому воздействию учебного ведомства на праздное народонаселение. Суд чести был оклеветан перед высшим правительством, как какой-то варварский самосуд, тогда как он именно уничтожил существовавший в крае самосуд между учениками высших классов и служил к развитию истинных понятий о достоинстве и чести между учащимися. Регламент наказаний, осмеянный нуждающимися в вспомоществовании литераторами, в один год понизил огромную цифру телесных и других тяжелых наказаний на 90%, прекратив произвол директоров и инспекторов.

Я, как врач, обратил главное внимание, во время моего попечительства, наставников на различную индивидуальность учеников. Я настаивал преимущественно на том, чтобы они следили за индивидуальным внутренним бытом учеников, их склонностями и их пороками, из которых такие, как онанизм, были распространены и в наших, и в духовных училищах (на что я не раз обращал внимание и высшего духовенства). Я твердо был убежден, что уважение и любовь к святому, высокому и прекрасному не могут быть иначе развиты в душе ребенка, как следя за развитием его

индивидуального быта, его восприимчивости и склонностью к этим чувствам. Притворство и поддельность, так легко усваиваемые детьми при одном внешнем надзоре за школьным порядком и дисциплиной, не могли быть иначе искоренены, как откровенным и более свободным обращением с ними наставников, следящих за их индивидуальностью, и я настаивал, чтобы они следили не столько за соблюдением внешнего порядка, сколько приучали бы детей к откровенности, устраняя все, что приучает их к притворству.

В моей статье «Быть и казаться» я указывал и родителям на вредное влияние детских театров, балов и т. п., развивающих в детях поддельность, тщеславие и мишурность.

При моих взглядах на воспитание я главную надежду возлагал не на надзирателей и воспитателей *ex officio*¹⁸, а на самих наставников, т. е. на знание и науку. Я полагал, что наука в руках дельного учителя есть единственное мощное средство в школах и к нравственному образованию. Дельный учитель в классе и при уроках всего лучше может узнать индивидуальные склонности ученика, его восприимчивость к высокому и прекрасному, его внимательность, развить которую есть главная задача учителя. Я не отдавал (предпочтения) в этом отношении, для меня самом главном в школьном деле, ни классицизму, ни реализму; для меня оба направления были одинаково пригодны для достижения поставленной мной цели, лишь бы ни то, ни другое не вводилось в школы с задней мыслью; опыт доказал, что не раз менявшееся у нас направление, не раз классицизм, заменявшийся реальным направлением, и реальное — классицизмом, не оправдало надежд, и, как я полагаю, именно потому, что эти перемены делались с задней мыслью воздействия на будущий образ мыслей и влечений учащихся, как будто бы один род знаний может оказать более или менее вредное влияние на будущие убеждения и действия учившихся. Всякий род знаний может быть и вреден, и полезен, смотря по употреблению и применению к жизни, которое из него делают впоследствии; говорили, что классицизм будто бы возбудил первую французскую революцию; теперь утверждают, что естественные науки развили нигилизм, между тем наука и знание в отношении ко вреду и пользе безразличны, различны только условия жизни, склоняющие людей к тем или другим знаниям, в ту или другую сторону.

* * *

Вот в главных чертах обзор моей 50-летней деятельности на двух поприщах. Согласно с вашим желанием я сообщил его для того, что знающим меня лично, может быть, интересно прочесть его (сам же я, написав его, не читал и потому прошу поправить вкравшиеся ошибки); для знающих же меня только по слухам он даст более точное понятие о том, что я делал, как думал и чего не сделал; наконец, каждый, прочитав его, может рассудить по-

своему: заслуживает ли моя биография быть внесенной в историю науки и культуры моего отечества. Сообщенные вам документы, доказывающие, что культ произвола и интриги не чужд представителям научной и нравственной истины, которыми должны бы быть министры народного просвещения, я прошу возвратить опять мне, сообщив их, если желаете, и Евг. Венц. Пеликану, а ему засвидетельствуйте от меня мою искреннюю благодарность за добрую память обо мне.

Н. Пирогов

с. Вишня. 1881 г., Января 13

Милостивый государь Иосиф Васильевич!

Я выслал вам, как вы знаете, мои служебные документы по инициативе Евг. В. Пеликана, в доказательство, что я имел давно (не скажу нравственное) юридическое право на арендную пенсию, не имея никакого намерения употреблять их в виде улики или основывать на них какие-либо претензии.

Только инициатива сверху, проведенная сильной рукой, могла бы еще на основании этих документов восстановить юридическую правду; но, как вы справедливо заметили, болезнь будет для Евг. В. препятствием привести его инициативу к исполнению. В таком случае мои документы ни к чему вам служить не будут; сделав из них, если найдете для себя интересным, извлечение, перешлите их, пожалуйста, поскорее мне в ящик, под спуд, из которого они не выходили 15 лет. Отложив их в 66-м году в сторону, я махнул спокойно головой на произвол, сказав себе: насильно мил не будешь, и, ей богу, никогда не роптал.

Что касается до других бумаг, то, во-первых, да будет известно всем, кому о том ведать надлежит, что мой лекарский юбилей уже прошел, докторский еще не наступил, служебный же действительно наступит, судя по хранящемуся у меня документу от военного ведомства, в 1881 г., так (как) с 1831 по 1833 г. я обретался в Дерпте в числе учащих не по моей вине, а по причине французской и польской революций.

Послужной мой список еще находится в Министерстве народного просвещения или бог знает где, но не у меня. Я не служу, без отставки, которую не получил. Главные черты моей автобиографии (которую пишу для себя только и для моей семьи) я вам сообщил только для того, чтобы зажать изложенными там фактами рот другим незнакомцам, если бы они вздумали что-либо сообщать обо мне непутное и шиворот-навыворот. Сохраните их на память для справок, в случае надобности и употребляйте их, не ссылаясь на них. Наконец, не забудьте, что Сабуров¹⁹ не Лорис.

Ваш Пирогов

с. Вишня. 1881 г.. Марта 29

Признаюсь откровенно, многоуважаемый Иосиф Васильевич, я не читал еще «Русской старины» за март, но и не читав, я знаю наверное, что вы, по вашей дружбе ко мне, не иначе отнеслись обо мне, как искренне и сочувственно, а потому и примите мою не менее искреннюю благодарность.

Не имели ли вы случай говорить с проф. Коломниным об издании моей книги? Любопытно бы было знать ее судьбу. Как вы решились? Быть или не быть главным доктором Одесской городской больницы? Уведомьте при случае.

Как всегда,

вам искренне

преданный

Н. Пирогов.

с. Вишня. 1881 г. Апреля 16

Спешу вас уведомить, многоуважаемый Иосиф Васильевич, что на днях ко мне приезжал проф. Склифосовский (Ник. Вас.) из Москвы с письмом и посланием от университета и врачей для приглашения меня на мой юбилей в Москву, место моего рождения и первоначального образования. Как я ни отговаривался, но, наконец, должен был уступить повторенным и усиленным настояниям московского посланника и дал ему слово приехать в Москву ко 2 мая, на 2 дня, но не иначе, как условно: 1) если буду к тому времени свободен от пароксизмов моего старого неприятеля — кишечного катара: 2) если сверху, со стороны предержащих властей, не будет ничего замечено в этом предприятии якобы демонстративного. Если уже нужно было покориться судьбе и *desoquit* требовал оставить для отпразднования одного дня мое уединение и обыкновенный образ жизни, то катар мой принужден был избрать, или, вернее, принудил меня выбрать, из двух зол меньшее, т. е. предпочесть сухую Москву сырому Петербургу.

Засим я условился с проф. Склифосовским, что в Москву, на имя ректора университета Тихонравова (Ник. Сав.), будут посылаемы все депеши и от него же будут сделаны приглашения, распоряжения и т. п.

Ваш истинно преданный

Н. Пирогов

Из дневника старого врача²

... Так некоторые впечатления почему-то делаются неизгладимыми и выделяются ярко на фоне памяти. Сколько раз атомы моего мозга заменялись, чрез обмен веществ, новыми и всякий раз

передавали этим новым прежние впечатления, т. е. прежние свои сотрясения.

Из рисунков читанных книг остались у меня в памяти кроме карикатурных фигур, по которым я учился азбуке, всего более изображения животных, растений и разных национальных типов из «Зрелища вселенной», «Детского музея» и Палласова «Путешествия по России», бережно сохранявшегося у отца в двух больших томах в кожаном переплете; из него всего отчетливее помню Лопаря, Самоеда и нагую Чукотскую бабу. Очень рано попались мне также в руки отцовский же *Курганова* «Письмовник», из коего на всю жизнь остались в памяти разные смешные анекдоты, остроты и прибаутки; помню и еще одну книгу — «Повести Коцебу», и особенно одну из них — «Плащ и парик». Басни *Крылова* во время моего первого детства не были еще в ходу; к нам приходил какой-то знакомый господин, читавший их очень хорошо; детей не заставляли еще заучивать их *ex officio*, и я *propter motu* выучил наизусть «Квартет», мне очень нравившийся — и особенно с басом Мишенька, — «Демьянову уху», «Тришкин кафтан»; как видно, нравились мне наиболее юмористические.

Из других стихотворений я довольно рано, когда был еще лет девяти, познакомился с «Людмилой» и «Светланой» *Жуковского*, декламировал, к большому удовольствию домашних слушателей, с некоторого рода пафосом и разными жестами; несколько позже узнал и старика с щетинистой бородой, блестящими глазами; но страшно боялся встречи с ним в темной комнате и бегом, зажмуря глаза, проходил чрез нее.

Первый роман, попавшийся мне в руки на 12-м году моей жизни, был «Фанфан и Лолотта» *Дюкре-Дюмениля*¹, и я помню, что не одна фабула романа завлекла меня, а образ Лолотты. Должно быть, заговорили рано развившиеся половые инстинкты.

Первый учитель дан был мне на девятом году жизни; до того времени я был самоучка при помощи матери и сестер, весьма ограниченных впрочем, по собственному их признанию.

Странно, что я помню довольно ясно занятия грамотой и чтением, но совсем не помню, когда и как научился писать.

К чести нашей домашней педагогики я должен сказать, что занятия с первым моим учителем начались с отечественного языка; звуков иностранного языка я почти не слышал до восьми лет; как впросонках вспоминаю только напев какой-то немецкой песни, и мне сказывали сестры, что один вхожий в наш дом немец иногда брал меня на руки и нянчил, припевая что-то по-своему.

Появление в доме первого учителя совпадает у меня с воспоминанием о рождении в Москве нашего нынешнего государя (Александра Николаевича), а это воспоминание совпадает, в свою очередь, с другим, а именно — с путешествием всей семьи к Троице (т. е. в Троицко-Сергиевскую лавру), во время которого, при ночлеге в селе Больших Мытищах, что-то говорилось о кормилице новорожденного.

Судя по этому, нужно думать, что мои первые занятия с

учителем начались в 1818 г. Я помню довольно живо молодого, красивого человека, как мне сказали потом — студента, и помню не столько весь его облик, сколько одни румяные щеки и улыбку на лице. Вероятно, этот господин, назначенный мне в учителя, был не семинарист. Это я заключаю из того, что он очень любил накрахмаленное белье, а об этой склонности я узнал от моей старой няни, нередко сетовавшей на большой расход крахмала, и, действительно, его румяные щеки представляются мне и до сих пор иначе, как в связи с туго накрахмаленными, стоячими воротничками рубашки. Но есть основание думать, что семинарское образование не было чуждо моему наставнику: это его склонность к сочинению поздравительных рацей; одну из них он заставил меня выучить для поздравления отца с днем Рождества Христова; первое четверостишие я еще и теперь помню:

Зарею утренней, румяной
Лишь только показался

(это, кажется, моя позднейшая поправка; в тексте было: «разливался»)

В одежде солнечной, багряной
Направил ангел свой полет.

Кроме воспоминаний о щеках, улыбке, воротничках и этих стихах моего первого учителя мне остались почему-то памятны и его белые, с тоненькими синенькими полосками панталоны. Все эти атрибуты у меня как-то слились в памяти с понятием о частях речи, полученным мною в первый раз от обладателя щек, улыбки, воротничков, панталон и сочинителя первой же и едва ли не единственной произнесенной мною рацей. От него же я научился и латинской грамоте.

Помню и второго моего учителя, также студента, но не университетского, а московской мед.-хир. академии, низенького и невзрачного; при нем я уже читал и переводил что-то из латинской хрестоматии Кошанского; от этих переводов уцелело в памяти только одно: *Universum* (или *universus mundus* — хорошо не помню) *distribuitur in duas partes: coelum et terram*².

На уроках, мне кажется, он занимался со мной более разговорами и словесными, а не письменными переводами, тогда как первый учитель заставлял меня делать тетрадки и писать разборы частей речи. Почему — спрашивается — я помню по прошествии 62 лет еще довольно ясно читанное и слышанное и забыл, когда выучился писать, и почти все, что писал; забыл также, когда и как выучился ходить и бегать? Не значит ли это — приобретенное в детстве слухом и зрением гораздо прочнее напечатлелось в памяти, чем доставленное ей осязанием? Осязание служит только поверочным чувством для впечатлений, прежде всего вступающих в мозг чрез два его главных и настезь открытых окна: глаз и ухо.

Причины, почему от впечатлений детства остается тот или другой отрывок, часто ничем не замечательный и вовсе не характерный, так разнообразны, что никто не возьмется определить их. Но сила впечатления, без сомнения, зависит от того — в какой степени было напряжено внимание в самый момент впечатления: как бы сильным ни казалось впечатление извне, оно пройдет бесследно для того, кто не обратил на него внимания. Это — такая банальная истина, что не стоило бы о ней распространяться; к сожалению, однако же, немногие родители и педагоги применяют ее так, как она этого заслуживает, и заботятся более о свойствах и степени внешних впечатлений: это легче и проще; усиливать стимул — думают — достаточно, чтобы усилить внимание ребенка.

Между тем мы видим, что нередко самые ничтожные впечатления остаются в памяти на целую жизнь, тогда как, по-видимому, очень сильные — исчезают из памяти бесследно, и это потому, что мы не умели или не могли сосредоточить на них внимание того, для кого необходимо было это сделать. По-моему, не тот хороший наставник, кто, обладая знаниями, излагает отчетливо и добросовестно свой предмет ученику, а тот, кто умеет хорошо обращаться с внимательностью своих учеников. Упражнение внимания — вот настоящая задача школы и воспитания. Преподавание наше не только не всегда сосредоточивает, но, напротив, еще отвлекает и развлекает внимательность; также действует и глупое воспитание.

По мере того как крепнет мягкий, студенистый детский мозг, он делается более способным к удержанию внешних впечатлений; развитие внимательности, вероятно, соответствует в известной степени развитию способности в мозговой ткани к удержанию впечатлений; но, несмотря на это, способность внимать остается все-таки чем-то отдельным от способности удерживать впечатления. Память и внимательность не идут рука об руку. Несмотря на все усилия мнемоники, мы немногим можем содействовать к развитию памяти; тогда как в руках умного воспитателя есть много средств к развитию внимательности ребенка.

Правда, эти средства все-таки не более как внешние; но, распорядившись искусно, мы можем с ними проникнуть и внутрь. Наглядность в соединении с словом — вот эти средства, разумея под именем *наглядности* все действующее на внешние чувства. Других средств нет и быть не может. Искусство состоит в гармоническом сочетании обоих и правильном взгляде на индивидуальность дитяти. Вещь не легкая; и так как это не легко, и для большинства невозможно, то главную роль в нашем воспитании и играет жизнь, а не воспитатели и не школа. Горе нам от глупых и неумелых воспитателей, но еще горшее горе от односторонних, вбивших себе в голову, что на одной только наглядности или только на слове можно основать все школьное воспитание.

Наглядность, имея главной целью воздействие на внешние чувства, может оставить внимательность ребенка к своим более

глубоким внутренним ощущениям и движениям нетронутой или малоразвитой. Слово, проникая также извне, действует своими членораздельными звуками на самую главную, самую существенную способность человека—петь по этим врожденным нотам, т. е. мыслить. Конечно, молча никто не будет учить и *наглядностью*; но внимательность ребенка, при одном наглядном учении, обратится исключительно на внешние предметы, смысл и значение которых для него легче постигнуть, чем смысл слова; мышление его делается более, так сказать, объективным, связанным с представлениями формы предметов, а не с внутренним их значением и смыслом.

Внешние чувства наши очеловечиваются при помощи опыта и мышления. Но логика чувств своеобразна; она основана на каком-то механизме, действующем при сознании нами бытия, но не дающем о себе знать этому сознанию. Поэтому логика наших чувств не нуждается в словесном и основанном на членораздельных знаках мышлении; тем не менее развитие ее совпадает с развитием этого мышления.

В то время как ребенок делается словесным животным, и деятельность его внешних чувств делается отчетливее для него и для других, с этим вместе усиливается и внимательность. Итак, самовоспитание ребенка основано на наглядности, т. е. на упражнении внешних чувств. Воспитателям же приходится только продолжать и направлять это самовоспитание, и главное—не упускать ничего на первых же порах для развития внимательности ребенка, не давая ей ни рассеиваться слишком скоро, ни сосредоточиваться односторонне. Но, как только сознательное и словесное мышление ребенка даст о себе знать воспитателю, он обязан как можно скорее воспользоваться этим даром и употребить его в дело; да, в дело, а не на безделье.

Должно помнить, что дар слова есть единственное и неоцененное средство проникать внутрь гораздо глубже, чем посредством одних внешних чувств. Но для достижения этой цели необходимо воспитателю орудовать даром слова так, чтобы он употреблялся им не для одного только осмысления, приобретаемого наглядностью материала, а также и для воздействия на другие, более глубокие влечения души, скрывающиеся под наплывом внешних ощущений. И с этой стороны необходимо развитие внимательности, но, конечно, более осторожное и постепенное. Что развитие дара слова чрез обучение грамоте может начаться без всякого вреда для ребенка очень рано и в уровень с наглядным учением, доказательством тому служат многие примеры. Я научился грамоте, играючи, когда мне было шесть лет; мой младший сын выучился по складным буквам, без всякой другой помощи, шестилетним ребенком. Быстро и легко достигнутый успех объясняется, я думаю, тем, что внимательность наша была случайно обращена на предметы, сразу заинтересовавшие нашу детскую индивидуальность, а к этим предметам очень кстати были приноровлены азбучные знаки.

Меня, т. е. мой индивидуальный склад, и мою только что развивавшуюся индивидуальную душу заинтересовали карикатурные изображения прогнанных из Москвы французов, о которых рассказы я беспрестанно слышал. Эти занятные для меня рассказы, в связи с детской склонностью к юмору, обратили мою внимательность и на загадочные знаки азбуки, стоявшие во главе карикатур. Звуки слов, начинавшихся этими знаками, были знакомые уху: А—Ась, Б—Беда, В—Ворона, и дело пошло скоро на лад.

Шестилетнего моего сына, более склонного к отвлечению, вероятно, заинтересовали мистические (для него) фигуры больших литер складной азбуки и их таинственная (для него) связь с представляемыми ими звуками. Верно, бессознательно интересна была для внимательности ребенка фигура, скрывавшая в себе звук.

Без сомнения, индивидуальность играет тут главную роль. Всегда найдется средство задеть ту ее струнку, сотрясение которой могло бы разбудить внимательность, а заняв ее, можно будет приноровить и обучение грамоте, и действие слова к обратившему на себя внимательность предмету.

Не одна наглядность—и слово интересует детей; как *слово*, и *раннее обучение грамоте* я считаю необходимым делом для культурного общества. Евреи, как древний, много испытывавший народ, знают это по опыту; пятилетних детей они сажают за грамоту, да еще за какую,—не чета нашей, усваиваемой теперь по звуковому и другим новейшим способам. Еврей употребляет грамоту именно для воздействия на затаенные, еще не развитые стремления души к высшему началу. Этим держится еврейство, и его способ обучения детей, несмотря на его отсталость и грубость приемов, имеет важное значение в жизни.

Наблюдая развитие детей в еврейских школах, я не заметил, чтобы их способ обучения много препятствовал действию *наглядности*, за исключением некоторых индивидуальностей, склонных чрез меру к отвлечениям и религиозному фанатизму, большая часть еврейских детей легко приобретают все то, что дается наглядным обучением; но религиозное настроение, сообщенное ранним воздействием слова, их не оставляет на целую жизнь, и несмотря на их семитические инстинкты и внешний, тяготеющий на них гнет.

Но если еврейский меламед, с его незатейливыми средствами, так умеет сосредоточивать внимательность пяти-шестилетних ребят на изучении мертвого для нас языка, то, значит, искусство это нетрудное.

Почему же оно у нас не процветает, а если и прогрессирует, то черепашьям ходом?

Не говоря уже о том давнем времени, когда я сам учился,—не более как двадцать лет назад, я, будучи попечителем двух учебных округов, ужасался, видя, как мало знакомы были учителя и весь официальный персонал наших школ с этой главной

отраслью в педагогии. В это замечательное время наши педагоги вспомнили о *Песталоцци* и *Дистервеге*³ и возлагали большие надежды на *наглядное* обучение, думая найти в наглядности талисман для культуры детской внимательности. И я сам не был свободен от этого увлечения. Но опыт не оправдал розовых надежд.

Теперь я убедился, что *ни наглядность, ни слово* сами по себе, без умения с ними обращаться как надо и без других условий, ничего путного не сделают. Я убедился еще в том — и это главное, — что односторонность в культуре внимательности у народа, как наш, еще недавно выступившего на поприще образования, никуда не годится.

Одностороннему меламеду это дело удастся, несмотря на грубейшие приемы, потому что у евреев, как у народа древнего, есть традиция образования, да к тому же еще грамота и религия в понятии еврея неразлучны. Западные народы могут также быть односторонними в образовании, и опять потому же, что имеют предания и традиции. У нас же их нет, и мы живем и начинаем учиться во время, вовсе не благоприятное для действия и силы традиций.

