

Проф. В.З.Смирнов

РЕФОРМА
НАЧАЛЬНОЙ
И СРЕДНЕЙ
ШКОЛЫ
в 60-х годах
XIX в.

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Проф. В.З.СМИРНОВ

РЕФОРМА
НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ
ШКОЛЫ
В 60-х ГОДАХ
XIX В.



*Дорогому Ф.Ф. Корочеву
от души.*

16.3.54. Всмсерсс

ИЗДАТЕЛЬСТВО
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
МОСКВА

1954

ВВЕДЕНИЕ

Тридцатилетний режим тяжелого николаевского царствования, непосредственно предшествовавший эпохе реформ, вполне законно оценить как одну из самых мрачных страниц в истории российского самодержавия. Основными типичными чертами этого режима являлись крепостное право, доведенное до крайних пределов, и казарменно-полицейские порядки в управлении государством.

В течение тридцати лет с присущим ему тупым упорством Николай I и его правительство боролись за сохранение установленного режима. Они жестоко расправлялись с каждым, кто помышлял об отмене или хотя бы частичном изменении основ самодержавно-крепостнического строя. Виселица, тюрьма, каторга и ссылка, военно-крепостная казарма, помещичий кнут, розга, «чугунная» цензура и тому подобные средства широко привлекались ими в этой борьбе.

Николай I, «по натуре посредственный ротный командир» (Ф. Энгельс), жестокий, капризный и упрямый человек, всеми своими действиями, всем существом своего режима, всеми средствами государственной машины старался превратить Россию в своеобразную «команду», старался убить живую мысль, живое и свободное слово. Со всеми недовольными он расправлялся, не скупясь применять самые суровые меры¹.

Польское восстание и события 1848 г. на Западе напугали правительство Николая I, но не изменили его политики, не изменили и тех мер, которыми они пользовались для поддержания «порядка». Эти события послужили поводом к еще большему усилению правительственных репрессий, направленных против борцов за освобождение народа.

Помимо репрессивных мер, в целях сохранения самодержавно-крепостнических порядков, правительство пользовалось, конечно, и средствами идеологического воздействия. Передовым теориям, в центре которых стояло революционное понимание роли народа, была противопоставлена реакционная теория «официальной народности», автором которой был С. С. Уваров (министр народного просвещения с 1833 по 1849 г.). «Сущность этой теории сводилась к ложному утверждению, что русский народ по природе своей религиозен, искони стоит «за царя» и не протестует против крепостного права»².

¹ Начав свое царствование с жестокой расправы с декабристами, Николай I не скупился и в дальнейшем применять карательные средства в борьбе с недовольными и опасными для его строя людьми. Расправа с петрашевцами, изгнание из России страстно любивших свою родину и свой народ А. И. Герцена и Н. П. Огарева, объявление сумасшедшим Чаадаева и ссылка на военную каторгу великого украинского поэта Т. Г. Шевченко, ссылка великого русского сатирика М. Е. Салтыкова-Щедрина и великого писателя И. С. Тургенева, злодейское убийство великих поэтов, гордости русского народа, А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова, и много других преступлений можно назвать, в совершении которых повинны Николай и его правительство.

² «История СССР», т. II, стр. 292.

Этой теорией реакция пыталась обосновать незыблемость самодержавия и крепостного права как двух параллельных, тесно связанных между собою сил, развивающихся вместе. Представители этой теории объявляли прошлое и настоящее России великолепными, а будущее как не нуждающееся ни в каких существенных изменениях.

Тем же целям служила церковь со своей проповедью покорности и смирения и внушением, что царь есть «помазанник божий». Тому же была подчинена школа — орудие просветительной политики правительства, фактически являвшейся, по меткому замечанию Белинского, «политикой народного помрачения». Важнейшей чертой этой политики была сословность. Она получила достаточно широкое отражение в школьном уставе 1828 г. и в других документах, дополняющих и уточняющих его.

Согласно этому уставу, приходские училища предназначались для самых низших сословий: крестьян, рабочих и городской бедноты. Уездные училища — преимущественно для детей купцов, ремесленников и других городских «обывателей». Гимназии — главным образом для детей дворян и чиновников. Дети податных сословий допускались в гимназии в исключительных случаях. Высокая плата за обучение, требование от поступающих увольнительных свидетельств и всякие секретные циркуляры, в которых ограничивались права детей этих сословий, за редким исключением, лишали возможности получить гимназическое образование. Прием в гимназию детей крестьян был просто запрещен.

Чтобы отвлечь недворянские сословия от гимназий, в которых только формально им не запрещалось обучать своих детей, при уездных училищах и гимназиях устраивались дополнительные курсы и реальные классы с определенным, ярко выраженным прикладным направлением. Создавались и особые гимназии с двумя отделениями. Одно из них предназначалось для детей дворян, другое — для остальных. Таковыми, например, были Ларинская гимназия в Петербурге и 3-я гимназия в Москве.

Университеты составляли высшую ступень образования и были не менее, чем гимназии, привилегированными учебными заведениями, по преимуществу дворянскими¹. Та же линия ограничения и фактического запрета проводилась и в системе частных учебных заведений. Особым рескриптом в 1837 г. министру народного просвещения предписывалось принять меры к тому, чтобы «в частные пансионы, коих круг учения соответствует гимназическому, ни под каким видом не допускались лица крепостных сословий»; в частных же училищах, где допускались лица всех состояний, предлагалось «круг наук словесных», т. е. не специальных (прикладных), привести «в меру училищ приходских и уездных, с исключением всего, что принадлежит к кругу училищ высших и средних»².

В различных учебных заведениях в соответствии с предназначением каждого из них и по ряду других причин (продолжительность обучения, качество подготовки поступающих и т. д.) устанавливалось конкретное содержание обучения, его объем и характер.

Ничтожно мал был объем знаний, даваемых в приходских училищах. Здесь все обучение по существу сводилось к привитию элементарных навыков первоначального чтения, письма и счета и к усвоению главнейших молитв и догматов православной церкви. Этого считалось вполне достаточным для низших сословий, обреченных на тяжелый физический труд, не требующий сколько-нибудь серьезных умственных размышлений.

По данным за 1853 г. по Петербургскому учебному округу из общего числа обучающихся в гимназиях — 2831 детей дворян было 2265 и остальных сословий только 566; в университетах — из 424 дворян 299 и остальных 125.

² «История России в XIX в.», изд. Гранат, СПб., т. IV, стр. 146.

Уездные училища давали более широкий объем элементарных знаний, чем приходские училища, но только такой, какой нужен был ремесленнику, кустарю, мелкому торговцу и низшему служащему для выполнения их скромных ролей. Для названных сословий уделом образования было учение в уездных училищах, которые не давали доступа в следующие, высшие ступени школы.

Гимназические знания открывали двери в высшие учебные заведения и предоставляли права на получение чинов и званий, доступных по существовавшим законоположениям привилегированным сословиям.

При составлении учебных планов, программ и учебников требовалось строго соблюдать правило: не допускать в преподавании ничего такого, что могло бы хоть в самой малейшей степени поколебать основы самодержавия, православия и официальной народности. Видное место на всех ступенях школы занимало учение православной церкви. В гимназиях преобладала классическая древность, которая рассматривалась в правительственных кругах как противоядие против материализма и «вредных» умствований современности. Естествознание в гимназиях и уездных училищах (о приходских училищах и говорить нечего) не преподавалось. Только с 1849 г. было введено оно в некоторых гимназиях. По всем остальным предметам школьного обучения предпочтение отдавалось формальным знаниям. Сведения об окружающем мире давались или очень ограниченные, или искаженные. В курсе истории почти вовсе не отражалась роль народа в развитии общественной жизни, но зато широко освещались всякие «заслуги» и «достоинства» царей и их приближенных. О тех исторических фактах, которые бросали тень на царствующую династию, говорить не разрешалось. Так, например, было скрыто, при каких условиях был «избран» на московский престол царь Михаил Романов; запрещалось освещать родословную Петра III и Екатерины II и т. д. По географии запрещалось говорить о том, где находятся удельные земли и сколько их¹. По законоведению не разрешалось упоминать, что по государственным законам из государственной казны отпускались огромнейшие суммы на содержание царской семьи и т. д.²

Строжайшее наблюдение в содержании и способах преподавания всех школьных предметов религиозно-нравственного и верноподданнического направления считалось делом первостепенной важности. Только в этом случае, по глубокому убеждению Николая I и его правительства, могла быть достигнута цель подготовки верных и преданных слуг престола. Ради обеспечения такой направленности и в целях пресечения всяких «нездоровых» явлений в поведении, в мыслях и суждениях учащихся и педагогов широко применялись разнообразные формы надзора и деспотические меры взысканий. При этом надзор осуществлялся не только училищным начальством, но и полицией. О всяком непристойном, с точки зрения местных чинов полиции, поведении учащихся и учителей доносилось шефу жандармов или министру народного просвещения. Среди многочисленных доносов, хранящихся в архивных делах, мы находим и отношение Ярославского губернатора от 27 декабря 1849 г. на имя товарища министра народного просвещения, в котором он сообщал о непристойном поведении студентов лицея и отрицательном влиянии на них профессоров Ушинского и Львовского. Губернатор писал, что студенты допускают большое своеволие, неуважение к начальству, а преподаватели держат себя со студентами как товарищи, панибратски. Впрочем, отзыв этот о преподавателях относился не ко всем, губернатор

¹ Известно, что удельных земель только в одной Европейской России насчитывалось около 7,5 млн. десятин, в том числе свыше 5 млн. под лесом.

² Императрице отпускалось 600 т. р. в год. Детям до совершеннолетия по 100 т. р. каждому, а наследнику — 300 т. р. в год. Приданое дочерям по 100 т. р.

писал, что этот отзыв «до всех и каждого не должен касаться, а следует отнести исключительно к профессорам: Ушинскому и Львовскому, которые подали слишком невыгодные о себе понятия за свободу мыслей и передачу оных воспитанникам лица»¹.

За допущенные проступки на учащихся и учителей налагались всевозможные меры взыскания. Широко применялись: розга, ссылка в солдаты, исключение из школы, а для учителей — увольнение со службы, арест и т. п.

Так, учащиеся Нежинской гимназии Прокопович, Данилевский и Мартов были высечены розгами за чтение «разных сочинений, неприличных их возрасту, между оными и А. Пушкина». А преподавателям и воспитателям было приказано строго следить за тем, чтобы никакие книги и рукописи, не будучи предварительно ими просмотрены, не достигали рук воспитанников².

Ученики Житомирской гимназии Васкевич и Федорович за обнаруженные у них два экземпляра драматического сочинения «Powstancyn 1844 гока» были наказаны розгой (по 100 ударов каждый), исключены из гимназии с лишением права поступать в какое-либо другое учебное заведение и отданы под строгий надзор полиции³. В Ровенской гимназии около сорока учеников первых трех классов были наказаны розгами за леность⁴. Ученики Волынской гимназии Чеховский и Завадский были отданы в солдаты рядовыми в отдельный Кавказский корпус за то, что совершили побег в Галицию, желая избавиться от учения и взыскательности родителей⁵. В дагестанский пехотный полк был сослан студент Петербургского университета Алексей Толстой, который обвинялся в произнесении «слов о происшедшем в Москве бунте и дерзких оскорбительных выражений насчет императорской фамилии». Другие студенты Утин, Данилевский, Филиппов, Модерский и Китенев за тот же проступок были подвергнуты аресту⁶.

Приведенные факты — яркие свидетельства применения в практике обучения и воспитания полицейских мер — были далеко не единичными. Подобные меры, особенно розги и удаление из учебных заведений, практиковались очень широко. А начиная с 1848 г. наблюдалось значительное усиление всех перечисленных мер наказания.

В способах преподавания процветала догма и убийственная механическая зубрежка, исключавшие возможность развития в учащихся способности самостоятельно мыслить, самостоятельно решать те или другие теоретические и практические вопросы. Эти способы, как и все остальные средства обучения и воспитания, определялись общим духом правительственной политики и просветительной политики в частности, который можно выразить в следующих немногих словах: человек, много думающий, опасен. Более надежен тот, кто способен исполнять волю царя и правительства без всяких рассуждений.

Несовершенство способов обучения усугублялись отсутствием у большинства учителей педагогической, а у сельских — и общей подготовки. По свидетельству Миропольского, приходскими учителями являлись: «изгнанные из службы чиновники, недоучки разных учебных заведений, отставные солдаты, писаря, даже и не слышавшие о существова-

¹ Гос. центр. историч. архив в Ленинграде, дело канц. МНП № 247—260—130—497, 1849 г.

² Письмо графа Кулепова-Безбородко от 20 ноября 1826 г. Дело канц. МНП № 666.

³ Письмо попечителя Киевского учебного округа от 5 мая 1839 г., дело канц. МНП № 129—142—130—379 от 13 мая 1839 г.

⁴ Дело канц. МНП № 141—153а—130—391 от 28 февраля 1840 г.

⁵ Дело III отделения № 282 от 4 июня 1864 г.

⁶ Дело канц. МНП № 2436 и 2450 от 24 и 26 апреля 1849 г.

нии педагогики»¹. А наблюдателями и другими училищными чиновниками были также лица, со школьным делом не знакомые и им не заинтересованные, в большинстве своем отставные военные. Эти лица заботились больше всего о том, чтобы вывеска с орлом была на школе, чтобы правила всякие, инструкции и расписания были развешаны, чтобы ученики твердо знали приветствия начальству, заученные ответы на определенные вопросы и молитвы.

Правительство не проявляло заботы о специальной подготовке педагогических кадров для низшей, средней и высшей школ. Оно озабочено было тем, чтобы на учительские и профессорско-преподавательские должности, а также на должности наблюдателей и воспитателей попадали люди, вполне надежные в политическом отношении, способные строго охранять самодержавие от всякой малейшей прямой и косвенной угрозы. Главными «педагогическими» достоинствами этих лиц считалось умение подчинять, запугивать и обезличивать учащихся. Остальное считалось не столь важным и обязательным. Не удивительно поэтому, что в Харьковском университете в 40-е годы работал в качестве профессора философии некий Чаянов, бывший ранее квартальным надзирателем и частным приставом, не имевшим «никакой ученой степени и никаких познаний по части философии»². Его полицейские способности были, с точки зрения правительства, куда ценнее научных познаний.

Тяжелым бременем ложилась на плечи учащихся крепостническая школьная система Николая I.

Многих молодых людей она погубила, духовно искалечила, превратила в безвольных слуг самодержавия. Только людям сильной воли удавалось устоять против тлетворного влияния преподносимой в школе верноподданнической морали и притупляющего догматического способа обучения.

Те учащиеся, которые сравнительно легко поддавались влиянию школьного режима, послушно выполняли волю школьных начальников и учителей, аккуратно выучивали каждый урок, не задумываясь над тем, для чего он задан, зачислялись в разряд «идеальных».

Из этих-то «идеальных» и получались, с одной стороны, — придавленные до потери человеческого образа покорные рабы, слуги власть имущих, а с другой — развращенные до мозга костей помещики, предприниматели, командиры, чиновники, полицейские, у которых все подчиненные ходили «по струнке». Но зато «когда представлялась надобность действительная в людях, умеющих здраво рассуждать или действовать по собственным соображениям и по собственному почину или оказывать свое нравственное влияние на других, в особенности же на молодежь, — они являлись совершенно несостоятельными и как военные люди, и как чиновники, и как помещики, и как отцы семейств», — говорил Стоюнин. И когда таким людям указывалось на их беспомощность в самостоятельном решении какого-либо вопроса или на безрассудность действий, то одни высокомерно отвергали всякие замечания и упреки, а другие оправдывались тем, что «рассуждать их никогда не учили, что никакого почина от них никогда и ни в чем и не требовали, что они понимают только влияние угрозы, страха и физической расправы»³.

Те же учащиеся, которые так легко не поддавались влиянию убийственной системы обучения, которые сопротивлялись, протестовали, как умели, и вне школьных занятий искали путей и средств удовлетворения своим духовным запросам, попадали в разряд недисциплинированных, вольнодумных и опасных. Они подвергались, как указывалось выше, всевозможным наказаниям, вплоть до солдатской казармы или тюремного

¹ С. И. Миропольский, Школа и государство, СПб., 1883, стр. 126—127.

² Центр. гос. истор. архив. Дело канц. МНП № 79—87 и 130—330.

³ В. Я. Стоюнин, Педагогические сочинения, СПб., 1892, стр. 70.

заклучения. И многие из них (уцелевшие) под влиянием передовых идей, под влиянием передовой литературы и передовых научных знаний становились настоящими людьми, способными разумно мыслить и рассуждать, а некоторые — и настоящими революционерами, как Белинский, Чернышевский, Добролюбов и др. Их революционно-демократическое влияние, несмотря на все рогатки цензуры, с каждым годом становилось сильнее. Революционно-демократическая педагогика имела большое число последователей.

Правительство вело широкую открытую борьбу с новым веянием, оно заботилось не только о том, чтобы преподносимое в школе образование соответствовало духу правительственной политики, чтобы в школах царили повиновение и покорность, не только о том, чтобы каждое сословие получало образование согласно занимаемому им положению в обществе, но и о том, чтобы обучающихся вообще было поменьше, особенно из среды податных сословий. Иначе чем же можно объяснить почти полное отсутствие роста сети школ с момента издания школьного устава в 1828 г. до конца царствования Николая I. За все это время, по данным А. А. Титова¹, число всех учебных заведений в России увеличилось только на 517. К 1856 г. насчитывалось всех училищ 8 227 (по всем ведомствам) с контингентом в 450 002 учащихся. И это на 63 861 997 душ населения России (кроме Польши).

Хозяйственная и учебная база школ была также низка, особенно школ приходских. Последние ютились в жалких избах, в церковных сторожках и других, подобных этим помещениях. Специального учебно-хозяйственного оборудования, как правило, приходские школы не имели. Точно так же они не были обеспечены и учебными пособиями. Вместо пособий, говорит тот же Титов, служили побои и истязания учащихся. Не заботясь о развитии сети народных училищ, правительство поощряло развитие питейных домов².

Крайне реакционная просветительная политика правительства и казенная система воспитания находили поддержку и «теоретическое» обоснование у официальных представителей и авторов педагогических работ, отражавших официальную точку зрения на воспитание. Министр народного просвещения Уваров, будущий министр Норов, И. И. Давыдов (директор Главного педагогического института), Миллер-Красовский и другие твердо придерживались того взгляда, что страх божий и безусловное подчинение начальству составляют основу воспитания. Миллер-Красовский, например, писал, что «здоровое воспитание не допустит резонансов у детей», что оно непременно установит для всех учащихся, независимо от возраста и сословия, одно правило: «не рассуждай, а исполняй». Ибо воспитание, по Миллеру-Красовскому, и есть не что иное, как одно повиновение.

Против такой политики и системы воспитания протестовали передовая учащаяся молодежь средних и высших учебных заведений и передовая общественность.

Протесты эти выражались в различных формах борьбы и, конечно, были различны по своей силе и значимости. Иногда они касались только школьных порядков, иногда затрагивали существовавшие государственные порядки в целом. В одних случаях они носили характер инди-

¹ А. А. Титов, Реформы Александра II и их судьба, М., 1910. Те же данные о числе школ приводит Н. В. Чехов в своей книге «Народное образование в России в 60-х годах XIX в.», М., 1912. Они же приведены в большом энциклопедическом словаре Брокгауза и Эфрона. Несколько иные цифры о числе школ дает А. Г. Небольсин в книге «Историко-статистический очерк общего и специального образования в России», СПб., 1884. Но при расхождении данных о числе школ, данные о числе учащихся почти совпадают во всех названных источниках.

² Сведения эти взяты из книги Т. Фальборк и В. Чернолуцкого «Народное образование в России», СПб., стр. 26.

видуальных выступлений, в других — имели характер коллективных действий.

Среди учащихся можно было встретить протесты, проявляющиеся в виде неуважения школьного начальства и реакционной части учителей, невыполнения отдельных распоряжений, невнимательного отношения к учебным занятиям нелюбимых учителей, увлечения научной и художественной литературой, не положенной по учебным программам, не одобренной и даже запрещенной цензурой, издание нелегальных рукописных газет и листовок, побегов из школы и дома, самоубийства и т. д.

Среди учителей, преподавателей и профессоров имели место выступления, осуждавшие внедряемые правительством основы воспитания и обучения как несостоятельные с точки зрения педагогики, и попытки осуществить на практике более или менее передовые педагогические принципы. Лекции Грановского, Редкина, Ушинского, учебные занятия Чернышевского и других передовых педагогов могут служить образцом действенного протеста против рутинных способов преподавания и попытки практически применить более совершенные.

Решительным протестом против полицейского режима в учебных заведениях, убивающего живое педагогическое дело, прозвучал отказ Ушинского от представления по министерскому распоряжению подробной программы и конспектов своих лекций с указанием цитат, которые будут зачитываться на занятиях.

На гимназических заседаниях и собраниях все чаще начинали раздаваться голоса в защиту передовых приемов обучения и воспитания. Укажем для примера на выступление учителя Черниговской гимназии В. Русецкого в 1848 г., которое было расценено Министерством внутренних дел как опасное в политическом отношении. Русецкий назвал существующую систему воспитания в целом несовершенной, игнорирующей человеческое достоинство учащихся, а приемы, ею установленные, ненужными и унижительными. И, в противовес ей, отстаивал систему, основанную на идее общечеловеческого воспитания, и соответствующие ей более надежные приемы обучения и воспитания¹.

Довольно серьезные критические замечания по адресу системы воспитания сделал также М. Ю. Лермонтов в стихотворении «Дума». Поэт считал, что господствовавшая тогда система воспитания не развивала ум, не воспитывала интерес к науке и искусству, что она убивала в поколении все истинно человеческое. Он с грустью отмечал тот факт, что под влиянием этого отрицательного воспитания поколение вырастает «к добру и злу постыдно равнодушным», перед опасностью позорно малодушным и рабски преклоняющимся перед властью.

Так же отрицательно относились к системе воспитания Помяловский и Салтыков-Щедрин. Но самой основательной критике подверглась она со стороны Белинского и Герцена. Они рассматривали осуществляемую правительством школьную систему как тюрьму, в которую были заключены дети, чтобы вытравить из них все живое, человеческое и превратить в верноподданных царя-деспота. Белинский и Герцен категорически настаивали на коренном изменении системы воспитания и обучения и сравнительно широко раскрывали принципы революционно-демократической педагогики, которые, по их мнению, должны были лечь в основу новой школьной системы². Эта линия была продолжена потом Чернышевским и Добролюбовым.

¹ Речь Русецкого министром внутренних дел была направлена Министерству народного просвещения 27/VII 1848 г., Архив канц МНП, дело № 1171.

² Останавливаться на освещении этих принципов нет необходимости, так как они в общем довольно полно изложены рядом советских авторов педагогических работ. Укажем на некоторые из них: М. Ф. Ш а б а е в а, В. Г. Белинский как создатель революционно-демократической педагогики 40-х годов XIX в., журн. «Советская педа-

Правительство Николая I реагировало на эти протесты усилением репрессий. Особенно же были усилены различные репрессивные меры в связи с революционными событиями 1848 г.

В университетах запретили преподавание философии светским преподавателям. Комплект своекоштных студентов был ограничен числом 300. Новый прием студентов запрещен, пока наличное число их в университете не достигнет 300. Запрещены были поездки за границу с ученой целью. Сокращены программы по юридическим и политическим наукам, прекращено преподавание естественного и государственного права. Отменена выборность ректоров. Повышена плата за обучение в гимназиях и категорически запрещено освобождать от нее детей разночинцев и т. д.

Вместе с этим усилился надзор за поведением студентов и учащихся. Увеличилось количество арестов и ссылок студентов, учащихся и учителей. Как известно, и Белинского только смерть спасла от карающей руки царя-самодержца. Ему, как и многим другим, было приготовлено место в крепостных казематах.

Даже классическая гимназия, на которую раньше правительство возлагало большие надежды как на учебное заведение, отвлекающее внимание учащихся от современных событий, уводящее их в глубь веков и т. д., стала казаться опасной Николаю I. Ведь она давала все-таки общее развитие, знакомила с элементами демократии, с республиканскими формами государственного строя древней Греции. А все это могло помочь в какой-то мере раскрыть глаза на казарменно-крепостнический режим, всячески поддерживаемый Николаем I.

Правительством были предприняты меры к ограничению общего (классического) образования и некоторому расширению прикладного образования. В 1849—1852 гг. была проведена реорганизация гимназий. Вместо единой классической, введены гимназии трех типов: 1) с двумя древними языками, 2) с естественной историей и законоведением и 3) с законоведением. При этом предписывалось рассматривать изучение греческого языка не как средство ознакомления с культурой древней Греции, а как средство изучения «творений древних эллинских писателей и в особенности св. отцов восточной церкви».

Эта «реформа», между прочим, встретила резко отрицательное отношение со стороны Грановского. В своем выступлении¹ Грановский оценил ее как шаг назад, по сравнению с уваровской классической гимназией. Он усмотрел в ней попытку повернуть гимназию на путь узко ограниченного прикладного образования.

Однако репрессии правительства не в состоянии были задушить нараставший протест против крепостного права и сословно-крепостнической системы воспитания. Недовольство это росло и принимало все более широкий размах и более грозные формы. Оно становилось серьезной угрозой самодержавию.

Не только выступления писателей (Пушкин, Лермонтов, Гоголь и др.), публицистов (Герцен, Белинский) и других более или менее прогрессивных деятелей России, различные по своей силе и идейной основе, но сходящиеся на одном — на ненависти к крепостному праву и деспотизму царя, но и возмущение народных масс все усиливалось. Так, в период с 1825 по 1854 г. произошло 674 крестьянских волнения.

Грозную опасность нараставшего освободительного движения начинали понимать и такие верные псы самодержавия, как шеф жандармов

гогика», 1945, № 1—2, П. Ф. Познанский, проф., Педагогическое наследие А. И. Герцена, «Советская педагогика», 1945, № 3, Он же, В. Г. Белинский о воспитании, 1950.

¹ Т. Н. Грановский, Соч., т. II, изд. 2-е, 1866. «Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены».

Бенкендорф, назвавший крепостное право пороховым погребом, способным взорваться в любую минуту. Бенкендорф считал нужным безусловно предупредить этот взрыв. Но предупредить его одними карательными мерами опасался, ибо, как говорил он, войско-то состояло по преимуществу из крестьян, и на него, следовательно, положиться в борьбе с недовольными нельзя.

Предупреждал об опасности и реакционный профессор М. П. Погодин, видный защитник теории официальной народности. В своих политических письмах он писал, что, в интересах предупреждения нараставшего революционного кризиса, надо, помимо борьбы с теми лицами, которые возбуждают недовольство крестьян, в какой-то мере улучшить положение крестьян и предоставить им возможность получать первоначальное образование.

Об усилении недовольства крепостными порядками, о росте симпатии к освободительным идеям в кругах интеллигенции, а также о росте тревоги среди эксплуататорских классов предупреждал в своих письмах 1855—1856 гг. писатель И. С. Аксаков.

Резко отозвавшись в одном своем письме¹ об общественном строе России, породившем много грязи, пошлости, лжи, обмана и злоупотреблений, Аксаков в другое время² утверждал, что, по его наблюдениям, всякому сколько-нибудь мыслящему и жаждущему свежего воздуха юноше известно имя Белинского, что это имя становится надеждой на счастливое будущее честных молодых людей, что его письмо к Гоголю начинает проникать и в отдаленные края страны и способствует увеличению числа «прозелитов».

«Тут нет ничего странного, — писал он, — всякое резкое отрицание нравится молодости, всякое негодование, всякое требование простора, права принимается с восторгом там, где сплошная мерзость, гнет, рабство, подлость грозят поглотить человека, осадить, убить в нем все человеческое».

Аксаков был прав, говоря, что Белинский являлся в конце 40-х и начале 50-х годов XIX в. властителем дум честной, здоровой духом молодежи. Он был, конечно, прав, заявляя, что «если вам нужно честного человека, способного сострадать болезням и несчастьям угнетенных, честного доктора, честного следователя, — ищите таких в провинции между последователями Белинского». Но Аксаков писал это отнюдь не потому, что сочувствовал освободительным идеям Белинского (он им вовсе не сочувствовал), а потому, что понимал нараставшую опасность для господствующего класса — дворянства, с которым сам был кровно связан; потому, что хотел как можно убедительней предостеречь правительство от этой опасности; и потому, наконец, что считал своим долгом указать на необходимость безотлагательно принять такие меры, с помощью которых мирным путем, без всякой коренной ломки государственного (монархического) строя, можно было бы устранить вопиющие пороки и тем самым предупредить нараставший революционный кризис.

Нараставшее освободительное движение и крымская война с такой очевидностью показывали невозможность полного сохранения старых порядков, что вступивший на престол после смерти Николая I его сын Александр II, по своей натуре крепостник, подобный отцу, вынужден был стать на путь проведения некоторых реформ.

Главное внимание правительства Александра II привлекал крестьянский вопрос, являвшийся центральным вопросом, где сталкивались основные классовые силы того времени: 1) помещики-крепостники, 2) ли-

¹ Письмо от 23/XI 1855 г.

² Письмо от 9/X 1856 г.

беральное дворянство и «прогрессивная буржуазия», 3) крестьянство и демократическая интеллигенция.

Вскоре после заключения мира, 30 марта 1856 г., Александр II сообщил московскому дворянству о своем намерении освободить крестьян от крепостной зависимости, заявив при этом, что лучше освободить их сверху, нежели ожидать, когда они освободят себя снизу. С этой целью был создан новый секретный комитет, который должен был приступить «безотлагательно» к разработке плана «постепенного, без крутых и резких поворотов» освобождения крестьян.

В связи с решением о подготовке «крестьянской реформы» правительство выразило намерение провести «преобразования» и в других областях общественной жизни, в том числе и в области народного образования.

Программа намечаемых правительством «преобразований» в народном образовании была изложена в основном министром народного просвещения Норовым в его докладе от 5 марта 1856 г. Указав на ряд недостатков в прежней школьной системе и особенно на преобладание в ней административно-полицейских мер, Норов писал, что для упрочения основ государственного строя, для сосредоточения «разнородных стихий и частей государства в один плотный, крепкий состав» следует действовать постепенно и настойчиво и притом «мерами не административными, а нравственными», действовать через воспитание, проникнутое единой прочной основой и осуществляемое по единому плану и при едином управлении и руководстве. Самой прочной основой нравственности, а следовательно, и воспитания, перед которым ставилась такая задача, по Норову, являлось православие. Вот почему он и намечал в качестве важнейшей меры, которую должно было провести правительство, укрепление религиозных основ воспитания и в связи с этим всемерное содействие улучшению постановки преподавания в школах «истин православной веры», придав ему «свойство нравственно-назидательного, одушевляющего учения, способного действовать на восприимчивые и мягкие сердца юношей и поселять с христианским образом мысли и жизни христианские чувствования»¹. Без этого, по мнению Норова, невозможно было действительное выполнение той роли, которая отводилась в системе школьного обучения закону божью.

Стремление правительства как можно шире использовать идеологические средства воздействия на массы, стремление превратить школы в одно из верных орудий такого воздействия явилось руководящим началом для Норова и в решении вопроса о женском образовании и ряда других вопросов. Он предлагал не ограничиваться учреждением закрытых женских школ, но озаботиться созданием сети открытых женских училищ в губернских и уездных городах и больших селениях. Конечно, в этих училищах предполагалось обеспечение религиозно-нравственных основ не в меньшей степени, чем в мужских школах.

Внося предложение об учреждении открытых женских школ, побуждаемый к этому изложенными выше мотивами, по своему существу не прогрессивными, объективно Норов, в известной мере, удовлетворял давно выдвигаемые прогрессивными представителями русского общества требования о расширении прав женщины на образование.

Учитывая острый недостаток в профессорах и других деятелях науки, Норов рекомендовал озаботиться подготовкой молодых научных работников из среды наиболее способной, но, разумеется, преданной престолу молодежи.

¹ С. Б. Рождественский, Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802—1902, СПб., 1902, стр. 353.

В области среднего образования Норов твердо стоял на позициях классицизма. Он был убежден, что классическое образование является прочной опорой монархического строя, что оно, «развивая еще юные впечатлительные умственные способности», может «предохранить их от влияния материализма, убивающего в самом начале всякое благородное побуждение, раздражающего себялюбие и корысть»¹. Реальному же образованию он приписывал как раз способность распространять материализм со всеми его «тлетворными» влияниями на молодые умы.

Выразив поэтому свое недовольство реформой гимназии, проведенной в 1852 г., в которой он усмотрел опасность распространения реального образования, Норов предлагал идти по пути усиления классического и ограничения реального образования. При этом он считал нужным придать реальному образованию чисто прикладной характер и осуществлять его только через специальные учебные заведения, «ибо только подобные учреждения, — говорил он, — при содействии практических и технических пособий, в состоянии сообщить юношам сведения основательные, полные и годные для применения в различных промышленных операциях»². Реальную школу как общеобразовательное учебное заведение Норов не считал возможным допустить.

В своем докладе Норов выражал твердую уверенность и в том, что целесообразно сосредоточить управление и руководство учебными заведениями в едином правительственном органе, чтобы с помощью этого органа обеспечить единое направление, единый дух во всем школьном обучении и воспитании.

Мы считаем, что в этом плане следует рассматривать и предложение Норова о восстановлении упраздненного в 1831 г. ученого комитета при Главном правлении училищ. В ученом комитете он видел подсобный орган Министерства народного просвещения, призванный готовить необходимые мероприятия по осуществлению правительственной программы в области народного образования, по обеспечению в частности и в особенности во всей системе воспитания тех единых нравственных основ, о которых говорилось в докладе.

Ученый комитет был восстановлен указом Александра II 5 мая 1856 г., а 15 июня того же года были утверждены правила, которыми следовало руководствоваться комитету в своей деятельности. В соответствии с изложенной выше общей задачей к обязанностям ученого комитета «Правила» относили и следующие: 1) суждение о курсах учебных заведений, 2) составление или рассмотрение представленных проектов программ для различных учебных заведений, 3) рассмотрение и оценка учебных руководств и других книг, 4) рассмотрение проектов и предложений по учебной части и тому подобных дел. Кроме того, комитет должен был следить за тем, чтобы не распространялись вредные руководства и учебные книги, издаваемые частно.

Обязанности ученого комитета, изложенные в указанных правилах, почти ничем не отличались от тех, которые на него возлагались и при первоначальном возникновении, 24 октября 1817 г. Восстановленному ученому комитету было поручено собирание материалов и разработка проектов новых школьных уставов. Само собой разумеется, что ученый комитет в этой работе должен был опираться на программные положения, изложенные в докладе Норова и одобренные (при частичном изменении) Александром II.

В то время, когда восстановленный правительством ученый коми-

¹ С. Б. Рождественский, Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802—1902, СПб., 1902, стр. 369.

² Там же, стр. 353.

тет Министерства народного просвещения¹ занимался подготовкой проекта школьных преобразований, в печати выступил ряд виднейших представителей общественной мысли по вопросам обучения и воспитания. В этих выступлениях были изложены требования значительно более широкие, чем те, которые намечались в докладе Норова.

Первым было выступление знаменитого русского ученого-хирурга, педагога, либерала по своим общественно-политическим воззрениям Н. И. Пирогова со статьей «Вопросы жизни» в журнале «Морской сборник» (июль, 1856).

В «Вопросах жизни» Н. И. Пирогов ярко, глубоко искренне обвинял старое реакционное и защищал прогрессивное. Он обвинял старую систему воспитания, настойчиво проводимую правительством Николая I. Обвинял систему, устранявшую понятие «человек» и подменявшую его понятием «крепостник», «раб», «чиновник», «офицер», «солдат», «купец» и т. п. Обвинял систему, превращавшую молодых людей в механизмы большой машины, управляемой самодержавной рукой царя-крепостника, в механизмы, действующие не по сознанию и убеждению, а по команде. Пирогов осуждал царившую в системе воспитания механическую зубрежку, дрессировку, односторонность и особенно практицизм. Он горячо защищал идею общечеловеческого воспитания и, как отвечающую ей, систему «нравственно-научного просвещения». Эта система должна была сообщать учащимся сведения, нужные каждому человеку независимо от того, какой специальный путь он изберет потом в жизни. Она должна была воспитывать человека-гуманиста, способного «проницательно смотреть в себя..., любить искренне правду, стоять за нее горою и быть непринужденно откровенным».