Вся жизнь моя сложилась бы другим образом, если бы при моем воспитании сумели развить и хорошо направить мою внимательность. Недостатка в этой способности у меня не было; была, и не в малой степени, и разносторонность ума, но и то, и другое были так мало культивированы, что я легко делался односторонником, не умея обращаться с моей внимательностью и направлять ее как следует.

Вообще, мне кажется, на эту замечательную психическую способность мало обращают внимания. Можно обладать прекрасно устроенными от природы органами чувств; эти органы могут быть очень чуткими к принятию впечатлений, могут отлично удерживать впечатления, а потому и отлично содействовать внимательности; но если она сама будет неразвита и заглушена беспорядочным и, выражаясь по-немецки, тумультуарным наплывом впечатлений в детском возрасте, то ничего путного не выйдет — разве сам бог поможет, наконец, человеку, уже более или менее взрослому, углубиться в себя и понять, чего ему недостает для *самовоспитания*.

С материальной точки зрения *внимательность* есть особое состояние напряжения тех элементов мозга, которыми воспринимаются приносимые органами чувств впечатления. В самый момент действия это напряжение не может не быть односторонним; но культурой (упражнением) его можно сделать *менее* односторонним.

Так, астроном во время наблюдения за прохождением звезд может сосредоточить свою внимательность на впечатления зрительные и слуховые в одно и то же время, смотря в телескоп и прислушиваясь к колебаниям маятника. Но, сверх этой чувственной внимательности, есть еще и другая, как кажется, отличная от

первой: внимательность к более глубоким психическим процессам; внимательность к собственному своему я, т. е. к своей мысли, воле, влечениям и т. п. Культура этой способности ведет к тому, что наше я, следя за самим собою, делает из себя и для себя же нечто внешнее, объективное.

Кто хочет помочь ребенку сделаться человеком, тот не должен упускать из виду эти два направления внимательности; но в этом деле представляется воспитателю необыкновенная трудность; при культуре внимательности необходимо умение индивидуализировать. Слишком скорое и неосторожное развитие, например, *внутренней* (так назову ее) *внимательности* у некоторых (склонных) от природы к отвлечению (т. е. к внутренней, психической жизни) детей сделает из них легко непрактичных самоедов. Непомерное развитие *чувственной внимательности* при хорошем природном устройстве чувств сделает их легко грубыми сенсуалистами и поклонниками чувственной красоты.

Чем ранее начнет развиваться внимательность, тем лучше для культурного человека. На первое время достаточно, если мы останемся благоразумными наблюдателями этого развития и не будем надоедать натуре нашими выдумками.

Довольно раннее обучение грамоте при пособии *наглядности* я считаю самым надежным средством к правильному развитию внимательности. При этом способе нельзя опасаться одностороннего развития; при нем участвуют к возбуждению внимательности и глаз, и ухо, и осязание, и самое слово. Только впечатления, приобретенные этим путем в раннем детстве, и остаются в нас цельными и связными; красной нитью тянутся они чрез всю жизнь.

Что, в самом деле, связного осталось в архиве моей памяти от шести—восемилетнего возраста? Грамота, которой я учился по картинкам, и самые картинки (карикатуры); читая теперь какую-нибудь книгу, мне стоит только хоть немножко отвлечься в прошедшее, и «А—Ась, право глух Мусье» сейчас вынырнет откуда-то, как из омута. Все прочие воспоминания моего детства в этом возрасте (шести—восемь лет) или туманны, или призрачны, или же отрывочны и сомнительны.

Я различаю, однако же, довольно отчетливо мои самые ранние воспоминания от других позднейших (например, из тринадцатилетнего возраста). Я не сомневаюсь, например, что удержавшееся весьма ясно представление моей матери еще молодой женщиной в красном массака цвета платье, в чепце с двумя темнорусыми пуклями на лбу осталось у меня в памяти от восьмилетнего возраста.

Моя мать, как я слышал от нее, вышла замуж 15 лет, имела 14 детей; я был предпоследним (последний ребенок умер вскоре после рождения); следовательно, ей не могло быть более 36 лет, когда мне было 8; потом же, когда я ходил в школу двенадцатилетним мальчиком, я уже ее помню не такой; утрата двух взрослых детей и невзгоды жизни, стрясшиеся над ней в течение

этого времени, сильно изменили ее наружность; она постарела, и образ ее сливается уже в моей памяти с другим, позднейшим, так что теперь мать моя представляется мне в двух, совершенно различных один от другого видах: то — как моложавая, смотрящая на меня с любовью женщина в темно-красном капоте, чепце и пуклях; то — как старушка со сморщенным лицом, согнутым туловищем и туманным взглядом, почти такая же, какой она была в последнее время своей жизни, тридцать лет тому назад, хотя я наверное знаю, что между этими двумя видами остался у меня в памяти еще и третий, не сходный ни с одним из них, но так туманный и бледный, что я не могу его облечь в ясное представление.

Образы других близких мне лиц сохранились в памяти только по одним позднейшим представлениям. Образ отца остался в памяти таким, как я его помню, будучи уже студентом (17 лет), незадолго до его смерти. Мою старую няньку и старую служанку я помню также только в том виде, в каком они мне представлялись, когда я был уже взрослый (от 25 до 30 лет).

Отрывочных и очень ранних воспоминаний (из шестивосьмилетнего возраста), весьма отчетливо еще сохранившихся в архиве 70-летней моей памяти, я насчитываю не более семи или восьми. Предметы их ничего не имеют общего между собой; только белые розы в стакане воды, беличье одеяло и серая кошка Машка связаны в моем представлении, и это, без сомнения, потому, что я их всегда видал вместе, возле меня, открыв глаза при пробуждении ото сна.

По всем соображениям, ни розы, ни одеяло, ни серая Машка не были при мне, когда мне, еще маленькому (не более 10 лет) мальчику, нянька напоминала о них, как о чем-то давно прошедшем: «А помнишь ли (и эти слова я также живо помню) твою Машку, которую ты так бережно закутывал твоим беличьим одеялом, когда ложился спать?»

Помню еще отцовскую саблю в медных ножнах, дедушкин рыжеватый парик, длинный колодезный насос, упавший при вставливании в садовый колодезь и разбивший окно в комнате, где я сидел, и, наконец, белые стоячие воротнички и панталоны моего первого учителя. Есть и еще одно воспоминание, относящееся приблизительно к тому же времени: это появление в доме крепостной семьи, состоявшей из мужа, жены и грудного ребенка. Памятна именно новость появления, т. е. памятно сознание, что прежде их не было, а тут они откуда-то явились и явился откуда-то кривой Иван, смотревший одним только блестящим глазом, а другой был белый, как мел.

Все другие, не менее ясные воспоминания остались, верно, от позднейшего времени.

Я оставался вместе с семьей в том доме, размалеванные стены которого, фасад и садик помню еще так живо, до 14-летнего возраста, и потому самые ранние воспоминания о нем сливаются с поздними. Но сабля, парик, воротнички и панталоны — одни уже

не были на виду и спрятаны в старый хлам, другие выбыли вместе с их обладателем, жившим у нас, как я слышал, не более одного года.

Что же заставило именно эти отрывочные, но ясные представления остаться так долго в памяти? Почему они не стусеивались в хламе других впечатлений, беспрестанно действовавших на мой детский мозг? Вопрос, конечно, неразрешимый. Придется перенестись в себя чрез пропасть времени. За такой сальто-мортале можно, пожалуй, считать старика выжившим из ума. Но что за беда, если и провалишься в бездне самого себя!

Некоторые впечатления раннего детства остаются на целую жизнь, очевидно, от сильных сотрясений всего детского организма, а также чрез частые рассказы о выдающихся случаях в обыденной жизни.

Вломившаяся в окно комнаты, в которой я сидел, огромная бадья колодезного насоса не могла не навести на меня страх и ужас — и вот в памяти осталось навсегда представление торчащей чрез разломанное окно балки, потрясшей своим появлением в комнате с треском и стуком не только внешние чувства, но и все мое тело.

Так и во многих других воспоминаниях давнопрошедшего повторенные о них рассказы, без сомнения, много содействуют к удержанию его в памяти, чем оно само по себе. Впечатления, повторявшиеся неоднократно и в известные моменты жизни, как, например, впечатления, произведенные на меня белыми розами при пробуждении ото сна и белыми воротничками с розовыми щеками учителя во время первых моих уроков, также не могли не остаться в памяти долее других. Рассказы, волнующие детские страсти, наводящие ужас и т. п., так сильно действуют на воображение ребенка, что слышанное впоследствии представляется ему виденным; это понятно, потому что подтверждается примерами и из жизни взрослого человека, но гораздо интереснее и поучительнее наблюдение, доказывающее, что и одно возбуждение рассказом детской внимательности приводит к тому же результату.

Это делает мощь слова наглядным и убеждает, что слово может еще заменить наглядность, но одна наглядность никогда не заменит слова. Наглядное, одно, само по себе, без помощи слова, хотя и может глубоко врезаться в память ребенка, но всегда останется чем-то отрывочным и несвязным, тогда как впечатление, произведенное словом, будет более цельное и связное.

Я говорил уже об отцовской сабле и дедушкином парике. Оба эти предмета оставались у меня в памяти слишком шестьдесят лет потому только, что с ними связаны два рассказа.

Рассматривая медные ножны, я внимательно слушал трогательное для меня повествование моей няньки о том, как отец во время нашего бегства из Москвы в 1812 г. спас этой саблей крестьянку, везшую молоко; на нее напал какой-то буйный ратник

(ополченный) и грабил уже ее, когда отец мой, заметив это, выскочил из повозки, пригрозил саблей и прогнал грабителя; в знак благодарности за спасение он получил кружку молока. Сабля была тяжела, и я только смотрел на нее, а не надевал. Но рыжеватый дедушкин парик я надевал на себя, слушая рассказы о том, как дедушка, Иван Михеевич, входя в церковь, всегда снимал свой парик и, обнажая свою плешивую, как кулак, голову, приводил в соблазн «предстоящих (по выражению местного священника, упрекавшего дедушку за это) людей в храме божи-ем». Не слышь я этих рассказов,—верно, и сабля, и парик давно исчезли бы из памяти. И кривой, белый, как мел, глаз крепостного Ивана также изгладился бы непременно из моей памяти—мало ли таких кривых я видел на свете,—если бы не явился к нам в дом однажды какой-то шарлатан из Сибири, наговаривший Ивану о чудесах своего искусства, он начал приставать с мольбами к матушке о дозволении возвратитъ ему глаз; шарлатан, любопытные рассказы которого об езде на собаках в Якутске я также припоминаю, начал впускать в белый глаз какие-то белые порошки; глаз покраснелся, шарлатана прогнали, а Иван остался по-прежнему кривым, да вдобавок еще и осмеянным. Я был зрителем, но гораздо более слушателем этой драмы.

Слышанное в раннем детстве, т. е. *слово*, так сильно действует, что впечатления, производимые им на воображение и память ребенка, легко превращаются в наглядные образы. Из одних рассказов о моем дедушке, умершем, когда мне было не более 4 лет, составилась в моем воображении весьма определенный образ высокого, сухощавого старика в парике; парик был тут только, так сказать, прибавочным наглядным представлением, дополнявшим слышанное и препятствовавшим мне воображать дедушку плешивым, каким он был по рассказам; черт лица в воображаемом образе не было видно, но представление высокого старика в парике было так ясно, что еще и до сих пор осталось во мне смутное убеждение, как будто бы некогда я видел его живым.

Сильное действие на нас часто слышанных устных рассказов всем так знакомо, что мы легко объясняем себе образование призрачных фантомов, составляющихся в нашем воображении из слышанного нами неоднократно, и потому только одному или же по другой причине обратившего на себя наше внимание; но труднее гораздо объяснить, почему однажды только слышанное или виденное нами может залечь надолго и даже навсегда в нашей памяти.

Так, я до сих пор живо помню виденное мною только один раз в ризнице Троицкой лавры самородное изображение креста со стоящей пред ним на коленях фигурой; я был тогда восьмилетним ребенком, и как теперь вижу белый, прозрачный, выпуклый камень с этим изображением; предо мною, как будто наяву, стоит монах и поднятой рукой держит камень против света. Я положительно знаю, что никогда в другой раз не был в ризнице лавры.

Помню также живо до сих пор однажды слышанное от какого-то мальчика,— правда, то были знакомые мне слова псалма: «Всякое дыхание да хвалит господу»; я их слышал и читал в Псалтыре не раз; но почему же я помню всю обстановку, при которой они были слышаны мною?

Мне было тоже не более (скорее менее) 8 лет, когда я, гуляя с нянькой на берегу Яузы, услышал визг собаки; приблизившись, мы увидели двух мальчишек; из них один топил собаку, другой его удерживал, громко заявляя: «Всякое дыхание да хвалит господу!» Нянька моя похвалила его за это, и мы пошли далее.

Без сомнения, очень рано являются в нас, конечно, при известной внешней обстановке психические настроения, делающие нас чрезвычайно восприимчивыми к некоторым впечатлениям; подействовавшее на нас в момент такого настроения, по видимому, и незначительное, и даже не раз уже испытанное нами впечатление остается навсегда в памяти и всегда, при удобном случае, напоминает нам о своем существовании. До сих пор я припоминаю и восклицание мальчика, и прогулку за Яузой, как скоро слышу слова псалма: «Всякое дыхание да хвалит господу». Смотря на крест, припоминаю нередко и виденное мною изображение в лавре. Мораль: педагогу необходимо знакомство с этим замечательным психическим процессом, но применение его на практике невозможно: *не педагог управляет жизнью, а жизнь им.*

Кому из культурных людей не приходилось мыслить о людском воспитании? Кто из моралистов не желал бы перевоспитать человеческое общество? Все мыслители, я думаю, пришли к тому заключению, что воспитание нужно начать с колыбели, если желаем коренного переворота нравов, влечений и убеждений общества.

Про самого себя, конечно, никто не может решить, с какой поры проявились в нем разные склонности и влечения; но кто следил за развитием хоть нескольких особей от первого их появления на свет до возмужалости, тот верно убедился, что будущая нравственная сторона человека рано, чрезвычайно рано, едва ли не с пеленок, обнаруживается в ребенке; к сожалению, поздно, слишком поздно, узнаем мы будущее значение того, что мы давно замечали.

И на моих собственных детях, и на некоторых других лицах, знакомых мне с детства, я рано видел немало намеков о будущих их нравах и склонностях; но теперь только, когда вместо трех-четырёхлетних детей я вижу пред собой тридцатилетних мужчин и женщин, только теперь я уверяюсь из опыта, как верны и ясны были эти намеки. Поумнев задним умом, я вижу теперь, что не только о нравах, но и о будущих мировоззрениях всех этих лиц я мог бы уже иметь довольно ясное понятие еще за двадцать пять лет, если бы умел прочесть «*мани, факел, фарес*» в их детских поступках.

Что и сколько мы приносим с собой на свет и что и сколько потом получаем от него, этого мы никогда не узнаем, а потому и

уверенность — воспитанием нашим дать ребенку все то, что мы желаем дать, — я считаю одним самообольщением.

Я не отвергаю, что *Песталоцци*, *Фребель*⁴ и другие передовые педагоги и фанатики своего дела дали хорошее воспитание своим питомцам; но не верю, чтобы искусственные способы и систематическое их применение, предложенные этими педагогами, *произвели благотворное действие на массы людей и на все общество.*

Главная сила искусственного, строго систематического воспитания есть более *отрицательная*; как бы рано оно ни начиналось, действуя однообразно и односторонне на различнейшие индивидуальности, оно может многое, конечно и худое, уничтожить, но развить что-либо в нравственном отношении может оно только извне. Конечно, и это одно можно назвать положительным результатом, но таким, который годен только для какой-либо односторонней, т. е. отрицательной для других сторон, цели.

А разных сторон нашего нравственного бытия немало; заставить, например, четырех-пятiletних детей, по Фребелю, играть в определенный час так, в другой час иначе, осмыслять каждую его игру и забаву — не значит ли действовать отрицательно, и систематически отрицательно, на свободу таких его действий, которые по существу и цели требуют наибольшей свободы? Я, по крайней мере, не жалею, что жил ребенком в то время, когда еще неизвестны были *Фребелевы сады*. Но конечно, общества, приготовляющие себя к социальному перерождению, не могут не увлекаться воспитанием, обещающим сделать из людей манекенов свободы.

Главная немощь духа есть именно односторонность его стремлений на пути прогресса.

Везде, начиная от *моды* и доходя до *фанатизма*, мы испытываем влияние этой немощи.

Но если нам не суждено узнать всестороннюю истину и всестороннее добро, то мы должны, по крайней мере, не слишком доверять нашему всегда одностороннему прогрессу. Особенно же осторожно надо относиться к практическим применениям добытых им истин.

Надо помнить, что *излюбленное* передовыми умами, а за ними и целым обществом *направление истины* всегда временно и, отжив свой срок, уступает место другому, *нередко совершенно противоположному.*

Реакция и в политике, и в науке, и в искусстве — везде необходимое зло и неизбежное следствие немощи духа.

Я прожил только семьдесят лет — в истории человеческого прогресса это один миг, — а сколько я уже пережил систем в медицине и деле воспитания! Каждое из этих проявлений односторонности ума и фантазии, каждое применялось по несколько лет на деле, волновало умы современников и сходило потом со своего пьедестала, уступая его другому, не менее одностороннему. Теперь, при появлении новой системы, я мог бы сказать то же,

что ответил один старый чиновник Подольской губернии на вопрос нового губернатора:

— Сколько лет служите?

— Честь имел пережить уже двадцать начальников губернии, ваше превосходительство!

О медицине скажу после; а в деле воспитания я застал еще крупные остатки средневековой школы, видал в прусских регулятивах и временный ее рецидив: был знаком и с остатками ланкастерской (еще существовавшей при мне в Одесском округе); присутствовал при возобновлении *наглядного* учения Песталоцци; был современником «Ясной Поляны», псевдоклассицизма и псевдореализма (настоящими я их не называю потому, что они вступали в школы с задней мыслью).

Все было и сплыло.

Но не везде и не всегда старые чиновники переживают двадцать губернаторов; но не везде и не всегда, обстоятельства благоприятствуют частым сменам принципов, систем и лиц, а главное — не везде и не всегда одностороннее влечение ума и фантазии скоро сменяется другим; оно, как мы видим, может длиться целые века, пока на смену его явится другое. Мы, русские, по крайней мере, счастливы тем, что односторонности нашего и чужого ума у нас, как губернаторы в Подольской губернии, недолго (относительно) начальствуют. Мы не евреи и не западные народы: у нас нет традиций воспитания. Мы все учились «понемногу, чему-нибудь и как-нибудь».

Подожду, однако же, говорить о школе — я еще не в школе и прежде, чем попаду туда, посмотрю, что дало мне домашнее воспитание в возрасте от 8 до 12 лет, воспоминания о которых остались в моей памяти уже более отчетливыми и связными.

Судя по ним, я был живой и разбитной мальчик, но, должно быть, не очень большой шалун; не помню, по крайней мере, за собой никакой крупной шалости и никакого крупного наказания за шалости. Вообще, я ни дома, ни в школе не был ни разу сечен; помню только три наказания от матери: пощечину (однажды) за пощечину: я ударил в щеку какого-то мальчика, а матушка, бывшая свидетельницей самоуправства, расправилась точно так же сама со мной. Я нахожу это весьма логичным и педагогичным; хотя эта расправа и не излечила меня от самоуправства радикально, но нередко удерживала поднятую уже руку, припоминая мне вовремя, что и на меня может подняться более сильная рука.

Два других наказания делались, сколько помню, не за шалости, а за каприз; помню, как однажды горько и безутешно рыдал, выведенный в переднюю с запретом входить в другие комнаты, но самое неприятное впечатление осталось у меня от удара рукой матери, попавшего мне нечаянно прямо под ложечку; с разбегу я вскочил неожиданно в комнату, где матушка была чем-то занята с сестрами; сгоряча она вскочила, и я прямо животом ударился об ее размахнутую руку. Я как теперь помню, что мне захватило дух, и я повалился на пол. Скверно было то, что у меня после

этого нечаянного удара оставалась долго на душе какая-то злоба на мать.

Игры, забавы и занятия в этом возрасте должны быть уже весьма внушительны для зоркого наблюдателя; на них можно основать немаловажную прогностику.

Из моих домашних занятий (до школы), мне кажется, я не отдавал преимущества ни одному, кроме чтения; считать не особенно любил, но четырем правилам арифметики научился еще до школы; любил также собирать и сушить цветы, рассматривать изображения животных и растений и картинки исторического содержания, особенно из войны 1812 г., бывшие тогда в большом ходу. Латинская и французская грамматики не возбуждали моего сочувствия; но разбор частей речи из русской грамматики был для меня очень занимателен, и я помню, что просиживал над ним охотно целые часы. Личность учителя играла тут главную роль; учителя русского языка я и до сих пор еще вспоминаю, хотя только по воротничкам, панталонам и рацее; но из двух других, занимавшихся со мной латынью и французской грамотой, одного совсем забыл, а другой мелькает в памяти как тень какого-то маленького человечка.

Вообще, в домашнем воспитании до 12 лет я занимался только тем, что само по себе было для меня занимательно, а культурой моей *внимательности* никто и не думал заниматься—и это я считаю главным пробелом моего первоначального воспитания, тем более что и потом, в школе и университете, никто, не исключая и меня самого, на развитие этой способности не обращал ни малейшего внимания. Следствием этого пробела было, как я испытал впоследствии, то, что я, от природы любознательный и склонный к труду, во многом остался невеждой и не приобрел, когда мог, тех знаний, которые мне впоследствии были крайне необходимы.