Несмотря на внешне красивые выражения, гуманизм Пирогова был гуманизмом буржуазным, крайне ограниченным, сочетавшимся с ненавистью к революционному движению, с терпимым отношением к «законным» действиям правительства, вроде арестов и других форм расправы с революционерами. Гуманист, какого имел в виду Пирогов, в лучшем случае был способен видеть и чувствовать страдания других, иногда по поводу этих страданий произносить чувствительные фразы, иногда пустить слезу, но он не был способен по-настоящему бороться с причинами, породившими эти страдания.

Защищая систему «нравственно-научного», т. е. общего образования, Пирогов ничуть не отрицал надобности в специальном образовании, но считал, что последнее должно основываться на первом, что специальные школы должны заниматься «образованием молодых людей, уже приготовленных общечеловеческим воспитанием».

В системе общего образования Н. И. Пирогов отдавал предпочтение классическому направлению. В нем он видел лучший, наиболее совершенный путь к достижению цели общечеловеческого воспитания. Но надо иметь в виду, что классицизм, защищаемый Пироговым, значительно отличался от того узко ограниченного, так называемого грамматического классицизма, который к тому времени получил довольно широкое распространение в западноевропейской, особенно немецкой школе и на который ориентировался Норов. Это был классицизм, как отмечает проф. Е. Н. Медынский, «в лучшей, неогуманистической его форме»².

Резко отрицательно отзывался Н. И. Пирогов о реально-прикладном образовании. Он считал его противоречащим общему духу и задачам общечеловеческого воспитания и призывал немедленно отказаться от практического осуществления его. Против же общеобразовательной

¹ Ученый комитет был учрежден 24 октября 1817 г. По распоряжению Николая I он был упразднен и восстановлен вновь 5 мая 1856 г. при Александре II.

² Е. Н. Медынский, проф., История русской педагогики, изд. 2-е, М., 1938, стр. 185.

реальной школы, которая отличалась от гуманитарной (классической) главным образом тем, что в ней отсутствовало преподавание древних классических языков и большее место отводилось естествознанию, новым языкам и рисованию, он не возражал. Он признавал за ней право на существование и в своем проекте новой системы народного образования, предложенной несколько позднее, предусматривал ее наряду с классической школой, ограничивая, правда, ее задачи подготовкой юношей к практической жизни и к поступлению в специальные учебные заведения, а не в университеты. Право поступления в университеты он оставлял только за окончившими классическую гимназию. Следует, однако, заметить, что в борьбе с прикладным направлением в образовании Пирогов не оказался последовательным до конца. Немного позднее, в ряде своих выступлений по поводу проектов школьных реформ, подготовленных ученым комитетом, он защищал уже преподавание специальных предметов (правда, в небольшом объеме) в реальных гимназиях.

Пирогов придавал очень большое значение способам обучения. «Пора, пора понять нам, — говорил он в своей статье «О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий» (1859), — 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»¹. Одного сообщения научных сведений недостаточно. Задача школы гораздо шире. Эта задача, по Пирогову, состоит в том, чтобы сделать учеников «восприимчивыми к науке», поселить в них любовь к самостоятельным занятиям наукою, развить их умственные силы и способности. Пирогов понимал, что достигнуть этого прежними методами, в которых преобладало механическое заучивание, невозможно, что для этого нужны иные, более совершенные способы.

Не отрицая надобности в инструкциях и методических руководствах, разрабатываемых и издаваемых Министерством народного просвещения и его представителями на местах, главное средство улучшения методики преподавания он видел в творческой деятельности педагогических коллективов гимназий и прогимназий, в творческих методических исканиях учителей. Вот почему он и предлагал предоставить право педагогическим советам решать «следующие жизненные вопросы нашей педагогики: 1) какой способ изложения, при данных местных условиях, должен считаться удобным для сознательного усвоения каждой науки, 2) как направить изложение каждого предмета к развитию той или другой душевной способности большей части учащихся и 3) какими мерами возбудить и поддержать внимательность целого класса, столь необходимую для усвоения науки»².

Пирогов правильно усмотрел в розге одно из существенных зол крепостнической системы воспитания. Он правильно оценил ее как меру антипедагогическую и потребовал решительного отказа от практического применения ее в системе воспитания. Но эту правильную, безусловно прогрессивную линию он также не выдержал до конца. Вслед за суровым осуждением розги Пирогов немедленно же, поддавшись влиянию реакционных кругов, стал оправдывать ее как меру, допустимую в исключительных случаях.

Такая непоследовательность Пирогова, как известно, получила резкое осуждение со стороны Добролюбова в статье «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгой», а позднее — в следующих словах В. И. Ленина, сказанных им, правда, по другому поводу: «Сладенькие, до приторности сладенькие мелкобуржуазные министры и экс-министры, которые бьют

¹ Н. И. Пирогов, Избранные педагогические сочинения, изд. АПН РСФСР, 1953, стр. 118—119.

² Там же, стр. 119.

себя в грудь, уверяя, что у них есть душа, что они ее губят, вводя и применяя против масс смертную казнь, что они плачут при этом — улучшенное издание того «педагога» 60-х годов прошлого века, который следовал заветам Пирогова и порол не попросту, не пообычному, не по-старому, а поливая человеколюбивой слезой «законно» и «справедливо» подвергнутого порке обывательского сынка»¹.

К. Д. Ушинский в ряде своих статей широко развернул те требования, которые, по его мнению, должны быть положены в основу системы народного образования в нашем государстве.

Горячо приветствуя идею общечеловеческого образования, отстаиваемую Пироговым в «Вопросах жизни», Ушинский правильно говорил, что она не отменяет понятия национальной системы воспитания, а, напротив, предполагает его. Мало того, эта идея, по Ушинскому, только тогда и приобретает свой смысл и практическое значение, когда преломляется через системы школ, отвечающие национальным особенностям каждого народа. «Каждый народ, — говорил он, — имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитателя воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием...»². Воспроизведение этого идеала и составляет, по мнению Ушинского, сущность народности.

Народность, по Ушинскому, являлась таким образом основой общественного воспитания, вытекающей из особенностей народа, его характера, его духа, его культуры и языка.

Нет народа вообще вне времени и пространства, нет и человека, не связанного со своим народом. Нет и воспитания, одинаково пригодного для любого народа. И потому всякая претензия на универсализм, на всеобщность есть пустой вздор, ложь и обман. Немецкие педагоги, указывал Ушинский, убеждены в том, что работают над воспитанием человека вообще, к какому бы народу он ни принадлежал. Но это заблуждение. Немецкая педагогика была и есть чисто немецкая наука, говорил он. И человек, над воспитанием которого она работает, есть «немецкий ессе homo», «совершеннейший немец».

Русский народ имеет свою историю, свои особенности, и он нуждается в своей, целиком отвечающей этим особенностям, системе воспитания. Народность нашего воспитания отлична от народности и воспитания любого другого государства. И потому всякое пересаживание на нашу почву какой-либо другой зарубежной педагогической системы, зарубежной школы, кроме вреда, ничего не принесет. «Народная школа не принадлежит к тем явлениям народной жизни, которые могут быть целиком пересажены из одной почвы в другую, и приняты в среде народа», — рассуждал Ушинский.

Однако он не считал, что народность исключает всякую надобность в изучении и использовании зарубежного педагогического опыта. Наоборот, изучение и заимствование опыта он считал делом полезным и нужным. Но допускал использование только такого зарубежного опыта, который не противоречил коренным основам русской системы воспитания (который являлся бы общим, а не специфически национальным). «Мы можем, — говорил он, — занять много полезных педагогических изобретений у западных наших братьев, опередивших нас в образовании. Но дух школы, ее направление, ее цель должны быть обдуманы и созданы нами самими, сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характера, его религии».

¹ В. И. Ленин, Сочинения, изд. 4-е, т. 25, стр. 242—243.

² К. Д. Ушинский, Сочинения, т. 2, изд. АПН РСФСР, 1948, стр. 122.

Считая характер народа той почвой, на которой коренится народность, Ушинский пытался определить особенные, наиболее типичные национальные черты русского народа, чтобы на этой основе подойти к более конкретному выяснению особенностей школы, нужной народу.

Замечательно, что на первое место среди этих черт он выдвигал патриотизм — чистую, святую, неизменную любовь к своему отечеству, ту любовь, которая рождает стойкость и героизм в борьбе за свою национальную независимость и которая вооружает человека на борьбу с дурными наклонностями и поднимает его на высокую ступень нравственности. Эту черту он считал главной, ведущей во всем поведении русского народа. Эту черту он и рекомендовал иметь в виду прежде всего при решении вопроса об особенностях и задачах русской школы. Он писал: «Нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями»¹.

К чертам русского народного характера Ушинский относил также: национальную стойкость, богатство творческой энергии и гуманизм. Ошибочно относил он к этим чертам и религиозность (христианская религия).

В отличие от Пирогова, Ушинский меньше касался средней школы. Его внимание было приковано, главным образом, к народной школе. Ее он рассматривал как главное, ведущее звено во всей системе народного образования. Она, по мнению Ушинского, должна была стать центром предстоящих школьных преобразований, как более неблагоприятная по своему состоянию и как необходимая для самых широких слоев населения, как фундамент просвещения и залог народного благополучия. Как можно больше народных школ и как можно лучше организовать обучение в них, вот что, по Ушинскому, являлось неотложной задачей для России. Ушинский не верил, что эта задача может быть успешно решена правительством. Он был убежден, что решение этой задачи может быть обеспечено только самим народом. И потому требовал передачи народных училищ в ведение народа. В этом он видел первое и важнейшее условие быстрого роста и развития их.

Вторым необходимым условием для развития народных училищ он считал наличие достаточного числа подготовленных учителей и учительниц. Отсюда и требование, которое он отстаивал на данном и на всех последующих этапах своей педагогической деятельности: отвести одно из видных мест в системе народного образования мероприятиям по подготовке учителей для народных школ. Причем, так же как и Пирогов, находил более правильным готовить их по преимуществу из состава сельской молодежи. Эта молодежь, по глубокому убеждению Ушинского, лучше, чем какая-либо другая, могла понимать нужды и потребности народа, только она наиболее полно отражала в себе черты народного духа, а потому была способна успешней решать задачу школы в соответствии с требованиями, вытекающими из идеи народности. Ушинский решительно отстаивал привлечение женщины к педагогическому труду. Он говорил, что женщина по своим умственным способностям достойна наравне с мужчиной заниматься учительской деятельностью. По своему же характеру она располагает для этого большими данными, чем многие мужчины. «Сосредоточенность внимания, точность, терпение, настойчивость, любовь к порядку, нежность, манеры, вкус и, наконец, врожденная любовь к детям — все это такие качества, которые встречаются скорее и в большей степени в женщине, нежели в мужчи-

¹К. Д. Ушинский, Собр., соч., Изд. АПН РСФСР, 1948, т. 2, стр. 160.

не», — писал Ушинский¹. А качества эти имеют очень важное значение в воспитании детей.

Как существенный недостаток школы Ушинский отмечал отсутствие тесной связи между административным, учебным и воспитательным элементами. Плох тот руководитель школы, который только администратор. Не полноценен тот учитель, который только обучает. Не полноценен и тот воспитатель, который не обучает, а только воспитывает. Школа — целостный организм. И нормальная деятельность ее может быть обеспечена в том случае, когда все названные элементы находятся в органической связи и взаимодействии, когда все они служат одной цели — развитию в ребенке настоящего человека. Обеспечение такой связи и взаимодействия названных элементов, по мнению Ушинского, и должно составлять одну из ответственных задач строительства новой школы².

Видное место в учебном процессе отводил К. Д. Ушинский учебникам, книгам для чтения и методическим пособиям для учителей. Без хороших учебников и книг для чтения великий педагог не представлял хорошей, полноценной работы народных школ. К. Д. Ушинский умело сочетал постановку этой задачи — обеспечения школ учебниками и книгами для чтения с практическим участием в решении ее. Как известно, Ушинским были написаны прекрасные учебные книги «Детский мир» и «Родное слово». В сжатой форме, но довольно отчетливо изложил Ушинский основные требования, которым должны отвечать детские книги для чтения. Каждая детская книга, по его мнению, должна представлять описание немногих предметов. Но описания эти должны быть конкретными, яркими, подробными и «кидающимися в глаза». Нельзя, конечно, браться за описание любых предметов. Надо брать те предметы, которые могут быть занимательными для детей и которые можно сделать понятными для них, «не прибегая отнюдь к ложным объяснениям, которые часто даются под предлогом необходимости сделать предмет доступным для детского ума. Верные образы, а не отвлеченные понятия и сухие нравоучения должны запечатлеваться в детской душе: это семена, из которых сама молодая почва выгонит растения...»³, — говорил он.

Таким образом, главное, что должно быть обеспечено в детской книге, — это верное объяснение доступных детскому уму предметов и явлений. Ушинский, однако, не был против нравоучений; он хотел лишь, чтобы они не превращались в какие-то искусственно притянутые «нравственные хвостики», в сухие, неубедительные нравственные назидания, а являлись бы логическим выводом из освещения фактов, явлений и предметов. Но и эти выводы-нравоучения не всегда, по Ушинскому, должны сообщаться в книге. Задача детской книги подвести ученика к правильным выводам, а сделать их, как правило, должен он самостоятельно или с помощью учителя.

В детских книгах Ушинский отдавал предпочтение природоведческому материалу, как очень ценному и доступному для развития детского мышления, а также рассказам из родной географии и родной истории. Значительное место отводил он в них произведениям отечественной художественной литературы и народному творчеству (песни, басни, пословицы, поговорки и пр.) и, наконец, христианскому религиозному учению, которому приписывал, как известно, большую воспитывающую силу. Полезную книгу для чтения он рассматривал и как одно из ценных средств

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., Изд. АПН РСФСР, 1948, т. 2, стр. 209.

² Говоря о необходимости соединения трех элементов: административного, учебного и воспитательного, Ушинский имел в виду не только начальную, но и среднюю школу.

³ К. Д. Ушинский, Собр. соч., Изд. АПН РСФСР, 1948, т. 2, стр. 230—231.

распространения просвещения в народе. В связи с этим он настаивал на том, чтобы было уделено как можно больше внимания развитию сети публичных библиотек, доступных народу.

Не проходил Ушинский и мимо таких вопросов, как школьное здание и школьная мебель. Им он придавал большое значение в обучении и воспитании. Тесные, душные комнаты — бич для детей. Они, говорил Ушинский, отрицательно действуют на здоровье и общее состояние учащихся, вызывают сонливость, лень и т. д. Трудно учиться в холодных помещениях. Наличие свежего воздуха и поддержание должной температуры, заключал он, «также важно для детей, как для цветов, чтоб поддерживать их в бодром возбужденном состоянии»¹. Удобная мебель точно так же содействует повышению работоспособности учеников. Она организует и дисциплинирует их.

Указывая на несовершенства содержания, организации и методики обучения в начальных и средних школах, Ушинский выделял главное из них — ограниченность круга знаний, сообщаемых ученикам, одиночный способ спрашивания детей и действительно механическое, бессмысленное заучивание материала.

К главнейшим предметам «первого образования» Ушинский относил родной язык, блестяще показав в целом ряде работ его образовательное и воспитательное значение.

Много внимания уделял он естествознанию, утверждая, что правильные представления об окружающем материальном мире составляют основу человеческих знаний. А всякие отвлеченности, всякие «законы существования количества и величин», с которыми, например, имеет дело математика, могут быть осмыслены только в том случае, если они опираются на возможно полные и точные представления о конкретных вещах и явлениях, на «законы самого существа вещей», т. е. на то, что обеспечивается естествознанием. Важность и необходимость естествознания как предмета школьного обучения Ушинский обосновывал и данными психологии и дидактики.

Естествознание он считал предметом вполне соответствующим особенностям детского мышления, мышления в основном конкретного. Оно (естествознание) вполне отвечало и важнейшим дидактическим требованиям: идти от конкретного к абстрактному, от более простого, доступного к более сложному, от известного к неизвестному, от наблюдений к умозаключению и т. д. В самом деле, в естествознании дети имеют дело только с конкретными предметами и явлениями природы. Эти явления и предметы в значительной части дети могут наблюдать непосредственно в жизни, ощущать на собственном опыте. Они с ними сталкиваются в своей жизни с самых ранних пор, они им уже знакомы в какой-то мере до прихода в школу, они накопили о различных явлениях и предметах окружающей природы определенный запас сведений. И объяснения учителя благодаря всему этому являются для них более доступными и понятными. В обучении естествознанию Ушинский находил широчайшие возможности для применения индуктивного метода, который он склонен был считать наиболее правильным («естественным») методом, обеспечивающим успешное развитие умственных сил и способностей учащихся.

Учитывая все это, Ушинский решительно настаивал на значительном расширении круга естественнонаучных знаний как в начальных, так и средних школах. Но в то же время он предупреждал против чрезмерного увлечения количеством этих знаний, как и против потери чувства меры вообще при определении содержания учебных планов и программ школы.

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., Изд. АПН РСФСР, 1948, т. 2, стр. 213.

«Чтобы достичь цели преподавания естественных наук в низших и средних учебных заведениях, — говорил он, — должно прежде всего отбросить всякую претензию на полноту изложения необозримого количества предметов естествоведения»¹, выбрать самое существенное, выбрать несколько предметов, но излагать их достаточно подробно и с опытами. Опыту как методу обучения Ушинский придавал очень большое значение. «Каждый опыт, — писал он, — есть лучшее упражнение для человеческой логики, и природа непогрешительнее даже Кизеветтера. Она немедленно покажет ошибку или неполноту, и несколько физических или химических опытов более разовьют в воспитаннике правильность силлогизма и остроту наблюдения, чем сотни упражнений, написанных по логическим категориям»².

Совершенно не удовлетворяло Ушинского и то место, которое занимала география в учебном плане общеобразовательной школы и в первую очередь отечественная география. Между тем, этот предмет по его образовательной, да и не только образовательной, но и воспитательной значимости, он считал вполне достойным поставить на первое место после естествознания. Следующее за географией место отводил он истории, по преимуществу отечественной.

К другим очень важным предметам Ушинский относил литературу, а также закон божий. Вместо древних классических языков в средней школе он отстаивал новые языки.

Требования Ушинского в области организационно-методической стороны обучения сводились в основном к следующему: 1) решительный отказ от убийственного метода обучения — бессмысленного механического заучивания «от сих до сих», от неэкономного и неэффективного способа одиночного спрашивания; 2) решительная перестройка всего процесса обучения на основе серьезности (обучение — труд серьезный, а не забава), привлекательности, разумности и сознательности, наглядности и активности учащихся при руководстве учителя. При этом он отстаивал классно-урочную систему организации обучения при норме учащихся на каждого учителя не более 50.

Широки, многосторонни были требования К. Д. Ушинского, выдвинутые на первом этапе подготовки школьных реформ. Он предложил поистине глубоко продуманную программу перестройки школы на тех началах, которые обеспечивали прогресс в ее развитии. Хочется особенно подчеркнуть его требование *н а р о д н о с т и* как основы школьной системы. В понимании Ушинского, в его рекомендациях по практическому применению это требование приобретало не только глубокий педагогический, но и политический смысл. Оно выступало как оружие против правительственной реакции, как оружие, направленное к защите прав народа в определении характера народной школы, в управлении и руководстве ею. Не отрицая надобности в заимствовании зарубежного педагогического опыта, это требование отстаивало самостоятельный путь в развитии школы каждого народа, каждого государства. Оно было направлено против неосновательных претензий немецкой педагогики на господствующее положение в мировой педагогической науке. Оно прокладывало пути для развития оригинальной русской педагогики, демократической по своему существу. Народности Ушинского были чужды шовинизм и всякое господство одной нации над другой. Она, наоборот, содействовала борьбе за развитие школы с обучением на родном языке каждой нации, входившей в состав Российского государства. Ей была чужда и нацио-

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., Изд. АПН РСФСР, 1948, т. 2, стр. 226.

² Т а м ж е (Кизеветтер — автор распространенного тогда учебника логики).

нальная замкнутость. Учение К. Д. Ушинского о народности в воспитании являлось исторически прогрессивным. На определенном этапе развития педагогической теории и педагогической практики оно сыграло положительную роль. В 60-х годах, например, оно служило одним из важнейших источников, из которого многие педагоги России черпали силы для борьбы за более широкие и более совершенные школьные реформы, чем те, которые намечались Министерством народного просвещения. Но нельзя забывать, что в содержание народности Ушинский включил и основные положения христианской религии, давая тем самым представителям реакционного лагеря использовать Ушинского при защите христианской религии как важнейшей основы школьного обучения и воспитания. Забвение или недооценка ошибочной стороны учения Ушинского неизбежно должна привести к большей или меньшей идеализации его, одинаково вредной для педагогической теории и педагогической практики.

Революционные демократы Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов горячо приветствовали идею общечеловеческого воспитания, защищаемую Пироговым в «Вопросах жизни», а также идею народности в воспитании, сформулированную Ушинским. Но в понимание этих идей они вкладывали совершенно иное, более глубокое в политическом и педагогическом отношении содержание.

Чернышевский и Добролюбов соглашались с Пироговым, что «воспитание главной своею целью должно иметь приготовление дитяти и потом юноши к тому, чтобы в жизни был он человеком развитым, благородным и честным. Это важнее всего»¹. Но что необходимо для того, чтобы быть таким человеком? Для этого, по их мнению, мало иметь общие знания, мало обладать способностью приобретать знания самостоятельно, мало иметь способность «проницательно смотреть в себя» (Пирогов), мало быть «непринужденно откровенным» и «любить правду» (Пирогов), а важно иметь истинные знания, с помощью которых можно правильно понять и правильно оценить природные явления и события общественной жизни. Важно уметь не просто приобретать знания, но приобретать их осмысленно, под углом зрения определенной, строго научной теории (имелась в виду материалистическая теория).

Важно любить правду, но настоящую правду, которая заложена в стремлении народа к свободе от крепостной кабалы, в стремлении к свободной, счастливой, трудовой жизни, которая заложена в ненависти к дармоедству, к эксплуатации, ко всякому желанию оправдать и поддержать существование народного бесправия. Важно любить народ и уметь направить все свои силы, способности и «знания на пользу народа, на пользу общественной деятельности» (Чернышевский), подчинить их борьбе за благо народное, т. е. быть революционером. Вот в чем, по Чернышевскому и Добролюбову, должна заключаться цель общеобразовательной школы. Руководствуясь такими взглядами на цель образования, Чернышевский и Добролюбов целиком поддерживали Пирогова в борьбе за общеобразовательную школу, свободную от всяких прикладных знаний. Но они не разделяли его взгляда на классические гимназии и прогимназии как на учебные заведения, якобы более других отвечающие требованиям общечеловеческого воспитания. Они считали эти школы устаревшими, не отвечающими требованиям времени. В корреспонденции из Италии «Непостижимая странность» Добролюбов писал, что классическая школа заставляет учащихся тратить много времени и сил «на заучивание всех лингвистических трудностей и филологических тонкостей», не нужных, или почти вовсе не нужных в современной жизни; что она подготавливает этим путем людей, способных употребить свои знания

¹ Н. Г. Чернышевский, Избранные педагогические высказывания, Учпедгиз, 1940, стр. 82.

«лишь на сочинение казенных рассуждений на заданные темы», т. е. людей ограниченных, не способных по-настоящему разбираться в современном положении вещей и тем более не способных заглянуть в будущее.

Классическая гимназия, по их мнению, не способна была по-настоящему удовлетворить даже тех ограниченных требований в образовании, которые вытекали из существа намечаемых буржуазных реформ. В этом отношении неизмеримо выше стояла реальная школа, поскольку она вооружала учащихся теми общеобразовательными знаниями, которые могли быть использованы сравнительно широко в практической, по преимуществу торгово-промышленной деятельности.

Но реальная школа, тем более та, в которой отводилось видное место прикладным дисциплинам в ущерб общему образованию, также не удовлетворяла Чернышевского и Добролюбова. Она рассматривалась ими как школа одностороннего образования, как школа, недооценивающая огромной роли гуманитарных знаний, в частности исторических и литературных, которым, как и естествознанию, Чернышевский и Добролюбов придавали очень большое значение в подготовке образованного человека, активного участника в «гражданских делах». Их удовлетворяла только та школа, в которой обеспечивались широкие естественнонаучные и гуманитарные знания. Они стояли за всестороннее, гармоническое развитие учащихся.

Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов совершенно не поддерживали и не разделяли взгляда Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского на роль христианской религии как одной из важнейших основ человеческой морали. Чернышевский и Добролюбов не только понимали вредность мысли о совместимости науки и религии, но доказывали недопустимость преподавания какой бы то ни было религии в начальной и в средней школе. Великие революционеры-демократы выдвигали требование, чтобы все обучение и воспитание строилось на основе научных данных и настоящей человеческой морали, главными признаками которой они считали: любовь к труду и ненависть к дармоедству, любовь к Родине и ненависть к врагам ее, внутренним и внешним, подлинный гуманизм и демократизм.

В народности Чернышевский и Добролюбов видели выражение не только основных черт народного характера, но и «естественных и правильных стремлений» народа. И главным образом последнее. По цензурным условиям они не могли сказать, что конкретно подразумевали под естественными и правильными стремлениями народа, но, несомненно, имели в виду стремления к свободе и независимости, к счастливой трудовой жизни, т. е. стремления, в корне враждебные тогдашнему строю России. Народность в их понимании приобретала, следовательно, определенный революционный смысл. Они, кстати сказать, не признавали религиозности и патриархальности как неотъемлемых черт русского народа, которые, как известно, защищал Ушинский.

Революционные демократы горячо поддержали выступление Пирогова против крепостнического средства поддержания школьной дисциплины — розги. И не менее горячо возражали против попытки того же Пирогова оправдать частично применение розги. Они отстаивали школьную дисциплину, основанную на глубоком уважении учащихся, на их сознательности, на разумной организации всего процесса обучения и воспитания, дисциплину, не допускающую никаких варварских и всяких мало-мальски грубых средств воздействия на детей.

С особой настойчивостью Чернышевский и Добролюбов отстаивали право народа на образование и экономическую и педагогическую доступность школы для самых широких слоев населения, независимо от происхождения, пола и национальной принадлежности. И в связи с этим стояли за бесплатность обучения на всех ступенях школы и за осуществле-

ние обучения детей на их родном языке. Всякие суждения о нежелании крестьян учиться, о вреде, который якобы приносит грамота крестьянину, они отвергали как несправедливые и безусловно враждебные народному благосостоянию¹. Они, наконец, предлагали как можно шире развернуть мероприятия по повышению общекультурного уровня взрослого населения: проведение лекций, бесед и популярных чтений, издание научно-популярной и художественной литературы, организацию специальных учебных занятий и т. д. Воскресные школы, возникшие в 1859 г., как одно из таких мероприятий оценивались ими очень высоко.

Учебникам, учебным пособиям и детским книгам (как и Ушинский) они отводили очень видное место в учебно-воспитательном процессе. Они сходились с Ушинским в основных педагогических требованиях, каким должны отвечать учебники, учебные пособия и книги для чтения. Но они расходились с ним в определении характера идейного содержания этих книг. Ушинский не только допускал, но и настаивал на включении в учебники и книги для чтения религиозного материала. Чернышевский же и Добролюбов этого не допускали.

Вместе с Пироговым и Ушинским Чернышевский и Добролюбов отводили главную роль в учебно-воспитательном процессе учителю. Вместе с ними они настаивали на проведении специальных мероприятий по обеспечению педагогической и общенаучной подготовки народных учителей. Но требования их к общей подготовке учителя были значительно выше. Они хотели видеть в лице учителя высоко образованного, всесторонне развитого человека, способного разбираться в разнообразных областях человеческих знаний и пропагандировать их среди детей и взрослых. Эти требования вытекали из их взгляда на учителя как народного просветителя, призванного возбуждать, поднимать и направлять скрытые в народе силы души по тем путям, которые ведут к правде и справедливости, иначе говоря, к свободной и культурной жизни человеческого общества. Вместе с этим они требовали немедленно улучшить материальное и правовое положение народных учителей. Создайте условия для нормального человеческого существования, для безбедной и культурной жизни, и среди наиболее способной и талантливой молодежи найдутся многие кандидаты в народные учителя, говорили они.

В высказываниях по вопросам дидактики и методики обучения, нередко сходных с высказываниями Ушинского, Чернышевский и Добролюбов обратили особое внимание на такие требования, как истинность (научность) знаний, доступность их для понимания учащихся и самое внимательное и заботливое отношение к ученику, к его нуждам и запросам, к особенностям его характера, к уровню развития и т. д. Только наукою проверенное и притом доступное детскому пониманию могло, по их мнению, допускаться к преподаванию в школе. И только те пути и средства обучения оправдывали они, которые содействовали проявлению детской творческой активности и любознательности, обеспечивали сознательное овладение знаниями и развивали в учащихся правильные взгляды на окружающий мир.

Приведенные выше выступления представителей педагогической общественности заложили прочные основы для развития передовой русской педагогики и системы народного образования. Они оказали огромное влияние на дальнейший ход развития прогрессивной педагогической мысли и педагогической практики как в период подготовки школьных реформ, так и в пореформенный период.

¹ Под этим углом зрения «Современник» подверг острой критике выступления крепостников против обучения грамоте крестьян и заявление В. И. Даля о том, что грамота крестьянам более вредна, нежели полезна.

Эти выступления оказали известное влияние и на работу ученого комитета, занятого, как уже отмечалось, подготовкой проекта реформы народного образования. Ученый комитет не мог, конечно, пойти на радикальную ломку существовавшей тогда системы обучения и воспитания потому что был ограничен рамками правительственной программы и в силу классово-ограниченности своего состава¹. Но ученый комитет сделал значительный шаг по пути удовлетворения некоторых требований общест-венности, тех именно требований, которые отражали интересы главным образом либеральных кругов общества. Это чувствовалось на первом проекте реформы под названием «Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения», опубликованном в 1860 г. Этот проект, при всех его иногда очень существенных недостатках, намечал все же много нового и передового.

После обсуждения в педагогических кругах страны проект этот был переработан ученым комитетом и в новой редакции под новым названием «Проект устава общеобразовательных учебных заведений Министерства народного просвещения» и вместе с проектом общего плана устройства народных училищ, подготовленным особым комитетом, состоявшим из представителей разных ведомств², по распоряжению Александра II от 18 января 1862 г. был опубликован и разослан по всему учебному ведомству и отдельным лицам, по усмотрению Министерства народного просвещения, на заключение. Оба эти проекта были переведены на французский, немецкий и английский языки и с той же целью посланы многим педагогам и ученым ряда стран Западной Европы.

Обсуждение первого и особенно второго проекта среди педагогических кругов России при участии ученых и педагогов ряда стран Западной Европы вылилось в широко развернувшуюся педагогическую дискуссию, охватившую большой круг существенно важных вопросов начального и среднего образования.

В настоящей книге дается краткая характеристика проектов реформы начальной и средней школы, подготовленных ученым комитетом Министерства народного просвещения и другими организациями, и «Положения о начальных народных училищах» и «Устава гимназий и прогимназий», принятых в 1864 г.

Подробнее рассматриваются выступления представителей различных педагогических направлений, причем по преимуществу педагогов-практиков и деятелей по народному образованию, по основным вопросам начального и среднего образования, получившим отражение в подготовляемых проектах реформы. Делаем мы это потому, что эти выступления мало известны читателю, тогда как представляют несомненный историко-педагогический интерес. Выступления же наиболее видных представителей педагогической теории сравнительно подробно освещены в печати.

В конце глав 3-й и 6-й мы останавливаемся на вопросе о том, какие меры предпринимались правительством по реализации «Положения» и «Устава» 1864 г., а также на «реформе» школ, проведенной Д. Толстым в 70-х годах, имеющей своей целью устранение всего сколько-нибудь прогрессивного, что было заложено в «Положении о начальных народных училищах» и «Уставе гимназий и прогимназий».

Эти данные помогут еще раз убедиться в том, что «просветительная» политика русского царизма была враждебна прогрессивным идеям в области народного образования.

¹ В состав восстановленного ученого комитета первоначально входили: князь Щербатов, Вышнеградский, Воронов, Гаевский, Фишер, Чебышев, Срезневский и др.

² Несколько раньше был разработан проект плана устройства сельских училищ Министерством государственных имуществ. Но он опубликован не был и обсуждению в среде педагогической общественности не подвергался.

ГЛАВА I

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА ПО ПРОЕКТУ УСТАВА НИЗШИХ И СРЕДНИХ УЧИЛИЩ 1860 г. ЗАМЕЧАНИЯ НА ПРОЕКТ УСТАВА ПРОЕКТ УСТАВА

Подготовленный ученым комитетом первый проект школьной реформы под названием «Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения», был опубликован в 1860 г.¹ Этот проект был первой попыткой ученого комитета определить черты новой школы, которые в какой-то мере соответствовали бы намерениям правительства, с одной стороны, и требованиям педагогической общественности, главным образом либеральных кругов, — с другой, а также наметить пути и средства дальнейшего ее развития. В нем видное место отводилось начальному образованию, которое в связи с подготовляемой «крестьянской реформой» привлекало тогда большое внимание широких кругов общества, особенно наиболее прогрессивной его части.

Ученый комитет начал свою работу с критического просмотра школьного устава 1828 г. и определения исходных положений, которыми следовало руководствоваться при составлении нового устава. Из намеченных ученым комитетом исходных положений назовем лишь имеющие самое близкое отношение к начальному образованию: максимальная доступность школы для широких кругов населения; бессословность школы; привлечение к первоначальному обучению, по возможности, всех детей и в связи с этим применение некоторого принуждения в обучении; свобода частной и общественной инициативы в организации школ, обеспечение более тесной связи школы с населением и устранение бюрократизма и административного произвола в управлении учебными заведениями.

Все это очень важные, очень ценные положения. Декларируя их в своем проекте, ученый комитет выражал готовность провести в жизнь те, сравнительно, передовые идеи, которые в основном отвечали духу времени. Но декларировать положения — одно, а реализовать их — другое. Не всегда первое и второе совпадают. Не всегда на деле они представляют полное единство.

Насколько полно и в какой форме эти принципиальные положения нашли свое преломление в проекте, покажет дальнейшее его рассмотрение.

Система начального образования, согласно проекту, включала три типа школ: школы грамотности, низшие народные училища и высшие народные училища. Все они были подчинены директору училищ, являющемуся одновременно директором губернской гимназии.

¹ Проект был напечатан в «Журнале Министерства народного просвещения», 1860, ч. CL, март.

Школы грамотности предназначались для обучения детей первоначальному чтению и письму, четырем действиям арифметики над целыми числами и для наставления детей в истинах православной веры.

Перед низшими народными училищами ставилась задача сообщать несколько более широкие знания по тем же предметам и дополнительно «первоначальные, всем нужные сведения» из других областей знания. В соответствии с этим для низших народных училищ устанавливалась следующая программа учебных занятий: закон божий, краткий катехизис и краткая священная история, чтение книг гражданской и церковной печати и рукописей, чистописание, арифметика (первые четыре действия над целыми числами, именованные числа, понятие о дробях и употребление счетов), ознакомление с внешней природой посредством чтения и рассказывания и, наконец, церковное пение.

Низшие народные училища включали в свою программу занятия по двум новым предметам, а именно: знакомство с внешней природой и церковное пение. Их программа значительно расширяла объем знаний по курсу арифметики. Это, несомненно, ставило новые программы низших народных училищ, в сравнении с ранее действовавшими программами приходских училищ на основе устава 1828 г., на более высокую ступень.

Школы грамотности и низшие народные училища составляли низшую ступень начального образования. Проектом намечалось народные училища учреждать там, где население не удовлетворялось школами грамотности. Срок обучения устанавливался одинаковый, годичный, для обоих типов школы. Учитывая обширность программы низших народных училищ, проект устава обязывал проводить в них занятия по 4 часа ежедневно; причем в городах в течение всего года (исключая летние каникулы в 6—8 недель), а в сельской местности не менее чем в течение 6 месяцев. Для школ грамотности такие сроки не являлись обязательными. Следует признать, что ни ежедневных занятий по 4 часа, ни годичного срока для основательного прохождения программы низшего народного училища было недостаточно. Этот срок недостаточен был даже при наличии подготовленных учителей и необходимого количества доброкачественных учебников и учебных пособий. Тем более в сельской школе нельзя было пройти программу в 6-месячный срок. Общественность правильно указывала на нереальность программы училища при таком сроке обучения.