От недостатка в *культуре внимательности*, она потом слишком сосредоточилась, и я едва не сделался односторонним по принципу.

Но об этом после, когда буду говорить о моей юности.

Замечательно, однако же, что я очень долго не замечал следствий этого пробела, пока, наконец, додумался до сути. Зная это прежде, то и при воспитании моих детей постарался бы более о развитии этой основной способности человеческого знания, более, чем все другие, поддающейся нашей культуре.

Из моих детских игр и забав памятны мне очень две главные: одна из них была моей любимой в школе, с моими сверстниками, без участия которых она не могла бы и быть,—это игра в *войну*, как видно, я был храбр, потому что помню рукоплескания и похвалы старших учеников за мою удачу.

Но другая игра весьма замечательна для меня тем, что она как будто приподнимала мне завесу будущего. Это была странная для ребенка забава и называлась домашними *игрой в лекаря*. Происхождение ее и история ее развития такие.

Старший брат мой лежал больной ревматизмом; болезнь долго

не уступала лечению, и уже несколько докторов поступали на смену один другому, когда призван был на помощь *Ефрем Осипович Мухин*⁵, в то время едва ли не лучший практик в Москве.

Я помню еще, с каким благоговением приготавливались все домашние к его приему; конечно, я, как юркий мальчик, бегал в ожидании взад и вперед; наконец, подъехала к крыльцу карета четверней, ливрейный лакей открыл дверцы, и как теперь вижу высокого, седовласого господина, с сильно выдавшимся подбородком, выходящего из кареты.

Вероятно, вся эта внешняя обстановка, приготовление, ожидание, карета четверней, ливрея лакея, величественный вид знаменитой личности сильно импонировали воображению ребенка; но не на столько, чтобы тотчас же возбудить во мне подражание, как обыкновенно это бывает с детьми: я стал играть в *лекаря* потом, когда присмотрелся к действиям доктора при постели больного и когда результат лечения был блестящий.

Так, по крайней мере, я объясняю себе начало игры после глубокого, еще памятного и теперь, впечатления, произведенного на все семейство быстрым успехом лечения. После того как, несмотря на все усилия пяти-шести врачей, болезнь все более и более ожесточалась, и я ежедневно слышал стоны и вопли из комнаты больного,—не прошло и несколько дней мухинского лечения, а больной уже начал поправляться. Верно, тогда все мои домашние, пораженные как будто волшебством, много толковали о чудедействии Мухина; я заключаю это из того, что до сих пор сохранились у меня в памяти рассказы о подробностях лечения. Говорили: «Как только посмотрел Ефрем Осипович больного, сейчас обратился к матушке:

— Пошлите сейчас же, сударыня,—сказал он,—в москательную лавку за сассапарельным корнем, да велите выбрать такой, чтобы давал пыль при разломе; сварить его надо также умеючи в закрытом и наглухо замазанном тестом горшке; парить его надо долго; велите также тотчас приготовить серную ванну—и т. д.»

Конечно, такой рассказ, с вариациями, я должен был слышать неоднократно, а потому должен был и хорошо его запомнить.

Словом, впечатление, неоднократно повторенное и доставленное мне и глазами, и ушами, было так глубоко, что я, после счастливого излечения брата, попросил однажды кого-то из домашних лечь в кровать, а сам, приняв вид и осанку доктора, важно подошел к мнимо больному, пощупал пульс, посмотрел на язык, дал какой-то совет, вероятно также о приготовлении декокта, распрощался и вышел преважно из комнаты.

Это я отчасти сам помню, отчасти же знаю по рассказам, но весьма отчетливо уже припоминаю весьма часто повторявшуюся впоследствии игру в *лекаря*; к повторению побуждали меня, вероятно, внимательность и удовольствие зрителей; под влиянием такого стимула я усовершенствовался и начал уже разыгрывать роль доктора, посадив и положив несколько особ, между прочими

и кошку, переодетую в даму; переходя от одного мнимо больного к другому, я садился за стол, писал рецепты и толковал, как принимать лекарства. Не знаю, получил бы я такую охоту играть в лекаря, если бы вместо весьма быстрого выздоровления брат мой умер. Но счастливый успех, сопровождаемый эффектной обстановкой, возбудил в ребенке глубокое уважение к искусству, и я с этим уважением именно к *искусству* начал впоследствии уважать и науку.

Игра моя в лекаря не была детским паясничаньем и шутовством. В ней выражалось подражание уважаемому, и только как подражание она была забавна, да и то для других, а для меня более занимательна.

Не знаю, почему бы, в самом деле, уважение и возбуждаемый им интерес, привязанность и любовь к уважаемому предмету не могли быть мотивом детских игр, когда на нем основаны игры взрослых. Чему, как не этому мотиву, обязаны своим происхождением представления в лицах из жизни Спасителя у католиков, сцены из библейской истории на театре прошедших веков, и теперь еще разыгрываемые евреями в праздник Аммана?

Как бы то ни было, но игра в лекаря так полюбилась мне, что я не мог с ней расстаться и вступив (правда, еще ребенком) в университет.

Увидев случайно, в первый же год моего пребывания в университете, камнесечение в клинике, я на святках у одних знакомых вздумал потешить присутствующих молодых людей демонстрацией на одном из них виденной мной недавно операции; я достал где-то бычачий пузырь, положил в него кусок мела, привязал пузырь между ног, в промежности одного смиренника между гостями, пригласил его лечь на стол, раздвинул бедра и, вооруженный ножом и каким-то еще — не помню — домашним инструментом, вырезал, к общему удовольствию, кусок мела с соблюдением Цельзова: *tuto, cito et jucunde*⁶.

Я вступил в школу 11—12 лет, зная хорошо только читать, писать, считать по четырем первым правилам арифметики и кое-что переводить из латинской и французской хрестоматий; но я был бойкий, неленивый и любивший учение мальчик.

Родители, и именно мать моя, имели, судя по нынешнему, более чем странное понятие о целях образования. Мать считала его необходимым в высшей степени для сыновей и вредным для дочерей. Мальчики, по ее мнению, должны бы быть образованнее своих родителей, а девочки не должны были по образованию стоять выше своей матери; впоследствии она горько раскаивалась в своем заблуждении. Отдавая такое предпочтение мальчикам, родители не пожалели своих, в то время уже довольно ограниченных средств для обучения нас двоих (меня и брата Амоса) в частных школах.

Меня отдали в частный пансион *Кряжева*,⁷ помещавшийся недалеко от нас, в том же приходе, в знакомом мне уже давно, по наружности, большом деревянном доме с садом.

Как странна выдержка детских впечатлений! В эту минуту, когда я вспоминаю о пансионе Кряжева, неудержимо приходит на память и соседний домик дьякона, и алебастровая урна с воткнутым в нее цветком в окне мезонина, и дьякон Александр Алексеевич *Величкин* за обедней, на амвоне, в башмаках и черных шелковых чулках. Он идет мимо меня с кадилом и щиплет меня мимоходом за щеку, а его племянник, студент-медик *Божанов*, выставляет на окне, к великому соблазну молельщиков, возле урны череп и кивает им, заставляя браниться и креститься проходящих в церковь и из церкви людей; вслед за этим тотчас же припоминается и старый, страдавший пляской св. Витта священник Троицы в Сыромятниках; он едва стоит, беспрестанно вздрагивает, что-то мычит про себя, а все служит и служит.

Почему и для чего уцелели все эти впечатления, да так, что воспоминание об одном неминуемо влечет за собой и целый ряд других? Отчего многое другое, несравненно более значительное по содержанию и следствиям, безвозвратно исчезло из хлама никому не нужных, пошлых впечатлений детства?

Но вот я представляюсь Василию Степановичу *Кряжеву*; предо мною стоит, как теперь вижу, небольшой, но плотный господин с красным, как пион, лицом; волосы с проседью; на большом, усаженном угрями носу серебряные очки; из-под них смотрят на меня блестящие, умные, добрые, прекрасные глаза, и я люблю вместе с ними и это багровое, как пион, лицо, и белые руки, задававшие не раз пали моим рукам; слышу симпатичный, но пронзительный и сотрясающий детские сердца голос; и, слыша этот грозный некогда голос, вижу себя, как наяву, прыгающим по классному столу под аплодисменты сидящих по обеим сторонам стола зрителей: это ученики, соскучившиеся ждать учителя; вижу — дверь разверзается, очки, красное лицо; несутся по классу приводящие в ужас звуки; я проваливаюсь через стол и затем уже ничего не помню: пали линейкой и стояние на коленях без обеда сливаются в памяти с подобными же наказаниями за другие проступки.

Да, *В. С. Кряжев*, как я теперь понимаю, был замечательный педагог в свое время; энергический, но гуманный, он сек, и то только два раза в год, не более двух, уже известных нам, другим ученикам, своей склонностью к этого рода наказаниям; когда эти два искателя сильных ощущений вызывались из класса наверх к Василию Степановичу, мы знали уже, в чем дело, и, ухмыляясь или же скорчив серьезную мину, посматривали друг на друга.

Пали линейкой по ладоням, впрочем в умеренных приемах, стояние на коленях, оставление без одного кушанья, редко без всего обеда, и, наконец, арест в классной комнате во время прогулок и игр в саду — вот все наказания, которым мы подвергались, и я не помню ни разу, чтобы мы роптали на несправедливость или жестокость.

В. С. Кряжеву было уже за пятьдесят; женат был на немке таких же лет и бездетен. Жена его Анна Ивановна, с важной

физиономией, также в серебряных очках, как и сам Кряжев, памятна мне по двум впечатлениям, сделанным на меня: во-первых, ее дебелими и выставленными для лобызания руками: к ним прикладывались все мы ежедневно после обеда; а во-вторых, добродушной лаской, расточавшейся этой почтенной дамой всем оставленным без прогулки или без обеда ученикам.

Анна Ивановна *Кряжева* считала себя неразлучной с пансионом особой. Шли ли мы на обед или в церковь — Анна Ивановна была всегда тут как тут, вместе с мужем или одна.

Я был полупансионер и обедал в пансионе. Училище наше, верно, пользовалось порядочной репутацией в Москве; в нем учились дети значительных дворянских фамилий и богатых купцов. Я застал *Мельниковых* (братьев бывшего министра путей сообщения), *Ключарева*, князя *Волконского*. Облик всех их сохранился ясно в моей памяти, может быть, потому, что *Мельниковы* (из них один уже не учился, а только жил в пансионе) отличались от меня летами — они уже были юноши лет шестнадцати-семнадцати, — занятиями и искусством танцевать матлот; *Ключарев* — близорукостью и искусством рисовать головки, а *Волконский* — пажеским мундиром, в который он облакался в торжественные дни, и весьма интимным знакомством с не знакомыми мне вовсе розгами; не проходило месяца, в который бы он не призывался Василием Степановичем наверх для экзекуции.

Наши учителя, сколько я могу судить теперь, были все очень порядочные люди и, за исключением священника и учителя рисования, какого-то Евграфа Степановича, порядочные педагоги. Сам Кряжев умел так учить, что некоторые его уроки мне и теперь еще памятны. Как будто слышу еще его декламацию из Лафонтена: *Triomphez, belle rose, vous montez seule les caresses de Zéphyr*⁸.

Знания новых языков Василия Степановича были для нас предметом удивления; он издал учебники французского, немецкого, английского и едва ли еще не итальянского языков; сам преподавал нам эти языки, и я в течение года, благодаря его урокам, мог уже довольно свободно читать, т. е. читать и понимать неизбежного «Телемака» и другие детские книги. Учение немецкому языку шло как-то вяло; но все-таки я узнал его настолько, что кое-как, с грехом пополам, и с помощью лексикона мог добраться иногда до смысла и в немецкой книжке. И вдруг при таком слабейшем знакомстве с языком, бог знает как и почему, заучилась и осталась с тех пор в памяти одна строфа из Шиллера:

*So willst du treulos von mir scheiden, etc.*⁹.

Странное дело! Я Шиллера читал в первый раз в Дерпте в 1830-х годах; в Московском университете я не читал ни одной немецкой книги, и когда поехал в Дерпт, то с трудом мог прочесть безошибочно несколько строк, а между тем наверное знаю и помню, что, приехав в Дерпт, я знал наизусть семь, восемь этих стихов из Шиллера. Откуда взялась такая выскочка в памяти?

Учителя истории, географии и математики, братья *Терехины*, были, верно, не худые педагоги, если и то немногое, что я узнал от них в два года, не совсем еще вышло из памяти, несмотря на то что целый десяток лет после выхода из училища я не брал в руки ни одной исторической и математической книги; а то, что я потом узнал самоучкой, резко могу еще и теперь отличить в моей памяти от моего школьного запаса; помню еще рассказы Терехина об Аннибале, Сципione, о причинах второй Пунической войны; до императоров я в пансионе не дошел и познакомился с ними гораздо позже.

Из уроков математики *Терехина* осталось, правда, еще менее в моем запасе; но это потому, что в школе я был лучшим учеником истории и русской словесности, а не математики. Между тем едва ли у меня нет математической жилки; но она, мне кажется, развивалась медленно, с годами, и когда мне захотелось, и даже очень, знать математику — было уже поздно.

Основываясь на собственном опыте и на многих других примерах, я считаю математику такой наукой, склонность и способность к которой не всегда, как полагают многие, развивается в ранних годах; ее изучение требует особого рода *внимательности*, слишком рассеянной у способных детей, и чем живее способный ребенок, чем более предметов, препятствующих сосредоточению его внимательности, тем легче можно ошибиться в диагнозе, не узнав вовремя и его способности к математике. Между тем развить вовремя у способного ребенка математическую жилку — важное дело, сильно влияющее на будущее.

Сколько я помню, мне особенно не нравился урок алгебры. И можно ли возбудить внимательность ребенка отвлеченным предметом, не объяснив его значения и наглядного применения, да еще в науке, не допускающей воздействия на внимательность словом? Если бы меня не учили в одно и то же время и извлечению кубических корней, и алгебре, и геометрии, а заняли бы мое внимание постепенно одним предметом за другим, то я убежден, что из меня вышел бы не плохой математик, каков я есть.

Геометрию я любил, но, усталый от непонятной алгебры, пропускал многое без внимания и на уроке геометрии; а то, что слушал со вниманием, удержал в памяти и до сих пор, и на вступительном экзамене в Московский университет получил даже от *Чумакова*, профессора математики, похвалу за то, что без доски, чертя рукой по воздуху, объяснял свойства параллельных линий и Пифагоровых штанов.

В учении географии был в то время огромный пробел, сильно тормозивший распространение знаний о Земле в учащемся поколении. Тормоз этот существовал еще и чрез тридцать лет после того, как я вышел из школы.

Физическая география, самая инструктивная и основная, как знание, была в полном пренебрежении со стороны учебного ведомства. В то время, когда еще читались и были в ходу такие

книги, как «Разрушение Коперниковой системы» (изданное в Москве священником Сокольским), в школе мы получали какие-то отрывочные понятия о земном шаре, и никто из воспитателей не обращал нашего внимания на свод неба.

Я ни разу не помню, чтобы кто-нибудь в лунную и звездную ночь указал нам на небесный свод; самый земной шар, хотя и изображенный на классном глобусе, был для нас скорее чем-то отвлеченным, нежели наглядным. О немых картах, планетах не было и помину.

Нельзя себе представить, с каким живым любопытством я, через двадцать пять лет после моего выхода из школы, в первый раз в жизни рассмотрел немые карты частей света и как новы показались мне представления Земли от взгляда, брошенного на эти карты.

И долго еще и после того пригоднейшая для развития детского воображения и внимательности наука была в непонятном пренебрежении и забвении.

Что, казалось бы, всего проще, естественнее и дельнее, как не обращение первого же внимания ребенка на обитаемую им местность, на кругозор, небесный свод, на то именно, что под ним, вокруг него и над ним; на настоящее, а не на прошедшее; между тем именно география позже всех других наук сделалась воспитательной. Это не даром — есть причина. Какая?

Начать с того, что география в современном ее виде наука относительно новая, а способы ее изучения почти новорожденные, тогда как другие предметы детского и школьного образования стары и, за исключением немногих, ровесники европейской цивилизации.

Сверх того, математическая сторона географии требует некоторого умения ориентироваться и представлять себе отношения различных величин и расстояний; а в раннем детстве если и можно у ребенка развить эти способности, то не иначе, как чересчур сосредоточивая его внимательность туда именно, куда она всего менее влечется.

Чувственная внимательность в раннем возрасте, сама по себе, вся обращена на ближайшие окружающие ребенка или кажущиеся ему близкими предметы; а в то же время развивающееся воображение привлекает ее в отдаленное пространство и время, т. е. в недействительность; происходит нечто вроде антагонизма между двумя влечениями или токами внимательности. С одной стороны, глаз ребенка занят рассматриванием новых или привлекательных для него форм, цветов, движений окружающих предметов, а с другой стороны — слово увлекает его в далекие страны и в давно прошедшие времена — вон из окружающей действительности. Слишком напрячь в одну сторону или сосредоточить внимательность в этом периоде развития — значило бы насиловать ее и мешать нормальному ходу ее развития.

Слово с самых ранних лет оказывало на меня, как и на большую часть детей, сильное влияние; я уверен даже, что

сохранившимися во мне до сих пор впечатлениями я гораздо более обязан *слову, чем чувствам*. Поэтому не мудрено, что я сохраняю почти в целости воспоминания об уроках русского языка нашего школьного учителя *Войцеховича*, у него я, ребенок 12 лет, занимался разбором од Державина, басен Крылова, Дмитриева, Хемницера, разных стихотворений Жуковского, Гнедича и Мерзлякова. О Пушкине в школах того времени, как видно, говорить не позволялось.

Войцехович умел отлично занимать нас рассказами из древней и русской истории, заставляя нас к следующему уроку написать, что слышали, и изложить свое мнение о герое рассказа, его действиях, характере и т. п. Ни на один урок я не шел так охотно, как в класс Войцеховича: в нем все было для меня привлекательно. Серьезный, задумчивый, высокий и несколько сутуловатый, с добрыми, голубыми глазами, Войцехович (кандидат Московского университета) одушевлялся на уроке так, что одушевлял и нас; я был, судя по отличным отметкам, которые он мне всегда ставил в классном журнале, лучшим из его учеников и, должно быть, этим держал на карауле мою внимательность.

На уроках же Войцеховича я познакомился с «Письмами русского путешественника» и русской историей Карамзина (тогда еще новинкой), «Пантеоном русской словесности» и читал потом, в неклассное время, с увлечением эти книги. Я могу сказать, что и русскую историю узнал почти впервые из уроков русского языка: особого преподавателя русской истории, сколько помню, не было в пансионе Кряжева.

Наш славный, добрый *Войцехович*, должно быть, не уцелел, я его видел потом в университетской клинике с костоедой (вероятно, туберкулезной) тазобедренного сустава; посещением моим он был и тронут, и удивлен, услышав, что я пошел по медицинскому, а не по словесному факультету.

Но если я не могу равнодушно вспомнить о педагогических достоинствах Войцеховича и всегда с благодарностью произношу его имя, то так же неравнодушно, только с другой стороны, вспоминаю учителя латинского языка, попа,—имени не помню, за доброту и чрезмерную мягкость души, пожалуй, приличнее бы было его величать священником, но за учение он не стоит названия и попа, а разве только попики. Это было какое-то вялое, безжизненное, хотя и добрейшее, существо средних лет и довольно благообразное в своей темно-лиловой шелковой рясе. Боже мой! Что это были за уроки! Если бы я сам, любя—почему, и сам не знаю—латинский язык, не занимался дома, не зубрил грамматики Кошанского, многого вовсе не понимая, и не переводил кое-чего из Корнелия Непота и латинской хрестоматии с помощью лексикона Фомы Розанова, то, верно, не знал бы и того немногочисленного из латыни, с которым я поступил в Московский университет.

Между тем, к моему горю, я убежден, что мог бы быть порядочным латинистом; впоследствии, познакомившись несколь-

ко с римскими классиками, я один, без руководителя, с наслаждением читал их; не прощу, однако же, никогда ни попу-учителю, ни Горацию за труд, истраченный мной безуспешно в поисках сокровенного смысла его стихов.

Впрочем, к утешению моему, я убедился, что не меня одного ничему не научили попы: в Московском университете я встречал потом и старых семинаристов, не больше моего успевших в понимании Горация. Как пред собой вижу старого студента из семинаристов, медика *Тихомирова*, памятного для меня, тогда безусого мальчика, и по темно-синему цвету выбритых щек и подбородка; я, шестнадцатилетний мальчишка, вздумал составлять по каким-то старым книгам руководство к химии для студентов и, написав предисловие, показал его другому товарищу—студенту; тот, как видно, будучи гораздо умнее меня, написал на заглавном листе моей рукописи: *popum prematur in annum, Horat.*; только промахнулся на орфографии и вместо *popum* хватил: *apum*. Прочитав это, я погрузился в размышление: что сей сон значит—и приглашаю на совет старого *Тихомирова*; он, читая, также погружается в раздумье.

— Знаете,—говорит мне,—ведь это неловко, сально выходит: *prematum*, знаете, прижимается как бы или втискивается, что ли, а потом *in apum*; это, это сально; не обращайтесь с этим господином: он должен быть свинья.

Так мы и не разобрали Горация, и только через несколько дней после этого происшествия я раскусил, в чем дело, и поблагодарил разумного, хотя и не знакомого с римской орфографией, товарища за добрый совет.

Казалось бы, каждый учитель, прошедший сам школу, должен и по себе знать, как долго, на целую жизнь нередко, остаются в памяти добрые и худые дела наставников; а между тем большей части наставников от этого ни тепло ни холодно, и такие попы, как мой школьный учитель латыни, и теперь еще не редкость.