Там, где не было высшего народного училища, при желании населения, проект разрешал учреждать при низших начальных училищах второй класс для преподавания тех предметов, которые признавались наиболее соответствующими местным потребностям.

Школы грамотности и низшие народные училища, согласно проекту устава, являлись учреждениями общественными и частными, а не государственными. Они открывались по инициативе и на счет общества и частных лиц, причем школы грамотности — без всякого на то разрешения, а училища — с разрешения губернского директора. В таком же порядке осуществлялось закрытие школ: школы грамотности могли закрываться учредителями без всякого разрешения, а низшие народные училища — только с разрешения губернского директора училищ. Об открытии и закрытии школ грамотности требовалось лишь поставить в известность директора.

Правительство таким образом освобождалось от материальной ответственности за школы грамотности и низшие народные училища. Вся ответственность возлагалась на общества и частных лиц, учреждавших эти школы. Ученый комитет видел в этом наиболее верное средство к развитию сети низшего звена начальной школы. И надо сказать, что ученый комитет был прав. Опыт прошлого достаточно убеждал в том, что

правительство не проявляло сколько-нибудь серьезной заботы о низшей школе и что надежды на его поддержку были бы напрасны. Более реальной была надежда на инициативу и заботу о школе сельских и городских обществ.

В училище должны были приниматься дети всех сословий и обоого пола не моложе 8 лет, но девочки не старше 11 лет.

Учителями в низших народных училищах могли быть «лица всех состояний, получившие от учебного начальства свидетельство, что они окончили с успехом курс учения, по крайней мере, в высшем народном училище и достаточно приготовлены к исправлению учительской должности». Проект обязывал школьное начальство оказывать местам всемерное содействие в привлечении к преподаванию в школах грамотности способных и политически надежных лиц.

Преподавание закона божия и наставления в православной вере оставались попрежнему обязанностью священников. Для усиления воспитательного элемента в работе школы требовалось в обязательном порядке начинать и заканчивать каждый учебный день молитвой.

Чтобы предупредить проникновение в учебную работу школ грамотности и низших народных училищ всяких вредных, с точки зрения государственной политики, идей и педагогически нецелесообразных средств обучения, чтобы обеспечить в ней единую религиозно-нравственную направленность, проект устава, помимо общего надзора, осуществляемого школьным начальством, предусматривал другую форму контроля. Этот контроль возлагался на блюстителей, избираемых обществами и утверждаемых губернскими директорами. В тех же целях проект обязывал учителей пользоваться учебниками и учебными пособиями, только одобренными Министерством народного просвещения.

Блюститель, кроме надзора за учебной жизнью школы, должен был заботиться и о материальном благосостоянии ее (обеспечение школы необходимой мебелью, учебными принадлежностями и пр.).

При низших народных училищах намечалось учреждение школьных библиотек, конечно, из книг, дозволенных правительством. Библиотеками разрешалось пользоваться учащимся и местным жителям.

Такие библиотеки, по идее составителей проекта, должны были явиться одним из ценных путей распространения полезных знаний не только среди обучающихся в школе, но и среди взрослого населения.

В заключительном параграфе той части проекта, которая посвящена низшей ступени начального образования, предусмотрена следующая мера, побуждающая население к открытию школ и к обучению в них своих детей: «сельские и городские обыватели, не предъявившие свидетельства, что они знают важнейшие молитвы и умеют читать и писать, лишаются права поступать в гильдии и брать торговые свидетельства». И далее разъяснялось, что «сила этой статьи простирается на все без исключения лица, которым в день обнародования сего постановления было не свыше десяти лет»¹. В этом и состояла частичная принудительность, о которой говорилось выше.

Проект устава разрешал проводить обучение детей и вне школ грамотности и низших народных училищ лицам, желавшим это делать и способным к преподаванию. Этой мерой имелось в виду расширить возможности распространения грамотности среди населения.

Таков общий характер положений проекта относительно школ грамотности и низших начальных училищ.

Высшую ступень начального образования по проекту составляли высшие народные училища. Свою работу они строили на базе низшего народного училища и имели четырехгодичный срок обучения. Предна-

¹ Ст. 50 проекта устава низших и средних училищ МНП.

значались они для всех, но преимущественно для промышленных и торговых людей. Их целью было: упрочить начала нравственности и обеспечить умственное развитие, необходимое «для успешного отправления общественных и житейских обязанностей и занятий».

Учебный план высших народных училищ включал следующие предметы: 1) закон божий (пространный катехизис, священная история и объяснение богослужения), 2) русский язык, 3) история всеобщая и русская, 4) география, 5) начала естествознания, 6) арифметика и геометрия, 7) чистописание, черчение и рисование, 8) церковное пение.

В учебном плане высших народных училищ предусматривались два предмета, которые отсутствовали в учебном плане уездных училищ: начала естествознания и церковное пение. Предложение о введении в учебный план естествознания было, конечно, весьма положительным фактом. Этим проект устава шел навстречу одному из требований прогрессивных русских педагогов усилить внимание к естественнонаучным знаниям в системе обучения. Учебная неделя в высших народных училищах строилась так: 4 дня (понедельник, вторник, четверг и пятница) имели по пяти уроков, а два дня (среда и суббота) по три урока. Это значит, что каждый третий день занятий проводился по сокращенному расписанию. Делалось это в целях устранения переутомления детей. Продолжительность каждого урока во всех классах устанавливалась в один час. На каждое училище было положено по четыре учителя и одному законоучителю. На учительские должности допускалось назначать лиц, окончивших полный курс гимназии и прослушавших специальные педагогические курсы. Обучение намечалось предметное. За каждым учителем закреплялись предметы родственные или, во всяком случае, наиболее близкие по их общему характеру. Так, за одним учителем закреплялись русский язык и история, за другим — естествоведение и география, за третьим — арифметика и геометрия и за четвертым — чистописание, рисование и черчение. Инспектор должен был преподавать один из предметов в старшем классе и, кроме того, педагогику на учительских курсах, если они действовали при училище. Последним требованием подчеркивалась важность специальной педагогической подготовки для руководителя высшего народного училища. Эта мысль, между прочим, проводилась ученым комитетом и при определении тех требований, которым должны были отвечать руководители других учебных заведений — гимназий и прогимназий. И это, конечно, правильная мысль.

Согласно пункту 34 проекта, учителям высших народных и всех других училищ полагалась пенсия в размере 50% получаемого оклада за 25 лет беспорочной службы, а также награждения медалями и денежными пособиями.

В училище могли поступать дети мужского пола всех сословий, подданств и вероисповеданий в возрасте 10—13 лет с подготовкой в объеме курса низшего народного училища. Установление приемного возраста в 10—13 лет нарушало единообразие возраста учащихся по классам, но это делало училище доступным для более широкого круга детского населения.

В училище устанавливались испытания: выпускные — для всех, а переводные — только для недостаточно успевающих в году. В каждом классе разрешалось оставаться в течение двух лет, а на третий год только по особому решению ученого совета. По решению того же совета ученики могли исключаться из училища и за дурное поведение. На выпускные экзамены, проводимые в конце учебного года, рекомендовалось приглашать местное начальство, представителей общественности и родителей учащихся. Последнее придавало экзаменам характер публичного акта. По мнению составителей проекта, это должно было содействовать сближению училищ с обществом, с родителями в особенности, а также

повышению чувства ответственности за свое дело как руководителей, так и учителей и учащихся училища. Завершающим этапом учебного года в высшем народном училище являлось торжественное собрание педагогов и учащихся, на котором присутствовали также родители, члены попечительского совета (представители общественности) и местное начальство. Здесь инспектор училища докладывал итоги года, учителя произносили речи, ученики читали свои сочинения. Главное назначение этих собраний заключалось в том, чтобы (как и публичность экзаменов) содействовать укреплению духовной связи училища с обществом.

Учебный совет училища состоял из инспектора (председатель) и всех учителей (члены совета). Кроме того, на заседания совета приглашались учителя низших народных училищ, подведомственных инспектору. Учебный совет заседал раз в месяц и рассматривал все вопросы, касавшиеся учебной жизни училища: выбор книг и руководств для употребления в училище из числа одобренных МНП, приобретение книг и учебных пособий, проведение испытаний, переводы, исключения и пр. При училищах должен был создаваться и попечительский совет в составе 5 членов: городской голова, благочинный и инспектор — неперенные члены, остальные избирались из местных жителей. Причем избирались они не жителями, а неперенными членами совета. Число неперенных членов могло увеличиваться за счет лиц, сделавших значительные пожертвования или своими действиями оказавших серьезное содействие развитию училища. Право утверждать таких лиц неперенными членами совета принадлежало попечителю Учебного округа. Попечительский совет, таким образом, не являлся общественной организацией в широком смысле этого слова. Его состав определялся заранее из представителей Министерства народного просвещения и привилегированных сословий (городской буржуазной верхушки и духовенства). Народ, составлявший главную часть общества, к участию в деятельности попечительского совета не допускался. Он был оставлен на положении опекаемого. Учреждение попечительского совета, как указывалось в проекте, преследовало цель: поддержание тесной связи между училищем и обществом, привлечение в возможно большей степени сил и средств последнего для поддержания благосостояния училища, оказание помощи нуждающимся учащимся и содействие в проведении различных полезных мероприятий, как-то: открытие дополнительных курсов, проведение публичных лекций по вопросам науки и искусства и т. д.

Проектом устава весьма положительно расценивалось открытие при высшем народном училище педагогических курсов для подготовки учителей низших народных училищ из числа окончивших высшие народные училища; дополнительных курсов по различным областям знаний, какие окажутся нужными для населения данной местности (гигиена, бухгалтерия, строительное дело, товароведение, сельское хозяйство, садоводство и т. д.)¹ и публичных лекций, имеющих целью распространение в народе полезных сведений из области различных наук и искусств.

К слушанию публичных лекций допускались все желающие, а ученики — только с разрешения инспектора.

Высшие народные училища являлись казенными учебными заведениями. Они содержались за счет государства. Но для частичного покрытия расходов взималась плата за обучение.

Заканчивая общий обзор положений проекта устава, касающихся высших народных училищ, надо отметить, что разработаны они несравненно лучше, подробнее и четче, чем соответствующие положения о школах грамотности и низших народных училищах. Этим, несомненно, в из-

¹ Дополнительные курсы подобного рода предусматривались и школьным уставом 1828 г.

вестной мере объясняется и тот факт, что по адресу их впоследствии было высказано меньше критических (в смысле отрицательном) замечаний, чем по адресу всех остальных.

Из трех типов школ, предусмотренных в системе начального образования, как видно из предшествующего обзора, только два представляли собой последовательные ступени, тесно связанные между собой, — это низшие и высшие народные училища. Между ними действительно была предусмотрена связь и преемственность. Низшие училища должны были обеспечить такую подготовку учащимся, какая была необходима для прохождения курса в высшем народном училище. Этой задаче вполне отвечал и учебный план его. Однако это не означало, что задача низшего народного училища целиком сводилась к тому, чтобы готовить детей для продолжения обучения в высшем народном училище. Нет, задача его, как уже говорилось выше, заключалась главным образом в том, чтобы распространять грамотность и первоначальные общепользные знания среди детей трудящихся. По этому проекту такая школа лишь попутно должна была решать задачу подготовки детей для поступления в следующую ступень начального образования. Ученый комитет принял попытку построить эти школы так, чтобы они являлись самостоятельными, законченными учреждениями, в то же время служили по отношению друг к другу низшей и высшей ступенями. И, надо сказать, эта попытка ему удалась.

Особняком в этой системе стояла школа грамотности. Она преследовала очень скромную цель — обучить элементарному чтению, письму и счету в пределах четырех действий с простыми числами. Она представляла собой нечто законченное и не претендующее на положение особой ступени по отношению к народным училищам — низшему и высшему. Она была рассчитана на удовлетворение самых элементарных, но зато самых насущнейших нужд широких слоев населения. Она по всей своей структуре была проще и доступней для бедного населения.

Схематически систему начального образования, намечаемую проектом устава, можно представить в таком виде (рис. 1, стр. 33).

На основе приведенного обзора основных положений проекта устава, касающихся начального образования, можно сделать некоторые выводы и заключения по существу его.

Можно сказать, что в проекте довольно скромно отражены те начала, которые были намечены ученым комитетом в качестве основных исходных моментов. Печать ограниченности и половинчатости лежала на нем. Но все же проект в общем делал шаг вперед по сравнению с действовавшим тогда уставом 1828 г.

Как уже отмечалось, по учебному курсу низшие народные училища стояли выше приходских училищ, хотя и имели одногодичный срок обучения, а высшие народные училища — выше уездных училищ. К прогрессивным начинаниям проекта надо отнести и намеченное им создание библиотек при низших народных училищах. Это важный источник, из которого население могло черпать знания. К сожалению, для осуществления этого мероприятия проект не предусматривал никакой материальной базы.

Освобождая школу от опеки помещика, проект делал шаг вперед, правда очень робкий, по пути привлечения населения к участию в управлении школами, к помощи им (установление выборной должности блюстителя и создание попечительского совета). Проект, как правильно указывал Ф. Толь¹, шел навстречу требованиям о представлении более широких возможностей для распространения грамотности и общепользных первоначальных знаний среди широких народных масс следующими

¹ Ф. Толь, Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве МНП, «Современник», 1860, тт. XXXII и XXXIII.

своими положениями: 1) разрешением всем желающим обучать детей чтению, письму и четырем действиям арифметики; 2) дозволением частным лицам и обществам учреждать с той же целью школы грамотности без специального испрашивания на то разрешения от училищного начальства; 3) дозволением частным лицам и обществам открывать (с разрешения губернского директора училищ) низшие народные училища, а в случае надобности — и вторые, дополнительные классы при них.

СИСТЕМА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ПО ПРОЕКТУ УСТАВА НИЗШИХ И СРЕДНИХ УЧИЛИЩ МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ, 1860 г.

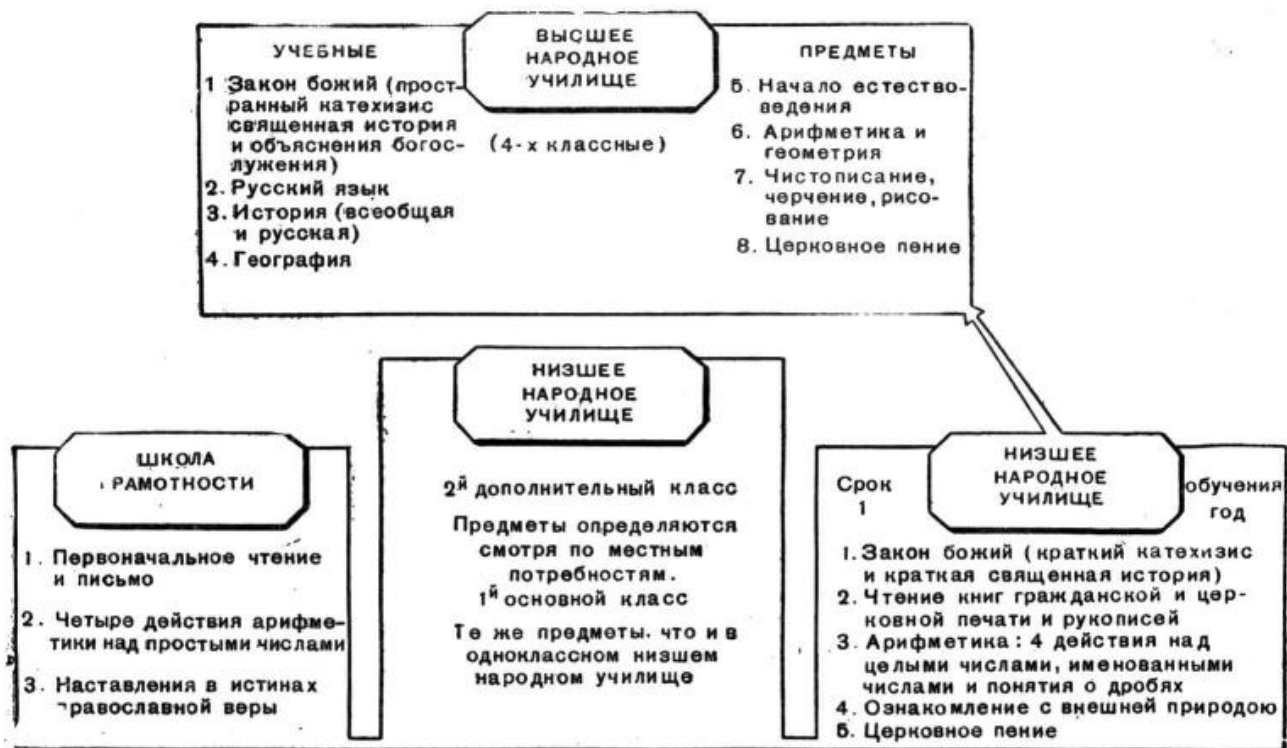


Рис. 1

Проект особо подчеркивал важность учреждения при высших народных училищах педагогических курсов для оканчивающих основные классы. Этим признавалась целесообразность специальной подготовки учителей для низшего звена начальной школы и делалась попытка наметить систему такой подготовки. Правда, в это время ученый комитет имел уже предложение Н. И. Пирогова о создании учительских семинарий, как наиболее верного пути подготовки учительских кадров. Возможно, что это предложение и было учтено ученым комитетом при определении статьи, предусматривающей создание педагогических курсов, хотя полностью принято и не было. В проекте не нашли никакого отражения воскресные школы, возникшие, как известно, в 1859 г. и получившие полное признание среди прогрессивной части общества. Это, конечно, значительный минус проекта. Большим минусом проекта являлось и введение платности за обучение в высших народных училищах. Надо подчеркнуть, что делалось это тогда, когда сам ученый комитет декларировал доступность как один из важнейших принципов проектируемой системы начального образования. Половинчатость и непоследовательность проекта сказались и в данном случае.

К недостаткам проекта надо отнести и отсутствие каких-либо более или менее четких указаний о принципах размещения школ грамотности и низших народных училищ. Несомненным минусом всего этого являлось ограничение прав школ и учителей в выборе учебных руководств и

книг для чтения. В специальной статье говорилось об этом так, что учителям разрешалось пользоваться только одобренными руководствами и книгами.

З а м е ч а н и я н а п р о е к т. В обсуждении проекта приняло участие значительное число учителей, деятелей народного образования и других лиц.

Некоторые, характеризуя проект как отрадное явление, призывали не заниматься спорами о мелочах, а быстро взяться за осуществление его на практике, ибо этого более всего требовали насущнейшие потребности народа. Мизко, почетный смотритель уездного училища, например, писал: «Всяк, в груди которого бьется сердце русское, конечно, приветствует проект устава, как предрассветную зарю новой исторической жизни нашего отечества, и нетерпеливо желает видеть прочное его утверждение и удачное исполнение»¹.

Другие, соглашаясь с тем, что благосостояние общества требует быстрого развития начальной школы, считали, однако, совершенно необходимым более внимательно отнестись к определению основ ее и высказывали ряд замечаний по поводу некоторых наиболее существенных положений проекта. Характерной чертой этих выступлений являлась вера в просвещение как в могучее средство социальных преобразований.

В выступлениях по поводу проекта реформы начального образования главное внимание было обращено на такие вопросы: система начального образования, структура начальной школы; роль правительства, духовенства, обществ и частных лиц в развитии начальной школы; общий характер, задачи и содержание начального обучения; организационно-методические пути и средства обучения; учитель, его права и обязанности и некоторые другие.

В этих, как и в более поздних, выступлениях особенно ярко обнаружилось стремление духовенства, с одной стороны, и с другой — дворянства к закреплению в законодательном порядке их руководящей роли в начальном народном образовании. Демократически настроенная часть участников педагогической дискуссии не поддерживала ни одно из этих стремлений и защищала право народа на активное участие в развитии начальной школы. Остановимся на основных выступлениях по перечисленным выше вопросам.

Н. И. Пирогов, состоя в то время в должности попечителя Киевского учебного округа, принял очень активное участие в обсуждении данного, а потом и последующего, проекта устава школ.

В своих замечаниях², касаясь структуры начальных школ, он категорически возражал против введения многих, разнообразных типов школы. Многотипность, по его мнению, порождает ненужный, более того, вредный параллелизм, ломает стройность, последовательность и единство в системе школьного образования. В многотипности школ он склонен был видеть отголосок старой сословной системы воспитания, ограничивавшей некоторые сословия крайне незначительным объемом знаний.

Составителей проекта Пирогов упрекал как раз в том, что они не освободились окончательно от столь вредного явления в системе народного образования, каким являлась сословность. Иначе зачем бы им понадобилось, говорил он, проектировать учреждение высшего народного училища, мало чем отличавшегося от старых уездных училищ и пред-

¹ Ник. Мизко, Взгляд на проект устава низших и средних училищ, ст. в «Журнале Министерства народного просвещения», 1861, январь, стр. 20.

² Н. И. Пирогов, Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве МНП. Статья написана в октябре 1860 г. см. Н. И. Пирогов, Избр. пед. соч., изд. АПН РСФСР, 1953 г., стр. 198—221.

назначавшегося «преимущественно для лиц промышленного и торгового класса».

При наличии прогимназий, которые намечались проектом как общедоступные учебные заведения (в юридическом смысле), высшие народные училища, по убеждению Пирогова, являлись совершенно излишними, ничуть не оправданными никакими «особенными потребностями нашего торгового и промышленного общества». На самом деле, прогимназии обеспечивали не меньший объем общеобразовательных знаний, чем высшие народные училища, и они могли вполне удовлетворить потребности в повышенном начальном образовании любого класса, в том числе и торгово-промышленного. Но зато прогимназии имели одно очень важное преимущество: они открывали всем способным и располагающим необходимыми средствами дорогу к среднему, а через это и к высшему образованию. Высшие же народные училища такой возможности не представляли. Они являлись школами-тупиками. Окончившие их должны были идти в жизнь и довольствоваться скромной ролью мелкого служащего, ремесленника, кустаря и т. д.

Не удовлетворяли Пирогова и школы грамотности и низшие народные училища. Ни то ни другое не мог принять он в качестве первоначального звена в системе народного образования. Он справедливо утверждал, что никакая одногодичная школа не способна обеспечить необходимого объема элементарных (начальных) знаний, осмысленно усвоенных и прочно закрепленных в памяти детей. Пирогов стоял за двухгодичную начальную школу. Ее он рассматривал как первую ступень в системе образования, опираясь на которую должна была строиться вторая ступень — прогимназия. Пирогов при этом указывал, что школы-ступени, неразрывно между собою связанные, взаимозависимые, не должны уничтожать известной законченности в курсе каждой из них. Начальная двухгодичная школа, следовательно, являясь подготовительной ступенью по отношению к прогимназии, должна была в то же время обеспечить минимум законченных первоначальных знаний, необходимых для выполнения человеком самых элементарных обязанностей в практической жизни.

Предлагаемая Н. И. Пироговым однотипная начальная школа, как низшая ступень системы народного образования, имела ряд привлекательных сторон. Она обеспечивала учащимся единые, строго определенные, твердо установленные знания. Это облегчало работу по составлению и изданию программ, учебников, учебных и методических руководств и пособий, облегчало изготовление и учебно-наглядного оборудования. Это упрощало систему подготовки учителей, а также систему контроля, управления и руководства школой. Она давала возможность окончившим начальные училища, как правильно отмечал Пирогов, беспрепятственно переходить в следующую ступень образования, которой являлась прогимназия.

Но надо признать, что предложения Пирогова не вполне отвечали требованиям и условиям того времени. Двухгодичная начальная школа, ничем по сути не отличавшаяся от прежнего приходского училища, не могла удовлетворить возросших запросов в начальном образовании в среде городского и значительной части сельского населения. Прогимназия же являлась учебным заведением, доступным лишь для городских жителей, причем далеко не для всех, и только для незначительной, достаточно обеспеченной части жителей сельских местностей.

Против подразделения начальных школ на три разряда возражал Л. Н. Толстой¹. Он в принципе стоял за единую школу первоначального образования, самого трудного и самого важного, по его мнению. Толстой,

¹ Л. Н. Толстой, Полное собрание сочинений, М., 1936, т. 8, статья «Проект устава учебных заведений».

однако, допускал временное существование нескольких типов школ, но как элементов единой первоначальной школы. Естественно, что постепенно, по мере роста потребностей в образовании среди народа и материальных возможностей для удовлетворения этих потребностей, низшие типы начальных школ должны были вырастать в нормальные начальные училища. Последние же Л. Н. Толстой хотел видеть такими, которые по своему характеру близко стояли бы к проектируемым высшим народным училищам.

Близко к Пирогову и Л. Н. Толстому по своим взглядам стоял Д. Д. Дашков¹, либеральный дворянин, потом видный земский деятель. Он, как и Пирогов, возражал против многотипности начальных школ. Дашков тем более не видел никакой необходимости в параллельном существовании школ грамотности и низших народных училищ, ибо они по своим учебным планам и программам мало чем отличались друг от друга. Не было нужды, по его мнению, и в высшем народном училище, поскольку, согласно проекту, должны были существовать прогимназии, равные по своему курсу четырем классам гимназии. Последние вполне могли заменить высшие народные училища. В качестве основного типа массовой начальной школы Дашков не избрал ни школы грамотности, ни низшего народного училища, ни даже двухгодичной школы, предлагаемой Пироговым², считая их недостаточными для удовлетворения необходимых нужд в начальном образовании. Он не избрал для этого и высшего народного училища, находя его мало доступным для широких слоев населения. Дашков предлагал учреждение трехгодичной начальной школы и настаивал на ней, как на единственно приемлемом типе, вполне способном удовлетворить насущнейшие нужды в начальном образовании.

Трехгодичная начальная школа привлекала Дашкова сравнительно широкой возможностью для обеспечения учащихся, помимо первоначальной грамоты, общепользовными начальными знаниями из области истории, географии, природоведения, арифметики и родной литературы. Современный крестьянин, по его мнению, не мог уже довольствоваться одним умением читать и немного писать, что могла дать, как максимум, школа грамотности и годичное низшее народное училище. Он нуждался в более солидных знаниях для разумного ведения своего хозяйства и выполнения тех общественных обязанностей, которые на него возлагались новой обстановкой в связи с предстоящей отменой крепостного права. В предложениях проекта учреждать школы грамотности и низшие народные училища Дашков усматривал заботу о количестве школ и полное забвение о качестве их. А качество обучения (объем знаний и постановка преподавания) Дашков считал главным, что обеспечивало успех в развитии школы.

Мысль о решающем значении для развития начальных школ качества обучения и убеждение в том, что надлежащее качество не может быть обеспечено в рекомендуемых проектом низших школах, проходила через все выступления Дашкова. Наиболее красочно она была выражена в его выступлении на земском собрании позднее, в 1872 г. (Рязань). Там он по поводу использования земских средств говорил, что правильной будет использовать их на содержание немногих училищ, но зато поста-

¹ Д. Д. Дашков, Несколько слов о проекте устава низших и средних училищ, ст. в «Журнале Министерства народного просвещения», 1861, март.

² Двухгодичную начальную школу отстаивали в своих выступлениях Игнатович и Миронович. См. Игнатович, Проект устава низших народных училищ, газ, «С.-Петербургские ведомости», 1860, № 171; Миронович, Об уставах для низших и средних учебных заведений 1828 г. и проект нового устава 1860 г., «Русский педагогический вестник», 1860, № 8.

вить эти училища так, «чтоб они горели, как огни в темном поле, маня усталого путника и обещая ему уют и покой и хлеб-соль»¹.

Требования Дашкова об учреждении трехгодичной начальной школы, с чем он связывал задачу повышения объема первоначальных знаний и высокого качества усвоения их учащимися, являлись, конечно, прогрессивными. Они закладывали фундамент того типа начальной школы, который впоследствии был оформлен Н. А. Корфом и широко осуществлен в практике земской деятельности. Но эти требования Дашкова в начале 60-х годов были не вполне реальны. Трехлетняя начальная школа не была тогда доступной для всех слоев городского и сельского населения. И ограничивать начальное образование только таким типом школы практически означало — создать препятствия на пути широкого распространения первоначальной грамотности среди широких слоев населения. Дашков, правда, понимал, что создание и содержание училищ невозможно отнести целиком за счет населения ввиду его бедности. Он рассчитывал на значительную помощь в этом деле правительства и дворянства.

К этому он их призывал и доказывал, что будущее России, интересы общегосударственные и интересы дворянства, как «самого просвещенного сословия», которому, по мнению Дашкова, должна и впредь принадлежать ведущая роль в руководстве общественной жизнью страны, настоятельно диктуют необходимость развития начального образования среди низших классов. В этом он видел одно из средств предупреждения роста недовольств среди крестьянских масс. Но как бы Дашков ни доказывал и ни обосновывал эту необходимость, для правительства крепостников и для большей части дворянства она тогда оставалась неубедительной. Для них незыблемой была истина, что «слишком просвещенный» крестьянин опасен, и самое большее, что можно допустить, так это обучение его элементарным навыкам грамоты и важнейшим молитвам и, как правило, за его счет.

Ф. Толь², представитель демократического крыла, видный сотрудник «Современника», в принципе не возражал против однотипной начальной школы, но считал, что в условиях того времени, когда расходы на содержание школ падают почти целиком на крестьян, отрицать многотипность вряд ли целесообразно. Надо, говорил он, допустить существование различных типов начальной школы, которые обеспечивают и более низкое и более высокое первоначальное образование, и разрешить сельским обществам учреждать у себя такую школу, которая является для них вполне доступной.

Касаясь предусмотренных проектом устава начальных школ, Толь рекомендовал сохранить в системе начального образования школу грамоты и высшее народное училище, а низшее народное училище, как по существу своему почти ничем не отличающееся от школы грамоты, устранить. При этом он требовал предоставления населению права учреждать, по мере надобности, при школах грамотности дополнительные классы, соответствующие низшим классам высшего народного училища. Это открывало возможность для постепенного перерастания школ грамотности в школы более высокого типа.

На первый взгляд может показаться странным, почему Толь отстаивал в качестве низшей ступени образования школу грамотности, а не низшее народное училище, стоявшее все же несколько выше по объему сообщаемых знаний. Ведь Толь не являлся сторонником ограничения народа в знаниях. Наоборот, он был сторонником возможно более высо-

¹ П. М и л ю к о в, Очерки по истории русской культуры, СПб., 1897, ч. 2, стр. 349.

² Ф. Т о л ь, Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве МНП, «Современник», тт. XXXII и XXXIII.

кого образования. Школа грамотности привлекала Толя, конечно, не объемом намечаемых знаний, а теми условиями их распространения, какие в проекте предусматривались. Согласно проекту, и общества и частные лица могли свободно открывать и закрывать их, тогда как открытие и закрытие низших народных училищ было сопряжено с рядом трудностей: требовалось на это разрешение губернского директора училищ, более сложный порядок назначения учителей и т. п. Условия учреждения школ грамотности гарантировали большой успех в их развитии, а через них — и новых повышенных начальных училищ (школ грамотности с дополнительными классами).

Школа грамотности служила для него тем путем, который позволял обойти хоть частично те трудности и преграды, какие встречало тогда всякое искреннее стремление шире распространить более высокие общепользные знания среди народа. Допуская параллельное существование общеобразовательных школ, различных по объему сообщаемых знаний, не возражая и против того, чтобы эти знания носили законченный характер, Толь настаивал, однако, на том, чтобы между школами обеспечивалась органическая связь, строгая преемственность, т. е. на том, на чем примерно настаивал и Пирогов. Пусть каждая школа, давая закон-

ченное образование, говорил он, обеспечит в то же время окончившему ее беспрепятственный переход в соответствующий класс другой, повышенной школы. Например, окончившим школу грамотности с дополнительным классом — во II класс высшего народного училища, а окончившим высшее народное училище — в V класс гимназии и т. д.

Систему начальных школ, предлагаемую Ф. Толем, можно наглядно представить в следующем виде (рис. 2).

Не трудно видеть, что в своих предложениях Ф. Толь стремился наметить систему общеобразовательных начальных школ таким образом, чтобы она соответствовала условиям и потребностям народа, а также требованиям передовой педагогики. Согласно его предложениям, общество в каждом конкретном случае могло открывать такую школу, которая соответствовала его экономическим возможностям. Но и школа могла изменяться, по мере роста этих возможностей. Это придавало системе школ не замкнутый, а подвижной характер и делало ее

СИСТЕМА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПРЕДЛОЖЕННАЯ Ф. ТОЛЕМ в 1860 г.

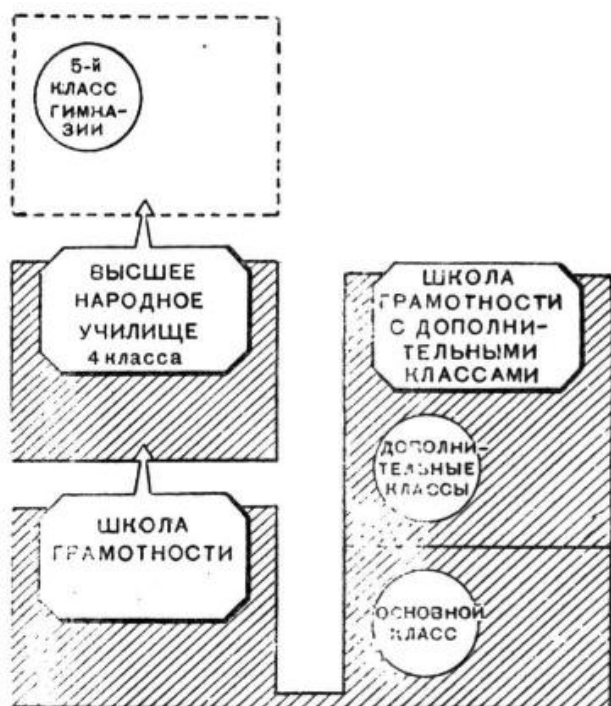


Рис. 2

Примечание. Дополнительные классы устанавливались в зависимости от местных потребностей и материальных возможностей. При школах грамотности могли быть созданы 2-й и 3-й дополнительные классы.

более доступной для практического осуществления. Законченность образования в каждом типе школы и в то же время соответствие его тому объему знаний, какой получили учащиеся в тех или других классах высшего народного училища, обеспечивала за оканчивающими каждую ниже стоящую школу беспрепятственный переход в соответствующий класс высшего народного училища, а по окончании последнего — в V класс

гимназии. Все это вместе взятое придавало предлагаемой Толем системе наибольшую жизнённость. В ней сочетались многотипность, против которой возражал Пирогов, и в то же время преемственность различных типов школ, на которой настаивал тот же Пирогов.

Против школ-ступеней, рекомендуемых Пироговым, решительно возражал видный педагог Н. Вессель. Он писал: «Никаких ступеней не должно быть в системе народного образования, и народные училища, как и все другие общеобразовательные заведения, поэтому не могут составлять ни низшую, ни среднюю, ни высшую ступень; они должны быть вполне самостоятельными и иметь свое назначение и свой определенный круг деятельности»¹. Самостоятельность, законченность каждого типа школы, по мнению Весселя, не исключает, однако, связи между ними, а предполагает ее. Самостоятельность делает каждую школу наиболее свободной и жизнеспособной, а тем самым придает наибольшую жизнеспособность и всей системе народного образования. Как нельзя в человеческом организме лишать самостоятельности различные органы, так и в системе народного образования нельзя лишать самостоятельности каждый тип школы, говорил он. Вессель возражал против превращения низших народных училищ в ступень, подчиненную высшим народным училищам, а высшие народные училища — в надстройку над низшими училищами. По Весселю, все намеченные типы школы должны начинать свою самостоятельную жизнь с первых шагов обучения грамоте и продолжать до конца, который будет определен узаконенной системой народного образования. Но все начальные школы, по мнению Весселя, должны быть органически между собой связаны. В чем же конкретно эта связь должна заключаться, он не указывал.

Многотипность школ в начальном образовании защищал И. П. Корнилов, бывший одно время помощником попечителя Петербургского учебного округа, а в 1864—1868 гг. — попечителем Виленского учебного округа². Но Корнилов защищал многотипность начальных школ с иных позиций, чем Толь и Вессель, с позиций консерватора, не желавшего отказаться от системы школ-тупиков, от принципа сословности в обучении. Он, например, категорически возражал против требования, выдвигаемого Толем и Весселем, об обеспечении между различными школами органической связи, считая, что всякая попытка обеспечить такую связь неизбежно приведет на практике к ликвидации многотипности и действительной законченности курса каждой школы. Пусть каждый тип школы развивается самостоятельно и независимо друг от друга, говорил Корнилов. Незачем, по его мнению, навязывать им практически неосуществимые требования непрременной органической связи.

Можно согласиться с тем, что обеспечить органическую связь между различными параллельно существующими школами не легко. Но нельзя согласиться с тем, что это невозможно. Опыт советской школы полностью подтверждает реальность требования об обеспечении органической связи между школами, различными по своему типу. Он полностью подтверждает несостоятельность возражений Корнилова.

Прикрываясь благим намерением создать более удобную для народа школьную систему, Корнилов по существу предлагал нечто обратное. Ведь все его выступление сводилось к тому, чтобы отстоять многотипную систему школ-тупиков, т. е. то, что было характерно для старой сословной системы образования, создававшей всякие искусственные преграды для образования низших сословий.

¹ Н. Вессель, Материалы для устройства народных училищ. Журн. «Учитель», 1861, № 2, стр. 53.

² И. Корнилов, Замечания о народных училищах Министерства народного просвещения, СПб., 1862.

Вопрос о структуре начальной школы затрагивался и в ряде статей других авторов. Но мы их не касаемся здесь, поскольку ничего нового, по сравнению с приведенными выше мнениями, они не содержат.

Попутно с обсуждением этого вопроса был затронут вопрос и о том, следует ли допускать, наряду с постоянно действующими, стационарными, школы передвижные. Дело в том, что в некоторых местах в практике того времени существовали передвижные школы грамотности. Вернее, это были не школы, а отдельные странствующие учителя. Они приходили в селение и в течение некоторого времени обучали детей. А потом отправлялись в другое селение с той же целью. Через известный промежуток времени эти учителя возвращались обратно и продолжали временно прерванное обучение. Между их встречами с детьми обычно протекал немалый срок. Как правило, они имели весьма низкую общую подготовку и не имели никакой педагогической подготовки; обучение детей проводили самыми примитивными способами. Все это — длительные перерывы в занятиях, неудовлетворительная подготовка учителей и, связанный с этим, низкий уровень методики обучения делало «передвижные» школы педагогически не эффективными.

По свидетельству Сигнеуса, автора проекта учительской семинарии и народных училищ в Финляндии, такой способ распространения грамотности в лучшем случае обеспечивал обучение детей одному механическому чтению, которое в дальнейшем скоро забывалось.

«Передвижные школы», экономически хотя и доступные, но почти совершенно бесполезные, не были поддержаны ни Сигнеусом, ни многими другими педагогами. Сигнеус предлагал учреждать постоянные школы в крупных селениях и обеспечивать их доброкачественными учителями и оборудованием. А чтобы сделать их доступными для детей, живущих и в других селениях, он рекомендовал учреждать при этих школах интернаты, или, как он их называл, пансионы. Идея создания крупных школ с интернатами для детей из отдаленных селений горячо поддерживалась Н. Весселем¹, который видел в этих школах большие преимущества перед школами передвижными и мелкими стационарными. Для них скорей можно было иметь наиболее удобные помещения, укомплектовать их классы полным составом учащихся, приблизительно одинаковых по возрасту и развитию. Скорей можно было обеспечить их лучшими учителями, хорошо оборудованными библиотеками и т. д. Педагогическая целесообразность создания таких школ для Весселя была бесспорной. По его мнению, с помощью интерната эти школы открывали широкий доступ к обучению детям жителей самых отдаленных селений.

В предложениях Сигнеуса есть, конечно, моменты положительные. Иметь школу постоянную, оборудованную, с подготовленными учителями, полностью укомплектованную учащимися не только из детей данного селения, но и из других окружающих, даже далеко расположенных сел, разве плохо? — Наоборот, очень хорошо. Но думать, что это хорошее будет обеспечено главным образом путем сокращения числа мелких школ и учреждения при больших школах интернатов, — не совсем правильно. Интернаты при больших начальных училищах — мера безусловно полезная и нужная. Но нельзя забывать, что она все же мера дорогостоящая, а значит, и мало доступная для бедного населения. Поэтому сна и не устраняла трудности и не обеспечивала доступность первоначального образования для большинства крестьянского населения. Этой мерой могла воспользоваться только часть сельского населения, более обеспеченная, зажиточная.

¹ Н. Вессель, Материалы для устройства народных училищ. Журн. «Учитель», 1861, № 11—18, стр. 23—24.

Надо полагать, что поэтому Н. Вессель, защищая такие школы, одновременно стоял и за предоставление возможности населению создавать училища другого типа, например, школы грамотности и другие одноступенчатые или двухгодичные начальные школы.

Выступавшие по поводу проекта как защитники многотипности школ, так и противники ее в большинстве своем отстаивали общественную и частную, а не государственную школу. Этим было выражено определенное недоверие правительству, столь характерное для общественного движения 60-х годов в целом. Не веря в искренние намерения правительства создать достаточную сеть народных школ, доступную и по своему характеру вполне отвечающую нуждам народа, передовая часть педагогической общественности, при наличии известного различия в мировоззрениях, защищала одно — широкую общественную и частную инициативу в народном образовании. Она выражала уверенность в том, что только сами общества и прогрессивные общественные деятели способны по-настоящему решать судьбу народной школы, без которой, как без воздуха, не может больше жить русский народ, не может развиваться его хозяйство и культура.

Вот почему пункты проекта устава, которые поощряли общественную и частную инициативу, приветствовались прогрессивными представителями педагогической дискуссии и осуждались те, которые ограничивали ее. В. И. Водовозов¹ говорил, что надо устранить все формальности, могущие в какой-либо мере стеснять общественную и частную инициативу в учреждении начальных школ. Он хотел, чтобы в уставе было сказано, что общества и частные лица могут открывать народные училища свободно, по своему усмотрению, не спрашивая ни у кого на то разрешения (разрядка наша. — В. С.). Интересы России, по его убеждению, требовали, чтобы эта инициатива не стеснялась, а всемерно поощрялась.

Целиком разделяя эту точку зрения, Ф. Толь² говорил, что если уже никак нельзя распространить постановления проекта, касающиеся открытия и закрытия школ грамотности, на низшие и высшие народные училища, если нельзя обойтись без ограничений общественной и частной инициативы в этом важном деле, то надо постараться свести их к крайнему минимуму, примерно: предоставить право попечительским советам местных высших народных училищ выдавать разрешения на открытие низших народных училищ (если они будут сохранены в системе начального образования) и выделять для них учителей из имеющихся кандидатов. Директоров же училищ ставить об этом в известность. В отношении высших народных училищ он предлагал: предоставить преимущественное право на открытие их обществам и тем частным лицам, которые зарекомендовали себя удовлетворительным содержанием школы грамотности или начального училища.

Толь полагал, что нет никакой необходимости обязывать население сообщать училищному начальству о состоявшемся открытии того или иного училища. Об этом начальство может узнать другими путями. А узаконять такое требование означает создавать предпосылку для возникновения тревоги и подозрительности у населения, говорил он.

Д. Дашков подчеркивал особое значение в развитии народного образования частной инициативы. Он исходил при этом из убеждения, что на Руси имеется много людей, искренне желающих служить прогрессу и просвещению, что только преграды, стоявшие на их благородном пу-

¹ В. Водовозов, Проект устава низших и средних училищ, «С.-Петербургские ведомости», 1800, № 102.

² Д. Дашков, Несколько слов о проекте устава низших и средних училищ, ст. в «Журнале Министерства народного просвещения», 1861, апрель.

ти, мешали им отдать полностью свои силы, способности и возможности для распространения знаний среди народа. Не ограничивать надо, а всячески поощрять частную инициативу в деле начального народного образования, говорил он, и в этих целях предлагал уравнивать в правах частные училища с училищами казенными, особенно же те, которые зарекомендовали себя с положительной стороны. «Почему бы не постановить, — писал он, — например, что всякое учебное заведение, существовавшее известное число лет и в это время доказавшее свое достоинство или успехами людей, в нем воспитанных, или необыкновенным вниманием общества и особенным доверием родителей — получает все права (для учителей и учеников), предоставленные соответствующим казенным училищам»¹.

Говоря о том, что на Руси есть много людей, желающих служить прогрессу и просвещению народных масс, Дашков, конечно, имел в виду прежде всего и главным образом либеральные круги дворянства. И в предоставлении широких возможностей для развития частной инициативы в деле начального образования он, по всей вероятности, видел одно из главных средств, воспользовавшись которым, либеральное дворянство, как состоятельное и наиболее культурное сословие, может действительно оказать существенную помощь в распространении первоначальных знаний среди народа, а с другой стороны — обеспечить за собой ведущую роль на этом важном участке общественной жизни.

Н. Мизко, не возражая против поощрения общественной и частной инициативы в открытии начальных школ, не склонен был возлагать на нее больших надежд. Он не считал, что население настолько осознало всю важность образования, что охотно, без всяких побуждений извне, будет открывать училища и предоставлять на содержание их необходимые средства. Боялся он, что признание начального образования всецело делом общественной и частной инициативы не сдвинет школьного дела с места, по крайней мере, в такой степени, в какой это было необходимо. Он хотел, чтобы, предоставляя право населению открывать школы, правительство приняло и на себя возможно большую материальную обязанность по развитию школьной сети. «Не благонадежнее ли было бы, — говорил он, — если бы правительство само подало пример рассадников первоначального воспитания в городах и важнейших местечках, и... сделало бы заведение школ грамотности и учреждение низших училищ обязательным в определенном составе общества»².

Одновременно Мизко выражал опасение, что представление широкой свободы частной инициативе в открытии школ может вызвать к жизни всякие темные силы. Этим, по его мнению, могут воспользоваться аферисты и погубить дело. Чтобы предупредить эту опасность, он предлагал предусмотреть в уставе соответствующие меры, какие же именно, — не говорил.

Точно желая досказать то, о чем умолчал Мизко, почти одновременно с ним выступил Неверов³ и предложил внести в устав пункт, обязывающий всякого желающего открыть училище предоставить справку о том, что он был на исповеди и принимал святое причастие. Внося такое, по существу, наивное предложение, Неверов руководствовался желанием оградить школу от «безнравственных и безграмотных лиц, зараженных раскольниковством», оградить начала православной религии

¹ Д. Дашков, Несколько слов о проекте устава низших и средних училищ, ст. в «Журнале Министерства народного просвещения», 1861, апрель, стр. 36.

² Н. Мизко, Взгляды на проект устава низших и средних училищ, «Журнал Министерства народного просвещения», 1861, январь.

³ Неверов, Практические замечания провинциального педагога на проект устава низших и средних училищ, «Отечественные записки», 1860, декабрь.

как основу нравственного воспитания в народных школах от всяких покушений со стороны тех лиц, которые не разделяли этих начал.

Как и Мизко, Флорикс¹ тоже высказывал сомнение в том, что предоставление свободы обществам и частным лицам обеспечит быстрое распространение народных школ в сельской местности. Но его сомнение основывалось на других мотивах, на мотивах экономического порядка. В своей статье он рисует ужасный быт крестьянства, забитого вечной нуждой, думающего только о куске хлеба и ложке простых щей, озабоченного всегда тем, чтобы не умереть с голоду. Флорикс приходил к заключению, что при таком положении, при такой бедности вряд ли крестьянские общества смогут заводить у себя школы грамотности и другие более высокие училища, тем более с квалифицированными и, следовательно, дорогостоящими учителями.

Чтобы благие положения сторонников общественной и частной инициативы не остались только пожеланиями, чтобы обеспечить действительный рост сети начальных школ, Флорикс, а вместе с ним и Миронович² (учитель Россиенского дворянского училища) предлагали стать на путь создания правительственных школ, как путь более реальный и эффективный.

Флорикс и Миронович при этом не отрицали вовсе общественной и частной инициативы, но считали ее подсобным, а не основным и тем более не единственным средством развития народного образования в стране.

Опасения Флорикса, что бедность крестьян явится серьезным препятствием на пути развития общественной народной начальной школы, имели бесспорные основания. Но надежды Флорикса и Мироновича на правительственные школы, как на надежный выход из затруднительного положения, в тогдашних условиях реальной основы не имели. Опыт прошлого и последующего времени достаточно доказал их несостоятельность. Правительство буржуазной и помещичьей верхушки не было всерьез озабочено распространением образования среди широких слоев народа и на всякие расходы, связанные с ним, шло неохотно. В целях охранительных оно и общественную и частную инициативу допускало осторожно, часто сдерживая и ограничивая ее всякими официальными и неофициальными путями.

История русской начальной школы подтвердила правильность позиции Ушинского, Чернышевского, Добролюбова, Ф. Толя, В. Водовозова и многих других, стоявших на предоставление широкой свободы общественной и частной инициативе, особенно первой. Народная школа России обязана своим развитием главным образом общественной инициативе, а не заботам правительства, на которое возлагали надежды Флорикс и Миронович.

Общеобразовательный, а не прикладной характер школы встретил всеобщее одобрение со стороны участников педагогической дискуссии. Правда, попытка повернуть школу на путь прикладного образования была предпринята отдельными лицами, но она успеха не имела.

Автор, скрывший свое имя и фамилию под инициалами П. Ч., в статье «О необходимости учреждения земледельческих училищ и реальных школ в России»³ старался доказать, что освобожденное крестьянство как никогда нуждается в учреждении прежде всего специальных земледельческих и реальных школ, в которых дети могли бы получить специальные знания, необходимые им в дальнейшем. Без этих знаний, по

¹ Флорикс, Мысли о школах грамотности, «Воспитание», 1861, № 3 и 4.

² И. Миронович, Об уставе для низших и средних учебных заведений 1828 г., и проект нового устава 1860 г., или тогда и теперь, «Русский педагогический вестник», 1860, № 8.

³ «Биржевые ведомости», 1861, № 75.

мнению автора названной статьи, нельзя было рассчитывать на быстрый рост материального благосостояния крестьянского населения.

Н. Вессель, выражая в данном случае мнение большинства, не соглашался с точкой зрения П. Ч. Он не спорил с тем, что в нашей стране, располагающей огромными богатствами, необходимо повышение производительности труда, в частности труда земледельческого, но считал, что для достижения этого, кроме всего прочего, необходимо умнее сознательно трудиться. Последнее же без общего образования и воспитания невозможно. Народу нужны, утверждал Н. Вессель, более всего общие знания и общее воспитание, а земледельческие знания нужны лишь сельским хозяевам.

Народная общеобразовательная школа должна, говорил он, «возбудить и развить в народе его здоровые природные, разумно-нравственные силы, чтобы треснула, распалась и слетела вековая кора предрасудков, суеверий, сжимавшая и подавлявшая эти силы, и чтобы выглянули на свет божий, встрепенулись и с могучей энергией начали бы новый, сознательный, вполне производительный труд, единственно верный и обильный источник и материального и нравственного благосостояния народа»¹. Без этого, по Весселю, невозможно было и настоящее земледельческое образование, как надстройка без прочной базы.

Придерживаясь в общем того же взгляда, ст. учитель Черниговской гимназии Андрияшев² говорил, что для того чтобы человек мог сознательно и с интересом трудиться, он должен уметь правильно избрать для себя ту дорогу жизни, которая соответствует его призванию. А без изучения общих предметов, без общего развития правильное избрание жизненного пути, по его мнению, весьма затруднительно, а то и недостижимо. Специальное образование, не опиравшееся на общее развитие, рассматривалось им как насилие над личностью ребенка.

Не встретили серьезных возражений и задачи начальной школы, которые по проекту сводились к тому, чтобы вооружить учащихся грамотой и общепользовными знаниями в большем или меньшем объеме, в зависимости от типа школы, а также развить их в нравственном духе. При обсуждении же вопроса о средствах разрешения этих задач возникли серьезные споры. Одни, по преимуществу лица духовного звания, исходя из убеждений, что в начальной школе ведущее место должно занимать религиозно-нравственное воспитание, а не вооружение грамотой и другими общеобразовательными знаниями, доказывали, что первостепенную роль в решении воспитательной задачи играет учение православной церкви. По их мнению, без этого учения прочные основы нравственности невозможны, а без последних и никакие знания не способны приносить пользу в жизни общества. Священник И. Беллюстин³ писал, что грамотность становится величайшим благом для человека, рычагом и указателем всяких улучшений, если люди умеют разумно пользоваться ею. В противном же случае она становится орудием зла, орудием многочисленных преступлений, а умнее пользоваться грамотностью, как и другими знаниями, зависит главным образом от того, насколько прочно усвоены людьми правила нравственности, душой которых, по его мнению, является учение православной церкви.

Упрекнув духовенство и школу в неумении по-настоящему бороться

¹ Н. Вессель, Материалы для устройства народных училищ, «Учитель», 1861, № 2.

² А. О. Андрияшев, Преобразование низших и средних учебных заведений, «Воспитание», 1860.

³ И. Беллюстин, Теория и опыт, «Журнал Министерства народного просвещения», 1860, октябрь.

Его же, Два и последние слова о народном образовании, там же, 1861, февраль.

за внедрение в сознание людей религиозно-нравственных убеждений, он призвал правительство, общество, педагогов отдать максимум сил и средств воспитанию молодежи, обратив особенное внимание на постановку религиозно-нравственного воспитания в начальных училищах. В этом он видел главное средство по предупреждению развития в народе «вредных», т. е. освободительных идей.

Защитники этой точки зрения не удовлетворялись тем объемом религиозных знаний, какой намечался проектом, и настаивали на расширении его¹. Расширять же объем знаний по другим предметам или вводить какие-либо новые предметы (не имеющие отношения к религии) они не находили нужным.

В выступлении Ф. Толя, В. Водовозова, Н. Весселя и многих других отстаивалась иная точка зрения, основывавшаяся на оценке роли и значения народной школы, изложенной Ушинским в следующих словах: «в основу всякого движения вперед цивилизации сельского населения должна необходимо, неизбежно лечь народная школа, которая бы, внося в ваши села и деревни здоровое первоначальное воспитание, открыла зрение и слух, душу и сердце народа урокам великих наставников человечества: природы, жизни, науки». Эта группа соглашалась с тем, что в начальной школе воспитанию должно быть отведено главное место. Но она не склонна была сводить воспитание к усвоению основ христианской морали. Эта группа понимала воспитание шире и рассматривала его в неразрывной связи с образованием: к средствам воспитания (и образования тоже) относилась, главным образом, общеобразовательные знания, искусство и литературу, словом, всю сумму предметов, изучаемых в школе. Это, по мнению представителей этой группы, вытекало из задач разностороннего развития учащихся в воспитательном и образовательном отношениях.

Ф. Толь² и В. Водовозов³ отстаивали преподавание светского пения как предмета, имеющего большое значение в развитии эстетических вкусов, а также и в воспитании нравственных качеств человека.

Толь говорил, что чем выше будет развито эстетическое чувство в «простонародьи», тем меньше будет предпосылок для развития отрицательных наклонностей, например, пьянства и т. д.

Водовозов считал, что основным содержанием светского пения должны быть народные песни и стихотворения Кольцова. В них он видел богатейший источник для развития эстетических вкусов, для воспитания души и сердца человека. В них он видел отражение жизни народа, его переживаний, радостей и страданий, полноты и благородства его души. Именно этой стороной народная песня и поэзия Кольцова привлекали Водовозова.

Н. Вессель⁴ в целях усиления воспитательной роли школы, кроме пения, предлагал ввести преподавание рисования и музыки.

И Толь и Вессель, а особенно Водовозов настаивали также на введении в программу народной школы природоведения как одного из важнейших предметов начального образования в возможно большем объеме.

¹ М. Носов (штатный смотритель Старицкого уездного училища), не вполне разделявший точку зрения крайних защитников усиления религиозного содержания начального обучения, предлагал все же расширить программу школ грамотности по изложению догматов православной церкви, а программу низших начальных училищ дополнить изложением священного писания.

² Ф. Толь, Проект устава низших и средних училищ, «Современник», 1860, № 9—10.

³ В. Водовозов, Проект устава низших и средних училищ, газ. «С.-Петербургские ведомости», 1860, № 102.

⁴ Н. Вессель, Материал для устройства народных училищ, «Учитель», 1861, № 11—18, стр. 22—24.

ме. Причем в своей защите природоведения они обращали главное внимание на такие его стороны, как способность развивать правильные взгляды на природные явления и воспитывать эстетические чувства учащихся. Вессель, кроме того, предлагал ввести и преподавание гимнастики.

Учебным планам и программам высших народных училищ наибольшее внимание уделил Толь. Он не предлагал каких-либо коренных изменений, но считал нужным внести некоторые поправки, относящиеся к содержанию отдельных учебных предметов. По русскому языку рекомендовал отвести большее место стилистическим и другим практическим упражнениям и ознакомлению с большим числом современных отечественных писателей по образцовым сочинениям. По истории — изучению отечественной истории. Всеобщую же историю, если проходить, то только сжато. По географии — центр тяжести перевести на изучение математической и физической географии, которая должна послужить базой для прохождения политической географии и вместе с ней статистики. При этом, так же как и в других предметах, главное внимание предлагал уделить изучению географии своего отечества.

Как видим, основное, наиболее существенное в предложениях Толя сводилось к тому, чтобы в высших народных училищах в первую очередь изучалось все то, что принадлежит своему отечеству. Через все его предложения красной нитью проходит стремление поднять свое родное, близкое сердцу каждого истинного русского человека. И не одним патриотическим чувством руководствовался Толь, внося эти предложения, но и глубоким убеждением в том, что родная история, родная география, родной язык заключают в себе богатейшие данные для настоящего образования и воспитания. В высшей степени необходимые в практической жизни, эти знания обеспечат, утверждал он, и успешное прохождение курса в следующих ступенях обучения, начиная, примерно, с V класса гимназии. Толь не возражал против внесения и некоторых других дополнительных поправок в учебные планы и программы высших народных училищ, чтобы достигнуть этим большого приближения их к учебным планам и программам первых четырех классов гимназии, но при условии, что эти поправки не перегрузят учащихся.

И. Миронович, придавая большое практическое значение математическим и географическим знаниям, предлагал ввести в низших народных училищах преподавание географии как особого предмета и несколько расширить курс арифметики. Но более всего он настаивал на преподавании как в училищах, так и в школах грамотности, кроме русского, родного языка.

Своим предложением о преподавании родного языка Миронович вносил известный вклад в ту борьбу, которую вела прогрессивная русская педагогика за систему обучения, одинаково доступную детям любой национальности, за обучение детей на их родном языке. В этом значительная ценность этого предложения.

Точку зрения сторонников расширения круга первоначальных знаний поддержал и Л. Н. Толстой. Свидетельством этому является практика Ясно-Полянской школы, где в то время преподавался следующий довольно широкий круг предметов: чтение механическое и постепенное, письмо, каллиграфия, грамматика, священная история, закон божий, русская история, арифметика, естествознание, рисование, черчение и пение.

В мнениях по поводу организационно-методической стороны учебного процесса, высказанных теми же защитниками более широкого разностороннего начального образования (Толь, Водовозов, Вессель, Миронович и некоторые другие), красной нитью проходило требование вни-

матерного и заботливого отношения к ученику, а вместе с тем глубоко продуманного, всестороннего подхода к решению каждого педагогического вопроса.

Положительно оценивался ими пункт 130 проекта устава, относящийся к высшим народным училищам, сформулированный, отметим кстати, в полном соответствии с высказываниями Н. И. Пирогова. Согласно этому пункту, переводы учащихся в следующий, высший класс должны были производиться не по экзаменам, а по успехам, обнаруженным в течение учебного года. Такой порядок переводов, по мнению его сторонников, избавлял учащихся от лишней нервозности, порождаемой переводными экзаменами, а от учителя требовал более внимательного отношения к учету знаний в процессе текущих учебных занятий.

Толь писал, что включение такого пункта «составляет значительный прогресс против нынешнего порядка вещей»¹. И он был, конечно, прав, поскольку этим намечался решительный отход от экзаменационной отметки, как единственного критерия, которым руководствовались тогда в решении судьбы ребенка.

Те же лица, в принципе не возражая против выпускных экзаменов, протестовали против намечаемого проектом порядка их проведения. Они были против их публичности, против привлечения на экзамены родителей учащихся, представителей общественности и местного начальства. Они считали это мерой ненужной, и даже вредной. Толь и Дашков говорили, что присутствие посторонних лиц на экзаменах будет создавать беспокойную обстановку для работы, вызовет в детях слишком высокое нервное возбуждение и тем самым помешает правдиво выявить их знания и умения. Толь и Дашков рассматривали публичность экзаменов и как одну из мер, содействующих развитию у некоторых детей отрицательных черт: чванства, болезненного самолюбия и хвастовства.

Противники публичности выпускных экзаменов, конечно, сгущали краски, приписывая ей столь серьезные отрицательные последствия. При правильном проведении экзаменов публичность в меру примененная не играла бы такой отрицательной роли. Она, наоборот, могла иметь положительное значение, являясь одной из форм общественного контроля: повышению ответственности школы в целом и каждого учителя за качество обучения, чувства ответственности учащихся за поручаемую им в течение учебного года работу и т. д.

Передовую педагогическую мысль издавна волновал вопрос о второгодничестве и об исключении учащихся из школы за неуспеваемость. Издавна виднейшие представители передовой педагогики указывали на второгодничество и на исключение учащихся за неуспеваемость как на определенное зло, менее всего зависящее от самих учащихся. И они настойчиво требовали принятия решительных мер к его устранению. Особый интерес в этом отношении представляет известная статья Н. А. Добролюбова: «Ученики с медленным пониманием» (1858). На этой статье, не имевшей, правда, прямого отношения к разбираемому проекту устава, мы считаем своим долгом кратко остановиться². В ней Добролюбов выступил с удивительно яркой и убедительной защитой отстающих учеников, которые учителями часто назывались бездарными и бестолковыми и легко зачислялись в разряд второгодников или исключались из школы как безнадежные.

Он доказывал, что это далеко не бездарные и не безнадежные дети, что они не лишены умственных способностей, что, наоборот, многие из

¹ Ф. Толь, Проект устава низших и средних училищ..., журн. «Современник», 1860, № 9—10, стр. 14.

² Более подробно об этом сказано в нашей книге «Н. А. Добролюбов о воспитании», изд. АПН РСФСР, 1951.

них обладают такими духовными силами, которые далеко превосходят способности так называемых талантливых, бойких учеников. Он доказывал, что это те дети, умственные силы которых до школы или вовсе не упражнялись или упражнялись ничтожно мало и для которых по этой причине школьная обстановка, темпы ее работы оказываются сложными, а на первых порах, иногда, совершенно недоступными.

И не отбрасывания в сторону как лишней тяжести, не забвения и не наклеивания на них всяких позорных ярлыков, а самого глубокого внимания и попечения со стороны воспитателя требовал для них Добролюбов. Он призывал каждого педагога внимательно присматриваться к отстающему ученику, внимательно изучать каждого из них, умело обнаруживать ценное в их характере, в их склонностях и способностях и, опираясь на это, всемерно помогая в борьбе с трудностями, выводить детей на дорогу жизни. Добролюбов был уверен, что труд педагогов, потраченный на этих детей, не пропадет даром. По его глубокому убеждению, эти дети, набрав силы, почувствовав под собой прочное основание, не только не будут потом отставать от своих товарищей по классу, но пойдут даже впереди их. Им надо предоставить время для разбега и помочь обнаружить себя, свои силы и способности, и тогда от всякой «бездарности» не останется и следа, и всякое второгодничество и удаление из школы за неуспеваемость, как правило, станут излишними. В этом выступлении, которое было созвучно всей педагогической концепции Добролюбова, продемонстрирован образец гуманного, высоко ответственного отношения к судьбе каждого, в данном случае отстающего, ученика.

Влияние этого истинно-гуманного отношения к детям в немалой степени чувствовалось при обсуждении проекта устава низших и средних учебных заведений в выступлениях многих деятелей по поводу второгодничества и исключения учащихся из школы. Это влияние особенно сказывалось на выступлении Ф. Толя, который по своим воззрениям ближе других из выступавших по этому вопросу стоял к Добролюбову.

Толь, отражая общий дух высказываний Добролюбова, настаивал на самом внимательном изучении причин неуспеваемости каждого ученика и на изыскании таких средств, которые, как правило, исключали бы удаление ученика из школы за неуспеваемость. К этим средствам он относил: удаление из школы тех учителей, которые способны лишь ожесточать, а не обучать детей; учреждение специальных школ для детей, не способных обучаться в обычной школе, и, в крайнем случае, оставление неуспевающего ученика в том же классе в течение двух-трех и даже более лет, если он исправен во всех остальных отношениях (нравственность, дисциплина, психическое состояние) и не действует отрицательно на других учеников. Толь полагал, что длительное пребывание ученика в школе, если этому, конечно, позволяли и домашние условия, все же лучше, чем выбрасывание его за борт, обрекавшее нередко личность исключаемого на полное духовное опустошение.

Из приведенного выступления Толя, как нам представляется, следует один очень важный принципиальный вывод: школа, которая правильно понимает свое назначение, не может и не имеет права спокойно относиться к исключению учащихся. Она обязана принять все меры к тому, чтобы предупредить не обусловленное каким-либо особым обстоятельством второгодничество и тем более исключение. Она не имеет права предоставить стихии того ученика, которого вынуждена исключить. Школа обязана позаботиться о том, чтобы найти пути и средства, обеспечивающие и ему возможность получить образование. Короче говоря, исключая (в крайнем случае) ученика, школа не может считать себя совершенно свободной от заботы об образовании и воспитании исключенного.

Вывод этот, далеко идущий по своим гуманным целям, представляет для нас большой не только историко-педагогический, но и практический интерес. Здесь есть чему поучиться и тем советским учителям, которые допускают иногда непродуманность при решении столь важного вопроса, как исключение ученика, и забывают о судьбе его после исключения. Выступление Толя — серьезный и заслуженный упрек таким школам и учителям и, конечно, тем руководителям делом народного образования на местах, которые легко и свободно, без всяких душевных мук и терзаний, без тщательной проверки причин исключения, санкционируют эту тяжелую меру.

Толь и некоторые другие авторы замечаний на проект отрицательно относились к установлению предельного возраста, выше которого дети не могли допускаться в школу. Они считали такую меру несправедливой по отношению к детям и для дела образования вредной. Несправедливой потому, что она лишала многих детей старшего возраста, не по своей вине оставшихся безграмотными, права на обучение в школе. Она не шла навстречу желаниям этих детей учиться и желаниям родителей учить их. Она, наконец, не шла навстречу общественной потребности, заключавшейся в том, чтобы иметь больше грамотных людей.

Толь рекомендовал ограничиться установлением лишь того возраста, по достижении которого дети могут приниматься в школу.

Выдвигая требование об отказе от установления предельного возраста для приема в низшую школу, авторы его, конечно, нарушали возрастной принцип в комплектовании школ и классов. И они сами этого не отрицали. Но отступая от педагогических правил, они считали, что в данном случае это нужно было сделать ради общего блага, ради устранения преград к более широкому распространению грамотности. Всякие же расчеты на то, что для детей-переростков будут созданы особые школы, они справедливо рассматривали как надежды, не имеющие под собой реальной основы.

Педагогическая общественность весьма положительно отнеслась к пункту 40 проекта, которым предусматривалось учреждение библиотек при низших народных училищах с предоставлением права пользоваться ими не только учащимся, но и взрослому населению. В этой мере усматривалось одно из средств распространения полезных знаний среди народа. Но требование проекта комплектовать библиотеки из книг только одобренных Министерством народного просвещения, как и ограничение учителя правом пользоваться только рекомендованными и одобренными учебниками и учебными пособиями, встречено было не вполне сочувственно. Некоторые представители педагогической общественности высказывали опасение, что такие меры будут служить препятствием в развитии начального образования и в распространении общепользных знаний среди народа. Толь говорил, что такое ограничение неизбежно приведет к тому, что книги, вышедшие позднее и не получившие еще одобрения, не будут поступать в употребление, а кроме того, не будут использованы и ценные книги, имеющиеся на руках у населения. Многие ценные книги, являющиеся «преддверием серьезной науки» (Ушинский), благодаря этим ограничительным мерам, должны остаться мертвым капиталом.

Толь и многие другие полагали, что ради устранения этого следовало бы разрешить школьным библиотекам приобретать, а учителям пользоваться по своему усмотрению книгами, учебниками и учебными пособиями, не только рекомендованными и одобренными, но и всеми другими, допущенными к изданию.

Вопросы дидактики и методики получили наиболее серьезное освещение в статьях Водовозова и Весселя.

Водовозов целиком разделял взгляд на детское мышление как мышление конкретное. Он был согласен с тем, что ребенок школьного возраста мыслит по преимуществу образами и красками. И отсюда приходил к выводу о том, что в начальном обучении ведущее положение должна занять наглядность. С этим была связана и та высокая оценка, какую он давал природоведению как предмету школьного обучения. Именно в природе Водовозов видел прежде всего богатейший источник данных для развития детского мышления. Она открывала широчайшие возможности для применения в преподавании наглядности, и притом наглядности предметной, более ценной с педагогической точки зрения. С природой можно знакомить, говорил он, и по картинкам, и с помощью рассказа, но гораздо лучше все же непосредственно в саду, в поле, в лесу и т. д. В оценке наглядности как способа обучения к Водовозову примыкал и учитель Носков. Он писал, что «детям трудно понимать читаемые ими самими или читаемые им вслух другими описания естественных предметов и даже описания местности. Из устного, оживленного рассказа учителя дети, конечно, вынесут более целесообразное представление, но и это тогда только, когда к рассказу присоединится наглядность или на самые предметы, или на хорошие, отчетливые изображения этих предметов»¹.

Соглашаясь с тем, что начальное обучение должно быть наглядным и что предпочтение надо отдать предметной наглядности, Вессель говорил, что надо не забывать при этом требования доступности. Наглядность сама по себе — уже более доступный способ преподавания. Но не всякая наглядность одинаково доступна и понятна ребенку. Ребенку ближе, понятнее то, что он видит и ощущает вокруг себя, с чем он сталкивается постоянно в своей жизни. Вот почему, по Весселю, начальное обучение и должно строиться главным образом на местном материале. Местный материал, говорил он, и обеспечит как раз наибольшую конкретность, наглядность и доступность обучения.

Водовозов не отрицал ценности проводимого на уроках детского чтения. Он считал чтение одним из наиболее важных методов ознакомления ребенка с предметами и событиями, но предпочтение отдавал устному рассказу учителя. Живое слово учителя, живой рассказ его он считал куда ценнее, чем чтение книги самим учеником. Живое слово доходчивей и интересней, говорил Водовозов. Оно тем более необходимо тогда, когда дети еще не овладели в совершенстве механизмом чтения. Водовозов был, конечно, прав. Живое слово учителя — прекрасное средство передачи ученикам знаний. Оно, кроме того, средство воспитания культурной речи у учащихся. Само собой понятно, что устный рассказ обязывал учителей больше заботиться о своей собственной подготовке, о воспитании собственной речи. А о серьезной работе над собой, о серьезной предварительной подготовке Водовозов любил напоминать всякий раз, когда заходила речь о педагогическом труде. Будто боялся он, что могут забыть об этом те, кто берется за очень сложное и ответственное дело обучения и воспитания детей.

Выступления Водовозова, Весселя и других по общедидактическим и методическим вопросам были ценным вкладом в общую борьбу против рутины и застоя в способах обучения, которую вели в рассматриваемый период виднейшие представители передовой русской педагогики: Пирогов, Ушинский, Л. Толстой и др. Основная линия этих выступлений соответствовала учению Ушинского о важнейших основах процесса обучения, развитых им в многочисленных работах, в частности в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» и в предисловии к 1-му изданию «Детского мира», относящихся как раз к 1860 и 1861 гг.

¹ Мих. Носков, О проекте устава низших и средних школ, состоящих в ведомстве МНП. «Журнал Министерства народного просвещения», 1860, ноябрь.

Напомним о них хотя бы очень кратко. В замечательной статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860) и в предисловии к 1-му изданию «Детского мира» (1861) Ушинский охарактеризовал школьное обучение как серьезный, весьма сложный труд, требующий большой энергии, большого внимания и прилежания учащихся и, конечно, учителей. Этот труд, по Ушинскому, должен составлять главную цель ученика. Он должен быть трудом полным мысли, полным глубокого содержания.