Про закон божий я и не говорю: уже, конечно, не катехизисом и не священной историей, в ее школьном наряде, мог он привлечь мое внимание, когда не умел этого сделать классицизмом.

Из этого обзора моих школьных занятий я заключаю, что первоначальное мое учение не основывалось ни на каком принципе; оно не было ни классическим, ни реальным. Всего более знания я вынес по двум языкам: русскому и французскому; на обоих мог я читать и понимать читанное, мог и писать. К нашему позору, нас учили также и говорить по-французски, давая марки, оставляя без одного кушанья и без гулянья за несоблюдение правила говорить вне классов между собою по-французски.

Да, я считаю позором для нас, русских, что наши родители, воспитатели и само правительство поощряли эту паскудную, пошлую и вредную меру. Говорить детям и недетям одной народности между собой на иностранном языке, без всякой необходимости, для какого-то бесцельного упражнения—это, по-моему, верх нелепости, и, главное, нелепости вредной, меша-

ющей развитию и мысли, и отечественного языка. Много я думал об этом при воспитании моих детей; я имел средства воспитать их в упражнениях на французском диалекте и, вероятно, этим повлиял бы благотворно на их будущую карьеру в нашем обществе; но я не мог преодолеть в себе отвращения от этого нелепого способа образования детей. Мыслить на двух и трех языках, и даже мыслить на винегрете из трех языков, каждому из нас возможно, но чтобы мыслить всесторонне, ясно и отчетливо на чужом языке, нужно знать его с пеленок, точно так же, как свой родной, и, пожалуй, лучше своего, или же изучить этот чужой язык глубоко, как изучит его тот, кто видит в нем единственное средство к приобретению какого-нибудь знания или к достижению какой-либо цели жизни.

Так, два и три языка делаются родными для жителей пограничных провинций, для детей смешанных браков; а из обитателей окраин современные евреи мыслят и говорят на какой-то смеси семитического и двух или трех арийских наречий.

Так, в прошлых веках все почти ученые и передовые люди разных наций, изучившие глубоко латинский язык, и мыслили на нем, и писали, и говорили между собой.

Русские дети не подходят ни под одно из этих условий; все почти учатся разговорному чужому языку в пяти-восьмилетнем возрасте у бонн, гувернанток и гувернеров. Между тем еще задолго до этого возраста, как только ребенок начинает лепетать, родное слово вступает в неразрывную связь с племенной мыслью (о наследстве в юности которой едва ли можно сомневаться). Возможно ли чужому слову нарушать это право родного языка без вреда для процесса мышления и не нарушая его нормального развития?

Вред состоит в том, что внимательность ребенка, вместо того чтобы постепенно углубляться и сосредоточиваться на содержании предметов и тем служить к развитию процесса мышления, остается на поверхности, занимаясь новыми именами знакомых уже предметов.

Таким образом, стараясь сделать для детей язык своим или почти родным, мы в большей части случаев достигаем одного из двух результатов. Или ребенок, излагая что-либо на чужом языке, будет только приискивать слышанные и затверженные им иностранные слова и фразы для замены ими слов и выражений родного языка, в этом случае внимательность ребенка привыкает останавливаться на одном внешнем, на форме слова, и оставляет содержание в стороне, нетронутым; впоследствии это направление внимательности может сделаться привычным, а мышление — поверхностным и односторонним. Или же ребенок, действительно, начнет думать не на одном своем, а на разных языках; но на каждом из них в большей части случаев кругозор мышления едва ли может быть всесторонним и неограниченным.

Только гениальные люди, и то в исключительных случаях, могли мыслить и излагать свои мысли о различных предметах

знания на чужом языке так же полно, так же глубокомысленно и ясно, как и на своем родном.

Но и даровитые люди, изучавшие с малолетства практически и научно французский язык, думали и писали на нем, как на родном, только в известном, ограниченном круге мышления. Пушкин, например, писавший и говоривший по-французски не хуже природного француза, был бы, верно, плохим французским поэтом.

Бисмарк¹⁰ при мне говорил, что ему так же легко написать дипломатическую ноту по-французски, как и по-немецки, хотя ему легче говорить и писать на родном языке. И про себя я знаю, что во время моей профессуры в Дерпте мне легче было читать и писать о научных (медицинских) предметах по-немецки, чем по-русски; читая и пища, я думал по-немецки; немцам, читавшим писанные мною лекции, приходилось исправлять весьма немногое, только некоторые падежи и незначительные слова,— между тем говорить и писать по-немецки о других предметах я мог не иначе, как переводя с русского на немецкий язык.

Я полагаю, что такой степени знания иностранного языка совершенно достаточно для каждого, видящего в языкознании лишь одно научное средство к обладанию знанием самого предмета. Достигнуть же этой степени знания языка можно и не рискуя нарушить у ребенка нормальный ход развития внимательности и мышления. Я вынес из школы только одну немецкую грамоту, да и то произношение мое было чересчур неправильно, и несмотря на это, начавши учиться по-немецки—уже будучи лекарем в 17 лет,—я в течение пяти лет мог уже читать, говорить и писать по-немецки весьма порядочно.

И я остаюсь убежденным в том, что наш обычный способ обучения малолеток—едва не грудных младенцев—французскому и английскому языкам нелеп; он позорит национальное чувство, нисколько не содействуя к распространению научных знаний и к расширению мыслительного кругозора в нашем отечестве. Этот способ можно бы было предоставить только одним, готовящимся с пеленок вступать в ряды известного рода специалистов (дипломатов, драгоманов, посланников и царедворцев).

Можно ли ждать быстрого прогресса в развитии родного языка, племенной мысли, науки и искусства в стране, где около трона, в высших кругах, в салонах, детских, будуарах слышится говор туземцев на чуждом им языке и где знание его сделалось не средством, а целью образования?

Это превращение временного средства в конечную цель лишило нас научной и классической литературы, послужив вместе с тем препятствием распространению охоты к чтению на русском языке. Научались европейским языкам с малолетства только в верхних слоях общества и только для себя, для своего круга, для салона, для карьеры, так как знание иностранного языка было вывеской образования; а кто из этого класса хотел читать, тому,

конечно, не нужны были книги на русском языке. А когда к образованию начали стремиться и низшие общественные слои, не имевшие возможности познакомиться с европейскими языками в детстве, то нечего было читать; научная и классическая литература не существовала на русском языке: в ней не было породы белой кости.

И вот культурная часть нашего общества распалась на два слоя: верхний, обладавший всеми средствами к прочному образованию, но по своему рождению, положению, предрассудкам и т. п. не призванный к серьезному научному труду, не нуждающийся ни в отечественно-научной литературе, ни в переводе на русский классических произведений других народов; другой слой, нижний, почти целиком составился из пролетариата; без знания европейских языков, без всяких средств, после нелепой школьной подготовки вступала молодежь этого слоя в высшие учебные заведения и, желая научиться, для изучения какого бы то ни было предмета, не находила ни одного порядочного руководства на русском языке. Но на эту тему мне придется еще говорить потом немало...

Сверх многих незнаний, я вынес из школы и еще одно, благодаря бога, не повредившее мне в жизни; это было незнание танцевального искусства. В мое оправдание я скажу, что если бы наш танцмейстер *Лилеев* и наш учитель-поп переменялись своими ролями, то я, верно бы, умел и танцевать, и переводить Горация, вступая в Московский университет. Хотя для обучения латинскому языку и не требовались толстые ляжки и икры *Лилеева*, а для танцев лиловая ряса попа не только не была нужна, но даже препятствовала бы движению ног в антраша и матлоте, я убежден, однако же, что строгая выдержка, систематическая, чисто научная, последовательность и энергия, которые наш танцмейстер прилагал к обучению нас в искусстве делать разные па, произвели бы на меня совершенно другое действие, если бы были применены к урокам латинского языка. И наоборот, если бы в танцевальном классе, где свирепствовал *Лилеев*, предо мной явился наш тихий и мягкосердечный попик, я не бегал бы и не скрывался от танцевальных уроков, как от грозы небесной.

Таким я остался и до сих пор (1881), что не могу смотреть на предметы забавы и рассеяния, как на серьезные дела. Поэтому, верно, я не учился играть в шахматы и в карты. Карт, исключая игры в мельники и дурачки (в мельники я играл некогда именно в студенческие годы, в Дерпте, в семействе *Мойера*, с энтузиазмом и мастерски), я избегал и по другой причине. Когда за гробом отца я шел со старшим братом, то он со слезами на глазах, глубоко взволнованный, схватил меня за руку и сказал:

— Слушай, Николай, клянись мне на гробе отца, что не будешь никогда играть в карты! Они погубили меня.

Я поклялся и всю жизнь мою ни разу не садился играть ни в какую денежную или азартную игру, и ни одной из них не знаю; в дураки же и мельники я умел играть еще в детстве.

Комментарии *

Вопросы жизни

Первая педагогическая статья Н. И. Пирогова впервые была опубликована в журнале «Морской сборник» в 1856 г. (июльская книга, № 9, с. 559—597).

В статье автор решительно осуждает сословную направленность и раннюю специализацию в образовании и воспитании молодого поколения и выступает за общечеловеческое образование. Гражданский пафос статьи произвел огромное впечатление на русское общество. По свидетельству современников, «Вопросы жизни» явились «вечевым колоколом» для поднятия самого важного вопроса о воспитании... («Журнал Министерства народного просвещения, 1862, № 3, с. 223—245). Журнал Министерства народного просвещения перепечатал статью в приложении за 1856 г. Кроме того, она была переведена на немецкий и французский языки (*Lebenfragen. St.-Petersburger Leitung*, 1856, № 246—257; *Les questions en Medicine et en chirurgie. Traduit de russe. Paris, A. Le chevalier*, 1868, 40 p.).

«Вопросы жизни» получили высокую оценку революционеров-демократов: Н. Г. Чернышевского (Заметки о журналах.—*Современник*, 1856, № 8), Н. А. Добролюбова (Собрание литературных статей Н. И. Пирогова.—*Современник*, 1859, № 2), К. Д. Ушинского (Педагогические сочинения Н. И. Пирогова.—*Журнал Министерства народного просвещения*, 1862, № 3). Свою знаменитую статью «О значении авторитета в воспитании» Н. А. Добролюбов задумал и написал как мысли по поводу «Вопросов жизни» Пирогова (*Современник*, 1857, № 5).

Историческая заслуга Н. И. Пирогова как автора «Вопросов жизни» состоит в том, что он «пробудил,— по словам К. Д. Ушинского,— спавшую у нас до тех пор педагогическую мысль» (Соч., т. 3, 1943, с. 11). Подняв вопрос о необходимости подготовки реформ средней и высшей школы, статья послужила толчком к развитию в стране широкого общественно-педагогического движения.

¹ «Морской сборник»—журнал в середине 50-х гг., имел прогрессивное направление.

² *ad libitum (лат.)*— по желанию, по (своему) усмотрению.

Предложение совету Ришельевского лицея

Написано 30 октября 1856 г. Впервые опубликовано в журнале «Русская школа», 1910, № 7—8, с. 58—71. Печатается по изданию: Соч. Н. И. Пирогова, т. I.—К., 1914, с. 703—704. В документе Н. И. Пирогов поставил вопросы, которые интересовали его как попечителя Одесского учебного округа: уровень преподавания в лицее, научная деятельность профессорско-преподавательских кадров.

О тяжелом материальном положении учителей и о разрешении им давать частные уроки

Написано 10 ноября 1856 г. Опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916, № 35, стб. 851—855.

* Основная часть текстов печатается по изданию «Н. И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения» (М., 1953). Поэтому в комментариях ссылки к текстам на данное издание не приводятся.

Письмо Н. И. Пирогова министру народного просвещения А. С. Норову подтверждает, с каким вниманием и уважением относился он к труду учителя. Вопросы материального обеспечения учителей школ и преподавателей университетов Н. И. Пирогов поднимал не раз в дальнейшей своей административной деятельности в проектах педагогических семинарий, в замечаниях на проекты преобразования высших и средних учебных заведений и докладных записках в Министерство просвещения: «О порядке проведения частных уроков» (21.02.1857 г.) и «Об учреждении отделений для усиления изучения иностранных языков при гимназии Ришельевского лицея» (5.04.1857 г.) (Школа и жизнь, 1916, № 35 и 38—40), в статьях: «Чего мы желаем?», «Взгляд на общий устав наших университетов» и др.

Просьба, изложенная в письме Н. И. Пирогова, была удовлетворена не сразу и с оговоркой: «Представить подробный проект правил для устранения поводов к злоупотреблениям» (Школа и жизнь, 1916, № 36, стб. 855).

Об оценке познаний учеников

Написано 14 января 1857 г. Опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916, № 27, с. 662—666. Письмо адресовано министру народного просвещения А. С. Норову. Остановившись на вопросах индивидуализации воспитания, устранения из школьной системы механического заучивания, необходимости обращать внимание на общую подготовку учащихся и основательное изучение преподаваемых им предметов, особое внимание Н. И. Пирогов обращает на вред формального отношения к оценке знаний учащихся. Это письмо, переданное министром в Ученый комитет Главного правления училищ, было изучено и «принято в соображение» при составлении инструкции об испытании учеников гимназий в проекте нового устава средней школы.

О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений

Написано 20 января 1857 г. Впервые опубликовано в кн.: *Маркевич А. И.* Двадцатипятилетие Императорского Новороссийского Университета.—Одесса, 1890, с. 14—30. Докладная записка представляет позицию автора по ряду вопросов школьного и высшего образования и воспитания, в частности о необходимости соблюдения связи общего и специального образования, о недостатках в постановке образования в учебных заведениях округа, о формализме в оценке знаний учащихся, о вреде разделения школьных предметов на главные и второстепенные, о многопредметности, ведущей к перегрузке учащихся, и др. Н. И. Пирогов обращает внимание на плохое состояние учебного оборудования и необходимость постоянного его пополнения. Значительный интерес представляют его взгляды на специфику целей общего среднего и высшего специального образования. Н. И. Пирогов поднимает вопрос о необходимости и путях преобразования Ришельевского лицея в университет. Эта записка наряду с другими способствовала реорганизации Ришельевского лицея в университет, который и был открыт в 1863 г.

¹ *in statu quo* (лат.)—в том же положении.

Об учреждении Гимнастического института

Написано 18 мая 1857 г. Впервые опубликовано Ю. В. Букиным в журнале «Советское здравоохранение», 1959, № 2, с. 38—43. В документе Н. И. Пирогов высказывает свое мнение о проекте Ф. де Рона, владельца врачебно-гимнастического «заведения» в Петербурге, об организации в России Гимнастического института. Правительство предложило Медицинскому совету Министерства внутренних дел рассмотреть данный проект. Совет не решился дать окончательное заключение без учета мнения Н. И. Пирогова как бывшего члена совета, в то время приступившего уже к обязанностям попечителя Одесского учебного округа. Свое мнение Н. И. Пирогов направил ученому секретарю Медицинского совета Министерства внутренних дел А. П. Загорскому. Медицинский совет и другие ведомства не проявили особой заинтересованности в его организации, и в мае 1858 г. дело о создании института было прекращено. Письмо отражает мысли

Н. И. Пирогова о важности физического воспитания молодого поколения, правильная постановка которого всецело зависит от наличия образованных педагогов.

О различии в познаниях учеников
и о переводных экзаменах в Ришельевском лицее

Написано 6 июля 1857 г. Опубликовано С. Я. Штрайхом с сокращениями (Школа и жизнь, 1916, № 34, стб. 828—830). Письмо, адресованное кн. П. А. Вяземскому, свидетельствует о творческих исканиях Пироговым путей улучшения методов преподавания в средней школе, в данном случае иностранных языков — немецкого и французского.

О приемных экзаменах в Ришельевском лицее

Написано 6 июля 1857 г. Впервые опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916, № 38—40, с. 931—934. Письмо адресовано кн. П. А. Вяземскому — товарищу министра народного просвещения. Поддержав проект профессора лицея А. В. Лохвицкого об упорядочении приемных экзаменов в Ришельевский лицей, Н. И. Пирогов развил его и добился в Министерстве народного просвещения положительного решения вопроса. Это было еще одним демократическим шагом Н. И. Пирогова в расширении доступа в высшее учебное заведение более широким кругам населения.

О публичных лекциях по педагогике

Письмо написано 14 сентября 1857 г. и адресовано кн. П. А. Вяземскому. Впервые опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916, № 28, стб. 685—687. Уделяя много внимания распространению в обществе научных знаний о воспитании, проводя в жизнь идею сближения и взаимодействия школы и семьи, Н. И. Пирогов стремился привлечь в лицейские аудитории возможно большее число слушателей из студентов, учителей и посторонних лиц, интересующихся наукой о воспитании. Ходатайство Н. И. Пирогова было удовлетворено, о чем сообщалось в письме министра А. С. Норова от 14.11.1857 г. Благодаря Н. И. Пирогову контингент слушателей в аудиториях Ришельевского лицея был значительно увеличен. Лекции преподавателей лицея по политической экономии и коммерции, русскому правоведению, «политической арифметике» (статистике) и политической экономии посещали лица не только гражданских ведомств, но и военного, что повлекло за собой специальное постановление по Министерству народного просвещения от 8 декабря 1856 г. (Сб. постановлений по М-ву нар. просвещения, т. III. СПб., 1865, № 70, стб. 105).

¹ Орбинский, Роберт Васильевич (1834—1892) — адъютант, затем профессор философии Ришельевского лицея, впоследствии директор Одесского коммерческого училища.

Циркулярное предложение гг. директорам училищ
Одесского учебного округа *

Написано 11 ноября 1857 г. Опубликовано С. Я. Штрайхом в журнале «Вестник воспитания», 1906, № 8. В «Циркулярах...» изложены результаты осмотра Н. И. Пироговым учебных заведений округа. Отмечая некоторые положительные стороны учебной деятельности школ и отдельных учителей, Н. И. Пирогов

* «Циркуляры...» по управлению учебными округами как ежемесячное периодическое издание впервые стали выходить в Киевском учебном округе с декабря 1858 г. благодаря Н. И. Пирогову. В них кроме распоряжений и официальных сообщений по Киевскому учебному округу печатались и

значительное внимание уделяет недостаткам в методах обучения, отсутствию наглядных пособий в учебных кабинетах, неудовлетворительному комплектованию ученических библиотек. Особое внимание он обращает на недостаточное внимание учителей к воспитанию внимания учащихся на уроках, развитию их умственных способностей.

некоторые документы Министерства народного просвещения, имеющие отношение к организации учебного дела в округах, статьи, заметки, объявления и другие материалы по вопросам образования, воспитания и просвещения. Но главное что сумел организовать Н. И. Пирогов на страницах «Циркуляров...»,— это живой обмен мнениями учителей и преподавателей различных учебных заведений округа по разнообразным вопросам обучения и воспитания в школе. Необходимый материал Н. И. Пирогов черпал из протоколов заседаний педагогических советов учебных заведений, присылаемых по его распоряжению ему лично. При этом особое внимание он уделял вопросам о методах обучения и воспитания. Заинтересовавшие его мнения отдельных учителей он публиковал полностью или в извлечениях, нередко сопровождая их своими заключениями или общей оценкой. К спорным вопросам Н. И. Пирогов привлекал профессоров Киевского университета, также публикуя их мнения по тому или другому вопросу.

В Одессе Н. И. Пирогов иногда печатал «Циркуляры...» в газете «Одесский вестник», порой рассылал их в рукописном виде (в копиях).

«Циркуляры...» по Киевскому учебному округу привлекли к себе внимание педагогической общественности России. Их запрашивали из других учебных округов. Получили они одобрение и в министерстве. Е. П. Ковалевский высказал пожелание, чтобы «Циркуляры...» присылались также и ему в министерство. Из письма Н. И. Пирогова министру от 21.01.1859 г. узнаем, что издаваемые им «Циркуляры...» посылаются в одном экземпляре гг. попечителям учебных округов бесплатно по их просьбе (Школа и жизнь, 1916, № 34, стб. 835—837). Вскоре подобные «Циркуляры...» стали издаваться в Харьковском учебном округе (с 1861 г.), в С.-Петербургском (с 1862 г.), Московском (с 1862 г.), Одесском (с 1864 г.), Казанском (с 1865 г.) и др. (БЭ, т. 19. СПб., 1900, стб. 742).

В данном сборнике «Циркуляры...» по Одесскому учебному округу печатаются по текстам Избр. пед. соч. Н. И. Пирогова. Тексты «Циркуляров...» по Киевскому учебному округу сверены с подлинниками, хранящимися в ЦГИА УССР и Городском архиве Киева, исправлены допущенные в предыдущих изданиях опечатки.

«Циркуляры...» Н. И. Пирогова являются существенным дополнением к его статьям, написанным в период попечительской деятельности в Одесском и Киевском учебных округах. Они раскрывают многогранную практическую деятельность Н. И. Пирогова, дают представление о том круге вопросов, который его интересовал, и тех задачах его педагогической программы, которые он стремился решить.

О замене маршировки преподаванием гимнастики

Написано 29 ноября 1857 г. Опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916, № 32, стб. 780—784. Печатается по данному изданию. Военная муштра, введенная в гимназиях в период николаевской реакции в 1850 г., вызывала возмущение у Н. И. Пирогова. Уделяя значительное внимание развитию физических сил учащихся, их «телесной ловкости», он добивается у Министерства народного просвещения отмены военной муштры в гимназиях округа и замены ее гимнастикой, проводимой на научной основе, по специально разработанной программе и под наблюдением врача. Особое внимание Н. И. Пирогов уделял восстановлению здоровья детей слабого физического развития. Аналогичное ходатайство (3.04.1858 г.) Н. И. Пирогов посылает А. С. Норову и в отношении Кишиневской гимназии (Школа и жизнь, 1916, № 32, стб. 786). Обе просьбы Пирогова были удовлетворены.

¹ Имеется в виду князь *Ширинский-Шихматов, Платон Александрович*

(1790—1853)—министр народного просвещения (1852—1853), один из наиболее реакционных деятелей народного образования.

О создании педагогической семинарии при Ришельевском лицее в Одессе

Проект был написан 31 декабря 1857 г. Частично опубликован Ш. И. Сихарулидзе в кн.: *Общественно-педагогическая деятельность великого русского ученого Н. И. Пирогова.*—Тбилиси, 1955. Полностью текст проекта Н. И. Пирогова публикуется впервые в данном сборнике по копии, хранящейся в ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 24, д. 322, л. 13—22 (Копия с представления г. попечителя (Н. И. Пирогова) Одесского учебного округа г. министру народного просвещения от 31 декабря 1857 г., заверенная правителем канцелярии Одесского учебного округа Селецким).

Копия прислана в Киев по просьбе Н. И. Пирогова в период, когда он работал над созданием следующего проекта педагогической семинарии, но уже при Киевском университете. Проект Н. И. Пирогова обращал внимание Министерства народного просвещения на неудовлетворительную подготовку учительских кадров для начальной и средней школы, особенно приходских и уездных училищ, и необходимость создания постоянных «рассадников для практически педагогического образования». В проекте Пирогов обращает внимание на текучесть кадров учителей в провинциальных городах, объясняя это централизованной подготовкой кадров, скудностью их материального обеспечения и неудовлетворенностью занимаемым положением в обществе. Особое внимание он обращал на значение призвания будущих учителей к педагогическому труду, которое проявляется только с возрастом. При всем нашем глубочайшем уважении к деятельности К. Д. Ушинского следует признать, что создателем как первых проектов, так и самих учительских, или педагогических, семинарий при русских университетах и лицеях (не считая Дерптского) является не К. Д. Ушинский, как это принято считать (Архив К. Д. Ушинского, т. II, с. 350—352), а Н. И. Пирогов. Одесский проект педагогической семинарии при Ришельевском лицее был создан 31.12.1857 г., Киевский проект педагогической семинарии при университете св. Владимира—4.11.1858 г. К. Д. Ушинский свой проект подготовки учительских кадров подал в Министерство народного просвещения лишь в 1860 г.

О методах преподавания

Написано 13 марта 1858 г. Опубликовано в кн.: *Добротворский В. А. 50-летие Одесской 2-й гимназии.* В «Циркуляре...» Н. И. Пирогов обращает внимание администрации школ и учителей на обсуждение в педагогических советах методов преподавания («практически-педагогических приемов») с целью «лучшего и сознательного восприятия учащимися сообщаемого им учителями», развития внимания и самостоятельного суждения. Этому циркуляру, видимо, предшествовал другой—от 13 января 1858 г., о котором упоминает В. А. Добротворский в кн.: *50-летие Одесской 2-й гимназии.*—Одесса, 1898 (с. 25—26) (Соч. Н. И. Пирогова: В 2-х т. Т. I.—К., 1910, с. 919).

Быть и казаться

Статья, впервые опубликованная в газете «Одесский вестник» от 29 марта 1858 г., написана в связи с просьбой учеников Второй одесской гимназии разрешить им играть в публичном театре. Н. И. Пирогов поднимает в статье проблемы нравственного воспитания детей, предостерегает от угрозы развития в детях притворства, тщеславия и неискренности, когда они начинают играть роль перед самими собой и перед другими. В этой связи Н. И. Пирогов подчеркивает важный и сложный вопрос в воспитании—умение не пропустить момент, когда ребенок начинает хитрить, обманывать себя и наставника. Статью высоко оценил К. Д. Ушинский, поддержав Н. И. Пирогова в том, что единственный прочный залог действительного, а не призрачного успеха воспитания—полная искренность души не только в воспитаннике, но и в воспитателе (*Ушинский К. Д. Пед. соч.* Н. И. Пирогова.—*Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.*: В 2-х т. Т. I.—М., 1974, с. 166).

О преобразовании Одесского лицея в университет

Статья написана 2 апреля 1858 г. Напечатана в 1887 г. (Русская старина, № 12). Н. И. Пирогов аргументирует необходимость создания университета на базе Одесского лицея, а также говорит о том значении, какое будет иметь Одесский университет для соседних славянских народов Балканских стран, близких русскому народу по языку, культуре, традициям.

Об изменении правил приема в благородные пансионы при гимназиях Одесского учебного округа

Написано 14 апреля 1858 г. Опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916, № 30, с. 734—735. Печатается по тексту газеты. Н. И. Пирогов настойчиво боролся за демократизацию школы, против реакционных установок правительства, искусственно задерживающих рост просвещения в России. В Одесском учебном округе он добивается снятия сословных ограничений для детей купцов, почетных граждан и иностранцев, составляющих значительный процент городского населения при поступлении в учебные заведения. Об этом свидетельствуют официальные документы — ходатайства Н. И. Пирогова министру народного просвещения (от 22 января и 18 ноября 1857 г., 14 апреля 1858 г.) о разрешении приема детей этих сословий в благородные пансионы при Херсонской, Кишиневской, Симферопольской и Лицейской гимназиях. Однако Главное правление училищ Министерства народного просвещения, куда были переданы министром ходатайства Н. И. Пирогова, с нежеланием шло на разрушение сословных привилегий дворянства и, в свою очередь, подготовило «особую» статью на рассмотрение Александра II 30 мая 1858 г. «Высочайшее разрешение» было получено, но с оговоркой, чтобы такие пансионы, где были допущены «подобные исключения уже не называть благородными, а просто пансионами при соответствующих гимназиях». Так Н. И. Пирогов своими нововведениями постепенно разрушал основы старой школы, следуя задуманной программе создания бессословной школы (см.: Штрайх С. Я. Из педагогического наследия Н. И. Пирогова.— Школа и жизнь, 1916, № 30, с. 731—738).

О методах преподавания

Впервые опубликовано в «Одесском вестнике», 1858, № 62, 5 июня. Циркуляр дополняет и развивает содержание предыдущего документа на ту же тему от 13.03.1858 г. Особое внимание Н. И. Пирогов обращает на «главное — приложение к делу тех практических способов и приемов, которыми современная педагогика так много содействует к органическому усвоению ребенком научных истин, и так мощно развивает умственные способности учащегося...» Этот вопрос Пирогов называет «важным... едва затронутым предметом...» В этом же номере «Одесского вестника» Н. И. Пирогов публикует выдержки из заседаний педагогических советов различных гимназий.

Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей?

Статья напечатана в газете «Одесский вестник» от 15 апреля 1858 г. Поводом этому послужили частые случаи наказания учащихся Херсонской гимназии розгами, что Н. И. Пирогов считал безнравственным и недопустимым. Статья была поддержана Н. А. Добролюбовым (см.: Добролюбов Н. А. Собр. соч.: В 9-ти т. Т. 4. М.; Л., 1962, с. 201—212).

¹ memento mori (лат.) — помни о смерти.

² a posteriori (лат.) — на основании опыта.

³ en flagrant délit (фр.) — на месте преступления.

⁴ post hoc, ergo propter hoc (лат.) — после этого, значит, по причине этого.

Характеристика известной логической ошибки.

О педагогических советах. I

Циркуляр написан 23 сентября 1858 г. Впервые напечатан в кн.: Столетие Киевской первой гимназии.— К., 1911; затем в «Соч. Н. И. Пирогова» (т. I.— К.,

1914). Печатается по тексту издания: *Пирогов Н. И.* Избр. пед. соч.—М., 1953, сверенному с текстом подлинника (ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 24, д. 354, л. 1).

**О приглашении ищущих ученых степеней
печатать свои диссертации**

Написано 30 сентября 1858 г. Печатается впервые по тексту подлинника, хранящегося в Городском архиве Киева (далее—ГА Киева), ф. 16, оп. 297, д. 138, л. 1 и 1 (об.). Циркулярное предложение было направлено в совет Киевского университета.

Публичная защита магистерских и докторских диссертаций, практически отмененная в годы николаевской реакции (1848—1854), была восстановлена вскоре после окончания Крымской войны. Н. И. Пирогов предъявлял высокие требования к научному уровню диссертаций. По его мнению, этому должны были способствовать заблаговременная их публикация и гласность защиты. В соответствии с «Положением о производстве в ученые степени...» диссертанты могли подавать свои диссертации в письменном виде. Несмотря на это, Н. И. Пирогов настаивает на их публикации. Опубликованные тексты должны были представляться членам факультета не позже, чем за неделю до защиты.

**Об изменении правил приемных испытаний
в университете св. Владимира в Киеве**

Написано 4 октября 1858 г. Публикуется впервые (ГА Киева, ф. 16, оп. 297, д. 146, л. 1—3). Письмо было вызвано необходимостью упорядочения приемных испытаний в Киевском университете.

**О создании педагогической семинарии
при университете св. Владимира в Киеве**

Написано 4 ноября 1858 г. Публикуется впервые (ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 24, д. 322, л. 26—29). Второй проект педагогической семинарии был направлен на подготовку учителей преимущественно для гимназии и частично дворянских уездных училищ с одногодичным практическим курсом обучения («практические упражнения») на базе двух киевских гимназий. В особый комитет при попечительской канцелярии, созданный Н. И. Пироговым, входили профессора Киевского университета Н. Я. Нейкирх, Н. Д. Иванишев, Н. Я. Дьяченко, В. Я. Шульгин, С. С. Гогоцкий, инспектора казенных училищ, директора двух киевских гимназий. Под руководством Н. И. Пирогова членами комитета были рассмотрены и обсуждены проект педагогической семинарии и «Правила педагогических упражнений для кандидатов на учительские должности» применительно к каждой специальности. Разрешение на открытие семинарии было получено Н. И. Пироговым в письме министра Е. П. Ковалевского от 24 ноября 1858 г. Педагогическая семинария была открыта при университете на базе обеих киевских гимназий с 1 января 1859 г., затем в августе 1860 г. она была реорганизована в педагогические курсы.

О порядке проведения занятий и экзаменов в педагогической семинарии при университете св. Владимира в Киеве

Написано 12 декабря 1858 г. Публикуется впервые (ГА Киева, ф. 16, оп. 297, д. 192, л. 4—5 (об.)). Данный документ дополняет предыдущий—об организации педагогической семинарии в Киеве. Правила, составленные в университете для подготовки учителей по каждой специальности, были обсуждены первоначально на заседаниях соответствующих факультетов, затем рассмотрены и утверждены в Комитете по организации педагогической семинарии при попечительской канцелярии под руководством Н. И. Пирогова.

**О проведении педагогических совещаний в гимназиях
Киевского учебного округа для обсуждения различных
способов преподавания**

Написано 30 декабря 1858 г. Докладная записка Е. П. Ковалевскому опубликована С. Я. Штрайхом в газете «Школа и жизнь», 1916, № 34, с. 835—836. В дополнение к циркуляру по округу от 23 сентября 1858 г. («О проведении экстраординарных

заседаний педагогических советов гимназий для обсуждения способов преподавания») Н. И. Пирогов издает циркуляр от 29 декабря 1958 г., в котором предлагает также ввести эти заседания в дворянских и городских уездных училищах, а протоколы этих заседаний, а также отдельных мнений учителей представлять прямо ему (ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 24, д. 332, л. 34).

Чего мы желаем?

Первая статья Н. И. Пирогова по университетскому вопросу. Написана в октябре 1858 г. Опубликована в «Новороссийском литературном сборнике», изданном бывшими редакторами газеты «Одесский вестник» профессорами Ришельевского лицея А. М. Богдановским и А. И. Георгиевским в 1859 г. Статья написана в начале подготовительного периода университетской реформы 1863 г. В ней Н. И. Пирогов обращается к ее участникам, широким кругам педагогической общественности с предложением, прежде чем взяться за разработку проекта реформы, ответить на вопрос: «чего мы желаем» от наших университетов? И только получив определенный ответ, браться за разработку проекта устава.

В статье Н. И. Пирогов рассматривает разнообразные вопросы университетского образования: организации и методов обучения в истории развития университетов, единства научного и образовательного элементов в обучении и воспитании, соотношения общего среднего и университетского образования, доступности его для всех желающих. Одно из главных мест в статье уделено вопросам организации подготовки научно-педагогических кадров для университетов. Статья дала толчок к обсуждению университетского вопроса в прессе и обществе. Поставленные в ней проблемы Н. И. Пирогов продолжал развивать в последующих работах.

¹ *sup eximia laude (лат.)*—с особой похвалой.

² *Абдаррахман Великий*—Абдаррахман I (ок. 734—788)—основатель арабского эмирата на Пиренейском полуострове и династии кордовских Омейядов. Эмир с 756 г. Проводил централизаторскую политику.

³ *Карл Великий (742—814)*—франкский король с 768 г. С 800 г.—император из династии Каролингов.

⁴ *status in statu (лат.)*—государство в государстве.

⁵ *collegia (лат.)*—коллегии.

⁶ *bursae (лат.)*—бурсы.

⁷ *servitores (лат.)*—служители.

⁸ *Гус, Ян (1371—1415)*—национальный герой чешского народа, вдохновитель национально-освободительного движения в Чехии, идеолог чешской Реформации. В 1402—1403 гг.—ректор Пражского (Карлова) университета.

⁹ *Лютер, Мартин (1483—1546)*—деятель Реформации в Германии, основатель лютеранства (направления протестантизма).

¹⁰ *mixtum compositum (лат.)*—сложная микстура.

¹¹ *facultas artium liberalium (лат.)*—совокупность благородных искусств (наук).

¹² *trivium (лат.)*—первая группа из семи средневековых «искусств» (наук): грамматика, риторика, диалектика.

¹³ *quadrivium (лат.)*—вторая группа тех же наук: арифметика, геометрия, астрономия и музыка.

¹⁴ *coup d'état (фр.)*—переворот.

¹⁵ *laissez faire (фр.)*—невмешательство в ход событий.

О наглядном обучении

Циркуляр написан в 1859 г. и напечатан в № 1 «Циркуляров...» за 1859 г., с. 6. Подлинник озаглавлен «О наглядном способе преподавания естествознания».

¹ *sapienti sat (лат.)*—умному достаточно, умный поймет.

О создании педагогической гимназии в Киеве

Текст проекта был написан 2 марта 1859 г. Публикуется впервые (ЦГИА СССР, ф. 733, оп. 90, д. 178, л. 7—37; идентичный текст с незначительными изменениями имеется в ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 24, д. 460, 72 л.). Изложение проекта дано в

ст.: *Савенок Г. Г.* Роль Пирогова в организации первых в России педагогических курсов.—Радянська школа, 1982, № 4, с. 82—85 (на укр. яз.).

Проект выполнен по просьбе Министерства народного просвещения. В нем, несмотря на предварительные условия, поставленные министерством, наиболее широко представлены взгляды Н. И. Пирогова по вопросам организации и методов подготовки учителей, воспитания и образования учащихся от начальных классов гимназии до подготовки их к университетскому образованию. В проекте Н. И. Пирогов уделяет большое внимание роли и обязанностям директора гимназии, говорит об отделении воспитательно-педагогической части от административной, о создании приготовительных классов в гимназиях для подготовки к гимназическому и университетскому образованию.

¹ аускультант, *auscultatio* (лат.)—слушание, здесь в значении «присутствующий».

О разрешении младшим учителям гимназий участвовать в заседаниях педагогических советов

Письмо Е. П. Ковалевскому написано 4 марта 1859 г. и опубликовано С. Я. Штрайхом в газете «Школа и жизнь», 1916, № 36, стб. 882. Оно характеризует Н. И. Пирогова как администратора демократического характера, для которого важно достижение цели «путем здравого смысла», а не «буквы бюрократического порядка». В совместном участии младших и старших учителей в заседаниях педагогических советов он видел обоюдную пользу—для дела воспитания и образования и самих учителей. Предложение Н. И. Пирогова было принято вопреки порядку, официально существовавшему. Данное письмо дополняет циркуляр от 23 сентября 1858 г. Интересно, что Н. И. Пирогов еще в октябре 1858 г. в письме директорам учебных заведений сообщил, что «в экстраординарные заседания педагогических советов для оценки различных способов преподавания следует приглашать и младших учителей гимназий» (ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 24, д. 354, л. 2 и 2 (об.)). Но в «Циркуляре...» № 5 за 1859 г. оно попало лишь после получения официального разрешения.

О преподавании географии

Написано в 1859 г. Напечатано в № 4 «Циркуляров...» за 1859 г., с. 5—6. Публикуется по тексту издания: *Пирогов Н. И.* Избр. пед. соч.—М., 1953, сверенному с подлинником. Неудовлетворительная постановка преподавания географии в начальной и средней школе заставила Н. И. Пирогова принять меры по улучшению теоретической и практической подготовки по этому предмету. Организуя педагогическую семинарию при Киевском университете, он предусматривает и специальную практически-теоретическую подготовку будущих учителей географии. География как самостоятельный предмет в то время не преподавалась в университетах России. Все больше убеждаясь в необходимости учреждения кафедры географии в университете, Н. И. Пирогов, поддерживая ходатайство Киевского университета, во время своего пребывания в командировке в Петербурге (декабрь 1859 г.—январь 1860 г.) подает докладную записку «Об открытии кафедры географии в университете св. Владимира» (2 января 1860 г.).

О преподавании истории

Циркуляр написан в 1859 г. Напечатан в № 4 «Циркуляров...» за 1859 г., с. 13. Печатается по тексту издания, сверенному с подлинником.

Задачи учителя в школе

Циркуляр написан в 1859 г. В подлиннике имеет название «Меры нравственные». Напечатан в № 4 «Циркуляров...» за 1859 г., с. 13. В документе Н. И. Пирогов обратил внимание на три основных вопроса: 1) сущность и функции заседаний педагогических советов; 2) взаимоотношения между их членами и 3) этические нормы в отношениях членов педагогического совета к учащимся.

¹ à que vive (фр.)—здесь в смысле «начеку, наготове».

О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий

Статья впервые опубликована в «Циркулярах по управлению Киевским учебным округом» в мае 1859 г. (№ 5, с. 4—9) под названием «Мнение попечителя Киевского учебного округа о предметах суждений и прений педагогических советов гимназий вообще и о мнениях педагогического совета Новгород-Северской гимназии в особенности». Затем была перепечатана в «Собрании литературно-педагогических статей» Н. И. Пирогова, изданных Киевским университетом в 1861 г. под сокращенным названием.

В заседаниях педагогических советов гимназий по настоянию Н. И. Пирогова должны были присутствовать все члены педагогического коллектива. В статье рассматриваются вопросы о сущности педагогики как искусства, о коллегиальности и равенстве голосов членов советов гимназий как одним из важных условий научности их работы, о содействии лучшим методам преподавания, об условиях развития способностей учащихся и др.

¹ *conditio sine qua non* (лат.)—необходимое условие.

² *eo ipso* (лат.)—этим самым.

³ *jurare in verba magistri* (лат.)—слепо следовать словам учителя.

Образование и воспитание

Впервые опубликовано в № 6 «Циркуляров...» за 1859 г. Печатается по изданию Избр. пед. соч. Н. И. Пирогова.

Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа

Статья впервые опубликована в «Циркулярах по управлению Киевским учебным округом» (1859, № 8, с. 2—13), затем перепечатана в «Журнале для воспитания» (1859, № 11) и в Киевском сборнике «Собрание литературно-педагогических статей» Н. И. Пирогова (1861), где автор поместил только первую часть этой статьи под заглавием «Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа». Печатается в сокращении.

В Киеве, как и в Одессе, Н. И. Пирогов поднимает вопрос об устранении телесных наказаний в школе. Мнения директоров гимназии по этому вопросу оказались противоречивыми. На заседании специально организованного комитета по рассмотрению этих правил точка зрения Н. И. Пирогова не получила одобрения. Подчиняясь установленному им самим принципу коллегиальности, Н. И. Пирогов подписал циркуляр, в котором применение телесных наказаний не отменялось, а только значительно ограничивалось («в исключительных случаях»). Таким образом, взгляды Н. И. Пирогова на применение телесных наказаний, к сожалению, не получили практического подтверждения (см. также статью «Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей?»). Непоследовательность Н. И. Пирогова в вопросе о телесных наказаниях была резко осуждена Н. А. Добролюбовым в статье «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами» (Современник, 1860, № 1), что вызвало на страницах печати полемику между сторонниками и противниками телесных наказаний. Спустя год, в декабре 1860 г., Н. И. Пирогов вновь выступил в печати с отчетом о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназий, в котором он пытался показать результаты действия введенных «Правил...», значительно ограничивших применение телесных наказаний. После опубликования отчета Н. И. Пирогова в 1861 г. Н. А. Добролюбов опубликовал статью «От дождя да в воду» в ответ на обвинения в якобы необоснованных и оскорбительных нападках на Н. И. Пирогова. Н. А. Добролюбов в своей статье дал разъяснение, что он подверг критике не Пирогова как «честного и правдивого деятеля», а сам факт отступления от провозглашенного им ранее принципа. «Под давлением нашей среды,—писал он,—не могут устоять самые благородные личности». Указывая на допущенные противоречия в «Правилах...», Н. А. Добролюбов сумел рассмотреть и понять те условия, в которых оказался Пирогов, и заметить его протест против телесных наказаний, все же прозвучавший в этих противоречиях. Н. И. Пирогов подтвердил

это следующими словами: «Замечу здесь мимоходом, что нам указали некоторые на противоречие в «Правилах...», относящееся до телесного наказания. Мы приняли, что это наказание тогда только может достигнуть цели, когда оно будет употребляться безотлагательно и вслед за проступком, а между тем определение его предоставили педагогическому совету. Это действительно противоречие, но такое, которое говорит само за себя. Мне оно казалось необходимым. Когда большинство в комитете сочло невозможным уничтожить совсем телесное наказание, то это противоречие выразило мой личный протест, который должен был напомнить педагогическим советам, какого я мнения о розге. Вот и все» (Журнал для воспитания, 1861, № 4, с. 216).