Ушинский наносил удар по старой схоластической системе обучения, заставлявшей ученика много трудиться над тем, что не давало пищи мысли, например, над бессмысленным зубрением часослова и псалтыря. Он наносил удар и по «потешающей педагогике», стремившейся превратить процесс обучения в игру, в забаву.

Ушинский говорил: «Нет сомнения, что прежняя схоластическая метода обучения губительно действовала на ум; но причина этого лежала не в серьезности занятия, в его бессмыслии. Но если зубрение часослова и псалтыря действовало вредно на умственное развитие, то шутовская потешающая детей педагогика разрушает характер человека в самом зародыше»¹.

Учение — труд серьезный, но он должен быть посильным. Ушинский предлагал строго учитывать силы детей при определении содержания и методов обучения. «Преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника осталось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы», — говорил он².

Отрицая потешающее обучение, Ушинский ничуть не возражал против увлекательных способов обучения. Наоборот, он приветствовал их. Но учил внимательно следить за тем, чтобы привлекательность не заменила серьезности и разумности в обучении, а сопутствовала им, облегчала учение.

В наглядности Ушинский видел одно из ценных средств, делающих обучение более конкретным, доступным и интересным для детей. Он рекомендовал как можно раньше и как можно шире применять наглядность в обучении. Советовал пользоваться ею еще и до того, как дети научатся читать.

Но наглядность без живого слова не полноценна. Это великолепно понимал Ушинский. Слово, применяемое в виде чтения и рассказа, является совершенно необходимым для развития детского ума, для развития способности логически мыслить, чему Ушинский придавал исключительно важное значение. Соединение наглядности с чтением и особенно с устными вопросами, объяснениями и рассказами учителя — вот что необходимо, по Ушинскому, для наиболее правильной постановки обучения.

Природа же, как ничто другое, предоставляет широкие возможности для наглядного обучения. Она открывает и широкие возможности для развития логического мышления, ибо «логика природы, — говорил Ушинский, — есть самая доступная и самая полезная логика для детей»³. Вот почему и в учебных книгах Ушинского и в его педагогических трудах уделено огромное внимание природоведческому материалу.

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч. Изд. АПН, РСФСР, 1948, т. 5, стр. 26—27.

² Там же, т. 2, стр. 358.

³ Там же, т. 5, стр. 26.

При подготовке и обсуждении проектов школьной реформы самое большое внимание различных кругов общественности привлекала проблема учителя. Это и понятно, ибо и сторонники и противники прогресса в народном образовании понимали, что учителю принадлежит очень ответственная роль в учебно-воспитательном процессе.

Еще до опубликования первого проекта школьного устава в выступлениях К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова были высказаны целый ряд замечательных мыслей о роли и значении учителя, о подготовке и моральных качествах его, о материальном и правовом положении, какое должно быть ему предоставлено. Высказывания эти в нашей педагогической литературе освещены сравнительно подробно. Частично мы затронули их во введении. Здесь поэтому мы ограничимся лишь указаниями на то, что эти высказывания оказали большое влияние на более или менее прогрессивную часть участников дискуссии, выступавших по данному вопросу.

Для широкого круга прогрессивных учителей, активно выступавших в дискуссии по поводу школьной реформы, было ясно, что стране нужны специально подготовленные учителя.

Подготовку учителей и притом из среды сельской молодежи склонен был поддерживать и князь Васильчиков весьма враждебно относившийся к деятельности Пирогова на посту попечителя Киевского учебного округа. 30 января 1860 г. он писал министру народного просвещения Е. П. Ковалевскому, что считает подготовку учителей для сельских школ делом неотложным, и советовал осуществлять ее через семинарии. В целях же ускорения подготовки учителей, как временную меру, предлагал прикрепление молодых людей к опытным учителям приходских училищ на 2 года¹.

В ответном письме от 7 марта того же года² Ковалевский выразил свое согласие с предложениями Васильчикова. В частности, и он, вслед за Пироговым и Ушинским, указывал, что лучшими сельскими учителями, по его мнению, будут сельские юноши, получившие соответствующую подготовку.

Известно, что, защищая это мнение, Ушинский исходил из своего принципа народности в общественном воспитании. Он полагал, что учителя, вышедшие из народа, смогут успешнее реализовать этот принцип в практике обучения.

Представители правящих кругов Васильчиков и Ковалевский, руководствовались, конечно, другими мотивами, поддерживая мысль о подготовке сельских учителей, как правило, из среды сельской молодежи. Они полагали, что сельскую молодежь, легче подготовить в духе верноподданнических чувств, чем молодежь города, так как ее менее всего коснулось «пагубное» влияние освободительных идей, сравнительно широко проникших в городскую среду.

В вопросах подготовки сельских учителей особую позицию занимала Московская духовная академия в лице ее ректора и многих профессоров. Она считала, что вообще создание какой-то особой группы учителей чревато большими опасностями для религии и для государственного спокойствия. Ее орган по этому поводу писал:

«Если хотите создать среди самого народа новый класс людей, презирающих народ и ненавидимых народом, класс людей озлобленных и

¹ Государственный Центральный исторический архив в Ленинграде. Фонд департамента народного просвещения, дело № 139920, лл. 18—20. В дальнейшем при ссылках на данные этого архива мы будем называть его «Архив департамента народного просвещения».

² Архив департамента народного просвещения, лл. 29—32.

завистливых, если хотите иметь новый элемент государственного беспорядка — создавайте особый класс сельских учителей»¹.

Для характеристики сельского учителя как человека, презирающего народ и презираемого народом, академия, конечно, не имела никаких оснований. Питая классовую ненависть ко всему мало-мальски передовому, прогрессивному, она клеветала на народного учителя. Сельский учитель в массе своей никогда не был презираем народом и, конечно, не презирал свой народ. Народ действительно презирал всяких проходимцев, которые не по праву иногда носили высокое звание учителя. Настоящих же учителей, с душой отдававшихся своему благородному делу, народ глубоко уважал, берег и ценил. Он прощал таким учителям отдельные ошибки и недостатки и защищал их от незаслуженных обвинений и нападков со стороны начальства и других лиц. В одной духовной академии была права — в своих предположениях, что из среды учителей выйдут люди, которые не потерпят монархических порядков и не будут согласны с учением религии и которые примут активное участие в революционной борьбе за свержение царизма и капиталистического гнета. История оправдала это предположение.

Выступая против предложений о создании специальных учительских кадров, академия, вне всякого сомнения, преследовала цель поддержать претензии духовенства на ведущую роль в начальном народном образовании. Духовная академия, как и Синод, считала, что лучшими учителями и воспитателями крестьянских детей являются служители культа: священники, дьяконы, дьячки, что им, а не особому «классу учителей», и должно быть доверено это дело. Академию не смущало отсутствие у этих лиц педагогической подготовки, а нередко и элементарной общей культуры.

Против позиции академии решительно выступил один из активных участников педагогической дискуссии, сотрудник «Журнала Министерства народного просвещения», придерживавшийся в основном линии ученого комитета, Игнатович². Он писал, что нельзя рассматривать школу как место для приюта «пономарей» и «пономариц», всяких «билетников» и «начетчиц», которые научат детей читать по-«сочью». Школа, по его мнению, нуждается в учителях, обладающих достаточными для преподавания в ней общеобразовательными знаниями, религиозно-нравственными убеждениями и умениями по-настоящему обучать детей, т. е. педагогической подготовкой.

Против позиции академии категорически возражал и Н. Вессель. Он говорил, что академия явно недооценивает в школьном деле то, что является главной силой педагогического процесса — подготовленного учителя. Осудив такую точку зрения, Вессель писал, что «мы ни на волос не продвинемся вперед в священном деле народного образования, если не будем иметь настоящих народных учителей»³.

Вессель призывал Министерство народного просвещения отбросить всякую попытку отдать начальное образование в руки тех лиц, которые для этого не имеют специальной подготовки, и как можно быстрее заняться подготовкой народных учителей.

Точка зрения Игнатовича и Весселя по данному вопросу разделялась подавляющим большинством участников педагогической дискуссии. Ее в основном, между прочим, поддержал и Д. Дашков. Назвав

¹ «История России в XIX в.», изд. Гранат, стр. 130.

² Игнатович, Проект устава низших и средних училищ..., газ. «С.-Петербургские ведомости», 1860, № 153.

³ Материал для устройства народных училищ, журн. «Учитель», 1861, № 2, стр. 81.

учителя главной пружиной в народном образовании, он ставил перед законодательством задачу: «развить, возвысить эту личность»¹. И эта задача, по мнению Дашкова, должна практически решаться различными, в основном следующими, путями: 1) надлежащей, специально организованной подготовкой, 2) улучшением материального и правового положения, 3) устранением административного произвола в руководстве учительской деятельностью, 4) предоставлением учителю возможно большей свободы в его педагогической работе.

Выдвигая эти, правда, не новые, но, несомненно, передовые предложения, Дашков был убежден в том, что реализацией их государство достигло бы важных педагогических и политических целей: 1) была бы создана предпосылка для значительного повышения качества начального народного образования, 2) были бы удовлетворены многие требования педагогической общественности и на этой основе достигнуто сближение правительства и общественности, 3) был бы повышен интерес к педагогическому труду, 4) значительная часть просвещенных людей и особенно молодежи была бы привлечена к полезной для государства деятельности и тем самым отвлечена от увлечения революционными идеями.

Дашков, таким образом, в своем предложении видел одно из надежных средств укрепления государственного строя, при котором, по его мнению, ведущая роль в общественной жизни должна принадлежать дворянству, как самому просвещенному классу.

Даже кн. Васильчиков, верный слуга престола, не считал возможным поддержать академию. Он писал министру народного просвещения Ковалевскому:

«Судя по имеющимся некоторым примерам нравственного состояния нашего сельского духовенства, верить ему безусловно и безограничительно дело народного воспитания было бы мерою смелую: к сожалению, есть в составе сельских духовных лиц, которые по их нравственным качествам стоят ниже такого предназначения»².

Нет сомнения в том, что Васильчиков, во всяком случае не меньше, чем Московская духовная академия, был заинтересован в сохранении существовавшего тогда монархического строя и ограждения его от революционных потрясений. Он, конечно, был заинтересован в том, чтобы воспитывать детей в духе верности этому строю и православной церкви. Но он не мог согласиться с тем, что такое воспитание могут вполне обеспечить духовные лица, стоявшие на невысоком уровне общей культуры и не имеющие к тому же специальных педагогических познаний. Он был уверен, что такие лица принесут мало пользы воспитанию нужных государству людей, что от их воспитания скорее будет вред, нежели польза. Васильчиков твердо стоял на той точке зрения, что дело народного образования должно принадлежать государству. И что поэтому государственная власть должна позаботиться о том, чтобы в школы назначались учителя не только верные самодержавию, но и хорошо умеющие осуществлять в практике обучения политику государства.

Большинство выступавших по вопросу об учителе, не отрицая ценности намечаемых проектом педагогических курсов, отстаивало учительскую семинарию как основной тип учебного заведения, специально предназначенного для подготовки народных учителей. В учительских семинариях оно видело более надежный путь этой подготовки. Педагогические же курсы обычно допускались как мера временная, необходимая до тех пор, пока сеть учительских семинарий не вырастет настоль-

¹ Д. Дашков, Несколько слов о проекте устава низших и средних училищ, «Журнал Министерства народного просвещения», 1861, СІХ, стр. 45.

² Архив департамента народного просвещения, дело № 139920, л. 20.

ко, чтобы полностью удовлетворить нужды страны в квалифицированных учителях народных училищ.

Учитывая важность начального образования и недостаток в учителях, участники педагогической дискуссии настаивали на быстрейшем развертывании сети семинарий и педагогических курсов и на одновременном коренном улучшении материального и правового положения учителей.

Ф. Толь¹, как и Ушинский, предлагал допустить женщин к занятию учительских должностей, а значит, и к обучению их в педагогических учебных заведениях. Этой мерой он имел в виду привлечь к педагогическому труду вполне способную для этого часть населения и притом привлечь значительную часть ее немедленно, ибо среди женщин привилегированных сословий уже тогда было не мало получивших образование и число их должно было расти в связи с возникновением, по положению 10 мая 1860 г., женских учебных заведений 1 и 2-го разряда.

Прогрессивная часть участников дискуссии правильно считала, что учительские семинарии и педагогические курсы принесут надлежащую пользу в полной мере лишь тогда, когда будут изменены условия труда и быта народного учителя, в особенности сельского. Без этого, утверждали многие, учительским семинариям и педагогическим курсам грозила опасность остаться без слушателей, вполне способных к образованию и имеющих склонность к педагогическому труду. Без этого и всякие надежды на серьезные улучшения в постановке обучения и воспитания в народных училищах, даже при самых искренних к тому стремлениях учителей, должны были остаться не исполнимыми. В самом деле, как можно рассчитывать на такое улучшение, когда учитель связан по рукам и ногам постоянной нуждой и заботой о куске хлеба, постоянной боязнью быть в чем-то заподозренным и лишенным получаемого скромного содержания.

Учитель Россиенского дворянского училища И. Миронович писал: «Взгляните на учителя, возвращающегося с уроков, на это бледное и истомленное лицо, оно яснее всего вам свидетельствует о его бедности, безвыходном и трудном положении, а еще более, что он много перенес и переносит в своей жизни горя, трудов и разного рода лишений»².

Миронович нарисовал, далее, еще более тяжелое положение, в какое попадает учитель в старости, и то поистине ужасающее положение, в каком оказывается необеспеченная семья учителя после его смерти.

Проявить как можно больше заботы о народном учителе, повысить вознаграждение за труд, обеспечить его пенсией в старости, а семью — после его смерти — вот к чему призывал он в конечном итоге правительство и общество.

Целиком разделяя мнение о необходимости улучшения материальных условий учителя, Пилецкий-Урбанович³ полагал, что нельзя ограничиваться на этот счет какими-то общими положениями. Он не считал возможным полагаться и на добрую волю общества и частных лиц, учреждавших начальные училища, в определении учительского содержания. Общества, особенно сельские, по его мнению, в силу своей низкой культуры, всегда будут стремиться к тому, чтобы дать учителю поменьше, а взять от него побольше. Урбанович предлагал установить твердые оклады учительского содержания и законом обязать общества выплачивать их в строго определенные сроки. Пусть, говорил он, это будет временной мерой, но в данный момент она необходима. Без этого разговор

¹ Ф. Толь, Проект устава низших и средних училищ, журн. «Современник», 1860, т. XXXII.

² И. Миронович, Об уставе для низших и средних учебных заведений, «Русский педагогический вестник», 1860, № 11, стр. 194.

³ Пилецкий-Урбанович, О положении приходских учителей, журн. «Воспитание», 1861, № 9.

об улучшении материального положения учителя останется пустым звуком.

Урбанович был, конечно, только частично прав, объясняя низкой культурой населения желание платить учителю как можно меньше. Низкий культурный уровень населения имел, конечно, какое-то значение в этом вопросе, но главной причиной этого была все-таки бедность населения.

И. Корнилов¹ предлагал установить годовой оклад для учителя начального училища при готовой квартире в городе 350 рублей, а в сельской местности — несколько меньший.

Соколов предлагал принять закон о признании народного учителя государственным служащим со всеми вытекающими отсюда правами и преимуществами. Он, между прочим, возражал против пункта 34 проекта устава, согласно которому учителям народных училищ полагалась пенсия за 25 лет службы в половинном размере. Он требовал установления для учителей пенсий в размере полного оклада. Соколов говорил, что эти ограничения ничего положительного для народного образования не принесут. Но вред от них будет несомненный. Он писал: «Положение учителей низших народных училищ и без того незавидно, а эти ограничения могут сделать то, что должности их займут личности неспособные и бездарные, деятельность которых будет совершенно бесполезна, если не положительно вредна»².

Ф. Толь предлагал предусмотреть в уставе такую меру, которая не только привлекала бы к учительской деятельности в низших школах наиболее достойных лиц, но и удерживала бы их там в течение длительного срока. Он не отрицал полезности медалей и наград за выслугу лет, которые намечались проектом. Он поддерживал предложение Соколова об уравнивании народного учителя в правах на пенсию с учителями высших народных училищ и прогимназий. Но всего этого считал недостаточным. Помимо этого, он рекомендовал: наиболее прилежных учителей, обнаруживших любовь к учительскому делу, желание и способность к росту, уравнивать в окладах с учителями тех же высших народных училищ и прогимназий.

Толь в принципе не возражал против продвижения растущих учителей в следующие ступени школ. Но он не склонен был и поощрять стремления к такому передвижению. Толь хотел создать стимул для роста народных учителей, но хотел в то же время и удержать растущих на своих местах, в начальных училищах. Предложение Толя исходило из признания низших звеньев системы народного образования исключительно важными, сложными и нуждающимися в кадрах, педагогически вооруженных не меньше тех, которые работали в других, старших звеньях. Проведение этого предложения вне всякого сомнения внесло бы в жизнь начальной школы много положительного. Но в тогдашних условиях оно могло быть лишь красивой мечтой.

Ф. Толь был убежден в том, что успешный рост народного учителя как мастера своего дела не может быть обеспечен даже при самых благоприятных материальных условиях, если он не будет освобожден от чрезмерной опеки. Поэтому он самым решительным образом требовал предоставления учителю возможно большей свободы и самостоятельности в определении путей и средств обучения. Толь отнюдь не отрицал при этом надобности в руководстве работой учителя со стороны училищного начальства, но считал, что это руководство должно быть в

¹ И. Корнилов, Замечания о народных училищах Министерства народного просвещения, СПб., 1862.

² Соколов, Проект устава низших и средних училищ, газ. «Московские ведомости», 1860, № 126.

корне изменено. Из формально-бюрократического, чиновничье-бездушного оно должно превратиться в живое педагогическое дело. Это, по его мнению, означало, что каждый училищный начальник должен чувствовать себя не только официальным руководителем, но и другом и помощником учителя. Он должен как можно меньше приказывать, указывать и запрещать и как можно больше помогать учителю своими квалифицированными советами, бесплатным снабжением учебными пособиями и другими путями. Он должен, наконец, всемерно поощрять всякие ценные методические начинания, всякую творческую педагогическую инициативу и активность учителя. Примерно ту же мысль по этому вопросу развивал и Д. Дашков. Он указывал при этом на большое значение общения учителей, в процессе которого они могли бы обмениваться опытом и совместно разрешать встретившиеся педагогические затруднения и сомнения. Ценными формами такого общения Дашков считал учительские съезды, совещания и собрания.

Сказанное Толем о руководстве работой народного учителя со стороны училищного начальства вносило переворот в практиковавшуюся тогда ислицейско-бюрократическую систему надзора и руководства учительской деятельностью. Оно было созвучно тому, что рекомендовал и на практике пытался осуществить Н. И. Пирогов в бытность свою попечителем Одесского, а потом Киевского учебного округа. Практическая деятельность Н. А. Корфа, И. Н. Ульянова и других прогрессивных деятелей народного образования достаточно показала впоследствии педагогическую ценность предложений Толя. Те же участники дискуссии категорически протестовали против вмешательства полиции в дело учителя. Пункт 15 проекта, предоставляющий право учебному начальству «по сношению с местной полицией отстранять от преподавательской деятельности лиц, зарекомендовавших себя порочной жизнью», поэтому не получил поддержки.

Толь расценивал этот пункт и как выражение недоверия к родителям и общественности, призванным заботиться о благосостоянии училищ. «Родители не олухи, — говорил он, — они не пошлют своих детей к тому учителю, который их ничему не учит»¹. Лучшей оценкой учителя, по его мнению, является отношение к нему учащихся и родителей. На них более всего он и предлагал полагаться, а не на мнение местного полицейского.

Приведенные выше высказывания участников педагогической дискуссии по проекту устава, безусловно, не исчерпывали проблемы учителя во всей ее полноте и во всех подробностях. Но и имеющийся материал по этому вопросу представляет большую ценность. Все эти мнения являются диаметрально-противоположными тем реакционным предложениям, которые представила Московская духовная академия. Все предложения прогрессивной части участников педагогической дискуссии были направлены на защиту передового, жизненно необходимого. Следует отметить одну характерную деталь, что ни один из участников педагогической дискуссии из среды педагогов не высказал чего-либо похожего на предложения Московской духовной академии.

Пусть в приведенных выступлениях не были предложены исчерпывающие мероприятия, необходимые для практического решения всей проблемы об учителе. Но бесспорно, что предложенное в них могло служить первым, серьезным основанием для решения этой проблемы. И это было очень ценно.

Заканчивая на этом обзор основных выступлений по поводу первого проекта реформы начального образования, подготовленного ученым комитетом Министерства народного просвещения, можно сказать, что

¹ Ф. Толь, Проект устава низших и средних училищ, «Современник», 1860, т. XXXII, № 7—8.

важнейшими предложениями, выдвигаемыми в этих выступлениях, были следующие:

1) Предоставление широкой свободы общественной и частной инициативе в развитии начального народного образования.

2) Создание начальных школ более высоких по объему сообщаемых учащимся знаний и повышение качества преподавания в них. При этом обращалось особое внимание на изучение в начальных школах, кроме русского языка, арифметики и закона божия, таких предметов, как природоведение, отечественная история и география с широким применением наглядности в обучении. В отдельных случаях предлагалось включить в программу начальных школ светское пение и гимнастику, как необходимые средства для физического развития и эстетического воспитания учащихся. В качестве основного типа начальной школы предлагались двух- и не редко трехгодичные училища.

3) Организация специальной подготовки учителей, улучшение их материального и правового положения. Предоставление права женщине заниматься педагогической деятельностью наравне с мужчиной.

4) Предоставление учителям большей свободы в выборе путей и средств обучения (определение методов и приемов, подбор учебных пособий и учебных руководств и т. д.).

5) Улучшение руководства школьной работой (как можно меньше администрирования и как можно больше педагогической помощи).

6) Внимательное отношение к учащимся, изыскание необходимых средств для предупреждения их неуспеваемости.

7) Бесплатность обучения во всех типах начальной школы

В перечисленных предложениях педагогической общественности был выражен протест против совершенно неудовлетворительного состояния начального образования в предреформенной России, с одной стороны, и с другой — защита тех прогрессивных начал, которые соответствовали в основном общему подъему в стране, стремлению прогрессивных кругов России к экономическому и культурному прогрессу. В предложениях более прогрессивных представителей педагогической общественности начальная школа поднималась на значительно более высокую ступень по сравнению не только с действовавшей тогда системой народного образования, но и с тем, что предлагалось ученым комитетом в проекте устава.

Отметим, наконец, что в обзоре нами охвачены не все мнения, высказанные при обсуждении проекта. Не затронуты, например, высказывания по вопросу о том, кому должно принадлежать управление и руководство начальными народными училищами, по вопросу об обязанности и добровольности в обучении и по некоторым другим более мелким вопросам. Сделано это только потому, что высказывания эти были или слишком незначительными по числу их, или очень краткими по содержанию. Они, однако, не обойдены нами вовсе, а затрагиваются в большей или меньшей степени, в зависимости от значимости каждого, в следующей главе, посвященной обзору мнений по новому проекту общего плана устройства народных училищ и устава общеобразовательных учебных заведений.

ГЛАВА II

ПРОЕКТЫ РЕФОРМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПОДГОТОВЛЕННЫЕ В 1861—1862 гг. ЗАМЕЧАНИЯ НА ПРОЕКТЫ ОБЩЕГО ПЛАНА УСТРОЙСТВА НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ И УСТАВА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

ПРОЕКТЫ ПОЛОЖЕНИИ ОСОБОЙ КОМИССИИ КОМИТЕТА ПО КРЕСТЬЯНСКИМ ДЕЛАМ И МИНИСТЕРСТВА ГОСУДАРСТВЕННЫХ ИМУЩЕСТВ

Проект устава низших и средних училищ касался только тех начальных школ, которые были подведомственны Министерству народного просвещения. Но ведь сеть начальных школ не ограничивалась ими. Начальные школы находились в ведении и многих других ведомств: Министерства государственных имуществ, Министерства уделов, Министерства внутренних дел, Синода и т. д., причем в ведении Министерства народного просвещения было гораздо меньше школ, чем в любом из перечисленных ведомств. По не вполне точным данным в это время начальных школ различных ведомств насчитывалось около 30 000, из них не более 1 000 находилось в ведении Министерства народного просвещения. Понятно, что в реформе нуждались не только те школы, которыми ведало Министерство народного просвещения, но и все другие. И потому вполне естественно, что попутно с работой ученого комитета Министерства народного просвещения над проектом устава возникла необходимость в разработке документа, определяющего судьбу всех других начальных училищ, особенно в части управления ими. Инициатива в постановке этого вопроса принадлежала Министерству государственных имуществ. 3 января 1859 г. министр Муравьев обратился к министру народного просвещения с предложением составить комиссию из представителей Министерства государственных имуществ, Министерства народного просвещения и Синода для пересмотра положения об управлении начальными училищами¹.

Вопрос о сельских школах возник и в особом присутствии редакционных комиссий, созданных для составления положений о крестьянах, выходящих из крепостной зависимости.

В заседаниях 1 и 7 октября 1860 г. рассматривался доклад особой комиссии о некоторых дополнительных предложениях, возникших при составлении положения о крестьянах, в частности о сельских школах.

Комиссия признала настоятельно необходимым развитие сельских школ. В ее докладе говорилось, что вопрос о сельских школах «находится в ближайшей связи с осуществлением всей реформы, пред-

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139930, ч. I, л. 1. Письмо за № 11.

принимаемой ныне правительством»¹. Она выражала твердую уверенность в том, что распространение грамотности среди сельского населения явится «одной из существеннейших мер к улучшению крестьянского быта»² и «предупредит безотчетное увлечение несбыточными ожиданиями и слепую веру, с которой принимаются часто самые неосновательные слухи». Она видела в этой мере одно из важных средств, обеспечивающих помещичье-буржуазному государству мирное развитие и ограждающих его от революционных потрясений. Как и надо было ожидать, комиссия, внося это предложение, руководствовалась, следовательно, не заботой о благосостоянии трудового крестьянина, а заботой об охране интересов господствующих классов — дворянства и буржуазии.

Комиссия, конечно, понимала, что сельские училища наиболее успешно выполняют эту роль в том случае, если во всей их работе будет обеспечена единая линия, вполне отвечающая «охранительным началам» просветительной политики правительства. Ответственность за это, по ее мнению, должно было нести Министерство народного просвещения. Ему она и предлагала передать целиком заботу об устройстве всех сельских училищ в учебном отношении. Своей же прямой обязанностью считала обсуждение вопросов о материальных средствах для содержания училищ, об устройстве их в хозяйственном отношении и об участии сельских обществ в заведывании ими. Для участия в обсуждении этих вопросов и выработке проекта положений комиссия просила Министерство народного просвещения выделить своих представителей.

Представителями от Министерства народного просвещения для участия в работах комиссии были назначены: А. С. Воронов, управляющий тогда департаментом народного просвещения, и Г. А. Сахаров, сотрудник «Журнала Министерства народного просвещения».

В результате своей работы комиссия пришла к следующим основным выводам:

1. Допустить к обучению крестьянских детей всех желающих в порядке частной инициативы. Предпочтение же всегда отдавать общественному образованию.

2. Учитывая различные трудности, отказаться от обязательного (принудительного) учреждения сельских школ. Учреждать их только там, где будет на то выражено желание крестьянских обществ и предоставлены с их стороны необходимые для того условия. Но признать необходимым оказание со стороны правительства сельским обществам материальную помощь в учреждении училищ. Причем, в целях наиболее рационального расходования правительственных средств, комиссия предлагала: а) ограничить выдачу пособий только тем училищам, в которых будут обучаться не менее 25 детей обоего пола; б) тем училищам, в которых будут обучаться 50 детей и более (мальчиков и девочек), выдавать пособие в большем размере и иметь в них учителя с окладом в 150 руб. и законоучителя с окладом 50 руб. в год. В училищах же, имеющих меньшее число учащихся, обучение поручать целиком местному священнику, оплачивая ему 100 руб. в год.

3. Предоставить сельским обществам широкую самостоятельность в устройстве школ. Не ограничивать их какими-либо строго определенными требованиями в части помещений, срока обучения, структуры учебного года и т. д.

4. Предоставить сельским обществам право принимать широкое участие в заведывании училищами. Комиссия при этом считала особо желательным привлечение к этому дворянства, как наиболее просвещенного сословия. Предлагалось учредить должности попечителей, к занятию которых привлекать местных помещиков, священников и вообще почетных и грамотных лиц, живущих вблизи от училища.

5. Заведывание хозяйственной частью училищ возложить на волостных старшин и сельских старост.

6. Разрешить, где окажется возможным, бесплатный отпуск леса на постройку училищ.

7. Считать желательным учреждение волостных училищ, которые содержались бы на средства волости, а в волостях разбросанных допустить открытие очередных училищ.

8. Озаботиться скорейшим изданием хороших книг, по возможности дешевых и в большом количестве.

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139930, ч. 1, л. 12.

² Там же.

Выводы комиссии свидетельствуют о том, что в основу развертывания сети сельских школ ею положен принцип добровольности. Свой отказ от обязательного учреждения школ она мотивировала различными трудностями, главным образом, трудностями материального порядка: бедностью населения и ограниченностью средств, которые отпускались для этой цели правительством. Предложить же какую-либо радикальную меру по изысканию средств для быстрого развертывания сети школ, вроде введения специального прогрессивного подоходного налога, комиссия не сочла возможным.

Само собой понятно, что принцип добровольности мог привести к достаточно высоким положительным результатам в том случае, если бы со стороны населения было проявлено настойчивое желание заводить у себя школы, если бы им было сделано все возможное для проведения в жизнь такого желания: предоставлены денежные средства, помещения, приобретено или изготовлено учебно-хозяйственное оборудование и пр. и, наконец, если бы и со стороны государства была оказана населению в этом достаточная помощь.

Комиссия, как видно из ее выводов, не рассчитывала на такие возможности. Поэтому она не устанавливала определенного типа сельской школы, не определяла учебного плана ее, не устанавливала каких-либо других условий, которыми следовало руководствоваться при организации школ. На данном этапе она находила такие требования мерой, по крайней мере, преждевременной, могущей лишь затормозить развертывание мероприятий по обучению грамоте крестьянских детей.

Комиссия предоставляла право населению в каждом конкретном случае решать эти вопросы по своему усмотрению. Она не устраняла от участия в решении этих вопросов и правительственные органы, но полагала, что это участие должно носить скорее характер совета, разъяснения, а не административного вмешательства. Конечно, правительственные органы обязаны были строго наблюдать за тем, чтобы самостоятельность населения не переходила границ, установленных законами государства.

Выводы комиссии не расходились в принципе с общими началами, которые были положены в основу проекта устава низших и средних учебных заведений Министерства народного просвещения в части низшего звена начальной школы. Здесь разве только ярче подчеркнуто положение о том, что основным путем в развитии сети школ признается общественная инициатива и отрицается всякая принудительность в обучении.

Государственный секретарь (при отношении от 26 февраля 1861 г. за № 545¹) препроводил соображения комиссий в Министерство народного просвещения для использования в качестве вспомогательного материала при составлении проекта положения о народных училищах.

Министр народного просвещения Е. П. Ковалевский, ознакомившись с выводами комиссии, нашел, что в учебном отношении все начальные училища, независимо от того, кому они принадлежат, действительно следует подчинить Министерству народного просвещения. В хозяйственном же отношении он предлагал подчинить их тем ведомствам, на средства которых они будут содержаться.

Ковалевский при этом высказал пожелание разработать общий план устройства начальных училищ и предложил создать для этого особый комитет из представителей от Министерства государственных

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139930, ч. I, л. 67.

имуществ, уделов, финансов, внутренних дел, народного просвещения и православного духовного ведомства¹.

Предложение Ковалевского было утверждено Александром II и созданному комитету предложено было подготовить проект общего плана и представить через Министерство народного просвещения на рассмотрение в Главный комитет по устройству сельского состояния не позднее 1 ноября 1861 г.

В Комитет по подготовке проекта общего плана устройства народных училищ вошли: подполковник Полетика — от Министерства финансов, фон-Шульц — от Министерства внутренних дел (вице-директор департамента духовных дел инославных исповеданий), Н. Тютчев — от Министерства уделов, Опочинин — от Министерства государственных имуществ, князь Урусов — от православного духовного ведомства, И. Делянов — от Министерства народного просвещения (председатель).

Независимо от комитета, Министерство государственных имуществ подготовило самостоятельно проект положения о мерах к распространению образования среди сельского населения и при своем отношении от 31 июля 1861 г. № 1527 направило на заключение Министерства народного просвещения².

В 58 пунктах этого проекта были сформулированы все важнейшие положения, касающиеся различных сторон начального образования.

Задачей начального образования по проекту считалось распространение религиозно-нравственных понятий и общепользных знаний среди сельского населения. Предметы обучения намечались такие: закон божий (краткий катехизис, краткая священная история), чтение книг гражданской и церковной печати и рукописей, письмо и арифметика. С согласия училищного начальства могли изучаться и другие предметы. Обучение должно было проводиться, как правило, в школах, организуемых в наемных или специально устроенных помещениях. Таких училищ намечалось, по крайней мере, по одному на каждый приход. В селениях небольших и далеко расположенных от приходской школы разрешалось учреждать очередные школы. В крайнем же случае, при отсутствии школы, обучение должно было проводиться специально нанятым учителем. Но обучаться должны были все дети (мальчики и девочки) с 9-летнего возраста в обязательном порядке.

В целях обеспечения полного охвата детей обучением проектом намечались следующие меры: 1) каждый учитель обязывался вести учет детей, подлежащих обучению, и сообщать училищному старосте, избираемому сельским обществом, о тех детях, которые не обучались или обучались нерадиво; 2) один раз в течение года приходский священник, училищный староста и назначенное от губернской дирекции лицо должны были объезжать все селения и в присутствии учителя проверять знания всех детей (в том числе и обучающихся в школе) в законе божием и чтении. Дети с 10-летнего возраста, которые при испытаниях оказывались слабо подготовленными или вовсе не обучающимися по распоряжению училищного старосты, независимо от согласия родителей, должны были направляться для обучения к учителю; 3) родители, не заботившиеся об обучении своих детей, подлежали взысканиям. Подлежали взысканиям или увольнению и учителя, не сообщившие об уклонявшихся от обучения или не сумевшие обучить детей до 12 лет главнейшим молитвам и умению читать книги церковной и гражданской пе-

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139930, ч. I, лл. 37—40. Письмо министра Е. П. Ковалевского от 26 мая, 1861 г., № 3242.

² Там же, л. 51, Проект положения о мерах к распространению образования, сельского населения хранится в том же архиве, в том же деле, лл. 52—60.

чати и рукописи. Никакой особой платы за обучение детей не полагалось. Дети должны были обучаться бесплатно и бесплатно снабжаться учебными пособиями и книгами. Расходы по отоплению школы, по найму сторожа относились за счет селения, в котором учреждалось училище. Расходы же по оплате учителей и их помощников и по приобретению учебных пособий покрывались из сумм губернских учебных сборов. За счет губернских учебных сборов могли покрываться и другие расходы, если средств, предоставляемых населением, оказывалось недостаточно.

Обучение мальчиков и девочек предполагалось проводить раздельно. В общей школе рекомендовалось отводить для девочек особые дни или особые часы для занятий. При наличии 30 и более девочек предполагалось обязательное учреждение для них особых школ.

Обучение должно было протекать с конца полевых работ осенью и до начала их весной. Но поощрялось обучение в течение всего года.

Обучать разрешалось всем лицам, признанным для того годными уездным училищным начальством. На каждое училище положено было иметь как минимум одного учителя и одного законоучителя. В училищах с большим числом учеников должны были назначаться помощники или помощницы учителя. Последние назначались и в том случае, если в числе учеников было больше девочек.

Учителям сельских школ, кроме жалованья, должны были выдаваться пайки из сельских запасных магазинов, по соглашению с обществом, отводиться земельные участки размером не менее $\frac{1}{2}$ десятины каждому, предоставляться квартиры с отоплением и освещением. Оклад жалованья по истечении 10 лет усердной службы намечалось увеличивать на 50%, повторяя такое увеличение через каждые пять лет. За особо усердную службу в течение 10 лет учителям полагалось награждение особой серебряной медалью, а по истечении 20-летнего срока учительской деятельности могло присуждаться звание личного почетного гражданина. Лица податного сословия на время исполнения учительских обязанностей освобождались от всяких общественных, денежных и натуральных повинностей.