¹ un fait accompli (*фр.*)—совершившийся факт.

О мерах исправления в гимназиях

Впервые опубликовано в № 8 «Циркуляров...» за 1859 г. (с. 16—17), является откликом на статью старшего учителя Черниговской гимназии Андреяшева «О мерах исправления, которые могут быть допускаемы в гимназиях» («Циркуляры...» № 7 за 1859 г.). Печатается по тексту Избр. пед. соч. Н. И. Пирогова, сверенному с текстом подлинника.

О подготовке учителей для уездных и приходских училищ

Написано 14 сентября 1859 г. Публикуется впервые (ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 25, д. 108, л. 72—80). Мысли по поводу подготовки учителей для уездных и приходских училищ были изложены Н. И. Пироговым в первом Проекте педагогической или учительской семинарии, посланном в Министерство народного просвещения 31 декабря 1857 г., которое отсрочило решение этого вопроса, согласившись с той частью проекта, где речь шла о подготовке учительских кадров для гимназий. К этому вопросу министерство возвратилось лишь в 1859 г.

О переводных экзаменах в гимназиях

Напечатано в «Циркуляре...» № 9 за 1859 г. (с. 3—6) под названием «Предложение попечителя Киевского учебного округа о переводных экзаменах в гимназиях» с подзаголовком «Журнал совета попечителя Киевского учебного округа. Заседание 23 сентября 1858 г.».

«Правила о переводных экзаменах в гимназиях», предлагаемые Н. И. Пироговым, были введены в Первой и Второй киевских гимназиях в 1858 г. с целью упорядочения сроков проведения экзаменов, сокращения их длительности и продления за этот счет учебного времени. В 1859 г. эти «Правила...» были дополнены и опубликованы в «Циркуляре...» № 9. Опыт проведения экзаменов по новым «Правилам...» дал положительные результаты.

Программы и правила для женских пансионов

Напечатано в № 10 «Циркуляров...» за 1859 г., с. 9—15. Печатается в сокращении (ЦГИА УССР, оп. 26, д. 82, л. 823—825).

Уровень образования в частных женских пансионах был значительно ниже, чем в государственных («казенных») учебных заведениях. Н. И. Пирогов в период попечительства Киевским учебным округом предпринял ряд мер по улучшению деятельности женских учебных заведений. Были сформулированы правила для женских пансионов. Пересмотренные учебные программы в значительной мере были «приближены» к программам аналогичных государственных мужских учебных заведений.

«Программы и правила...» явились дополнением и ответом на распоряжение Министерства народного просвещения (утв. 30 мая 1858 г.) о подчинении ведомству женских училищ. Сущность этого распоряжения сводилась лишь к тому, чтобы «женские училища, учреждаемые и учрежденные на счет пожертвований частных лиц, дворянства и городских обществ, состояли в ведомстве Министерства народного просвещения» («Циркуляр...» № 9 за 1859 г., с. 1).

Воскресные и праздничные школы для ремесленного сословия

Текст напечатан в № 11 «Циркуляров...» за 1859 г., с. 16.

Первые воскресные школы были организованы в Киеве в октябре 1859 г., по инициативе группы студентов Киевского университета при активном содействии Н. И. Пирогова. Это были бесплатные школы грамотности для рабочих, ремесленников и других слоев городского населения с элементарным курсом обучения. Педагогическое руководство ими Пирогов поручил профессору П. В. Павлову. Воскресные школы пользовались большой популярностью у простого народа. У местных и центральных властей они вызывали опасение «благонадежностью» как содержания обучения, так и состава учителей. Среди них были не только прогрессивно настроенные студенты, но и члены революционного Харьковского кружка (см.: *Барабой А. З.* О причинах увольнения Н. И. Пирогова с поста попечителя Киевского учебного округа.— *История СССР*, 1959, № 5, с. 106—113). В документе Н. И. Пирогов, информируя об открытии воскресных школ в Киеве, одновременно призывает к их распространению в округе.

О педагогических советах. II

Напечатано в № 11 «Циркуляров...» за 1859 г., с. 4. Н. И. Пирогов предлагает усилить требования к работе педагогических советов.

О наглядном обучении

Напечатано в № 11 «Циркуляров...» за 1859 г., с. 2—3.

О многопредметности в гимназиях и об изменении учебных программ

Написано 30 ноября 1859 г. Впервые опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916, № 34, стб. 837—838.

В письме Н. И. Пирогов обращает внимание Министерства народного просвещения на несовершенство учебных планов и программ, распределение предметов, составленных без учета возраста детей, в ущерб качеству преподавания и образования. Не дожидаясь официального разрешения, Н. И. Пирогов пытается упорядочить программы обучения в средних школах.

О необходимости изучения постановки дела народного образования за границей

Написано 15 декабря 1859 г. Впервые опубликовано Э. Д. Днепровым в журнале «Советская педагогика», 1967, № 2, с. 104—106. Нажим местной губернской власти на Н. И. Пирогова как попечителя учебного округа по вопросам усиления полицейского надзора за учащейся молодежью встречал резкое противодействие с его стороны. Н. И. Пирогов, по донесениям Киевского генерал-губернатора кн. Васильчикова, не только не выполнял необходимых, по его мнению, требований, а, напротив, «некоторым образом... питал вредное направление молодежи» (Колокол, 1861, № 100, июнь; факсим. изд.— М., 1962, вып. 4, с. 842).

В обстановке изнурительной борьбы с местной губернской властью Н. И. Пирогов, не желая выполнять навязываемые ему полицейские функции, решает изменить свою педагогическую деятельность и просит командировать его за границу для изучения постановки там народного образования и руководства молодыми русскими учеными. В записке он поднимает вопрос о необходимости организации систематической подготовки научно-педагогических кадров для университетов и предлагает для этого ряд мер, и в том числе возродить «профессорский институт», существовавший при Дерптском университете в конце 20-х—начале 30-х гг. XIX в.

Предложение Н. И. Пирогова было удовлетворено уже после увольнения его с должности попечителя Киевского учебного округа.

Школа и жизнь

Статья впервые напечатана в «Морском сборнике», 1860, № 1. В ней Н. И. Пирогов развивает тему о необходимости ликвидации существующего разрыва между школой и жизнью, поднятую в «Вопросах жизни», и призывает «восстановить смысл и права школы, проистекающие из самой жизни», так как «прямое назначение школы... быть руководителем жизней на пути к будущему» (с. 203). Выступая против сословной школы, Н. И. Пирогов считает, что образование не должно быть «монополией привилегированных каст» и именно «распространение общечеловеческого образования между всеми классами... назначено устранить ненормальное состояние общества», только этим путем можно уничтожить бездну, разделяющую классы — «касты».

¹ hors-d'oeuvre (фр.) — вводный эпизод.

О замене адъюнктов доцентами

Написано 2 января 1860 г. Публикуется впервые. Печатается по оригиналу-автографу Н. И. Пирогова, хранящемуся в ЦГИА СССР (ф. 733, оп. 88, д. 236, л. 1—4). Записка подана Н. И. Пироговым в Министерство народного просвещения в Петербурге во время его командировки на совещание попечителей учебных округов в декабре 1859 г. — начале января 1860 г. одновременно с записками об учреждении кафедры географии в университете и о введении преподавания политэкономии в Киевском университете (см.: с. 212). Копии записок были посланы попечителям учебных округов (С.-Петербургского, Московского, Харьковского и Казанского) для обсуждения в советах университетов.

Формальным поводом для рассмотрения вопроса о замене адъюнктов доцентами Н. И. Пироговым и затем Министерством народного просвещения послужила записка декана физико-математического факультета Киевского университета профессора зоологии К. Ф. Кесслера «Об уничтожении должности адъюнкта и замене оной доцентами», поданная им в совет университета в мае 1859 г. (ГА Киева, ф. 16, оп. 298, д. 149, л. 1—2, с об.), где она была рассмотрена лишь в октябре. Вместе с заключением совета, практически не поддержавшим предложение проф. Кесслера, записка была передана Н. И. Пирогову в ноябре того же года. Н. И. Пирогов, признавая доводы К. Ф. Кесслера «уважительными», попросил совет объяснить причины, почему они возражают против его предложения (там же, л. 9, с об.). Полученный отрицательный ответ комиссии совета университета, созданной для рассмотрения записки проф. Кесслера, Н. И. Пирогов не признал убедительным и, будучи в Петербурге, подал свою записку, значительно отличающуюся как по содержанию, так и по характеру изложения от записки К. Ф. Кесслера большей аргументированностью и убедительностью. Архивные материалы дают основание предполагать о возможном предварительном обсуждении этого вопроса Н. И. Пироговым и К. Ф. Кесслером. Записка Н. И. Пирогова относится к периоду, когда он занимался вопросами подготовки учительских кадров для средней школы и настойчиво искал пути осуществления своих планов по подготовке научно-педагогических кадров для университетов и улучшению их преподавательской и научной деятельности (см. ст. «Чего мы желаем?», с. 112). В создании института доцентов вместо института адъюнктов, введении конкурсного характера замещения должностей, публичной защиты диссертаций Н. И. Пирогов видел один из источников подготовки научно-педагогической смены, улучшения уровня преподавательской и научной деятельности университетов. 20 октября 1861 г. Министерство народного просвещения вынесло решение ликвидировать институт адъюнктов (ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 25, д. 406). Университетский устав 1863 г. ввел институт доцентов в те университеты, где их не было, увеличил их количество там, где они уже существовали.

Кесслер, Карл Федорович (1815—1881) — русский зоолог, член-корреспондент Петербургской АН (1874). Активно сотрудничал с Н. И. Пироговым в просветительской деятельности.

О введении преподавания политической экономии в юридическом факультете университета св. Владимира

Публикуется впервые. Печатается по тексту архивного документа, подписанного Н. И. Пироговым (ЦГИА СССР, ф. 733, оп. 88, д. 236, л. 57). Дата 2 января 1860 г. проставлена на хранящейся в этом же деле копии (л. 47). Записка подвергалась обсуждению в советах университетов Петербургского, Московского, Харьковского и Казанского учебных округов. Преподавание политэкономии на юридическом факультете, ликвидированное в период реакции, было восстановлено в 1863 г.

Об открытии кафедры географии в университетах

Написано 2 января 1860 г. Впервые опубликовано в журнале «Русская старина» (1887, ноябрь) под названием «Николай Иванович Пирогов. Записка его об открытии и учреждении кафедры географии при университетах». Записка была подана Н. И. Пироговым в Министерство народного просвещения во время его пребывания в Петербурге (декабрь 1859 г.—начало января 1860 г.) вместе с записками «О замене адъюнктов доцентами» и «О введении преподавания политэкономии в университете св. Владимира». Записка, хранящаяся в ЦГИА СССР (ф. 733, оп. 88, д. 236, л. 5 и 5 об.), написана неизвестной рукой, но подписана и озаглавлена на полях Н. И. Пироговым: «Об открытии и учреждении кафедры географии при университете». Копии этих записок были разосланы попечителям учебных округов для обсуждения в советах университетов. Впервые вопрос об организации кафедры географии возник по инициативе Киевского университета во время подготовки проекта педагогической семинарии при Киевском университете в 1859 г. (см. 108). Кафедра географии была введена на естественных факультетах русских университетов лишь в 1887 г. До этого география преподавалась в сокращенном объеме на историко-филологическом факультете. Текст записки печатается по изданию: *Пирогов Н. И. Избр. пед. соч.*—М., 1953, сверенному с архивной копией.

¹ *Гумбольдт, Александр (1769—1859)*—известный географ и естествоиспытатель, один из основоположников научного страноведения. *Риттер, Карл (1779—1859)*—географ, профессор Берлинского университета.

Об увольнении от учительских должностей лиц, неспособных к педагогическому труду

Написано 5 февраля 1860 г. Опубликовано С. Я. Штрайхом в газете «Школа и жизнь», 1916, № 36, стб. 876—877. Печатается по архивному тексту (ЦГИА СССР, ф. 733, оп. 70, д. 981, л. 1—2).

Н. И. Пирогов считал, что учителем мог быть только тот, кто имеет призвание к педагогическому труду и специальное теоретическое и практическое педагогическое образование на базе общеобразовательного высшего или среднего курса обучения, в зависимости от типа учебного заведения, где он собирается преподавать. Предложение Н. И. Пирогова в Министерство народного просвещения не осуществилось, хотя меры, предложенные им, были признаны «полезными». Отказ был мотивирован «отсутствием потребного числа преподавателей и ввиду существующих узаконений» (Школа и жизнь, 1916, № 36, стб. 878).

О разрешении учителям использовать при преподавании составленные ими учебники и учебные руководства

Написано 23 февраля 1860 г. Опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916, № 35, стб. 858—859. Печатается по данной публикации.

О цели литературных бесед в гимназиях

Статья впервые помещена в «Циркуляре по управлению Киевским учебным округом» № 3, за 1860 г., откуда перепечатывалась во многих периодических изданиях России, а также во всех сборниках статей Н. И. Пирогова.

Литературные беседы были введены Н. И. Пироговым в Одесской и в Киевских гимназиях. По его мнению, они являются одним из ценнейших средств формирования у учащихся способностей к самостоятельному умственному труду. Поэтому они должны проводиться по всем предметам гимназического курса.

Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения

Статья напечатана в «Циркуляре по управлению Киевским учебным округом» № 10 за 1860 г. Написана в связи с обсуждением проекта устава общеобразовательных учебных заведений и проекта общего плана устройства народных училищ.

Стремясь к совершенствованию организации школьного дела в России, Н. И. Пирогов пытался найти наиболее приемлемые формы и методы обучения и воспитания в опыте западноевропейских стран. В работе над проектом, которая продолжалась до 1864 г., приняли участие выдающиеся педагоги Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, выдвигавшие свои идеи и принципы создания русской школы.

Замечания на отчеты морских учебных заведений за 1859 год

Статья написана в октябре 1860 г. Впервые напечатана в «Морском сборнике», 1860, № 13. В ней Н. И. Пирогов остановился на основных вопросах обучения, общих для учебных заведений всех ведомств: о формализме и способах борьбы с ним при проверке и оценке знаний, а также уровне нравственной воспитанности; об умственном образовании и его общеобразовательной стороне; о телесных наказаниях и мерах поддержания дисциплины; о проблемах подготовки преподавателей и др.

¹ *ibidem* (лат.) — там же.

О предоставлении попечителю учебного округа права самостоятельного выбора и утверждения учебников и учебных руководств

Написано 20 ноября 1860 г. Опубликовано С. Я. Штрайхом в газете «Школа и жизнь», 1916, № 35, стб. 860—861. Печатается по тексту публикации.

В письме Н. И. Пирогов уточняет право попечителя рекомендовать учебные пособия и руководства после рассмотрения и оценки их попечительским советом к использованию в учебных заведениях.

О проведении бесплатных подготовительных занятий для лиц, желающих поступить в университет

Письмо министру народного просвещения Е. П. Ковалевскому написано 6 декабря 1860 г. Опубликовано С. Я. Штрайхом в газете «Школа и жизнь», 1916, № 38—40, стб. 928—929. Разрешение на проведение бесплатных уроков учителями Второй киевской гимназии с участием студентов Киевского университета для тех, кто не имел возможности пройти гимназический курс обучения, было получено от Е. П. Ковалевского, хотя и с оговоркой: «...с соблюдением того, чтобы преподаватели не отступали от программы гимназического курса и чтобы не было неблагоприятных слухов об этих курсах» (Школа и жизнь, 1916, № 38—40, стб. 929).

Отчет о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназий

Статья впервые опубликована в «Циркулярах по управлению Киевским учебным округом», 1860, № 12; 1861, № 1. Статья явилась своеобразным заключительным словом Н. И. Пирогова в ответ на полемику в печати в связи с публикацией «Правил о проступках и наказаниях...» (см. комментарий к статье «Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа», с. 176).

Представление попечителя Киевского учебного округа
киевскому генерал-губернатору
о разрешении студентам университета
устроить публичные чтения в пользу воскресных школ

Написано 24 октября 1860 г. Опубликовано в кн.: Киевский университет. Документы и материалы. 1834—1984.—К., 1984, с. 28.

Об уставе новой гимназии, предполагаемой проектом
преобразования морских учебных заведений

Статья впервые опубликована в «Морском сборнике», 1861, № 2 с подзаголовком «Мнение попечителя Киевского учебного округа». В ней Н. И. Пирогов высказывает ценные мысли о нравственной силе воздействия науки, рассматривая ее как основу воспитания молодого поколения. Н. И. Пирогов высказывает ряд конкретных замечаний по проекту обсуждаемого устава, выступает противником закрытых учебных заведений.

¹ *rium desiderium* (лат.)—благое пожелание.

² *Бецкой, Иван Иванович* (1704—1795)—видный русский деятель второй половины XVIII в. в области просвещения, автор ряда проектов учреждения учебных заведений, основатель Смольного института благородных девиц.

Замечания на проект общего образования морских учебных заведений

Написаны 8 сентября 1861 г. Опубликовано Э. Д. Днепровым в журнале «Советская педагогика», 1967, № 2, с. 106—108. Печатаются по тексту данной публикации. По содержанию «Замечания...» примыкают к статье Н. И. Пирогова «Об уставе новой гимназии, предполагаемой проектом преобразования морских учебных заведений» (1861).

В письме Н. И. Пирогову от 13.10.1860 г. Е. П. Ковалевский просит его поручить некоторым педагогам и ученым рассмотреть проект преобразования морских учебных заведений Е. В. Путятина и сообщить их заключения не позже 1 января 1861 г. (ЦГИА УССР, ф. 707, оп. 26, д. 449, л. 1, с об.).

Путятин, Евфимий Васильевич (1803—1883)—адмирал, граф, министр народного просвещения в 1861 г. (в течение пяти месяцев).

Взгляд на общий устав наших университетов

Статья написана в связи с подготовкой проекта университетской реформы 1863 г. Впервые опубликована в «Циркулярах...» № 3 за 1861 г., с. 40—50. В ней Н. И. Пирогов продолжает развивать свои взгляды на преобразование университетов, частично изложенные в статье «Чего мы желаем?» (см. с. 112). Н. И. Пирогов понимал, что одним изменением устава «не устраняются все обстоятельства, препятствующие развитию прочной и серьезной учебной деятельности... в университетах». Тем не менее он вторично поднимает вопрос о состоянии и подготовке научно-преподавательских кадров в университетах, об улучшении их материального обеспечения. Вносит предложения об упразднении института адъюнктов и замене его институтом доцентов (там же), введении конкурсного замещения вакантных должностей профессоров и доцентов. Н. И. Пирогов обосновывает необходимость рассмотрения таких актуальных проблем, как упорядочение учебных планов факультетов и пересмотр учебных программ, ограничение количества ученых степеней степенями кандидата и доктора наук и др. Многие вопросы, рассматриваемые Н. И. Пироговым, нашли свое отражение в университетском уставе 1863 г.

¹ *privatissima* (лат.)—частные занятия.

О проведении съезда учителей естественных наук гимназий Киевского учебного округа

Написано 28 марта 1861 г. Опубликовано Ю. В. Букиным в журнале «Советское здравоохранение», 1962, № 7, с. 51—54 («Н. И. Пирогов об организации периоди-

ческих съездов естествоиспытателей и врачей России»). Печатается по тексту публикации, сверенному с архивным.

Первый в России съезд естествоиспытателей состоялся в Киеве в июне 1861 г. при непосредственном содействии Н. И. Пирогова.

Известны два документа Н. И. Пирогова по поводу созыва съезда: 1) отзыв его из Одессы от 30 июля 1858 г. на докладную записку профессора Киевского университета К. Ф. Кесслера, присланную ему из Министерства народного просвещения (ЦГИА СССР, ф. 375, оп. 6, д. 52) и 2) докладная записка, написанная в ответ на вторичный запрос-ходатайство К. Ф. Кесслера, но уже во время попечительства Н. И. Пирогова в Киеве.

О воскресных школах

Статья написана 20 апреля 1863 г. в Гейдельберге и была включена в дореволюционные издания Собрания сочинений Н. И. Пирогова (1887, 1900 и 1914). Впервые она была напечатана Министерством народного просвещения отдельной брошюрой, считавшейся секретной (см.: Русская школа, 1911, № 4, с. 18—20). В статье Н. И. Пирогов резко бичует политику правящих кругов по отношению к воскресным школам, возмущенный тем, что бесплатные школы, созданные для народа путем частной инициативы и благотворительности, из-за «ложных наветов» были закрыты. Автор активно защищает идею создания воскресных школ, которые «как нельзя более соответствовали жизненной потребности края». Он подчеркивает, что «различие между воскресной и казенными школами (уездными и приходскими училищами) и в приемах, и в способах учения, и в обхождении учителей с учениками было разительное... Грамота усваивалась почти вдвое и даже втрое скорее, чем в приходских и других училищах, посещаемых ежедневно». Созданные впервые на Украине, в Киеве, в октябре 1859 г. по инициативе студентов Киевского университета при активном содействии Н. И. Пирогова, они получили широкое распространение в России. Воскресные школы были закрыты по политическим мотивам правительства в 1862 г.

Уведомление ректору университета о разрешении
открыть ежедневную бесплатную школу для
начального обучения

Написано 24 марта 1861 г. Опубликовано в кн.: Киевский университет. Документы и материалы. 1834—1984.— К., 1984, с. 26.

Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ

Напечатано в своде «Замечаний...» Министерства народного просвещения (СПб., 1862, ч. I, с. 5—18).

Статья посвящена второму варианту проекта школьной реформы, подготовленному министерством в 1861 г. с учетом полученных замечаний и предложений. По своему содержанию она близка статье «Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения» (1860). В статье Н. И. Пирогов продолжает развивать свои взгляды на необходимость достижения единства и преемственности в создании системы учебных заведений (от элементарной до высшей школы) и предоставления возможности «выхода в жизнь» для тех, кто не имеет средств продолжать обучение. Значительный интерес представляет его мысль об обязательном начальном образовании простого народа, необходимость в котором ощущается «все более и более...».

Университетский вопрос

Впервые статья опубликована Министерством народного просвещения в виде брошюры под названием «Дополнение к замечаниям на проект общего устава императорских российских университетов. Университетский вопрос Н. И. Пирого-

ва» (СПб., 1863, 85 с.) В сопроводительном письме к статье (от 23.12.1862 г.) Н. И. Пирогов писал из Гейдельберга А. В. Головнину: «Я знаю, что на новый устав моя статья не окажет никакого влияния, но моя цель была распространить в обществе более здравые понятия о значении университета, и потому мне желательно сделать гласными мои взгляды» (см.: *Штрайх С. Я.* Неизданные письма Н. И. Пирогова.—Русская старина, 1917, № 3, с. 342—344). Правительство на сей счет, по-видимому, было иного мнения. «Книга эта,—сообщал Н. И. Пирогов И. В. Бертенсону (30.12.1880 г.),—не была пущена в продажу». Для широких кругов общественности впервые она стала гласной лишь в 1887 г., в посмертном издании его сочинений. «Университетский вопрос» представляет собой фундаментальную статью, охватывающую все важнейшие стороны университетской жизни. Взгляды Пирогова, изложенные в его статьях по университетскому вопросу, нашли широкое отражение в уставе 1863 г., наиболее прогрессивном из дореволюционных уставов России. В официальной вступительной статье «По поводу нового университетского устава» к книге «Университетский устав 1863 г.» дана высокая оценка компетентным знаниям Н. И. Пирогова, глубине и гуманности его взглядов по вопросам университетской реформы.

¹ *ist es ernst?* (нем.)—серьезно ли это?

² *commilitones* (лат.)—соратники.

³ *Lehr- und Lernfreiheit* (нем.)—свобода преподавания и изучения.

⁴ *Паррот, Георг Фридрих* (1767—1852)—профессор физики, первый ректор Дерптского университета

⁵ *anceps remedium melius quam nullum* (лат.)—безразлично действующее лекарство лучше, чем никакое.

⁶ *Мухин, Ефрем Осипович*—профессор Московского университета.

⁷ *ubi stimulus, ibi affluxus* (лат.)—где стимул, там и изобилие.

⁸ *de jure ... de facto* (лат.)—по праву ... на деле.

⁹ *pis aller* (фр.)—на худой конец.

¹⁰ *horror vacui* (лат.)—боязнь пустоты.

¹¹ *circulus vitiosus* (лат.)—безвыходное положение.

¹² *après nous le déluge* (фр.)—после нас хоть потоп.

¹³ *tacito consensu* (лат.)—молчаливое согласие.

¹⁴ *staatsexamen* (нем.)—государственный экзамен.

¹⁵ *conditio sine qua non* (лат.)—необходимое условие.

¹⁶ *testimonia paupertatis* (лат.)—свидетельства о бедности.

¹⁷ *école de médecine, école de droit* (фр.)—медицинский факультет, юридический факультет.

¹⁸ *par excellence* (фр.)—по преимуществу.

¹⁹ *habeas corpus* (лат.)—закон о неприкосновенности личности.

²⁰ *ex professo* (лат.)—по своей специальности.

²¹ *status pupillaris* (лат.)—сиротское положение.

²² *raison d'être* (фр.)—смысл существования, смысл какого-нибудь явления.

²³ *pietas erga praesepiores* (лат.)—уважение, любовь к наставникам.

Письма из Гейдельберга

Письма написаны Н. И. Пироговым во время его пребывания за границей в качестве руководителя молодых ученых, готовящихся к профессорской деятельности, и изложены в виде статей-отчетов (кроме последнего письма-диалога). Впервые они были опубликованы в газете «Голос» в 1863—1864 гг. (№ 77, 78, 281—283, 317, 318, 319—1863 г., № 25, 26—1864 г.). Печатаются с сокращениями: *первое* письмо по изданию: *Пирогов Н. И.* Собр. соч.—К., 1914; *второе* и *третье*: *Пирогов Н. И.* Избр. пед. соч.—М., 1953.

В письмах Н. И. Пирогов характеризует деятельность университетов и других учебных заведений Германии и Франции, продолжает развивать свои взгляды на организацию университетского образования, науку и подготовку научно-педагогических кадров, акцентирует внимание на значении наглядных методов обучения в высших учебных заведениях. Много внимания Н. И. Пирогов уделяет вопросам взаимоотношений науки, университетов, общества и государства.

¹ *Vana est sapientia nostra!* (лат.)—тщетна мудрость наша!

II. Письма. Автобиографические материалы

Об открытии в Киеве воскресных школ

Письмо Киевскому генерал-губернатору И. И. Васильчикову было написано 24 сентября 1859 г. (ЦГИА УССР, ф. 442, оп. 809, д. 179, л. 2, с об.).

По установленному официальному порядку Н. И. Пирогов обязан был предварительно получить разрешение киевского генерал-губернатора на открытие воскресных школ. Н. И. Пирогов из тактических соображений умышленно обходит установленный порядок и сначала открывает первую воскресную школу в здании Киево-Подольского дворянского училища, а затем лишь извещает об этом И. И. Васильчикова. Этот чрезвычайно смелый шаг Н. И. Пирогова не прошел для него бесследно. Письмо Н. И. Пирогова по распоряжению генерал-губернатора было «отложено особо». К нему была приложена копия программы занятий в школе, составленная, по-видимому, ее организаторами. Приводим из нее извлечение: «...Грамоте мы намерены обучать по методу Золотова, лучшему для тех условий, в которых будет находиться предполагаемая нами школа. Соединяя с наглядностью значительное умственное упражнение учащихся, он способствует скорости обучения и не вселяет к нему отвращения—обыкновенного результата всех методов, в которых требуется заучивание самого большого количества складов. Что касается до арифметики, то мы преимущественно имеем в виду сообщить своим ученикам практический навык делать сложение, вычитание, умножение и деление с их поверками как целых, так по возможности и дробных чисел...» (Там же, л. 3, с об.) Судя по этому извлечению, требования Н. И. Пирогова к методам обучения в элементарной школе составителями программы были учтены.

О воскресных школах

Написано 21 ноября 1859 г. Опубликовано С. Я. Штрайхом в кн.: *Пирогов Н. И. Севастопольские письма и воспоминания*. М., 1950, с. 569—570. Печатается по тексту письма указанного сборника. (О воскресных школах см. также: с. 301, 410).

Письмо адресовано профессору Московского университета Н. С. Тихонравову. В нем изложено отношение Н. И. Пирогова к организации воскресных школ, подчеркиваются его взгляды на значение наглядного обучения в начальной школе.

¹ *Тихонравов, Николай Саввич* (1832—1893)—русский литературовед, археограф, профессор Московского университета (с 1890 г.). В 1890 г. избран академиком Петербургской АН.

² *conditio sine qua non* (лат.)—необходимое условие.

О надзоре за воскресными школами

Письмо И. И. Васильчикову от 9.01.1860 г. публикуется впервые (ЦГИА УССР, ф. 442, оп. 809, д. 179, л. 95—96).

Переписка с кн. И. И. Васильчиковым по поводу функционирования воскресных школ свидетельствует о стремлении Н. И. Пирогова отстаивать единственную в то время возможность бесплатного обучения простого народа элементарной грамотности.

Об отставке от должности попечителя Киевского учебного округа

Из письма к баронессе Э. Ф. Раден, написанного 26 ноября 1860 г. Опубликовано в журнале «Русская старина», 1917, № 1, с. 55—56.

Указ об увольнении Н. И. Пирогова был подписан 13 марта 1861 г. Он был уволен под предлогом «расстроенного здоровья, с оставлением его членом Главного правления училищ». Министерство народного просвещения официально уведомило его об увольнении письмом от 18 марта 1861 г. Н. И. Пирогов получил его 28 марта (ЦГИА СССР, ф. 707, оп. 27, д. 155, л. 1, с об.). Письмо баронессе Э. Ф. Раден написано Н. И. Пироговым сразу же после получения им от министра Е. П. Ковалевского неофициального известия о грозящей ему отставке. Н. И. Пи-

рогов тяжело переживал свой вынужденный уход с должности попечителя Киевского учебного округа. В письме отразились и боль и чувство оскорбленного достоинства человека-гражданина, патриота, отдавшего все силы и свойственную ему энергию организации дела народного образования и развития русской науки.

А. И. Герцен назвал отставку Н. И. Пирогова «одним из мерзейших дел России дураков против Руси развивающейся» (Колокол, 1861, № 100; факсим. изд.—М., 1962, вып. IV, с. 842).

О воспитании и обучении

Из письма Э. Ф. Раден, написанного 3 февраля 1862 г. Впервые опубликовано в «Русском архиве» (февраль 1892 г.) в переводе с немецкого А. К. Тимротом, племянником Э. Ф. Раден. Письмо написано незадолго до предстоящего увольнения с должности попечителя, о котором неофициально он был извещен. В письме Н. И. Пирогов высказывает резко отрицательное отношение к политике правительства, неспособного к управлению народным образованием, не умеющего обеспечить учебные заведения страны ни средствами обучения, ни педагогическими кадрами. Печатается краткое извлечение из письма.

¹ *Раден, Эдита Федоровна* (1825—1885)—баронесса, фрейлина вел. кн. Елены Павловны, принимала активное участие в учреждении и устройстве Крестовоздвиженской общины сестер милосердия.

О детских журналах

Письмо Е. Н. Ахматовой написано 30 октября 1864 г. из Берлина. Впервые опубликовано в «Историческом вестнике», 1885, апрель. В нем Н. И. Пирогов пишет о задачах детских журналов в воспитании детей.

¹ *Ахматова, Елизавета Николаевна* (1820—1904)—новеллистка и переводчица, издательница детского журнала «Дело и отдых».

Из писем к сыну (В. Н. Пирогову)

Полный комплект писем к В. Н. Пирогову, относящихся к 1871—1879 гг., впервые был опубликован С. Я. Штрайхом в 1917 г. в кн.: Сборник отделения русского языка и словесности Российской Академии наук, т. XIV, № 4. Петроград, 1917, с. 7—67. Печатаются с сокращениями по текстам указанного сборника. Публикуемые письма Н. И. Пирогова к младшему сыну Владимиру относятся к 1874—1879 гг. Они существенно дополняют наши представления о взглядах Н. И. Пирогова на вопросы воспитания и обучения. Н. И. Пирогов в письмах решает важные этические вопросы о жизненных целях молодого человека и средствах их достижения в связи с нравственностью и проблемой выбора профессии (1875, январь) и др.

Письма к И. В. Бертенсону

Впервые опубликованы в журнале «Русская школа», 1896, № 1, 2.

Письма адресованы первому биографу Н. И. Пирогова Иосифу Васильевичу Бертенсону (1833—1895), почетному лейб-медику, редактору «Вестника Общества попечения о раненых и больных воинах», автору многих работ по вопросам общественной санитарии и гигиены. И. В. Бертенсон был знаком с Н. И. Пироговым со времен франко-прусской (1870) и русско-турецкой (1877—1878) войн. Эти письма послужили материалом для трех биографических статей о Н. И. Пирогове, опубликованных в журнале «Русская старина» (1881, № 3; 1882, № 12; 1885, № 1). Содержание писем существенно дополняет биографические данные «Дневника старого врача», не законченного Н. И. Пироговым.

¹ *Пеликан, Евгений Венцеславович* (1824—1884)—профессор С.-Петербургской медико-хирургической академии.

² *Толстой, Дмитрий Андреевич* (1823—1889)—граф, русский гос. деятель, реакционер. В 1865—1880 гг.—обер-прокурор синода, в 1866—1880 гг.—министр народного просвещения. С 1882 г.—министр внутренних дел, шеф жандармов.

³ *Делянов, Иван Давыдович* (1818—1897)—граф, русский гос. деятель, попечитель Петербургского учебного округа (в начале 60-х гг.), товарищ министра народного просвещения и министр народного просвещения (1882—1897).

⁴ Головнин, Александр Васильевич (1821—1886)—русский гос. деятель, министр народного просвещения (с 1861 по 1866 г.), член кружка вел. кн. Константина Николаевича по преобразованию морского ведомства и Министерства народного просвещения.

⁵ Иноземцев, Федор Иванович (1802—1869)—русский врач и общественный деятель, профессор Московского университета, товарищ Н. И. Пирогова по Дерптскому профессорскому институту.

⁶ Строганов, Сергей Григорьевич (1794—1882)—граф, русский гос. деятель, попечитель Московского учебного округа (1835—1847).

⁷ Мойер, Иван Филиппович (1786—1858)—профессор хирургии Дерптского университета, один из руководителей профессорского института при Дерптском университете в 1828—1832 гг., учитель и наставник Н. И. Пирогова. Содействовал его избранию профессором на кафедру хирургии в Дерптском университете (1836), уступив свое место.

⁸ in folio (лат.)—формат в пол-листа.

⁹ Гиртль, Иосиф (1811—1894)—австрийский анатом.

¹⁰ Грубер, Венцеслав Леопольдович (1814—1890)—русский анатом, профессор Медико-хирургической академии.

¹¹ étherisation par le rectum (фр.)—наркоз эфиром через прямую кишку.

¹² Пеликан, Венцеслав Венцеславович (1790—1873)—президент Медико-хирургической академии в 1851—1856 гг., с 1865 г.—председатель Медицинского совета министерства внутренних дел.

¹³ per os u per rectum (лат.)—через рот и через прямую кишку.

¹⁴ Елена Павловна (1806—1873)—великая княгиня, дочь Вюртембергского принца Павла, жена великого князя Михаила Павловича. Известная участница подготовки буржуазных реформ 60-х гг.

¹⁵ Боткин, Сергей Петрович (1833—1889)—русский врач-терапевт, ученый и крупный общественный деятель.

¹⁶ Н. И. Пирогов ошибся в дате. Он был назначен попечителем Одесского учебного округа в сентябре 1856 г.

¹⁷ cum vincitura aortae (лат.)—относительно повреждения аорты.

¹⁸ ex officio (лат.)—по обязанности.

¹⁹ Сабуров, Андрей Александрович (род. в 1837 г.)—попечитель Дерптского учебного округа (1875—1880), министр народного просвещения в 1880—1881 гг.

²⁰ Коломнин, Сергей Петрович (1842—1886)—профессор Военно-медицинской академии.

Из дневника старого врача

Полностью текст «Дневника...» опубликован в изданиях: Пирогов Н. И. соч.: В 2-х т. Т. 2.—СПб., 1900; К., 1910; К., 1914—1916. «Дневник...» охватывает период жизни и деятельности Н. И. Пирогова, начиная с детского возраста и до середины 1842 г.

¹ Дюкре-Дюмениль (1761—1819)—французский писатель, автор сентиментальных романов.

² Universum distribuitur in duas partes: coelum et terram (лат.)—Вселенная разделяется на две части: небо и землю.

³ Дистервег, Фридрих Адольф Вильгельм (1790—1866)—немецкий педагог-демократ, последователь Песталоцци.

⁴ Фребель, Фридрих (1782—1852)—немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания, автор труда «Воспитание человека» (1826).

⁵ Мухин, Ефрем Осипович (1766—1850)—русский хирург, профессор медицинского факультета Московского университета.

⁶ tuto, cito et jucunde (лат.)—безопасно, скоро и приятно.

⁷ Кряжев, Василий Степанович (род. в 1771 г.)—педагог, владелец частного пансиона в Москве, в котором учился Н. И. Пирогов.

⁸ Triomphez, belle rose, vous montez seule les caresses de Zéphyr (фр.)—Торжествуйте, прекрасная роза, вы одна достойны ласк Зефира.

⁹ So willst du treulos von mir scheiden (нем.)—Итак, хочешь ты, неверный, со мной расстаться.

¹⁰ Бисмарк, Отто Эдуард Леопольд (1815—1898)—князь, гос. деятель Германии, основатель Германской империи.

Библиография

Педагогические сочинения Н. И. Пирогова

Собрание сочинений: В 8-ми т. Т. 1—8.—М.: Медгиз, 1957—1962.

Избранные педагогические сочинения/Сост. и авт. введ. статьи В. З. Смирнов.—М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952.—702 с., 1 л. портр.

Избранные педагогические сочинения/Сост. и авт. введ. статьи В. З. Смирнов; Науч. ред. А. Н. Константинов.—М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.—752 с., 1 л. портр., 7 ил.

Севастопольские письма и воспоминания/Ред. и комм. С. Я. Штрайха; Под общ. ред. Комиссии АН СССР (председатель С. И. Вавилов, зам. председателя П. Ф. Юдин).—М.: Изд-во АН СССР, 1950.—652 с., 11 рис.

Записка о необходимости изучения постановки дела народного образования за границей; Замечания на проект общего образования морских учеб. заведений/Публикация и предисл. Э. Д. Днепров.—Сов. педагогика, 1967, № 2, с. 103—108.

Неопубликованный доклад Н. И. Пирогова о медицинском образовании: [текст докл. «Об учреждении медицинского факультета в Киевском университете», 1841]/Публикация и предисл. С. С. Михайлова.—Вестн. хирургии им. Грекова, 1963, т. 90, № 4, с. 126—134.

Сочинения: В 2-х т.—СПб., 1887. Т. 1. Вопросы жизни. Дневник старого врача. 5 ноября 1879 г.—22 окт. 1881 г.—525 с., ил. Т. 2. Статьи и заметки. 1858—1863.—552 с., 1 л. портр.

Сочинения: В 2-х т.—2-е изд.—СПб., 1900. Т. 1. Статьи и заметки. 1858—1863. Т. 2. Вопросы жизни. Записки старого врача.

Сочинения: В 2-х т.—К.: Изд. Пироговского т-ва, 1910. Т. 1. Педагогические и общественные сочинения.—2 с., 962 стб. Т. 2. Вопросы жизни. Дневник старого врача.—6 с., 682 стб., 2 л. портр. Примеч.: В память столетия со дня рождения Н. И. Пирогова. 1810—1910.

Сочинения: В 2-х т.—2-е юбил. изд., доп.—К.: Изд. Пироговского т-ва. Т. 1. Педагогические статьи: Публицистика, речи, письма/Под ред. и с прим. С. Я. Штрайха, 1914.—650 с., 2 л. портр. Т. 2. Мемуары. Дневник старого врача/Под ред. Ю. Г. Малиса, С. Я. Штрайха, 1916.—703 с., 2 л. портр.

Собрание литературных статей/Ред. «Одесского вестника» А. Богдановский, А. Георгиевский.—Одесса, 1858.—81 с., 1 л. портр.

Собрание литературно-педагогических статей, вышедших в управление его Киевским учебным округом (1858—1861).—К., 1861.—252 с., 1 л. портр.

Севастопольские письма. (1854—1855).—СПб., 1890.—172 с., 2 л. портр., 6 л. ил.

Севастопольские письма. (1854—1855)—2-е изд./Под ред., прим., Ю. Г. Малиса.—СПб.: Изд. Русского хирургич. о-ва Пирогова, 1907.—230 с., 1 л. портр., 2 рис., 1 л. факсим.

Письма к невесте/Ред., вступит. статья и прим. С. Я. Штрайха.—Пг., 1915.—29 с.

Письма к сыну (1871—1879)/Предисл. и прим. С. Я. Штрайха.—В кн.: Сборник Отделения русского языка и словесности Российской Академии наук, 1917, т. 95, № 4, с. 1—71.

Литература о Н. И. Пирогове

Ленин В. И. От какого наследства мы отказываемся?—Полн. собр. соч., т. 2, с. 505—550.

Ленин В. И. Возрастающее несоответствие.—Полн. собр. соч., т. 22, с. 370—388. (О Н. И. Пирогове—с. 385).

Ленин В. И. Бумажные резолюции.—Полн. собр., соч., т. 34, с. 94—97 (О Н. И. Пирогове—с. 97).

Герцен А. И. Н. И. Пирогов.—Колокол, 1862, 1 янв., л. 118, с. 983—988.

Герцен А. И. Киевский университет и Н. И. Пирогов; Царское самодержавие

и студенческое самоуправление.—Собр. соч.: В 30-ти т. М., 1958, т. 15, с. 103—104, 347—348.

Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании: (Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова).—Избр. пед. произв. М., 1952, с. 131—155.

Добролюбов Н. А. Собрание литературных статей Н. И. Пирогова.—Избр. пед. произв. М., 1952, с. 437—449.

Добролюбов Н. А. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами.—Избр. пед. произв. М., 1952, с. 596—623.

Чернышевский Н. Г. Заметки о журналах: Июль 1856 года. [О статье Н. И. Пирогова «Вопросы жизни», помещенной в «Морском сборнике»].—Полн. собр. соч.: В 15-ти т. Т. III. М., 1947, с. 684—689.

Каптерев П. Ф. Пирогов как общественный деятель и педагог: Речь, произнесенная при открытии музея Пирогова в С.-Петербурге 26 окт. 1897 г.—Воспитание и обучение, 1897, № 12, с. 464—474.

Каптерев П. Ф. Н. И. Пирогов как педагог-гуманист.—В кн.: Современное значение педагогических идей Н. И. Пирогова. СПб., 1911, с. 22—29.

Стоюнин В. Я. Педагогические задачи Н. И. Пирогова.—Избр. пед. соч. М., 1954, с. 260—311.

Ушинский К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова.—Пед. соч. В 2-х т. Т. I. М., 1974, с. 160—215.