Обучение разрешалось вести по книгам и учебным пособиям, одобренным Синодом (по закону божию) и Министерством народного просвещения (по всем остальным предметам). По истечении года полагалось проводить испытания в присутствии главных должностных лиц селения и родителей учащихся. Такой порядок проведения испытаний, как и по проекту устава низших и средних училищ, предполагалось ввести в целях повышения ответственности учителя за свою работу и учащихся за свои знания, в целях усиления общественного контроля и сближения населения со школой.

Наиболее прилежные и отличившиеся ученики должны были награждаться похвальными листами и ценными книгами.

Управление, контроль и руководство работами сельских училищ проектировалось осуществлять следующими путями. Ближайшее наблюдение за направлением обучения во всех училищах прихода оставалось за местным духовенством. Заведывание всеми училищами в уезде возлагалось на уездного смотрителя, который проводил свою работу под руководством губернского директора училищ. Последний должен был ведать всеми училищами в губернии. К функциям губернского директора проектом относилось: определение числа и местонахождения училищ, приготовление, подыскивание и содержание учителей и учительниц, увольнение неспособных и награждение достойных, назначение инспекторов и проведение ревизий и пр.

Высшим органом по управлению и руководству всеми училищами являлось Министерство народного просвещения.

Проект положения Министерства государственных имуществ представляет определенный интерес как документ, в котором довольно отчетливо отражено предпринятое под натиском общественного движения намерение правящих кругов распространить среди крестьян первоначальное образование, по духу своему вполне отвечающее основам правительственной политики и православной религии. В этих целях им намечалось введение всеобщего и обязательного обучения детей обоюбого пола, осуществляемого не только на средства родителей учащихся, но и всего населения. В тех же целях проект допускал разнообразные, наиболее доступные в каждой местности пути и средства обучения детей: постоянно действующие школы, очередные школы, отдельно приглашенные учителя и учительницы, обучение в помещениях нанятых и специально построенных и т. д.

Составители проекта предприняли попытку привлечь к оказанию материальной помощи школе все население и в первую очередь родительскую массу. Меньше всего здесь было проявлено заботы о привлечении к этому государства и состоятельных классов. За последними сохранялась ведущая роль в осуществлении руководства и контроля за деятельностью училищ.

Особый интерес представляют пункты проекта, посвященные учителю. Здесь чувствуется довольно высокая оценка роли учителя и забота об улучшении его материального и правового положения. На самом деле, в нем предусматривалась и зарплата, и снабжение продуктами, и квартира с отоплением и освещением, и участок для огорода, и повышение оклада за выслугу лет, награждения и пр. Но намечаемые блага должны были обеспечиваться опять-таки за счет сельского населения, и без того обремененного оброком.

Проект почти совершенно не касался педагогической стороны школьного дела. В этом его слабая сторона. Но он и не ставил перед собой задачу охватить все вопросы. Разработку общепедагогических и методических вопросов составители проекта относили к обязанностям Министерства народного просвещения.

Значительная часть положений проекта, разработанного Министерством государственных имуществ, была в основном повторена в проекте общего плана устройства народных училищ, составленном названным выше междуведомственным комитетом. Ряд положений нашел отражение и в проекте устава общеобразовательных учебных заведений Министерства народного просвещения, подготовленном ученым комитетом. В том и в другом случае были учтены и предложения особой комиссии Главного комитета по крестьянским делам.

ПРОЕКТ УСТАВА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Проект устава низших и средних училищ на основе полученных замечаний был переработан и под новым наименованием «Проект устава общеобразовательных и учебных заведений Министерства народного просвещения» по распоряжению Александра II от 18 января 1862 г. вместе с «Проектом общего плана устройства народных училищ» был опубликован для всеобщего сведения, а также разослан по всему учебному ведомству и отдельным лицам для заключений по существу его. С той же целью оба проекта были переведены на французский, английский и немецкий языки и посланы известным иностранным педагогам.

В проекте устава подчеркивалось, что целью низших и средних общеобразовательных училищ может и должно быть только одно —

подготовка человека, а не специалиста. Как и в предыдущем проекте здесь, таким образом, признавалось вполне законным и бесспорным требование передовой русской и западноевропейской педагогики, ярко выраженное Н. И. Пироговым в «Вопросах жизни». По отношению к народным училищам это требование было сформулировано следующим образом: «Народные училища имеют целью нравственное и умственное образование народа в такой степени, чтобы каждый мог понимать свои права и исполнять свои обязанности разумно, как следует человеку»¹.

Никакой другой цели перед ними не ставилось, и всякая попытка поставить хотя бы скромную специальную задачу, вроде подготовки писарей, как это имело место в сельских училищах Министерства государственных имуществ, объяснительной запиской к проекту осуждалась как мера нецелесообразная и даже вредная.

Исходя из этого в учебный план народных училищ включались только общеобразовательные предметы: закон божий, отечественный язык, чтение и письмо, арифметика и пение. По желанию обществ и частных лиц при народных училищах допускались к преподаванию и другие, дополнительные предметы, соответствующие потребности местного населения.

В женских народных училищах по проекту устава должны были изучаться те же предметы и в том же объеме, что и в мужских училищах, но с добавлением рукоделий, наиболее употребимых в местном быту.

Обучению перечисленным предметам должно было предшествовать наглядное обучение.

Главной задачей наглядного обучения считалось: «научить ребенка под руководством учителя точно и внимательно рассматривать со всех сторон предметы, на которые он прежде смотрел один и видел их не вполне, указывать отношение этих предметов к другим и определять их прямое назначение, тем развивать в учащих способность отличать в предметах все их признаки и, следовательно, приучать их к основательности в каждом деле»².

Учебный курс, намеченный проектом устава, предназначался как для училищ с совместным обучением мальчиков и девочек, так и для училищ, в которых обучались отдельно мальчики и отдельно девочки.

Несмотря на несомненную убедительность доводов, приводимых многими участниками педагогической дискуссии в защиту двух- и трехгодичной начальной школы, ученый комитет своей позиции не изменил. Он попрежнему проектировал начальную школу с одногодичным сроком обучения, что, конечно, затрудняло выполнение даже намечаемой им же весьма ограниченной учебной программы.

Помимо основных типов народных училищ, проект допускал существование школ грамотности и воскресных школ (рис. 3), а также разрешал домашнее обучение детей, осуществляемое через специально приглашаемых домашних наставников и наставниц.

Эти меры рассматривались как необходимые для удовлетворения самых простейших, первоначальных потребностей в знаниях детей, подростков и даже взрослых, которые не могли регулярно посещать

¹ Ст. 13 проекта устава общеобразовательных учебных заведений МНП. Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений, СПб., 1862, ч. I, стр. 3.

Примечание. В дальнейшем в ссылках на этот источник мы будем называть его кратко — «Замечания...».

² Ст. 16 проекта устава общеобразовательных учебных заведений МНП, «Замечания...», ч. I, стр. 4.

ежедневных занятий в народных училищах или в силу каких-либо причин не имели возможности обучаться раньше. Школы грамотности могли учреждаться как ежедневные, так и не ежедневные. Они пред-

**СИСТЕМА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПО ПРОЕКТУ УСТАВА ОБЩЕОБРАЗОВА-
ТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МИНИ-
СТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ**

1862 г.

НАРОДНОЕ УЧИЛИЩЕ	ШКОЛА ГРАМОТНОСТИ	ВОСКРЕСНЫЕ ШКОЛЫ
Срок обучения 1 год		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Закон божий 2. Отечественный язык (чтение и письмо) 3. Арифметика (четыре действия над простыми и именными числами и дробями) 4. Пение церковное и светское 5. Рукоделие (только в женских училищах) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обучение грамоте 2. Другие предметы смотря по желанию и возможностям населения 	Курс их определяется так же, как и в школах грамотности
Основной тип начального училища	Дополнительные типы начальных училищ	

Рис. 3

Примечание: На уроках объяснительного чтения предполагалось знакомить учащихся с важнейшими сведениями из природоведения и отечественной истории и географии.

соответствии с желанием населения и теми возможностями, какими располагали школы (материальные возможности, наличие подготовленных учителей и т. д.).

Проект не имел в виду учреждать народного училища, и тем более школы грамотности и воскресные школы в обязательном порядке. Учреждаться они должны были только по желанию городских и сельских обществ и частных лиц.

Для учреждения народного училища общество или частное лицо обязано было: а) предоставить помещение с отоплением и освещением для училища и учителя, б) снабжать училище всем необходимым для

назначались для широких масс населения. Воскресные школы, не отличаясь ни курсом, ни основными путями обучения от школ грамотности, предназначались, как правило, «для образования лиц ремесленного и рабочего сословия обоюбого пола, не имеющих возможности пользоваться учением ежедневно»¹.

Признание воскресных школ необходимым типом низших учебных заведений следует отнести к достоинствам проекта. Здесь ученым комитетом учтены и замечания педагогической общественности на прежний проект и тот успех, какой имели в своем развитии воскресные школы. А они действительно имели сравнительно большой успех. За каких-нибудь два года число их достигло 316 с количеством слушателей около 20 000. Преподавание в них осуществлялось, как правило, более подготовленной, передовой частью интеллигенции и стояло на более высоком уровне, чем в обычных приходских училищах.

Школы грамотности и воскресные школы не обязаны были строить свою работу по установленному органами государственной власти учебному плану. Их курс мог состоять только из простого обучения грамоте, но мог включать и изучение всех предметов, преподаваемых в народных училищах. Курс их определялся в

¹ Ст. 338 проекта устава, «Замечания...», ч. I, стр. 69.

его содержания, в) выплачивать жалование каждому учителю: в городе — не менее 250 руб., в сельской местности — не менее 200 руб. в год, законоучителю в городе не менее 80 руб. и в селе не менее 50 руб. в год, г) платить за преподавание пения по особому соглашению, д) вносить 10% с ежегодного жалования каждого учителя для образования пенсионного капитала.

Для открытия народных училищ без пособий от правительства никаких особых разрешений не требовалось. Разрешением на открытие занятий в намечаемом училище служило назначение учителя, осуществляемое губернским директором училищ. На открытие же народного училища с пособием от правительства требовалось разрешение Министерства народного просвещения.

Школы грамотности и воскресные школы могли открываться обществами и частными лицами без особого на то разрешения. Но учредители их обязывались сообщать губернскому директору и епархиальному начальству: где и кто открыл школу, кто принял на себя обязанности распорядителя и преподавателей в воскресной школе и учителей в школе грамотности.

Процедура с открытием народных училищ, воскресных школ и школ грамотности мало чем отличалась от той, которая была предусмотрена предыдущим проектом. Если там требовалось разрешение от губернского директора училищ на учреждение низшего народного училища, то фактически почти то же самое требовалось и здесь для учреждения народного училища.

Структура школ, намечаемая данным проектом, значительно отличалась от намеченной ранее. Здесь вовсе выпадало высшее звено начального образования — высшее народное училище. По мысли проекта, это звено целиком поглощалось прогимназией и потому считалось излишним. Народное училище, являясь основным типом начальной школы, рассматривалось как низшее звено всей системы народного образования, на котором строились другие, высшие звенья, — прогимназия и гимназия. Оно в то же время носило законченный, самостоятельный характер. Не трудно видеть, что здесь в основном восторжествовала точка зрения Пирогова¹. Требования общественных учреждений двух- и трехгодичных училищ, как основных типов начальной школы в проекте устава, таким образом не получили удовлетворения. В нем даже отсутствовал пункт, разрешающий учреждать при народных училищах вторые (не параллельные, а следующие, высшие) классы, что допускалось прежним проектом.

Учебный год в народных училищах устанавливался тот же, что и раньше. Занятия должны были начинаться с окончанием осенних полевых работ и заканчиваться с началом их весной. Общая продолжительность учебного года должна была составлять не менее шести месяцев. В городах же и селениях, где жители занимаются больше торговлей, нежели земледелием, обучение должно было продолжаться в течение всего года с летним перерывом на шесть-восемь недель. Всех учебных часов в неделю полагалось 21, т. е. несколько меньше, чем было намечено для низших народных училищ по прежнему проекту.

В народные училища разрешалось принимать детей всех сословий, достигших семилетнего возраста. Обучение девочек вместе с мальчиками допускалось только до 13-летнего возраста.

¹ Пирогов, как известно, выступал против учреждения многих типов начальных школ (школы грамотности, низшие народные училища, высшие народные училища). Он настаивал на учреждении однотипной начальной школы, которая должна была являться подготовительной ступенью к поступлению в прогимназию (см. предыдущую главу).

Воскресные школы могли учреждаться только для лиц одного пола. Возраст учащихся в них не ограничивался. В школах грамотности, посещаемых учащимися одного пола, возраст не определялся. В школах же, предназначенных для обоего пола, обучение девиц старше 13 лет также не допускалось.

Возраст поступающих в народные училища, по этому проекту, снижался с 9 до 7 лет. Это являлось некоторым плюсом, поскольку открывало возможность для посещения школы детьми с более раннего возраста, когда их помощь еще не так нужна была родителям в разнообразных домашних и сельскохозяйственных работах.

Как и в предыдущем проекте, здесь сохранилось предписание обучать только по книгам, одобренным Министерством народного просвещения и Синодом. Пожелание общественности об отмене этого ограничения не было принято во внимание. Не было принято во внимание и отрицательное отношение общественности к очередным (передвижным) училищам. Проект разрешал учреждение таковых, мотивируя это желанием предоставить возможность учиться большему числу детей. В статье 43 по этому поводу говорилось следующее: «Для того, чтобы доставить возможность учиться большему числу детей в селах, разбросанных на широком пространстве, волостные общества могут учреждать у себя, вместо постоянного училища, два и более очередных, избирая для них наиболее центральные и населенные пункты волости. В таком случае один и тот же учитель обучает поочередно в том и другом месте. По решению волостного схода очередные училища могут менять места свои и переводиться, по мере надобности, в другие селения волости. Наконец, такие очередные училища могут быть учреждаемы не только на счет одной волости, но и на счет двух волостей, если последние по бедности или малому населению будут не в состоянии содержать постоянных училищ»¹.

В проекте уделено много внимания учителю, его роли, условиям работы, материальному обеспечению и подготовке. Во всяком случае гораздо больше, чем в проекте устава низших и средних училищ.

Выступления участников дискуссии, оценивающие высоко роль учителя и требующие значительного улучшения материального и правового положения его, улучшения системы подготовки и т. д., оказали большое влияние на составителей нового проекта.

Роль учителя начальной школы как воспитателя в проекте оценивалась высоко, значительно выше, чем роль преподавателя прогимназии и гимназии.

Такая оценка объяснялась тем, что в учителе начальной школы концентрировались все обязанности: преподавателя и воспитателя, начальника и исполнителя, организатора и руководителя. Здесь он один воздействует на умственное и нравственное развитие учащихся. В гимназии же и прогимназии было иное положение. Там эти функции выполнялись многими людьми: директором и инспектором, преподавателями и классными наставниками; там роль каждого преподавателя была несколько уже, ограниченнее, чем роль учителя начальной школы. В соответствии с такой высокой ролью учителя начальной школы была предпринята попытка предусмотреть в проекте устава более высокое содержание и несколько расширить его права. Установлен был минимум жалования в большем размере, чем он получал и чем намечался предстоящим проектом: 250 руб. в год — для города и 200 руб. — для села. Учителя, происходившие из податного сословия, освобождались от податей, от рекрутской и всяких общественных повинностей. По истечении 12-летней службы им должно было присваиваться звание личных,

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 11.

почетных граждан. А по истечении 20-летнего срока службы, по ходатайству училищного начальства, могло быть присвоено звание потомственных почетных граждан. Прослужившие 25 лет имели право на пенсию в $\frac{2}{3}$ годового оклада, которая выплачивалась полностью, независимо от жалованья, получаемого по службе. В случае смерти пенсионера пенсия должна была выплачиваться полностью его семье: одна половина — вдове, а другая — детям. Прекращалась выплата пенсии в том случае, если вдова вступала в новый брак и последнему из детей исполнялся 21 год или если дочери выходили замуж, а сыновья определялись в учебные заведения на казенное содержание. Если умерший не имел права на пенсию, то вдове и особо несовершеннолетним детям полагалось выдавать единовременное пособие в размере годового оклада покойного. Сроки на получение пенсии сокращались: на 5 лет — для учителей, выходящих в отставку по совершенно расстроенному на службе здоровью, и на 10 лет — для лиц, одержимых тяжкими болезнями (потеря зрения, рассудка, руки или ноги). Если эти учителя выходили в отставку без права на пенсию, им полагалось выдавать единовременное пособие в размере годового оклада. За усердную службу полагались награды: по истечении 10 лет — учителям народных училищ и домашним учителям серебряная медаль на александровской ленте, по истечении 20 лет — орден Станислава 3-й степени.

Согласно статье 395 проекта устава, учителя народных училищ хотя и считались состоящими на государственной службе, но правом на получение чинов наравне с другими государственными служащими не пользовались. Этим, конечно, снижалось материально-правовое положение учителя. Но этим предупреждалась и опасность превращения его в государственного чиновника царской России, который, по выражению Никитенко, представлял собой «ужасную вещь», в того чиновника, для которого строгое соблюдение каждой буквы закона и предписаний начальства, ожидание и получение за это наград и повышений по службе составляло чуть ли не весь смысл жизни.

Согласно проекту устава, подготовку учителей предполагалось осуществлять через проектируемые учительские институты, которым в проекте устава был посвящен специальный раздел, включавший статьи 65—113. Институты эти напоминали германские и швейцарские учительские семинарии — закрытые учебные заведения с небольшим комплектом учащихся (50—60 человек). Задача их заключалась преимущественно «в методическом обучении воспитанников по тем отраслям знаний, которые составляют курс народных училищ»¹. Усвоение же новых, более пространных познаний считалось второстепенной целью учительских институтов. Но впрямь, до подготовки потребного числа учителей через учительские институты, проектом разрешалось привлекать к учительской деятельности окончивших курс в прогимназиях, гимназиях, духовных семинариях и в соответствующих им по курсу учебных заведениях или выдержавших испытания в объеме курса прогимназий и гимназий, за исключением древних и новых языков.

В сельских училищах к преподаванию допускались священники и дьяконы. Кандидаты в учителя, не окончившие учительских институтов, должны были дать по три пробных урока в одном из народных училищ в присутствии губернского директора.

Учитель народного училища, помимо обычных своих обязанностей по обучению и воспитанию детей, должен был вести учет посещаемости занятий учащимися, заботиться о сохранности школьного имущества, вести учет его, заботиться о школьном помещении, представлять стати-

¹ Ст. 95 проекта, «Замечания...», ч. I, стр. 21.

стические отчеты директору училищ по окончании учебного года, т. е. выполнять по существу функции заведывающего училищем.

Преподавание закона божия возлагалось на одного из местных священнослужителей. Но в случае отдаленности школы от церкви или невозможности по каким-либо другим причинам иметь законоучителя из духовных лиц, преподавание закона божия могло быть поручено учителю. Приходский священник в этих случаях должен был время от времени объезжать школы и испытывать учащихся в знаниях закона божия и, если окажется нужным, дополнять эти знания своими объяснениями и наставлениями. Допущение учителя к преподаванию закона божия являлось новым, необычным для того времени явлением. Оно никак не соответствовало настроению духовенства и потому, как увидим далее, не получало признания с его стороны.

В одноклассном училище полагалось иметь одного учителя. В двух- и трехклассных — два и три, или в помощь учителю приглашать помощников.

Непосредственное управление народным училищем принадлежало учителю, а в двух- и трехклассных училищах — старшему по службе учителю. Для заботы об училище и наблюдения за ходом работы в нем учреждалась должность попечителя (а не блюстителя) училища.

Попечитель обязан был: 1) подыскивать кандидатов на должности учителя и законоучителя и представлять их на утверждение губернскому директору училищ, 2) при отсутствии таких кандидатов просить директора о назначении учителя из имеющихся у него кандидатов, 3) наблюдать за тем, чтобы занятия проводились во-время и чтобы учителями аккуратно выполнялись возложенные на них обязанности, 4) с согласия общества представлять к увольнению нерадивых учителей, 5) следить и заботиться о том, чтобы помещения училища находились в полном порядке, чтобы своевременно поступал установленный сбор на содержание училища и учителей, чтобы учителя своевременно удовлетворялись жалованьем и чтобы училище своевременно снабжалось книгами и учебными пособиями.

На попечителя возлагалась также обязанность наблюдать за местными школами грамотности (ежедневными и воскресными) и заботиться об учреждении при училище библиотеки из книг, предназначенных для общего пользования. Обязанности попечителя народного училища, как видим, были шире обязанностей блюстителя низшего народного училища. Попечитель составлял видное звено в системе управления и руководства народными училищами.

На должность попечителя согласно проекту избирались: в сельской местности — соседние помещики, постоянно живущие в своих имениях, или приходские священники.

Но допускалось избрание и других грамотных лиц любого сословия. В городах на должность попечителя мог избираться любой грамотный человек, пользующийся доверием общества.

В губернии управление народными училищами должно было осуществляться директором училищ, подчиненным непосредственно попечителю учебного округа. В губерниях, где насчитывалось более 70 училищ, в помощь директору назначались инспектора: при наличии от 70 до 150 училищ — один инспектор; при 150—200 училищах — два и свыше 200 училищ — три инспектора.

Губернскому директору училищ проектом устава предоставлялось право: а) назначать на должность учителей, учительниц и их помощников лиц, имеющих на то право; б) увольнять с этих должностей учителей, оказавшихся непригодными (недостаточная подготовка, неблагонадежность в политическом и религиозно-нравственных отношениях),

в) представлять к наградам учителей, учительниц, попечителей училищ и инспекторов. Он был обязан ежегодно объезжать все училища; производить в них испытания учащихся, давать советы и указания учителям и т. д. На его обязанности лежал и общий надзор за всеми школами грамотности.

Кандидаты на должность губернских директоров намечались попечителями учебного округа. Утверждение же их в этой должности должно было осуществляться Министерством народного просвещения. Кандидатуры на эту должность должны были подбираться из лиц, окончивших университеты и прослуживших не менее 10 лет по учебной части. Должности инспекторов предполагалось замещать лучшими учителями народных училищ, окончившими учительские институты и прослужившими не менее 10 лет в звании народных учителей, конечно, политически благонадежные.

Высшим органом по управлению всеми народными училищами, школами грамотности, воскресными школами и другими учебными заведениями, предусмотренными проектом устава, считалось Министерство народного просвещения.

По вопросу о школьных библиотеках проект ограничивался указаниями, что попечитель народного училища должен заботиться об учреждении библиотек.

Важность и необходимость этого мероприятия здесь, таким образом, выражена в менее категорической форме, чем в прежнем проекте.

ПРОЕКТ ОБЩЕГО ПЛАНА УСТРОЙСТВА НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ

К началу работ над составлением проекта общего плана устройства народных училищ междуведомственный комитет имел в своем распоряжении, кроме материалов, подготовленных Министерством государственных имуществ и особой комиссией при Комитете по крестьянским делам, часть проекта устава общеобразовательных учебных заведений, касающуюся начальных народных училищ. Все это, конечно, значительно облегчало работу комитета.

Переходя к составлению проекта общего плана устройства народных училищ, междуведомственный комитет наметил для себя следующие руководящие начала (приводим их полностью, как они сформулированы в объяснительной записке):

а) Надлежит устроить столько начальных училищ и так их распределить, чтобы жители каждой местности имели возможность доставить своим детям первоначальное, необходимое образование.

б) Устройство и содержание училищ, долженствующее пасть на общество, упростить до такой степени, чтобы оно требовало сколь возможно менее издержек, и чтобы общества не были стеснены в распоряжении средствами, какие будут от них доставляемы, а тем побуждались содействовать учреждению училищ.

в) Возбудить участие обществ к местным училищам и в этих видах дать им возможность и самим иметь влияние на благосостояние училищ.

г) Преподавание устроить так, чтобы оно состояло не в бессмысленном заучивании на память, но чтобы в самом преподавании заключались условия, необходимые для пробуждения умственной деятельности и влияния на нравственную сторону.

д) Порядок замещения учительских мест установить, по возможности, такой, чтобы он представлял некоторое ручательство в успешном преподавании.

е) Определить средства привлечения способных и благонадежных людей к званию учителей начальных училищ.

ж) Принять меры, которые, не делая обучения положительно обязательным, могут однакоже служить поощрением к обучению детей.

з) При неизбежной медленности повсеместного учреждения правильно организованных начальных училищ, открыть и другие пути к распространению грамотности¹.

Начала эти охватывают очень важные организационные и педагогические стороны начального образования. Суть их сводилась к тому, чтобы повысить интерес населения к школе, сделать начальную школу

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 24—25.

экономически и территориально более доступной для широких масс народа, привлечь интерес к педагогической деятельности способной к тому части населения и в самом преподавании обеспечить осмысленность и воспитывающий характер обучения.

Посмотрим, какое же конкретное преломление получили эти начала в самом проекте общего плана.

Исходя из первого положения (начала), проектом намечалось учреждение народных училищ; в больших городах не менее одного на тысячу душ мужского населения; в городах же, имеющих менее 1 000 душ, по крайней мере, одного училища, а в сельской местности, по меньшей мере, одного на каждый приход¹.

В случае же ограниченности средств в приходе допускалось взамен устройства училищ нанимать от общества учителя для бесплатного обучения детей данного прихода в отведенной ему квартире или в сборной избе, или, наконец, в избе очередного хозяина.

Руководствуясь вторым положением (устройство и содержание училищ на средства обществ), МеждудеPARTMENTальный комитет в соответствующих статьях проекта предусматривал обложение всего населения специальным налогом на содержание училищ. Для всех учащих обучение объявлялось бесплатным. Особая плата за обучение детей взималась лишь с тех родителей, которые по каким-либо причинам не облагались взносами на содержание училищ наравне с другим жителями. Но они могли и освободиться от этой платы, если на то было согласие общества. Налог на содержание училищ складывался из двух частей: из суммы, потребной на содержание местного училища, включая и оплату учителя, и 10% надбавки к этой сумме, взимаемой для образования губернского запасного училищного капитала, который расходовался бы на добавочные оклады учителям, на единовременные награды им же и на пособия бедным обществам для содержания училищ.

Для предоставления обществам возможности принимать участие не только в хозяйственной, но и в учебно-воспитательной жизни школы проектом предусматривалась должность попечителя или попечительницы, замещаемая лицом, избираемым населением. Согласно проекту, попечителем (попечительницей) мог избираться любой грамотный человек, независимо от звания и положения. И лишь там, где попечители почему-либо не избирались обществами, обязанности их возлагались на мировых посредников. В обязанности попечителей входило: наблюдение за точным исполнением учителями и учительницами своих обязанностей, за исправной уплатой им жалованья, за внешним порядком в училище и за своевременным обеспечением училища всем необходимым.

Проект не предлагал ничего нового ни в учебном плане, ни в программе. Учебные предметы намечались те же, которые преподавались и прежде: закон божий, отечественный язык, арифметика и по желанию общества церковное пение. В женских училищах, кроме того, — рукоделие, необходимое в каждом хозяйстве. Расширение круга учебных предметов могло быть допущено только с разрешения училищного начальства.

Программы учебных занятий по перечисленным предметам намечались более узкие, чем в проекте устава общеобразовательных учебных заведений. О способах обучения ничего не говорилось, исключая указаний на то, что во всем преподавании должно быть обеспечено религиозно-нравственное (православно-христианское) направление. Предпо-

¹ Приняв за норму одна школа на 1 000 жителей, при населении России в 63 с лишним миллиона потребовалось бы увеличить существовавшую сеть школ (30 000) более чем вдвое. Такое увеличение сети начальных школ было бы значительным движением вперед по пути распространения начального образования среди низших слоев населения буржуазно-помещичьей России.

лагалось, что эти указания будут даны для законоучителей Синодом, а для учителей — Министерством народного просвещения.

Конечно, требовать от проекта подробного раскрытия методики обучения нельзя. Но определить общие пути, дать общие направления в способах обучения в соответствующих статьях проекта можно было.

Отметим, что проект не устанавливал какого-то определенного срока для обучения в народном училище, в течение которого учащиеся должны были овладеть положенным по учебному плану объемом знаний. В статье 64 по этому поводу говорилось: «Определенного срока на прохождение курса в народном училище не назначается; каждый ученик признается кончившим курс тогда, когда достаточно усвоит все то, что преподается»¹. Точных указаний на мотивы, по которым принята такая формулировка статей, ни в самом проекте, ни в объяснительной записке не приведено. Но основываясь на общем характере официально принятых исходных положений, какими руководствовался комитет в составлении проекта в целом, можно полагать, что сделано это с той целью, чтобы показать свое стремление устранить преграды, которые создаются твердо установленными сроками обучения. Эти преграды особенно часто вставали на пути тех детей, которые вынуждены были много времени тратить на различные физические работы в хозяйстве родителей и потому не могли целиком отдаваться обучению и систематически посещать школу в течение строго определенного времени.

Внешне здесь все выглядело благополучно и даже, более того, гуманно. Ребенок не отвечал за то, чего он не в силах был сделать, допустим, за год. Он мог это делать в течение двух и более лет. Ему не грозила перспектива быть исключенным за неуспеваемость. Родители могли не отказывать себе в нужном помощнике в годы учения ребенка в училище. Они могли не беспокоиться за конечные результаты обучения. Когда-нибудь их ребенок мог все же окончить полный курс начального училища.

В условиях того времени, в условиях ужасающей нищеты, царившей среди эксплуатируемых масс города и деревни, может быть, это было и лучшей мерой, чем установление жестких рамок в прохождении курса начальных училищ без попутного обеспечения детей необходимыми условиями для окончания курса. Но все же это был не выход из положения. Он не вносил каких-либо существенных изменений в смысле улучшения школьного дела. Но зато в педагогическом отношении он был чреват большими неприятностями.

Этот способ обучения не повышал чувства ответственности у руководителей делом народного образования и у учителей за качество учебной работы, наоборот, создавал предпосылку для порождения чувства безответственности. Он не содействовал повышению ответственности за свою работу у учащихся. Наоборот, он создавал предпосылку для развития среди них беспечности и недисциплинированности. Он создавал затруднения для организованного, планового проведения учебных занятий. Такой выход мог предложить лишь тот, кто не хотел по-настоящему, по-серьезному заняться улучшением быта эксплуатируемых масс и созданием условий для применения в школьной практике действительно рациональных организационных форм.

Положения проекта общего плана о порядке замещения учительских должностей и об обеспечении учителей и учительниц жалованьем и другими благами почти целиком повторяли предложения проекта, составленного Министерством государственных имуществ, и в некоторой степени предложения проекта устава общеобразовательных учебных заведений.

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 11.

Как и там, здесь официально высоко оценивалась роль учителя народного училища. В объяснительной записке говорилось: «Какие бы правила ни были предписываемы в уставах и положениях, они не могут принести пользы, если не найдутся хорошие исполнители». И при этом подчеркивалось, что «влияние учителя особенно важно в народных училищах, где это влияние не поддерживается и не уравнивается совместным и одновременным влиянием образованных родителей, других преподавателей, педагогических советов и опытных руководителей, и где деятельность учителя не находится постоянно на глазах, а может быть проверяема только по временам»¹. Вот почему комитет выражал желание, чтобы Министерство народного просвещения обратило главное внимание на привлечение к занятию учительских должностей вполне надежных в моральном и политическом отношении и способных к преподаванию лиц и «безотлагательно приняло самые деятельные меры к специальному приготовлению сколько возможно большего числа народных учителей»². Комитет понимал, что без таких учителей правительство не может рассчитывать на то, что народные училища будут надежной опорой самодержавия на местах, рассадниками православия и государственной законности. Комитет понимал, что для того чтобы привлечь к занятию учительских должностей людей надежных и способных приносить существенную пользу, необходимо:

а) вещественное положение учителей обеспечить настолько, дабы они не испытывали крайних недостатков и не были вынуждены лишать себя предметов первой необходимости;

б) чтобы они, имея в виду постепенное улучшение своей будущности, не искали перехода к другим занятиям;

в) чтобы им были предоставлены права, соответственно их быту и приносящие им существенную пользу»³.

Что же конкретно предлагал комитет?

В статье 49 говорилось, что учителю полагается и в городе и в деревне квартира с отоплением за счет общества, жалованье в городе 250 руб., в деревне — 150 руб. в год. Но сельскому учителю, кроме того, 2 пуда хлеба в месяц (зерном или мукю) из общественных запасных магазинов и $\frac{1}{2}$ десятины удобной земли под огород. Для учительниц же не устанавливались твердые размеры содержания, а говорилось, что размеры эти определяются по договоренности учительницы с обществом.

Помимо этого, устанавливались прибавки за выслугу лет, которые, правда, присуждались в том случае, если деятельность учителей (учительниц и законоучителей) признавалась полезною: после 10 лет службы — $\frac{1}{3}$ оклада, после 20 лет — $\frac{2}{3}$ оклада. Прибавки предполагалось выплачивать из общего губернского запасного училищного капитала. Статьей 56 предусматривались награды за примерную службу: серебряными медалями на александровской ленте за 10 лет службы для ношения в петлице, а за 20 лет — для ношения на шее. Кроме того, эти учителя могли награждаться и денежными пособиями, если это находил нужным директор училищ. Учителя, принадлежащие к податному сословию, на все время службы, согласно статье 54, освобождались от рекрутской и всех денежных и натуральных повинностей.

Комитет не считал возможным принять предложение некоторых представителей педагогической общественности — считать учителей народных училищ состоящими на государственной службе со всеми отсюда вытекающими правами и преимуществами. Главной причиной отказа от такого предложения являлось нежелание междуведомственного комите-

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 29.

² Там же

³ Там же, стр. 30.

та обременять государство заботой о новой армии чиновников. В объяснительной записке говорилось, что принятие этого предложения «увеличило бы и без того бременем лежавшую на государстве массу мелких чиновников, которых вполне обеспечить нет никакой возможности»¹.

Признавая в принципе желательным обеспечение пенсиями учителей, а после их смерти оставшихся членов семьи, комитет, однако, отказался от включения в проект соответствующей статьи по той причине, что не находил источника, откуда можно было бы почерпнуть необходимые для этого суммы. Облагать население специальным налогом было невозможно. Оно и без того было слишком обременено оброком и всякими другими повинностями. Невозможным считал он относить эти суммы и за счет государственного казначейства. По этому поводу в объяснительной записке было сказано, что это «едва ли может иметь место». Следовательно, вопрос о пенсиях учителям дальше принципиальных признаний не шел. Реального решения в проекте он не получил.

Признавая также очень важной мерой специальную подготовку учителей, комитет не наметил никаких конкретных путей для осуществления ее в практике. И здесь он ограничился лишь благими пожеланиями.

В учебном отношении все народные училища, общественные и частные, мужские и женские, в городах и селениях, по проекту подчинялись Министерству народного просвещения и его уполномоченным на местах — попечителям учебных округов. Для руководства и управления училищами в учебном отношении и «для наблюдения за точным и добросовестным исполнением в них законоучителями, учителями и учительницами своих обязанностей» в каждой губернии назначался директор училищ.

Таков в основном был проект общего плана устройства народных училищ.

При наличии положительных моментов в отдельных частях проекта в целом он не делал заметного шага вперед в определении путей развития начального образования как в количественном, так и в качественном отношении. Главным и очень существенным недостатком проекта следует признать почти полное освобождение государства и состоятельных классов от материальной ответственности за состояние начального образования в стране и перенесение всей тяжести материальных затрат на плечи населения, в массе своей мало или вовсе необеспеченного. За счет государственного казначейства предполагалось содержать лишь губернского директора училищ и его помощников, в которых государство нуждалось для осуществления своего контроля над деятельностью училищ.

Получилось нечто подобное крестьянской реформе 1861 г. Трудящиеся и эксплуатируемое население городов и сельских районов для первоначального обучения своих детей получали начальную школу или, в крайнем случае, учителя. И получало в обязательном порядке. Население, конечно, остро нуждалось в обучении детей. Но не меньше в этом нуждалась и торгово-промышленная буржуазия и обуржуазившиеся помещики, да и государство в целом. Грамотный рабочий, грамотный солдат, работник прилавка и т. д. становились неотложной потребностью времени. Содержание же школы, в которой нуждались все, ложилось на плечи эксплуатируемых масс и без того нищих, обремененных постоянной нуждой.