* * *

Арсеньев А. М. Н. И. Пирогов и учительские семинарии.—Сов. педагогика, 1939, № 8—9, с. 118—122.

Барабой А. З. О причинах увольнения Н. И. Пирогова с поста попечителя Киевского учебного округа.—История СССР, 1959, № 4, с. 106—113.

Бертенсон И. В. Н. И. Пирогов: Очерк его общественной деятельности как профессора, врача-хирурга, писателя и педагога (с 24 мая 1831 г. по 24 мая 1881 г.).—СПб., 1881.—47 с.

Букин Ю. В. Н. И. Пирогов о первом проекте организации в России гимнастического института.—Сов. здравоохранение, 1959, № 2, с. 38—43; 1962, № 1, с. 42—48.

Бурденко Н. Н. К исторической характеристике академической деятельности Н. И. Пирогова (1836—1854).—Собр. соч.: В 7-ми т. Т. I. М., 1951, с. 11—28.

Бурлаков Ф. Ф. Н. И. Пирогов в Одессе (1856—1858 гг.).—Сб. трудов Одесского мед. ин-та им. Н. И. Пирогова. К., 1954, с. 11—19, портр.

Вигель Э. С. Что читал Н. И. Пирогов (1833, 1836—1841).—Вестн. хирургии им. Грекова, 1956, т. 77, № 11, с. 37—39.

Ганелин Ш. И. Н. И. Пирогов (1810—1881).—В кн.: История педагогики и современность. Л., 1970, с. 161—172.

Геселевич А. М. Педагогическая деятельность Н. И. Пирогова: (К 70-летней годовщине со дня смерти).—Сов. медицина, 1951, № 12, с. 29—33.

Гран М. М., Френкель З. Г., Шингарев А. И. Николай Иванович Пирогов и его наследие; Пироговские съезды.—СПб., 1911.—253 с., XXXIII с., 7 л. портр.

Даль М. К. Жизнь и деятельность Н. И. Пирогова в Киеве.—В кн.: Труды научной сессии Винницкого медицинского института, посвященной 140-летию со дня рождения Н. И. Пирогова. Л., 1951, с. 83—92.

Дейнека И. Я. О свободолобивых педагогических взглядах Н. И. Пирогова.—Врачебное дело, 1957, № 9, с. 995—998.

Дейнека И. Я. Педагогические идеи Н. И. Пирогова в деле [высшего] медицинского образования.—Вестн. хирургии им. Грекова, 1958, т. 81, № 11, с. 133—141.

Дейнека И. Я. Н. И. Пирогов посещает раненого Джузеппе Гарибальди.—Ортопедия, травматология и протезирование, 1960, № 12, с. 10—16.

Демьяненко В. Е. Н. И. Пирогов об учителе и его подготовке.—Рад. школа, 1945, № 4, с. 10—14 (на укр. яз.).

Днепров Э. Д. Неизвестные документы Н. И. Пирогова.—Сов. педагогика, 1967, № 2, с. 103—108.

Днепров Э. Д. Н. И. Пирогов—зачинатель общественно-педагогического движения 60-х годов (1810—1881).—В кн.: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. М., 1976, с. 248—264.

Драголи Л. Д. К. Д. Ушинский о Н. И. Пирогове.—В кн.: Тезисы докладов конференции, посвященной 150-летию со дня рождения великого русского ученого и педагога Николая Ивановича Пирогова. Одесса, 1960, с. 36—40.

Жураковский Г. Е. Проблема гуманизма и общего образования в педагогической системе Н. И. Пирогова.—В кн.: Проблемы истории русской педагогики. М., Л., 1946, с. 80—94.

Золотов П. А. Вопросы высшей школы в трудах Н. И. Пирогова.—В кн.: Н. И. Пирогов—гениальный русский ученый и хирург. Чита, 1960, с. 79—82.

Иванов С. Г., Храмов Б. М. Мировоззрение и научные взгляды Н. И. Пирогова.—Л.: О-во «Знание» РСФСР. Ленингр. отд-ние, 1964.—56 с.

Казанский Н. Г. Н. И. Пирогов о связи общего и специального образования с жизнью.—Сов. педагогика, 1960, № 11, с. 104—110.

Каиров И. А. Педагогическая деятельность Н. И. Пирогова.—В кн.: Пироговские чтения 1960 года. Л., 1961, с. 36—47.

Козина Т. М. Н. И. Пирогов и воскресные школы.—В кн.: Тезисы докладов конференции, посвященной 150-летию со дня рождения великого русского ученого и педагога Николая Ивановича Пирогова. Одесса, 1960, с. 16—19.

Кони А. Ф. Пирогов и школа жизни: (Речь в зале гор. думы по случаю 100-летия со дня рождения Н. И. Пирогова).—Собр. соч.: В 8-ми т. Т. 7. М., 1969, с. 200—219.

Красновский А. А. Педагогические идеи Н. И. Пирогова.—М.: Учпедгиз, 1949.—196 с.

Кулябко Е. С. Неопубликованные материалы о Н. И. Пирогове: (По данным архива Акад. наук СССР).—Вестн. Акад. наук СССР, 1960, № 10, с. 93—94.

Кульчицкий К. И. и др. Н. И. Пирогов в усадьбе Вишня.—К.: Здоров'я, 1981.—104 с., ил.

Линкберг А. Я. О тартуском периоде деятельности Н. И. Пирогова.—В кн.: Пироговские чтения 1957 года. Л., 1958, с. 28—39.

Медынский Е. Н. Педагогические идеи и деятельность Н. И. Пирогова.—В кн.: Очерки по истории педагогики. М., 1952, с. 202—205.

Попруженко М. Г. Памяти вице-президента Одесского общества истории и древностей Н. И. Пирогова.—Записки Одесского общества истории и древностей, 1911, т. 29, с. 38—45.

Порудоминский В. И. Пирогов/Вступит. статья акад. Б. В. Петровского.—2-е изд., доп.—М.: Мол. гвардия, 1969.—272 с., 15 л. ил.—(Жизнь замечат. людей).

Савенок Г. Г. Н. И. Пирогов—руководитель профессорского института за границей: [Науч. сообщение].—В кн.: Вища педагогічна освіта: Респ. наук. метод. зб. К. 1965, вып. 1, с. 124—131 (на укр. яз.).

Савенок Г. Г. Роль Н. И. Пирогова в организации первых в России педагогических курсов.—Рад. школа, 1982, № 4, с. 82—85 (на укр. яз.).

Смирнов В. З. Дидактические взгляды Н. И. Пирогова.—Сов. педагогика, 1960, № 11, с. 95—103.

Смирнов В. З. Педагогические взгляды Н. И. Пирогова: К 150-летию со дня рождения.—Учительская газета, 1960, 24 ноября.

Страшун И. Д. Н. И. Пирогов как общественный деятель.—В кн.: Пироговские чтения 1960 года. Л., 1961, с. 48—55.

Фрумов С. А. «Вопросы жизни» Н. И. Пирогова и их общественно-педагогическое значение: К 100-летию «Вопросов жизни».—Сов. педагогика, 1956, № 7, с. 76—92.

Хазанов А. Н. Н. И. Пирогов и русские революционные демократы.—В кн.: Из истории медицины: Сб. статей. Рига, 1962, с. 143—156.

Чорный В. Л. Научно-педагогическая деятельность Н. И. Пирогова.—Рад. школа, 1981, № 12, с. 79—82 (на укр. яз.).

Шевченко Л. В. Архивные источники о педагогической деятельности выдающегося русского ученого Н. И. Пирогова.—Архивы Украины. К., 1976, № 3, с. 65—70 (на укр. яз.).

Шевченко Л. В. Н. И. Пирогов и Киевский университет.—Вестн. Киев. ун-та, 1975, № 17, с. 51—57 (на укр. яз.).

Штрайх С. Я. Николай Иванович Пирогов.—М.: Воениздат, 1949.—176 с.

Штрайх С. Я. Отказ Н. И. Пирогова от министерского портфеля: (К истории 60-х гг.).—Русский врач, 1918, № 17, с. 13—16, 73—74.

Указатель имен

- Аннибал (Ганнибал) — 461
Абашев — 309
Абдеррахман Великий — 116, 476
Абрамов — 76
Авдеев — 270
Андреяшев — 184, 479
Ахматова Е. Н. — 413, 488
Беккер Л. А. — 81, 83, 433
Белинский В. Г. — 13, 14
Белов Н. Д. — 257, 264
Бертенсон И. В. — 429—442, 486, 488
Бецкой И. И. — 273, 484
Бисмарк — 466, 489
Бистром А. А. — 13
Биша Мари Франсуа Ксавье — 377
Благовещенский — 424
Богатинов Н. Д. — 261, 262
Богдановский А. М. — 476
Боткин С. П. — 8, 433, 434, 489
Букин Ю. В. — 469
Бунзен Р. В. — 388, 399
Буш И. Ф. — 328
Бэкон Ф. — 137
Вакуловский — 260
Вальтер А. П. — 437
Васильчиков И. И. — 12, 409, 410, 487
Веймарн П. Ф. — 431
Величкин А. А. — 459
Вельпо А. А. — 431
Визе Л. — 373
Витте — 424
Войцехович — 463
Волконский — 460
Воронцов М. С. — 432
Выковский — 264
Вяземский П. А. — 470
Галилей — 137
Гальвани Луиджи — 382
Георгиевский А. И. — 476
Герцен А. И. — 12, 488
Геррье В. И. — 414
Гёте И. В. — 217
Гиртль И. — 432, 489
Гнедич Н. И. — 463
Гоголь Н. В. — 270
Гогоцкий С. С. — 475
Головнин А. В. — 429, 433, 436, 489
Гораций — 425, 464
Греффе К. — 437
Григорович Д. В. — 254, 257, 270
Грубер В. Л. — 328, 432, 489
Гумбольдт А. — 212, 482
Гунтер Джон — 437
Гус Ян — 117, 476
Гуттен Ульрих — 133
Делянов И. Д. — 429, 488
Демосфен — 396
Державин Г. Р. — 463
Дерон (Ф. де Рон) — 70, 72, 469
Дистервег Ф. А. — 448, 489
Диффенбах — 437
Дмитриев И. И. — 463
Днепров Э. Д. — 480, 484
Добролюбов Н. А. — 15, 17, 19—21
Дружинин А. В. — 270
Дьяченко Н. Я. — 475
Дюкрэ-Дюмениль — 443
Елена Павловна — 433, 489
Жуковский В. А. — 443, 463
Загорский А. П. — 470
Зейдлиц К. К. — 328, 431
Золотов В. А. — 487
Иванишев Н. Д. — 475
Иванов — 425
Ильин — 80
Иннокентий (Борисов) И. А. — 104
Иноземцев Ф. И. — 431, 489
Каде Э. В. — 433
Карамзин Н. М. — 463
Каратыгин В. А. — 93
Кесслер К. Ф. — 301, 481, 485
Кирхгоф Г. Р. — 399
Клейнмихель П. А. — 431
Ключарев — 460
Ковалевский Е. П. — 12, 22, 475, 483, 484, 487
Коломнин С. П. — 442, 489
Коперник Н. — 137
Корнелий — 463
Косенко — 80
Коцебу А. Ф. — 443
Коцебу П. Е. — 432
Кошанский Н. Ф. — 444, 463
Крылов И. А. — 443, 463
Кряжев В. С. — 7, 458, 459, 460, 463, 489
Кряжева А. И. — 459, 460
Ксантиппа — 49
Кулиш П. А. — 302
Курганов Н. Г. — 443
Лафонтен Ж. — 460
Ленин В. И. — 6, 14, 21
Лермонтов М. Ю. — 270
Лилеев — 467
Лодер Х. И. — 328
Лорис-Меликов М. Т. — 441
Лохвицкий А. В. — 75, 470
Лютер М. — 117, 476
Майков А. Н. — 270
Мануйлович — 143
Маркевич А. И. — 469
Маркус М. А. — 342, 431
Мерзляков А. Ф. — 463

- Миллер О. Ф.—7
 Мельниковы (братья)—460
 Минерва—395
 Михневич—73
 Модзалевский Л. Н.—7
 Могилянский—188
 Мойер И. Ф.—7, 8, 431, 467, 489
 Мургиссон—64
 Мухин Е. О.—332, 457, 486, 489
 Неммерт П. Ю.—432
 Нейкирх Н. Я.—475
 Норов А. С.—9, 434, 469, 470, 472
 Орбинский Р. В.—75, 76, 470
 Обермиллер А. Л.—433
 Ольхин—431
 Павлов П. В.—12, 193, 302, 409, 480
 Паррот Г. Ф.—126, 326, 486
 Пастер Л.—436
 Пеликан В. В.—432
 Пеликан Е. В.—429, 441, 488
 Песталоцци И. Г.—448, 455, 489
 Петр I—118
 Печерский (псевд. П. И. Мельникова)—270
 Пирогова А. А.—89
 Пирогов А. И.—458
 Пирогов В. Н.—414, 429, 431, 488
 Платон—38
 Проценко—193
 Путятин Е. В.—484
 Пушкин А. С.—270, 463, 466
 Раден Э. Ф.—411, 412, 487
 Раумер—63
 Раух—431
 Рафальский—164
 Рейхлин И.—133
 Риттер К.—212, 482
 Розанов Ф. Ф.—463
 Рудольфи—386
 Руст—437
 Сабуров А. А.—441, 489
 Савиньи Ф.—408
 Селин—270
 Сент-Илер К. К.—7
 Сетен—433
 Сихарулидзе Ш. К.—472
 Склифосовский Н. В.—442
 Слепушкин И. И.—172, 193, 409, 410, 487
 Смирнов В. В.—5
 Сократ—171
 Софокл—396
 Спасский И. Т.—431
 Сперанский М. М.—126
 Старченко С. Н.—10
 Стефановский—172
 Стоюнин В. Я.—7
 Страховский—259, 261, 264—266
 Строганов С. Г.—431, 489
 Струве—328
 Сципион П. К.—461
 Тальма Ф. Ж.—23
 Тарасов В. И.—433
 Тацит П. К.—217, 396
 Терехины (братья)—461
 Тиграниан—78
 Тихомиров—464
 Тихонравов Н. С.—409, 442, 487
 Толстой Д. А.—13, 429, 430, 488
 Толстой Л. Н.—17, 483
 Топоров—80
 Тургенев И. С.—270
 Уваров С. С.—431
 Щербаков И. М.—10
 Эразм Роттердамский—133
 Ювенал Д. Ю.—396
 Юпитер—395
 Ушинский К. Д.—6, 7, 13, 17
 Фишер—328
 Фонвизин Д. И.—206
 Франк П.—328
 Францен—261
 Фрёбель Ф.—454, 489
 Хамарито—78
 Хемницер И. И.—463
 Хлебников П. А.—433
 Худзинский—143
 Цвет—80
 Цельс А. К.—458
 Цитович—428
 Цорн—81
 Цыпурин—436
 Чернявский—78
 Чернышевский Н. Г.—7, 14, 15, 17
 Чумаков Ф. И.—461
 Шапеллон—80
 Шевич—163, 164
 Шевченко Т. Г.—302
 Шевырев С. П.—118
 Шершеневич—83
 Шестаков—241
 Шкляревский С. С.—425
 Шиллер Ф.—460
 Ширинский-Шихматов П. А.—472
 Штрайх С. Я.—474, 483, 487
 Шугуров М. Ф.—78
 Шульгин В. Я.—475

Содержание	От составителей	5
	Педагогические взгляды Н. И. Пирогова	6
	I. Статьи, циркуляры, докладные записки, распоряжения, речи и другие материалы	29
1856	Вопросы жизни	—
	Предложение совету Ришельевского лицея	52
	О тяжелом материальном положении учителей и о разрешении им давать частные уроки	—
	Об оценке познаний учеников	54
	О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений	56
1857	Об учреждении гимнастического института	70
	О различии в познаниях учеников и о переводных экзаменах в Ришельевском лицее	72
	О приемных экзаменах в Ришельевском лицее	73
	О публичных лекциях по педагогике	75
	Циркулярное предложение гг. директорам училищ Одесского учебного округа	76
	О замене маршировки преподаванием гимнастики	81
	О создании педагогической семинарии при Ришельевском лицее в Одессе	83
1858	О методах преподавания	90
	Быть и казаться	91
	О преобразовании Одесского лицея в университет	98
	Об изменении правил приема в благородные пансионы при гимназиях Одесского учебного округа	100
	О методах преподавания	101
	Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей?	102
	О педагогических советах. I	106
	О приглашении ищущих ученых степеней печатать свои диссертации	107
	Об изменении правил приемных испытаний в университете св. Владимира в Киеве	—
	О создании педагогической семинарии при университете св. Владимира в Киеве	108
	О порядке проведения занятий и экзаменов в педагогической семинарии при университете св. Владимира в Киеве	110
	О проведении педагогических совещаний в гимназиях Киевского учебного округа для обсуждения различных способов преподавания	111
1859	Чего мы желаем?	112
	О наглядном обучении	143
	О создании педагогической гимназии в Киеве	144
	О разрешении младшим учителям гимназий участвовать в заседаниях педагогических советов	163
	О преподавании географии	—
	О преподавании истории	—

	Задачи учителя в школе	163
	О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий	166
	Образование и воспитание	172
	Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа	176
	О мерах исправления в гимназиях	184
	О подготовке учителей для уездных и приходских училищ	185
	О переводных экзаменах в гимназиях	188
	Программы и правила для женских пансионов	192
	Воскресные и праздничные школы для ремесленного сословия	—
	О педагогических советах. II	193
	О наглядном обучении	194
	О многопредметности в гимназиях и об изменении учебных программ	195
	О необходимости изучения постановки дела народного образования за границей	196
	О врачах-педагогах	198
1860	Школа и жизнь	—
	О замене адъюнктов доцентами	209
	О введении преподавания политической экономии в университете св. Владимира в Киеве	212
	Об открытии кафедры географии в университетах	—
	Об увольнении от учительских должностей лиц, неспособных к педагогическому труду	213
	О разрешении учителям использовать при преподавании составленные ими учебники и учебные руководства	214
	О цели литературных бесед в гимназиях	—
	Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения	217
	Замечания на отчеты морских учебных заведений за 1859 год	239
	О предоставлении попечителю учебного округа права самостоятельного выбора и утверждения учебников и учебных руководств	247
	О проведении бесплатных подготовительных занятий для лиц, желающих поступать в университет	248
	Отчет о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназий	—
	Представление попечителя Киевского учебного округа киевскому генерал-губернатору о разрешении студентам университета устраивать публичные чтения в пользу воскресных школ	270
1861	Об уставе новой гимназии, предполагаемой проектом преобразования морских учебных заведений	271
	Замечания на проект общего образования морских учебных заведений	283
	Взгляд на общий устав наших университетов	286
	О проведении съезда учителей естественных наук гимназий Киевского учебного округа	300
	О воскресных школах	301

	Уведомление ректору университета о разрешении открыть ежедневную бесплатную школу для начального обучения	309
1862	Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ	—
1863	Университетский вопрос	320
	Письма из Гейдельберга	384
	II. Письма. Автобиографические материалы	409
	Об открытии в Киеве воскресных школ для рабочего и ремесленного класса (И. И. Васильчикову)	—
	О воскресных школах (Н. С. Тихонравову)	—
	О надзоре за воскресными школами (И. И. Васильчикову)	410
	Об отставке от должности попечителя Киевского учебного округа (Э. Ф. Раден)	411
	О воспитании и обучении (Э. Ф. Раден)	412
	О детских журналах (Е. Н. Ахматовой)	413
	Из писем к сыну (В. Н. Пирогову)	414
	Письма к И. В. Бертенсону	429
	Из дневника старого врача	442
	Комментарии	468
	Библиография	489
	Указатель имен	492

Николай Иванович Пирогов

Избранные педагогические сочинения

Составители

А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок

Зав. редакцией *Ю. В. Василькова*

Редактор *Е. А. Ляпидевская*

Художник *А. А. Рюмин*

Художественный редактор *Е. В. Гаврилин*

Технические редакторы *О. В. Журкина, Т. Г. Иванова*

Корректоры *В. С. Антонова, В. Н. Рейбекель*

НБ № 888

Сдано в набор 22.08.84. Подписано в печать 26.12.84. Формат 60×90^{1/16}. Бумага офсетн. № 1. Печать офсетная. Гарнитура таймс. Усл. печ. л. 31,0+0,25 форзац. Уч.-изд. л. 37,71+0,40 форзац. Усл. кр.-отт. 62,5. Тираж 38 000 экз. Заказ 3562. Цена 2 р. 20 к.

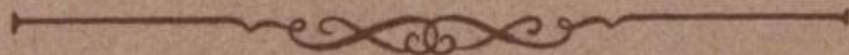
Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли

107847, Москва, Лефортовский пер., 8.

МПО «Первая Образцовая типография» Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 113054, Москва, Валовая, 28.

1. Титульный лист Избранных педагогических сочинений
Н. И. Пирогова.

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

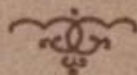


Н. И. ПИРОГОВ

ИЗБРАННЫЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
СОЧИНЕНИЯ



Вводная статья
проф. В. З. СМЕРНОВА



ИЗДАТЕЛЬСТВО
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР

МОСКВА · 1953

Заранее надружить

4

1. Основы души - души

Самостоятельная душа

в каждом из нас

и отзвонившие до грешных

души; искусство искусства

2. Основы души - души

Фасоль, Паша, Сидорова

а) как есть, б) как есть.

3. Душа, душа и душа

и душа Души Души Души

4. Душа души и души

души души души.

5. Душа души души

Кажется обречен

распутный путь души

души души души души души

души; души души души души

души души души души души

а на одну душу души души.

души души души души души

2 р. 20 к.