К недостаткам проекта следует отнести и крайнюю ограниченность учебного курса народного училища, отсутствие четких общепедагогиче-

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 31.

ских указаний по организации обучения и все же недостаточный размер намечаемого учительского содержания, особенно же отсутствие заботы об учителе при потере им трудоспособности (болезнь, увечье, старость) и заботы о семье учителя после его смерти.

Большинство привлекательных деклараций, объявленных комитетом в качестве руководящих начал, к сожалению, не коснулись настоящего самого проекта.

Проект устава общеобразовательных учебных заведений, рассмотренный нами выше, был не без недостатков. Напротив, в нем было много недостатков. Но и он стоял выше проекта общего плана устройства народных училищ. Этим объясняется тот факт, что в многочисленных замечаниях педагогической общественности на проект общего плана мы встречаем отрицательных отзывов больше, нежели на проект устава.

ЗАМЕЧАНИЯ НА ПРОЕКТЫ

А. Исходные положения проектов. Структура и общий характер начальной школы

Переходя к рассмотрению замечаний на проект устава общеобразовательных учебных заведений (часть I — начальное образование) и на проект общего плана устройства народных училищ, вначале отметим некоторые общие особенности их:

1. С замечаниями на названные проекты выступили педагоги, деятели народного образования, ученые и другие лица России и некоторых западноевропейских стран в значительно большем числе, чем при обсуждении проекта устава в 1860—1861 гг. Причем выступили по преимуществу лица, непосредственно связанные с практической деятельностью в области народного образования, педагогической и организационно-административной: ректоры и профессора университетов и духовных академий, директора и преподаватели лицеев, гимназий, дворянских институтов, смотрители и учителя уездных училищ, попечители учебных округов, губернские директора училищ, инспектора, профессора университетов и работники учительских семинарий и гимназий зарубежных стран и т. д. Выступления эти к тому же часто носили не индивидуальный, а коллективный характер: решения советов университетов, педагогических советов гимназий, советов уездных училищ и других учебных заведений.

2. В замечаниях на сей раз затронут более широкий круг вопросов. И рассматривался он больше в педагогическом плане. Однако это отнюдь не означало, что рассмотрение вопросов, связанных с подготовляемой школьной реформой, в данное время приняло аполитичный характер. Совсем нет. Обсуждение попрежнему носило характер борьбы различных направлений в педагогической теории и педагогической практике, отражавших различные классовые идеологии. Но борьба эта принимала все более конкретные педагогические формы. Объясняется это в значительной степени тем, что многие вопросы в их принципиальной социально-политической значимости были сравнительно широко раскрыты в целом ряде выступлений на предыдущем этапе дискуссии. Отчасти объясняется это и тем, что главное место среди участников дискуссии в рассматриваемый период, как нами уже отмечалось, занимали педагоги-практики.

Основные исходные положения проекта устава: бессловность, доступность для обоего пола, общеобразовательный характер школы, предоставление свободы общественной и частной инициативе, подготовка и улучшение положения учителей и учительниц и пр.¹, отражавшие сравнительно полно идеи просветительства, получили, в общем, одобрительный отзыв со стороны большинства участников дискуссии. То же можно сказать и об исходных положениях проекта общего плана устройства народных училищ, поскольку они мало чем отличались от положений проекта устава.

¹ Названные исходные положения были почти аналогичны тем, которыми руководствовался ученый комитет и при составлении проекта устава низших и средних училищ (1856—1860 гг.).

Педагогический совет Херсонской гимназии по поводу их писал: «Действительно, во-первых, только общеобразовательные учебные заведения могут «воспитать человека», т. е. развить в человеке все стороны духовной его природы равномерно, не подавляя одну за счет другой, в видах узких рамок специализма; во-вторых, только тогда образование в учебных наших заведениях пойдет стройно, преследуя неизменно одну им указанную цель, когда управление ими сосредоточится в одном ведомстве; в-третьих, только тогда воспитание будет правильно и плодотворно, когда будут как следует приготовлены воспитатели и учителя и когда они будут поставлены в положение, соответствующее важности их обязанностей; в-четвертых, только тогда учебные заведения будут идти вперед, когда им будет дана свобода самодеятельно совершенствоваться в учебном и воспитательном отношении и когда бюрократизм будет принесен в жертву коллегиальному началу; в-пятых, только тогда, наконец, образование наше примет большее течение, когда представлена будет возможно полная свобода в открытии частными лицами или обществами всех низших и средних училищ»¹.

Педагогический совет Кишиневской гимназии выражал свое твердое убеждение в том, что новые положения народного образования, изложенные в проекте устава, «будут приветствуемы полным сочувствием всей образованной России»².

В замечаниях педагогического совета Екатеринославской гимназии говорилось, что «совет ничего не имеет сказать против общих его положений; напротив, он выражает полнейшее свое согласие с ними. Воспитание человека должно быть положено в основание всей работы в низших и средних учебных заведениях. Изменение сообразно учебному курсу, возвышение требований воспитателей и учителей, учреждение учительского института и педагогических курсов, новое деление учебных заведений, мужских и женских, двойственность их характера (выражающаяся в том, что каждое из них, имея законченность в своем курсе в то же время служит приготовлением для высшего заведения), значительное ослабление централизации в управлении и, наконец, свобода обучения — все это заслуживает живейшего сочувствия всех здравомыслящих людей вообще и призванных к воспитанию в особенности»³.

Характеризуя основные начала проекта устава как важнейшие условия успешного развития народного образования, педагогический совет Симферопольской гимназии с особым удовлетворением отмечал общеобразовательный характер проектируемой школьной системы, а также принцип бессловности. Совет писал, что «с любовью и глубоко признательностью ученому комитету, приветствуем систему народного образования, в основание которой положено воспитание человека, как первое и единственное условие правильного развития человеческих обществ»⁴. Из этого основания по мнению совета, вытекало два важнейших требования, каким должно отвечать образование: 1) оно должно быть «общим до известного возраста каждого»; 2) оно

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 526—527. Защита свободы в открытии народных училищ частными лицами и обществами красной нитью проходила через подавляющее большинство выступлений. В защиту ее выступили со специальными статьями и журналы «Современник» (№ 3 и 5 за 1863 г.), «Воспитание» (№ 13 и 14 за 1863 г.), «Время» (№ 4 за 1863 г.), «Журнал Министерства народного просвещения» № 3, за 1862 г., ст. Корнилова). Среди же немецких, бельгийских и французских педагогов, особенно немецких, требование о предоставлении свободы частной и общественной инициативе в народном образовании такой поддержки не получило (см. «Современник» № 5 за 1863 г. «Внутреннее обозрение»).

² Там же, стр. 506.

³ Там же, стр. 543.

⁴ Там же, стр. 555.

должно быть «проникнуто религиозно-нравственным воспитательным началом»¹.

В распространении такого образования, в повсеместном проникновении его в массу народа педагогический совет гимназии видел залог успешного развития «общественной солидарности и разумной свободы», вызываемой высшим благом человека и человечества, залог «равномерного, правильного и спокойного развития государства», развития в условиях мирного сотрудничества различных классов буржуазного общества, развития без всяких «кровавых» событий.

Совет настолько верил в силу такого образования, что и революционные события конца XVIII в. во Франции склонен был объяснить отсутствием в образовании этих двух условий (общего характера и религиозно-нравственного направления). Он писал, что «только отсутствием этих двух условий можно объяснить себе злодеяния кровавых 1792—1795 годов в истории Франции»². Такая оценка образования, конечно, не может быть признана правильной. Она слишком преувеличивает его (образования) роль и значение в общественной жизни и ориентирует на неправильное объяснение причин революционной борьбы.

Совет Симферопольской гимназии в своих суждениях довольно откровенно высказал свое резко отрицательное отношение к революции, столь характерное для эксплуататорских классов.

Что образование является очень сильным оружием, это бесспорно. И в зависимости от того, каков его характер, какова его идейная направленность, какой класс им руководит и его осуществляет, образование будет содействовать прогрессу или застою в общественной жизни, будет содействовать росту и развитию передовых или отсталых взглядов и настроений. Но образование не всемогуще. Мало того, оно — не главное условие развития общественной жизни. Оно только одно, правда очень важное, условие такого развития. В замечаниях педагогического совета Симферопольской гимназии налицо определенная переоценка роли общего образования. Повторяем, она не вполне объективна. Но нельзя отрицать того факта, что в тех условиях столь высокая оценка роли образования играла известную положительную роль. Она содействовала осуждению порождений крепостничества — безграмотности и бескультурья среди народных масс и мобилизации прогрессивных сил страны на борьбу за быстрейшую ликвидацию названных пороков. Повышенная оценка роли общего образования содействовала и укреплению позиций передовой буржуазной педагогики того времени и осуждению узко прикладного направления в образовании.

Принцип бессловности оценивался педагогическим советом гимназии в том духе, который был типичен для либеральной буржуазии, стремившейся к ликвидации феодально-крепостнических отношений. В замечаниях совета говорилось, что не сословная принадлежность, а «**принцип признания в человеке степени умственного и нравственного развития является единственным мерилom для определения политических прав его**»³ и должен поэтому проводиться последовательно и беспристрастно. Последнее, по мнению совета, как раз и не было обеспечено полностью во всех частях проекта устава общеобразовательных учебных заведений. В этом-то педагогический совет и упрекал ученый комитет и, как увидим позднее, в этом упреке он был вполне прав.

Педагогический совет Ровенской гимназии с особым удовлетворением отмечал мысль о том, «что народное просвещение составляет главную

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 555.

² Там же, ч. I, стр. 555.

³ Там же, ч. II, стр. 583.

опору государства и что выгодами его должны пользоваться все, без различия пола и звания»¹. Эта мысль, по его мнению, характеризует важнейшие основы нового проекта устава.

В этом заявлении педагогического совета, как и в ряде других заявлений советов гимназий, приведенных выше, дано негласное осуждение старой просветительной политики, названной Белинским политикой помрачения. Здесь дается негласное осуждение прежних основ государственности — кнута и помещичьего произвола и защищается в качестве важнейшей основы государственного строя — народное образование. Конечно, здесь имелось в виду такое образование, которое содействовало бы развитию и укреплению в стране буржуазных отношений и не более.

Обзор мнений по поводу общих (исходных) положений проектов можно было бы продолжить. Но мы в этом не видим никакой необходимости, ибо это не дало бы нам чего-либо нового, существенно важного по сравнению с тем, что было выражено в приведенных выше замечаниях педагогических советов гимназий. Подчеркнем лишь еще раз, что исходные положения, декларируемые ученым комитетом, получили весьма положительную оценку в широких кругах педагогической общественности. Но педагогическая общественность в лице большинства педагогических советов гимназий и других учебных заведений, а также отдельных учителей и деятелей народного образования не была удовлетворена тем, что в проекте устава общеобразовательных учебных заведений и тем более в проекте общего плана устройства народных училищ не полностью и не всегда правильно были отражены названные выше исходные положения. Чтобы конкретнее видеть, что не удовлетворяло педагогическую общественность в предложениях ученого и междуведомственного комитетов и что она вместо этого предлагала, обратимся к разбору замечаний по важнейшим разделам проектов устава и общего плана устройства народных училищ. Начнем с вопроса о типах и структуре начальной школы.

Касаясь вопроса о типе начальной школы, значительная часть участников дискуссии настаивала, главным образом, на том, чтобы был определен основной, нормальный тип школы, к созданию которого и следовало повсеместно стремиться. Одногодичное народное училище, намечаемое проектами, как и на предыдущем этапе дискуссии, большинством представителей педагогической общественности признавалось непригодным типом начальной школы. В ряде выступлений высказывалось твердое убеждение, что одногодичное народное училище не способно по-настоящему реализовать ту программу, которая предусматривалась проектом устава, что при годичном сроке обучения будет скольжение по верхам программы, но прочного овладения учащимися всей суммой намечаемых знаний не может быть достигнуто даже при наличии самых искусных учителей. Одногодичное народное училище, указывалось обычно в таких выступлениях, может дать лишь элементарные навыки чтения, письма и счета и знания главнейших молитв, т. е. то, чем не могли уже удовлетвориться те сословия города и деревни, которые в силу своего материального положения вынуждены были ограничиться, как правило, начальным образованием.

В некоторых выступлениях в связи с этим делался прямой упрек составителям проектов в несерьезном отношении к решению столь важного вопроса, как реформа начального образования, того образования, которое являлось самым неблагополучным в действовавшей тогда системе народного образования. В сохранении одногодичного начального училища, как основного и единственного типа начальной школы, значительная часть участников дискуссии усматривала желание сохранить прежнее,

совершенно неудовлетворительное положение начального образования, а может даже и ухудшить его.

Старший учитель Динабургской гимназии Рейро по этому поводу писал, что когда читаешь объяснительную записку к проекту устава общеобразовательных учебных заведений, насыщенную множеством обещаний, то начинаешь думать, «что новый проект будто бы делает реформу, необходимость которой будто бы признана всеми, а в сущности он ничего не делает»¹. В самом деле, что это за «реформа» начального образования, говорил он далее, когда все сводилось к тому лишь, что старые приходские училища переименовывались в народные и вместо двухгодичного устанавливался одногодичный срок обучения. «Реформа» эта, по правдивому заключению Рейро, в данном вопросе не делала ни единого шага вперед.

Придерживаясь в основном позиции, защищаемой при обсуждении проекта устава низших и средних училищ Д. Дашковым, Л. Толстым и другими, тот же Рейро (и не он один) настаивал на признании нормальным типом начальной школы народного училища со сроком обучения в несколько лет.

Значительная часть педагогических советов и отдельных педагогов предлагала учреждать трехлетние училища. Некоторые лица стояли за четырехлетние². А некоторые рекомендовали признать в принципе необходимым учреждать многоклассные училища, но число классов и сроки обучения устанавливать в каждом конкретном случае в зависимости от местных нужд и материальных возможностей³. Причем сторонники многолетней школы в защите своих позиций, как правило, исходили из одного общего мотива — требований времени, которые они сводили к двум главным:

1. Повышение производительности сельскохозяйственного, ремесленного, фабрично-заводского и других видов труда.

2. Наиболее правильное понимание каждым человеком своих прав и обязанностей в новых условиях (имелись в виду условия буржуазного общества).

Все они считали, что из этих требований вытекала настоятельная необходимость в более высоком начальном образовании, которым ограничивалось большинство населения, занятого производственной деятельностью, чем то, которое обеспечивалось приходскими училищами и могло быть обеспечено проектируемыми одногодичными народными училищами.

Но не все защитники многолетней начальной школы ограничивали ее задачи общим образованием. Некоторые из них находили нужным возложить на народную школу сообщение и самых элементарных специальных знаний: в деревне — сельскохозяйственных, в городе — производственно-технических⁴. Без этого, по их мнению, первое из упомянутых

¹ «Замечания...», ч. IV, стр. 270. Другой учитель той же гимназии Карпов не менее резко, чем Рейро, критикует проект. Он также обвиняет составителей проектов в увлечении фразой, не подкрепляемой фактами. В частности, он возражает против упразднения повышенных начальных училищ, какими являлись в прошлом уездные училища (см. там же, стр. 286—317).

² К сторонникам трехлетней школы относились педагогический совет Витебской гимназии, советы Острогорского уездного и Россиенского дворянского училища, О. Паульсон и др. Четырехлетнее училище защищали директор училищ Волынской губернии Пристюк и немецкий педагог Дистервег.

³ Наиболее видным представителем этой точки зрения является директор лицея князь Безбородко Стеблин-Каминский. Учителя Рейро и Карпов (Динабургская гимназия) настаивали на учреждении многоклассных народных училищ, но не называли конкретно, каких именно, в составе какого числа классов и с каким сроком обучения.

⁴ Наиболее видным представителем этой точки зрения являлся директор училищ Волынской губернии Пристюк (см. «Замечания...», ч. I, стр. 308—310). Эту задачу частично поддерживали и педагогические советы Минской и Архангельской гимназий.

выше требований времени (повышение производительности труда) не могло быть полностью реализовано в практике. Само собой понятно, говорили они, что введение прикладных предметов диктовало тем большую необходимость в повышенном типе начальной школы.

Сторонник этой точки зрения Пристюк и предлагал в качестве нормального типа начальной школы двухклассное народное училище с обучением в каждом классе по два года.

Начальная народная школа с многолетним сроком обучения и с преподаванием в ней общеобразовательных (по преимуществу реальных) и прикладных знаний привлекала, например, директора лицея князя Безбородко-Стеблин-Каминского и другой своей стороною — возможностью отвлечения «социальных низов» от стремлений к умственной деятельности, подготовка к которой осуществлялась через прогимназии, гимназии и университеты.

Считая, что низшие сословия города и деревни должны заниматься лишь производственной деятельностью, Стеблин-Каминский писал, что необходимо отвлечь их детей «от вредного поступления в прогимназии, откуда после четырехлетнего пребывания с детьми другого образа жизни можно только стремиться на службу, — а не к производственной деятельности»¹.

В этих целях он рекомендовал несколько расширить рамки начального общего и специального образования для детей трудовых слоев населения.

Учитывая, что условия труда и быта жителей города и деревни несколько различны, что неодинаковы у них и потребности в общем и специальном образовании, Стеблин-Каминский рекомендовал не ограничивать заранее начальные училища каким-то определенным количеством классов и сроком обучения. Он предлагал предоставить право соответствующим органам власти и учредителям училищ решать этот вопрос в каждом отдельном случае в соответствии с характером и объемом потребных в данной местности знаний.

Стеблин-Каминскому, как типичному представителю сословно-классовой политики в народном образовании, хотелось иметь такую начальную школу, призванную обслуживать низшие классы, которая содействовала бы успешному решению двух тесно связанных между собою задач: обеспечению кустарной, фабрично-заводской промышленности, торговых предприятий и сельского хозяйства квалифицированной рабочей силой и ограждению монопольного права дворянско-помещичьих классов и буржуазной верхушки на ведущие роли в общественной жизни. Такой школой, по его мнению, помимо обычных предметов (чтение, письмо, счет, закон божий), «могли бы сообщаться некоторые сведения из физики, химии, механики, землемерия и хозяйственной архитектуры, а также основы агрономии, садоводства, фабричного и ремесленного производства, свойственных данной местности»². Само собой разумеется, что все это не могло быть обеспечено ни приходским, ни народным училищем, проектируемым ученым и междуведомственным комитетами. Для этого, утверждал Стеблин-Каминский, нужны были народные училища более высокого типа.

Директор 2-й Киевской гимназии Вилуев, придерживаясь той же позиции, предлагал более дифференцированный подход к определению типов школы. Все население страны он подразделял на три группы и для каждой из них предназначал определенный тип школы. «Первую группу, — говорил он, — составляют земледельцы, мелкие ремесленники и все те, у которых забота о насущных потребностях, не-

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 40.

² Там же.

обходимых для поддержания и сохранения физической жизни, берет перевес над жизнью духовной. Эта группа обрабатывает и перерабатывает естественные произведения и делает их возможными для употребления целого народа. Вторая группа состоит из промышленников и торговцев, которые вещества, приготовленные первой группой, приводят в движение, подвозят и предлагают их отдельным членам народа для употребления. Обеспечение в материальном отношении и занятия, требующие большего развития духовных способностей, споспешествуют перевесу духовной природы второй группы над физической. Наконец, третья группа, по преимуществу размышляющая, познающая и разумно-желающая, поддерживает сознание народа и сосредоточивает в себе всю духовную жизнь его. Эта группа правит и руководит народом»¹.

Вот почему, по мнению Вилуева, школа, имея главной своей целью разумное развитие способностей человека, должна не забывать той среды, для которой она готовит своих питомцев. Вот почему она не может быть однородной по типу. Для первой группы населения вполне достаточно низшей школы, примерно такой, какая намечалась проектом устава низших и средних училищ (низшее народное училище), говорил он. Для второй же группы населения он отстаивал высшую народную школу, равную по общему курсу прогимназий, но ни в коем случае не дублирующую курса последней.

Для третьей группы предназначались прогимназии и гимназии, составлявшие два неразрывных звена средней школы.

Каждая школа, преследуя таким образом строго определенную цель, не могла, по мнению Вилуева, ни подменить, ни копировать школу другого типа ни по общему своему устройству, ни по характеру учебного курса. Поэтому предложения проекта устава общеобразовательных учебных заведений об исключении из системы народного образования повышенной начальной школы на том лишь основании, что намечалось учреждение прогимназий, Вилуев считал неправильными и недопустимыми. Он утверждал, что всякая школа, в том числе прогимназия, может с успехом служить лишь одному «идеалу», т. е. давать лишь такой объем и такой характер знаний, какой обусловлен общественным положением и видами деятельности того класса (группы, по терминологии Вилуева), который призвана обслуживать школа данного типа. Школа же, «стремящаяся к двум идеалам, не удовлетворит ни одному», — говорил он².

Вилуев предупреждал при этом, что, предлагая деление населения на три группы и устанавливая для каждой из них определенный тип школы, он не имел в виду устранять возможности перехода из одной группы в другую. «Не должно думать, — говорил он, — что я не допускаю возможности переходить членам одной группы в другую; я только полагаю этот переход зависящим главным образом от духовных способностей человека и в известной степени от материального благосостояния его».

Но это предупреждение отнюдь не изменяло реакционного по своей основной сущности характера предложений Вилуева. Какие бы оговорки ни делались Вилуевым, тот факт, что предложенная им система школ была направлена на создание определенных преград в продвижении детей трудящихся по ступеням образования, являлся бесспорным. Можно сказать, что в своей заботе об ограждении прав эксплуататорских, буржуазно-помещичьих классов на ведущие роли в общественной жизни, о сохранении за ними права на умственную деятельность Вилуев придерживался более реакционных позиций, чем Стеблин-Каминский. Если Стеблин-Каминский, в целях отвлечения трудящихся от стремлений к

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 160—161

² Там же, стр. 161

умственной деятельности, предлагал, как известно, дать им максимум первоначальных знаний, то Вилуев стоял за минимум таких знаний¹.

Вместе с обсуждением вопроса о структуре и о типах начальной школы, как и прежде, был затронут вопрос об очередных (передвижных) училищах. Большинство участников дискуссии и на этот раз неодобрительно отнеслось к статьям проектов, допускавших в отдельных случаях учреждение очередных училищ или приглашение учителей для обучения детей грамоте в очередной избе.

Только и. д. инспектора студентов Московского университета Шестаков одобрял эти меры, находя, что они избавят бедных родителей от тех трудностей, которые вызываются посылкой детей в отдаленные школы, и будут содействовать распространению грамотности среди крестьянского населения. Все же другие деятели по народному образованию считали, напротив, такой способ обучения настолько примитивным, что от него трудно было ожидать чего-либо путного. Куда практичней было бы, по их мнению, там, где отсутствуют возможности для учреждения настоящих начальных народных училищ с многолетним сроком обучения, создавать школы грамотности, но не передвижные, а постоянные с занятиями в постоянных помещениях, но не в очередных избах крестьян². Сенатор Комовский к этому добавлял, что очередные школы создали бы большие трудности и неудобства для учителей, особенно же семейных³.

Б. Цели и задачи школы

Вопрос о целях и задачах школы на данном этапе дискуссии привлек значительно большее внимание представителей педагогической общест-венности, чем на предыдущем этапе.

Цель народных училищ в том виде, как она была сформулирована в проекте устава и в проекте общего плана, не вполне удовлетворяла участников дискуссии⁴. Одним она представлялась очень сложной, практически неосуществимой. Других не удовлетворяло отсутствие точных указаний о месте и значении воспитания и образования в общей системе работы училища. Третьи считали, что цель охватывала не все стороны учебно-воспитательного процесса. Четвертые указывали на расплывчатость, нечеткость определения цели, что, по их мнению, давало повод толковать ее по-разному.

Нереальность цели, поставленной перед народными училищами, отмечали многие⁵. Младший учитель Динабургской гимназии Карпов, подвергший довольно острой критике проект устава общеобразовательных учебных заведений, приходил к заключению, что наметать столь слож-

¹ За создание для каждого сословия особого типа школы стояли также действ. стат. советник Глушановский (см. «Замечания...», ч. V, стр. 615) и английский педагог Григос (см. Замечания иностранных педагогов).

² Журналы Ученого комитета Главного правления училищ... 1863 г. Журнал № 3 от 18, 23 и 30 декабря 1862 г. Сообщение Игнатовича: свод замечаний по вопросам об учреждении, содержании и управлении народными училищами.

³ «Замечания...», ч. I, стр. 255.

⁴ Напомним соответствующие статьи проектов. В ст. 13 проекта устава говорилось: «Народные училища имеют целью нравственное и умственное образование народа в такой степени, чтобы каждый мог понимать свои права и исполнять свои обязанности разумно, как следует человеку». В ст. 1 общего плана указывалось, что народные училища устраиваются «для утверждения в народе религиозных и нравственных понятий и для доставления всему сельскому сословию и низшим классам городского населения первоначальных, общих и каждому необходимых сведений».

⁵ Отмечали это педагогические советы Ларинской, 1-й Киевской гимназий, журнал «Время», учитель Гдовского уездного училища Шарловский и почти все сторонники повышенного типа народной школы.

ную цель можно было только при полном забвении бесспорного положения о том, что возможности для развития детей ограничены (помимо всего прочего) их возрастом и сроками обучения. В своих замечаниях на проект устава с чувством возмущения он писал, что «народные училища, соответствующие не более как нынешним приходским и в которые, по § 27, поступают дети 7 лет,.. имеют целию нравственное и умственное образование народа в такой степени, чтобы каждый мог понимать свои права и исполнять свои обязанности разумно, как следует человеку». Вся эта фраза — поразительная оригинальность взгляда. Не странно ли требовать от окончившего курс народного училища, следовательно, 10-летнего или около этого возраста, чтобы он понимал свои права и исполнял свои обязанности разумно, как следует человеку. Да это в пору и окончившему курс гимназии! И что же сам проект сделал с народными училищами, чтобы учащиеся могли выучиться понимать свои права и исполнять свои обязанности разумно? Неужели чтением отечественного языка, письмом и искусством держания в руке пера или грифеля и тому подобными предметами достигает 7—10-летний мальчик всего этого? Зачем же так широко очерчивать круг деятельности народных училищ и тут же ниспадать до узкой рамки нынешних приходских училищ, несмотря на всю замысловатость и кудрявость способа выражения? ¹.

Карпов считал, что такая формулировка цели не могла служить сколько-нибудь конкретным руководством в определении содержания обучения в народном училище и в повседневной работе учителя и что она заключала в себе предпосылку для различных недоразумений, приносящих лишь вред делу народного образования ². Такая формулировка цели, по его мнению, могла пригодиться, например, для того, чтобы дать право каждому школьному начальнику, у которого отсутствовало чувство меры, и всем «другим будущим витиям говорить, что учителя дрянь, никуда не годятся...», что они «не могут в приходском даже училище воспитывать человека» ³ и т. д.

Законно критикуя намечаемую ученым комитетом цель для народных училищ, как не оправданную реальными возможностями, Карпов не предложил, однако, ничего нового, что с его точки зрения являлось бы педагогически целесообразным и вполне осуществимым в практике. Такая попытка, правда не всегда удачная, была предпринята другими участниками дискуссии.

Педагогический совет 1-й Киевской гимназии писал, что было бы справедливым «желать и требовать, чтобы народные училища положили прочные начала нравственного и умственного образования народа» ⁴. Более же сложные цели, по его мнению, можно было ставить только перед другими школами, составлявшими следующие ступени образования.

Автор «Современного обозрения» в журнале «Время» предлагал возложить на народные училища одни образовательные функции и освободить их от функций воспитательных. «Научите человека читать, писать, объясните ему явления окружающего мира, сообщите ему верные понятия об истории и географии его отечества — вот все, что нужно для народной школы», — говорил он ⁵. Воспитание же детей, по его мнению, должно составлять обязанность семьи и общества. При чем он полагал, что принятие его предложения не только освободило бы народные училища

¹ «Замечания...», ч. IV, стр. 289—290.

² На возможность возникновения недоразумений в связи с таким расширенным толкованием цели указывал и педагогический совет Ларинской гимназии (см. «Замечания...», ч. IV, стр. 43—44).

³ «Замечания...», ч. IV, стр. 290.

⁴ Там же, ч. I, стр. 56.

⁵ Журн. «Время», 1863, № 4, стр. 169.

от «недостижимых целей», поставленных перед ними ученым комитетом, но и создало бы предпосылку для успешного развития частной и общественной инициативы в деле народного образования.

Автор «Обозрения» говорил, что стоит только освободить школу от обязанностей по религиозному и нравственному воспитанию, как немедленно отпадет надобность в многочисленных контролерах — училищных советах, попечителях, губернаторах и др., а вместе с тем рухнут и те преграды, которые создавались на пути к распространению первоначальных знаний среди народа системой контроля и надзора. Излишними станут требования властей о предоставлении учителями народных училищ доказательств о нравственной благонадежности. Излишним станет полицейский и иной надзор за религиозно-нравственным направлением в обучении. И благодаря этому среди подготовленных и благонамеренных людей появится больше желающих обучать детей непосредственно или учреждать для этого училища. В первом случае будет восполняться недостаток в учителях, во втором — расти сеть школ.

Автор «Обозрения» в мягкой, несколько завуалированной форме выразил свое недовольство и протест против существовавшей системы контроля и руководства работой школы, ставивших учителя в полную зависимость от чиновников, полиции и духовенства и сковывавших частную и общественную инициативу в деле народного образования. Само собой понятно, что его предложения не могли быть приняты правительством. Не могло правительство отказаться от использования и укрепления в народе основ верноподданнической, религиозной морали, как орудия идейного поддержания основ самодержавия.

По вопросу о месте и значении воспитательных и образовательных задач в системе школьного обучения было высказано несколько точек зрения.

Представители духовенства и некоторые педагоги доказывали, что религиозно-нравственное воспитание, основанное на началах православной веры, составляет главнейшую цель народного образования в целом и начального в частности. «Для народа православного безусловно необходимо образование собственно христианское», — говорилось в замечаниях ректора и ряда профессоров Московской духовной академии. Понятие православно-христианского образования оценивалось ими как более определенное и более высокое, чем понятие общечеловеческого образования. «Кодекс общечеловеческих прав и обязанностей шаток и неопределенен, а евангелие и церковное учение твердо и ясно. Все здоровое в общечеловеческом сознании вошло и в учение православной церкви; но в нем есть еще более.. Христианство не унижает, но возвышает человеческое достоинство», — говорилось там же.

Духовенство упрекало ученый комитет в попытке превратить религиозно-нравственные наставления в материал для воспитания, наряду с наглядным обучением, чтением, арифметикой и пр., тогда как, по убеждению духовенства, они должны быть «главную целью образования народа»¹.

Развивая ту же мысль, директор Пинской гимназии Шульгин писал, что нравственное воспитание, основными чертами которого являются религиозность и безусловная преданность законным властям, составляет вернейшее ручательство за будущность России, что «только на христианских началах утвержденное воспитание как общественное, так и частное, может быть порукою за будущее благосостояние человека и общества»,

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 263 и «Православное обозрение», 1862, декабрь. Ту же позицию защищал ректор литовской духовной семинарии и др. (см. «Замечания...», ч. I, стр. 243, а также «Православное обозрение»).

что, наконец, «истинный прогресс в обществах и государствах невозможен без прогресса нравственного, а нравственный опять не совместим с холодностью и равнодушием к религии, особенно в русском человеке — простолюдине», в котором «все добродетели происходят или из религиозности или из безусловной покорности властям»¹.

Отсюда он делал вывод, что первейшей задачей народного училища должно быть всемерное укрепление и развитие в учащих религиозно-нравственных чувств. Только в этом случае, по мнению Шульгина, народное училище сможет стать прочным основанием для дальнейшего образования. И только в этом случае оно будет возбуждать любовь к образованию в народе, «искони религиозном и послушном».

Училище же, которое не укрепляло или хоть в какой-либо степени ослабляло силу религиозных верований и уважение к предписаниям православной церкви, не могло, по уверениям Шульгина, возбуждать любви к знанию. Такое училище, по его мнению, противоречило бы духу «народного русского характера», являлось бы антинародным и антигосударственным учреждением.

По поводу приведенных «теоретических» рассуждений Шульгина можно сказать, что в них есть только одна истина. Заключается она в том, что воспитание, призванное развивать и укреплять в народе религиозное чувство и преданность властям, вполне соответствовало интересам самодержавно-монархического строя России. Попытка же подкрепить свою позицию ссылками на особенность характера русского народа никаких действительно прочных оснований не имела.

Приписывание русскому народу таких черт характера, как религиозность и безусловная преданность властям, якобы унаследованная им от своих предков, понадобилось Шульгину для оправдания своей реакционной позиции, своего крайне враждебного отношения к освободительному движению, принявшему в то время сравнительно широкие размеры. Не случайно почти полное совпадение «теорий» Шульгина, как и замечаний духовенства, с докладом Норова, не менее реакционным по своему существу (см. введение).

Иной точки зрения придерживались ст. учитель Таганрогской гимназии Дьяконов и ст. учитель Виленской гимназии Зданович. Оба они выступали против узко ограниченных, односторонних задач школы. Оба стояли за гармоническое развитие физических и духовных сил учащихся и считали, что в соответствии с этой целью каждая общеобразовательная школа обязана заниматься физическим воспитанием, религиозно-нравственным и умственным образованием своих учеников. Этим видам учебно-воспитательной работы они требовали отвести в учебном курсе школы место, соответствующее значению каждого. Но чем определялось это значение?

На этот вопрос попытался ответить Дьяконов. Значение физического, религиозно-нравственного и умственного воспитания и образования, говорил он, должно определяться той ролью, какую выполняют в жизни человека его физические, умственные и нравственные силы. Он писал, что физические способности человека выполняют большую, но лишь подсобную роль в жизни общества. Главная же роль принадлежит духовным силам и способностям, но тоже не всем одинаково. Из всех способностей, говорил он, «способность познавательная есть главная, потому что всякая деятельность нашего духа, вообще говоря, есть или познание, или, по крайней мере, возможна не иначе, как через познание»². Вот почему,

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 310.

² Там же, стр. 623.

придавая очень большое значение религиозно-нравственному воспитанию, Дьяконов не считал возможным выдвигать его на первое место. Первостепенной задачей школы он называл умственное образование, а точка зрения Московской духовной академии и ее единомышленников ему казалась не вполне справедливой¹.

Зданович не старался отстаивать первенства в системе школьного обучения ни за умственным образованием ни за религиозно-нравственным воспитанием. Он обратил свое внимание на определение задач физического воспитания, религиозно-нравственного воспитания и умственного образования, уклонившись от установления первенства за тем или другим. Его не удовлетворяло существовавшее в практике понимание этих задач, особенно задач физического и религиозно-нравственного воспитания. Последние представлялись ему очень узкими, не соответствующими целям гармонического развития личности в физическом и духовном отношениях. Его не удовлетворяло решение этого вопроса и в проекте устава общеобразовательных учебных заведений.

Нельзя, говорил Зданович, сводить физическое воспитание к гимнастике акробатического типа и при помощи ее «делать из учеников скоморохов и паяцов». Прямой задачей физического воспитания учащихся школы, по мнению Здановича, должно быть поддержание и развитие в них физических сил, ловкости, бодрости и здоровья. Отсюда и школьная гимнастика как одно из средств физического воспитания «должна иметь более гигиенический, чем акробатический характер»², а вместе с ней должны применяться и другие средства физического развития: гулянья на чистом воздухе, различные игры и т. д.

Задача нравственного воспитания, по Здановичу, состояла в том, чтобы развивать в детях «нравственный или моральный характер», к основным чертам которого он относил: религиозность, понимая под этим благочестие и почему-то трудолюбие и скромность; постоянство, иначе исполнительность и дисциплинированность; и развитое эстетическое чувство (способность, по выражению Здановича, совершать действия сами по себе прекрасные и совершать их в изящной форме). Такое толкование задач нравственного воспитания, конечно, не имело под собой научной основы. Оно не отличалось и достаточной конкретностью. И, несмотря на все это, оно стояло выше того определения, которое давали представители духовенства (Московская духовная академия) и другие защитники крайней религиозности в обучении. Оно не ограничивало воспитательных задач школы религиозно-нравственными назиданиями, а значительно расширяло их.

В определении задач умственного образования Зданович близко стоял к сторонникам теории формального образования. Он считал, что общеобразовательная школа, конечно, должна сообщать учащимся общепользные знания, но главное, на что ей следует обращать внимание, — это развитие умственных сил и способностей учащихся³.

¹ О необходимости нравственного, умственного и физического развития учащихся говорил и пом. попечителя С.-Петербургского учебного округа И. Корнилов. Но он доказывал, что религиозно-нравственные наставления являются главнейшим средством развития личности и что поэтому только то училище будет стоять на прочных основаниях, которое главной своей задачей будет иметь религиозно-нравственное воспитание, т. е. развитие и укрепление в народе верности православию и самодержавию (см. ст. «Замечания о народных училищах Министерства народного просвещения» в «Журнале Министерства народного просвещения», 1862, № 3).

² «Замечания...», ч. II, стр. 17.

³ Формальную цель называл главной, а материальную — подчиненной немецкий педагог Боннель (см. «Замечания иностранных педагогов...», стр. 404—407) и Д. Скуратов (см. его статью «Об организации и служебных правах нашей учебной системы в журн. «Вестник Европы», 1862, июнь).

Вопроса о соотношении материальных и формальных целей в умственном образовании учащихся касался педагогический совет 1-й Киевской гимназии, а также учитель Дьяконов. И педагогический совет и Дьяконов считали неправильным ограничивать умственное образование какой-либо одной целью — формальной или материальной. Неправильной считали они и всякую малейшую недооценку как той, так и другой цели. Педагогический совет писал, что для того, «чтобы все проектируемые училища могли плодотворно действовать на общество, необходимо, чтобы они имели не одну формальную цель, т. е. развитие учащегося, но и материальную, т. е. сообщение знаний: потому что только удовлетворяя той и другой цели они могут увеличить массу знаний в народе, поднять уровень народного образования и вместе содействовать образованию людей с нравственными убеждениями, людей способных к здоровой и разумной деятельности»¹.

Дьяконов говорил, что науки, являющиеся главным средством развития и просвещения ума, облагораживания сердца и укрепления воли человека, должны употребляться непременно с двойной целью: «1) развить и укрепить духовные силы и способности человека и 2) сообщить ему такие понятия и сведения, которые необходимы для каждого образованного русского»². Только в этом случае, по его мнению, общеобразовательная школа будет приучать воспитанника к правильному и самостоятельному мышлению, развивать в нем «добрые побуждения и наклонности» и готовить его к деятельности на любом поприще.

Дьяконов допускал лишь одно: преобладание формальных или материальных целей на различных ступенях общего образования. Так, он считал, что «учебная деятельность народных школ и прогимназий, как переходных заведений для желающих довершить курс общего образования в гимназиях, должна быть направлена преимущественно к формальной цели, а деятельность гимназий, как заведений, приготавливающих людей для всех поприщ и для всякой деятельности, т. е. для жизни вообще и для высших учебных заведений в частности, преимущественно к материальной цели»³.

Приведенные выше мнения о целях и задачах общеобразовательной школы, конечно, не давали прямого и достаточно конкретного ответа на вопрос о том, что же должно являться целью народного училища. Но несомненно, что целым рядом предложений, выдвинутых в замечаниях на проекты, вносилась некоторая ясность в этот вопрос.

Такие предложения, как обеспечение в школе гармонического развития учащихся в умственном, нравственном и физическом отношениях, неперемное решение школой двух задач — формального и материального образования, возражения против ограничения воспитания религиозно-нравственными назиданиями, требование развития эстетических чувств и укрепления здоровья учащихся содействовали определению, по крайней мере, основных линий, по которым должна была развиваться учебно-воспитательная работа новой, буржуазной по своему характеру, общеобразовательной школы. Причем определение этих основных линий давалось в более положительной форме, чем это было сделано в проектах устава и общего плана устройства народных училищ.

Исключение в этом отношении составляли предложения Московской духовной академии и некоторых деятелей народного образования (Шульгин и др.). Эти предложения тянули школу назад, а не вперед.

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 55.

² Там же, ч. II, стр. 624.

³ Там же, стр. 625.

К рассматриваемому периоду относится одно выступление К. Д. Ушинского, в котором он дал определение цели начальной школы. Мы имеем в виду его первое письмо «Педагогическая поездка по Швейцарии». Хотя это выступление и не имело непосредственного отношения к проектам устава народных училищ, но оно все же откликалось на назревшую потребность ответить на этот вопрос. Приведем из него интересующее нас место: «Цель народной школы, — писал Ушинский, — состоит не в том, чтобы внести в головы детей известное количество определенных знаний, которые они потом позабудут, и сообщить им технический навык чтения и письма, которым они не воспользуются, но в том, чтобы школьным занятием развить способности детей, естественным путем раскрыть в них разумный взгляд на окружающую их природу и общественные отношения и сделать их способными к самостоятельной разумной жизни и деятельности»¹.

Как видим, в этом определении обращается главное внимание не на накопление знаний и не на приобретение технических навыков чтения и письма, а на развитие и воспитание учащихся, на развитие и воспитание в них способности и умения разумно смотреть на окружающую действительность, разумно жить и действовать. Этим подчеркивалось отрицательное отношение Ушинского к притупляющей механической зубрежке и его желание иметь школу, обеспечивающую, в пределах возможного, действительное развитие ума и сердца дитяти.

Приведенное мнение Ушинского о целях начальной школы дает некоторые основания для того, чтобы заподозрить его в положительном отношении к формальному образованию. На самом же деле было не так.

К формальному образованию Ушинский относился отрицательно. Он называл его пустой выдумкой, основывающейся на психологическом невежестве. Ушинский не представлял себе развития учащихся без основательного овладения ими умело подобранным учебным материалом, без осмысливания и возможно более прочного закрепления в памяти основных, доступных детскому пониманию положений и выводов науки. Развитие через овладение содержанием науки — вот основной тезис, который защищал Ушинский. «Каждая наука, — говорил он, — развивает человека, насколько хватает ее собственного содержания, и развивает именно этим содержанием, а не чем-нибудь другим»² (разрядка наша. — В. С.) И он был бесспорно прав.

В. Содержание обучения

В самой тесной связи с высказанными мнениями о типах начальной школы и о целях и задачах ее были сделаны замечания и по содержанию обучения. Замечания эти касались по преимуществу двух вопросов: 1) каким должен быть круг учебных предметов, подлежащих изучению в народных училищах, и 2) каким должен быть объем и характер знаний по каждому предмету.

Выступавшие, как правило, не удовлетворялись ни кругом предметов, предусмотренных проектами устава и общего плана, ни объемом знаний по намеченным предметам и настаивали на расширении того и другого. Причем одни защищали расширение программ по циклу религиозных, другие — по циклу других предметов.

Епископ Ковенский Александр требовал, помимо расширения программы по закону божью и церковному пению, преподавания в начальной школе церковно-славянского языка. Без этого, по его мнению, цель

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., изд. АПН РСФСР, 1948, т. 3, стр. 95.

² Там же, т. 10, 1950, стр. 441.

религиозно-нравственного воспитания не могла быть достигнута. «Только при знании славянского языка, — писал он, — и возможно образование религиозно-нравственное, так как все богослужение православной церкви совершается на славянском языке»¹.

Чтобы придать своей защите наибольшую убедительность, епископ Александр прибегал к тому же доводу, которым пользовались представители Московской духовной академии, а также Шульгин, Корнилов и др., отстаивая первенство в системе школьного образования за религиозно-нравственным воспитанием. Он говорил, что введение обучения церковнославянскому языку, как и вообще усиление религиозного воспитания, непременно повысит авторитет училища и доверие к нему в народе. Тогда как «наоборот, — исключение славянского языка из числа предметов обучения может породить в крестьянах недоверие к учению»².

Придерживаясь той же точки зрения, совет Новоржевского уездного училища вносил два предложения: 1) на преподавание закона божия отвести 6 уроков в неделю, а не 3, как намечалось проектом; 2) не вводить преподавания светского пения, а вместо этого усилить преподавание церковного пения. Церковное пение, по мнению совета, вполне заменяло светское пение в развитии эстетических чувств и плюс к этому обладало огромной воспитательной (религиозно-нравственной) силой.

Против подобного отношения к светскому пению был сделан целый ряд возражений со стороны педагогов при обсуждении первого проекта устава (1860). Такие же возражения последовали и в данный момент.

Учитель Корчевского уездного училища Шестаков приветствовал указания проекта устава о том, что в народных училищах, наряду с церковным пением, может быть допущено пение и народных песен. Но его не вполне удовлетворяло это. Шестаков доказывал, что народные песни и произведения Пушкина, Кольцова и других наиболее видных народных поэтов, составляют богатейший источник для эстетического и нравственного воспитания учащихся и что поэтому им следует уделить максимум внимания в системе начального народного образования, что надо не просто допускать, но вводить обязательное светское пение.

Уроки светского пения Шестаков рекомендовал дополнять изложением элементарных сведений из истории искусства. Это, с его точки зрения, способствовало бы повышению воспитательного значения светского пения и, разумеется, содействовало бы повышению общей культуры учащихся.

Пение народных песен отстаивалось и некоторыми немецкими педагогами (Дистервег, Пальмер, Ауэрбах). Они усматривали в нем одно из средств изжития «грубости и дикости» детей.

Наглядное обучение как своеобразный универсальный предмет, намечаемый проектом устава, некоторыми участниками педагогической дискуссии было поддержано полностью. Выражая точку зрения сторонников этого предмета, О. Паульсон следующим образом определял его содержание: «В состав наглядного обучения должны входить, — писал он, — все необходимые сведения из реальных наук, которые в народных училищах не могут преподаваться отдельно. В этом отношении наглядное обучение в народных училищах представляет, так сказать, энциклопедию всех наук. Принимая за норму трехгодичный курс народных училищ, в наглядное обучение должны войти: а) ознакомление детей с ближайшими окружающими их предметами; б) ознакомление с родиной как в географическом отношении, так и в отношении к естественным произведениям; необходимейшие сведения из отечественной географии и истории, из естествоведения и сельского хозяйства (а в городских училищах из

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 239.

² Там же.

технологии); г) черчение по возможности всех изучаемых предметов и при этом начальные понятия из геометрии»¹. И в соответствии с этим предлагал следующую программу наглядного обучения в трехлетнем народном училище.

В 1-й год: ознакомление детей с ближайшими окружающими предметами; во 2-й год: рассмотрение правильных геометрических тел и ознакомление с родиной как в географическом отношении, так и в отношении к естественным произведениям; 3-й год: необходимейшие сведения из отечественной географии и истории, из естествоведения (зоологии, ботаники, минералогии, физики, химии и сельского хозяйства), а в городских училищах — из технологии².

Не возражая в принципе против круга знаний, намеченного проектом устава по курсу «наглядного обучения», значительная часть участников дискуссии, однако, не была склонна к тому, чтобы объединять все эти знания в одном предмете. Она считала более правильным преподавание их как особых предметов (естествознания, географии, истории и др.). Причем защита естествознания, географии, истории и других общеобразовательных предметов обычно мотивировалась тем, что они имеют большое не только образовательное и воспитательное, но и практическое значение в жизни людей. Особенно подчеркивалось значение таких предметов, как естествознание, русский язык и арифметика.

Вместе с этим некоторые из защитников названных выше предметов предлагали ввести в начальные училища преподавание элементарных сведений из области сельского хозяйства или других отраслей производства или же придать отдельным общеобразовательным предметам по возможности практический характер. Это, по их мнению, должно было еще больше приблизить начальную школу к реальным нуждам и потребностям народа.

Защита широкого круга общеобразовательных знаний, по преимуществу естественно-научных, наиболее полно представлена в выступлении П. Рыбникова. В своих суждениях о содержании начального образования П. Рыбников исходил из двух основных требований: жизненно-практический характер знаний и доступность их для осмысленного овладения учащимися. К предметам, отвечающим этим требованиям, он относил: 1) грамоту (чтение, письмо, начальную грамматику), 2) начальные основания физики, химии, физиологии, космографии, ботаники, зоологии, минералогии, знакомящие с основными законами природы, 3) арифметику с начальными сведениями из геометрии.

Закон божий и священную историю он предлагал вовсе исключить из программы начальной школы, так как считал их совершенно недоступными для сознательного овладения детьми начального возраста. Исключить их из программы начальной школы, по мнению Рыбникова, следовало и потому, что они служили препятствием для привлечения к школьному обучению детей раскольников.

Помимо перечисленных выше общеобразовательных предметов, Рыбников находил возможным и полезным ввести в сельской школе изучение какого-либо ремесла и сельского хозяйства.

То и другое, т. е. вооружение учащихся сельской школы обширными общеобразовательными знаниями и сообщение им технических сведений по сельскому хозяйству и некоторым ремеслам, а значит, повышение их общей и технической культуры, должно, по мнению Рыбникова, содействовать повышению производительности крестьянского труда, а вместе с этим и изжитию нездорового взгляда на этот труд как на что-то низкое, от чего каждый грамотный, мало-мальски образованный человек

¹ Журналы ученого комитета..., СПб., 1863, стр. 57.

² Там же, стр. 58.

должен избавиться. Повышение общей и технической культуры сельского населения и в связи с этим улучшение его хозяйства и быта поможет понять каждому крестьянину и каждому крестьянскому мальчику, учащемуся сельской школы, что грамотность и образование не находятся в разладе с крестьянским и рабочим бытом и что нет никакой нужды стремиться к тому, чтобы переменить крестьянский труд на труд сельского или волостного писаря.

Выступая как типичный буржуазный просветитель, Рыбников в повышении общей и технической культуры сельского населения видел залог светлого будущего деревни, залог безбедной и культурной, а значит, и спокойной жизни крестьянства. Достигнуть этого, по его мнению, повышением только общей или только технической культуры крестьянского населения невозможно. Необходимо было и то и другое. Но первое, т. е. повышение общей культуры, а значит, и общее образование, он считал главным, ведущим.

Сравнительно широкий круг общеобразовательных и небольшой круг прикладных знаний отстаивал упоминавшийся нами ранее директор училищ Волынской губернии — Пристюк. Он предложил программу занятий для первых двух лет обучения¹ в составе следующих предметов: закон божий (молитвы, краткий катехизис и краткая священная история ветхого завета), отечественный язык (чтение книг церковной и гражданской печати, чтение рукописей и письмо), начало арифметики (четыре действия над целыми числами) и употребление счетов, пение (церковное и светское). В программу 3 и 4-го годов обучения он предлагал включить такие предметы: закон божий (св. история нового завета, краткая история церкви в России, чтение и объяснение евангелия и псалтыря); чтение и письмо; естествоведение и сельское хозяйство; география и история; окончание арифметики и приложение к ней: счеты, пение (церковное и светское); народная медицина².

Намеченная Пристюком программа учебных занятий для 1 и 2-го годов обучения никаких существенных изменений не вносила в ту программу, которая была предложена для народных училищ проектом устава. Она почти целиком повторяла ее. Программа же для 3 и 4-го годов обучения не только значительно расширяла круг знаний по предметам 1 и 2-го годов, но вводила и новые общие и прикладные предметы со следующим объемом тех сведений, которые должны были сообщаться учащимся:

1. **По естествознанию:** общие сведения о живой и неживой природе, краткие сведения о природе России и более подробные о природе своего края.

2. **По географии:** наглядное представление о форме земли и о частях света, сведения о территории и населении России сравнительно с другими государствами, знакомство с водными и другими путями сообщения, с лесными, горнорудными и другими богатствами, с административным устройством России, с земледелием и промышленностью, с климатическими ее условиями; данные о влиянии климата на растительный и животный мир и на хозяйственную деятельность человека; объяснение метеорологических явлений (гром, молния, дождь, туман, снег, град, роса).

3. **По истории:** краткие сведения из истории Российского государства от начала его возникновения до последних дней. Разъяснение причин возникновения народных преданий и различных поверий, оставшихся от дохристианских времен; неосновательность и вред многих из них в нрав-

¹ Пристюк стоял за начальную школу-четырёхлетку.

² «Замечания...», ч. I, стр. 310.

ственном и хозяйственном отношениях (истребление лесов во время зеленой недели, обжорство во время масляной и фоминой недель и т. п.)¹.

4. По сельскому хозяйству: краткие сведения о различных способах удобрения земли, об обработке почвы, о травосеянии, лесоводстве, садоводстве, огородничестве и пчеловодстве, об уходе за домашними животными, знакомство с устройством простейших земледельческих орудий и т. п. А «в тех местах, где жители занимаются преимущественно торговыми оборотами или какою-либо фабричною промышленностью, вместо сельского хозяйства», следовало вводить, говорил Пристюк, «практическое ознакомление с технологиею, товароведением, бухгалтериею и практической механикою, направляя особенно эти занятия на ту сторону, которая уже вызвана или вызывается характером местной деятельности»².

Менее обширная, чем только что приведенная, но сходная с ней по общему духу программа для народных училищ была предложена педагогическим советом Россиенского дворянского училища. Причем предложена была она для низшего одноклассного и для повышенного, двух-трехклассного училища. Программа одноклассного училища включала следующие предметы:

1. **Закон божий** (ежедневные молитвы, краткие сведения из св. истории, объяснения праздников, обрядов, церковного богослужения и т. д.

2. **Русский язык** (чтение с объяснением и отчетливым пониманием прочитанного из св. истории, естествознания и предметов, имеющих отношение к занятиям и быту местных жителей), родной язык (чтение на родном языке).

3. **Арифметика** (письменный и устный счет в пределах четырех действий над простыми числами).

4. **Чистописание** (чистописание букв, слогов, слов на родном, а потом и на русском языке).

Для девочек, кроме того, вводилось **рукоделие** (починка белья, штопка и вязание чулок и т. д.)³.

Программа двух-трехклассного училища включала все предметы одноклассного училища с более широким объемом содержания учебного материала и, кроме того, естествознание и географию.

Совет Россиенского дворянского училища предлагал не вводить сельское хозяйство и народную медицину как отдельные предметы школьного обучения, но рекомендовал знакомить учащихся с элементарными сведениями из области сельского хозяйства и народной медицины на уроках естествознания.

Обращает на себя внимание отсутствие в программе, предложенной советом училища, истории и пения. Что заставило совет отказаться от включения в проект программы этих предметов? Прямого ответа на этот вопрос в замечаниях совета мы не находим. Возможно, что это было вызвано ограниченностью учебного времени, которым располагало двух-трехклассное народное училище. Но главное, по нашему мнению, заключалось все же не в этом, а в той линии, которая определяла общий дух, общий характер предложенного педагогическим советом учебного курса начального училища.

Достаточно взглянуть на перечень предметов и на содержание учебных занятий по каждому из них, чтобы убедиться в том, что при составлении проекта программы педагогический совет руководствовался главным образом практической полезностью знаний, а не каким-либо другим соображением. На самом деле в программе по русскому языку обра-

¹ Естествознание, географию и историю как отдельные предметы отстаивали и немецкие педагоги Ауэрбах и Любен, приславшие свои замечания на проекты устава общего плана устройства народных училищ.

² «Замечания...», ч. I, стр. 310.

³ Там же, ч. II, стр. 120—121.

щается главное внимание на овладение учащимися навыками правильного, ясного и толкового чтения, правильного, грамотного письма, правильного произношения и изложения прочитанного и изученного. Для чтения рекомендуется привлекать сказки Пушкина, Жуковского, басни Крылова, а особенно материал из естественной истории: о животных домашних и диких, о рыбах, насекомых, пчелах и т. д. Рекомендуется упражнять детей в писании писем родным и т. д.

В курсе арифметики, охватывающем четыре действия с простыми и именованными числами, простые и десятичные дроби, таблицу мер, весов, монет и т. д., уделяется много внимания решению задач на бумаге и на классной доске, устным упражнениям, а особенно упражнениям на счетах.

Естествознание рекомендуется строить преимущественно на предметах полезных и необходимых в хозяйстве и даже в медицине.

Практической полезностью руководствовался совет, внося в проект программы в качестве особого предмета и родной (местный) язык. Он указывал, что главное назначение этого предмета заключается в том, чтобы облегчить детям нерусской национальности успешное овладение необходимыми знаниями, чтобы сделать для них доступным весь процесс обучения. Заметим кстати, что и Пристюк, хотя и не включал в свою программу родной язык как особый предмет, отстаивал, однако, необходимость обучения детей грамоте на их родном языке. Изучение русского языка в нерусских школах он рекомендовал вводить, начиная со второго года обучения.

Борьба за начальную школу, обеспечивающую сравнительно широкие и полезные в жизни каждого человека общие первоначальные знания — вот что проходило красной нитью через выступления Рыбникова, Пристюка и др. В этом состояло достоинство их выступлений. Этой стороной названные выступления непосредственно примыкали к идее общечеловеческого образования, защищаемой подавляющим большинством представителей педагогической общественности. Но в этих выступлениях была и другая сторона — предложение о введении в начальных училищах преподавания некоторых прикладных знаний, что находилось в противоречии с идеей общечеловеческого, свободного от специальных целей образования. Правда, Рыбников, Пристюк и педагогический совет Россиенского дворянского училища предлагали ввести преподавание прикладных знаний в очень ограниченных размерах и притом только в старших классах многоклассных училищ. Этим они, конечно, уменьшили отрицательное действие своего предложения на общий ход борьбы прогрессивной части участников дискуссии за расширение общеобразовательных знаний в курсе начальной школы, но не устраняли его (отрицательного действия) вовсе.

К другим пожеланиям, касающимся содержания учебных планов и программ, относятся пожелания Здановича¹ о включении занятий по физическому воспитанию и педагогического совета Белоцерковской гимназии² о введении в народных училищах преподавания черчения.

При обсуждении учебных планов и программ, предложенных в проектах устава и общего плана, возник и следующий принципиального характера вопрос: надо ли иметь единый учебный план и программу учебных занятий для всех народных училищ страны или они должны разрабатываться на местах.

Решительным защитником единой государственной программы школьного обучения выступил директор училища Костромской губернии Егоров³. Он говорил, что только в этом случае возможно обеспечить

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 20.

² Там же, ч. I, стр. 182.

³ Там же, ч. VI, стр. 550.

единство в преподавании и устранить ненужный и вредный разнობой. Это, кроме того, по мнению Егорова, должно было повысить чувство ответственности учредителей народных училищ и учителей за обеспечение условий и проведение всех мер по своевременному выполнению требований государственных программ.

Близко к этому стоял немецкий педагог Боннель. В своих замечаниях он рекомендовал твердо установить для школы в целом и для каждого класса определенный круг учебных предметов и по каждому предмету определить программный минимум тех сведений, который должен быть усвоен учащимися. Боннель считал, что это необходимо для обеспечения наибольшей четкости в организации учебного процесса и для внесения большей ясности в понимание учителем и учащимися своих учебных прав и обязанностей. Но Боннель не требовал составления подробных программ. Программы, по его мнению, должны быть краткими, включать в себя главное, существенное. Детализация же их — дело учителя.

Позиция Егорова, принципиально ничем не отличавшаяся от позиции правительства, не получила серьезной поддержки со стороны участников дискуссии. Большинство считало ее неправильной, не оправдавшей себя на практике и потому неприемлемой. В противовес ей предлагалось предоставить широкие права в определении круга учебных предметов и их содержания обществам и лицам, на средства которых учреждались народные училища, и учителям.

Правительство же, по мнению этого большинства, должно было оказывать местам всемерную помощь в правильном решении этого вопроса и наблюдать за тем, чтобы в училищах не преподавалось ничего противогосударственного.

Выражая в основном точку зрения противников единых и обязательных государственных программ, либеральный деятель того времени, попечитель Одесского учебного округа Арцимович писал, что среди народа живет недоверие к правительству. И происходит это от того, что последнее всегда стремится «формулировать все из центра», не уважая «местных условий, в числе коих занимают первое место национальность и религия»¹. Арцимович призывал безусловно считаться с этими особенностями при решении любого вопроса, касающегося народных училищ, а значит, и вопроса о программах и учебных планах. Он настаивал на решении его не в центре, а на местах.

Иной, можно сказать компромиссной, точки зрения в этом вопросе придерживался И. Корнилов². Он считал наиболее правильным такое решение вопроса: Министерство народного просвещения определяет курс народного училища в двух вариантах — в минимуме и максимуме, а на местах избирается тот или иной вариант в зависимости от тех возможностей, какими располагает данное училище.

Педагогический совет Симферопольской гимназии пошел дальше по пути отступления от того, что было выражено в проектах и в предложении Егорова. Он находил вполне достаточным определить лишь основные предметы обучения, одинаково необходимые для каждого человека и, следовательно, обязательные для каждого училища. Что же касается других предметов, то совет считал нужным определять их на местах для каждого училища в отдельности с учетом потребностей населения и возможностей, какими данное училище располагало. Педагогический совет относил к основным предметам: закон божий, язык и математику и старался доказать, что преподавание именно этих предметов диктуется органической потребностью мыслящего существа, т. е. человека.

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 20.

² Там же, ч. IV, стр. 282

Человека, говорилось в замечаниях совета, прежде всего интересует вопрос о том, кто мы, откуда и зачем. Его интересует понятие о человеке и природе, о происхождении их, о цели существования и конце их. Ответы же на все эти «религиозно-философские вопросы», по мнению педагогического совета, можно получить в законе божием. Отсюда и вывод, к которому приходил совет: «Закон божий, как первоначальная, доступная для детского возраста философия, естественно является первым предметом для питания души человеческой»¹.

Но человек рождается на свет столь беспомощным, как ни одно другое существо, продолжал свои рассуждения педагогический совет, вследствие чего потребность в помощи других является одной «из первых в ряду общего развития потребностей человеческих». Вот почему «язык, как орудие для сношения людей между собой, нуждается в своем развитии так же, как и на заре человеческой жизни, а следовательно, и чтение и письмо, как ничем не заменимые суррогаты, облегчающие сношения людей между собою, вместе с устным изложением мыслей, должны стоять, бесспорно, в ряду первых общеобразовательных наук»². Таков второй вывод педагогического совета.

И, наконец, по поводу математики говорилось, что «дитя, едва начинающее оглядываться вокруг себя, замечает, что все существующее в природе живет и развивается под условием пространства и времени; следовательно, и все ограничено и подлежит определению количественности и пространственности, т. е. числа и меры. Потребность в группировании наших знаний по этим категориям, с целью точного распределения их в уме нашем, является, поэтому, также в ряду первоначальных: следовательно математика, удовлетворяющая этой цели, также должна быть причислена к разряду необходимейших первоначальных общеобразовательных наук»³.

Попытка определить и обосновать основы первоначального образования, определить его ведущие учебные предметы, предпринятая педагогическим советом Симферопольской гимназии, сама по себе представляла несомненный теоретический и практический интерес. Но пути, какими шел совет, и данные, какие он привлекал, не обещали чего-то нового, научно-обоснованного в решении поставленной задачи. Выводы, к каким приходил совет, или не отличались достаточной убедительностью, например, в части закона божия, или не являлись новыми, дотоле неизвестными, например, по поводу языка и математики.

Г. Учебники и учебное оборудование школы

Участники педагогической дискуссии справедливо считали, что наличие доброкачественных учебников и учебного оборудования является одним из важнейших условий успешной реализации учебных планов и программ школы, что деятельность учителя без этого не может быть достаточно эффективной. А начальная школа в то время была как раз очень бедна учебниками, учебными пособиями и учебно-хозяйственным оборудованием. Особенно бедна была ими сельская школа.

На отсутствие книг для первоначального обучения или на недостаточное количество и на недоброкачественность их указывалось в некоторых официальных документах, например, в циркулярах учебных округов и в выступлениях учителей и деятелей народного образования. Учитель приходского училища г. Павловска Воронежской губернии А. Шкляревский говорил, например, что приходский учитель испытывает исключительные трудности из-за отсутствия учебных книг и учеб-

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 557.

² Там же.

³ Там же.

ных пособий и вынужден пользоваться любым печатным словом, какое попадет ему под руку, хотя бы оно было и вовсе не подходящим для первоначального обучения детей¹. М. Семейский, обследовавший состояние грамотности сельского населения Псковской губернии, писал также, что в сельской школе или вовсе не было книг, или использовались устаревшие, как, например: «Новейшая полная российская азбука, заключающая в себе молитвы, нравоучительные изречения, правила учтивости, понятия нужные для юношей и всякого христианина, священную историю ветхого и нового завета, анекдоты, повести, стихотворения для детей», стоявшая, по его мнению, ниже всякой посредственности². По данным Министерства народного просвещения все оборудование некоторых сельских школ состояло из одной классной доски³.

Проекты устава и общего плана устройства народных училищ в этой части ничуть не удовлетворяли педагогическую общественность. Они, по мнению большинства выступавших, не содействовали устранению отмеченных недостатков в учебном оборудовании начальной школы. Мало того, статья 18 проекта устава, в которой говорилось, что «для приучения детей к пониманию читаемого они упражняются, под руководством учителя, в объяснительном чтении по особой книге», даже осложняла и без того трудные условия работы народного учителя. По поводу этой статьи совет Московского университета писал, что «Такое предписание слишком стеснительно для учителя и притом не согласно с целым направлением нового устава, который везде старается освободить преподавание от всяких ненужных ограничений»⁴. И совет настаивал на том, чтобы это положение было изменено, чтобы было разрешено школьному начальству выбирать книги по своему усмотрению из всех тех, которые одобрены или допущены Министерством народного просвещения, а не ограничивать этот выбор «особой» книгой.

Той же (в основном) точки зрения придерживался и немецкий педагог, профессор Дистервег. Он писал, что надо отказаться от принудительного введения учебников, как это было тогда в Австрии, и что надо предоставить право учителям выбирать учебники из числа предложенных и одобренных училищным комитетом⁵.

Значительно дальше по пути расширения прав учителя в выборе учебников и книг для чтения пошли педагогические советы Самарской и Псковской гимназий.

По мнению педагогического совета Самарской гимназии, право подбирать нужные книги, отвечающие задачам и содержанию начального обучения и степени развития учащихся, должно принадлежать полностью учителю. Причем совет требовал разрешить подбирать книги не только из числа одобренных, но и из всех вновь вышедших, хотя еще и не рассмотренных Министерством народного просвещения⁶.

Этой мерой педагогический совет имел в виду значительно ускорить процесс использования каждой дельной книги и тем самым хоть частично устранить те трудности, которые испытывала школа в своей работе от недостатка учебников и книг для чтения.

Не менее решительно на том же настаивал педагогический совет Псковской гимназии. Он писал: «Ограничивать чтение одною книгою, не разрешая пользоваться и другими хорошими настолько же, если не лучшими, не должно, тем более, что до сих пор, в наибольшей части

¹ Журн. «Воспитание», 1862, № 12.

² М. Семейский, Грамотность в сельском населении Псковской губ., ст. в журн. «Учитель», 1864, № 7, стр. 264.

³ Обзор деятельности Министерства народного просвещения СПб., 1865.

⁴ «Замечание...», ч. III, стр. 204.

⁵ «Замечания иностранных педагогов...», стр. 174.

⁶ «Замечания...», ч. VI, стр. 157.

случаев, официальные руководства были неудачны»¹. По мнению педагогического совета, надо было заботиться не о том, чтобы ограничивать право учителя на выбор учебной книги, а о том, чтобы побольше издавать хороших книг и рекомендовать к использованию в школьном обучении действительно достойные книги. И тогда, говорил он, «без всяких указаний устава каждый преподаватель воспользуется книгою, одобренною Министерством...»².

Точка зрения педагогических советов Самарской и Псковской гимназий совпадала со взглядами известного педагога, сторонника учения Ушинского, Д. Д. Семенова. Он писал: «Мы с своей стороны думаем, что действительно было бы лучше учить по одобренным книгам, если бы Министерство взяло на себя труд рассматривать решительно все выходящие в свет элементарные книги, а не представленные только в учебный комитет, если бы Министерство народного просвещения снабжало города и деревни дешевыми книгами, подобно тому, как делает эта св. синод, и если бы Министерство рекомендовало всегда целый ряд книг, из которых делать выбор представлялось бы самим учредителям школ. В противном случае действительно могут выйти затруднения при высылке книг. Может случиться, что школа открывается, и в том месте существует только одна элементарная книга и притом стоит дешево, а между тем она не одобрена Министерством, тогда школа должна остаться или без книг, или выписать книги по дорогой цене, которую не в состоянии заплатить ни школа, ни учащиеся. В таком случае не лучше ли предоставить одобрять книги директору училищ, если уже такое одобрение необходимо и если предполагать в учредителе школы и учителях такое отсутствие здравых педагогических начал, что они не в состоянии выбрать для своей школы хорошей элементарной книги»³.

Ту же в основном точку зрения отстаивали Ф. Толь и некоторые другие прогрессивные представители общественности при обсуждении проекта устава низших и средних училищ. Своими выступлениями они внесли вклад в борьбу за ослабление административного элемента в педагогическом деле и за расширение возможности для самостоятельного выбора учителями путей и средств обучения.

По вопросу о характере детских книг для чтения было высказано несколько пожеланий. Пристюк, считая, что начальная школа должна сообщать разносторонние общеобразовательные и частично прикладные знания, хотел, например, чтобы для школьных детских библиотек издавались такие книги, в которых ребенок мог бы получить весь необходимый материал для начального образования из различных областей знания, т. е. книги, сходные с «Детским миром и хрестоматией» Ушинского. В своих замечаниях он писал: «Книга для чтения должна заключать в себе весь курс народных училищ и, следовательно, должна по содержанию своему знакомить детей с окружающими предметами внешней природы, с началами естествознания, сельского хозяйства, историею, географиею и народною медициною»⁴. Он считал, что такая книга должна являться настольным руководством каждого ученика народного училища.

Такой же почти энциклопедический характер книги для детского чтения отстаивал и директор Мюнстербергской семинарии Бок. Он говорил, что книга должна дать достаточный материал для усвоения уча-

¹ «Замечания...», ч. IV, стр. 319.

² Там же.

³ Журналы заседаний ученого комитета... по рассмотрению проектов устава общеобразовательных учебных заведений и общего плана устройства народных училищ СПб., 1863, стр. 21.

⁴ «Замечания...», ч. I, стр. 313—314.

щимися предусмотренных курсом народных училищ знаний по отечественному языку, природоведению, географии и истории, т. е. по всем тем предметам, которые составляют основу начального образования¹.

Издание дополнительных руководств энциклопедического характера защищал и педагогический совет Минской гимназии. Совет указывал, что при помощи этих руководств начальны́е школы могли бы расширить рамки своих программ за счет сообщения учащимся некоторых дополнительных сведений. Такими руководствами, по мнению совета, мог бы воспользоваться учитель и для проведения народных чтений в воскресные и праздничные дни. Однако педагогический совет считал, что эти дополнительные сведения должны носить прикладной, а не общеобразовательный характер и потому руководства должны включать в себя сведения лишь необходимые в практической жизни. Кроме статей по сельскому хозяйству, гигиене, практической механике и др., совет рекомендовал помещать статьи и по законоведению, в которых было бы разъяснено отношение «простого народа к властям и землевладельцу-помещику», роль государственных законов в охране права личности, условий, права собственности и пр.

Не трудно видеть, что предложение педагогического совета Минской гимназии в конечном итоге служило той цели, чтобы удержать трудовые слои населения на положении работников физического труда, эксплуатируемых буржуазно-помещичьим классом, вооруженных, правда, элементарными практическими знаниями, способствующими повышению производительности труда, а также знаниями, определяющими существовавшее тогда общественное устройство страны.

Придерживаясь позиции, защищавшейся несколько раньше Водовозовым и некоторыми другими педагогами, сторонниками педагогических взглядов Ушинского, совет Харьковского университета настаивал на том, чтобы в книги для чтения, помимо сведений из отечественной географии и истории, непременно включались в возможно большем количестве произведения народной поэзии. Совет особенно рекомендовал произведения Кольцова и прежде всего те из них, в которых с наибольшей полнотой и ясностью был выражен нравственный и эстетический элемент.

Совет полагал, что «на живое и горячее сочувствие к содержанию произведений народной поэзии элементарное обучение более всего может рассчитывать» «сочувствие учеников к предмету обучения представляет всегда верное ручательство успеха обучения и полноты его общеобразовательного влияния»². Это сочувствие, по мнению совета университета, объясняется тем, что к восприятию народной поэзии ребенок подготовлен всей своей предшествующей жизнью. Народная поэзия знакома и близка сердцу каждого ребенка более, чем любое другое произведение литературы и искусства.

Л. Н. Толстой, обойдя молчанием проект устава общеобразовательных учебных заведений, выразил свое отношение к учебникам и книгам для чтения в рецензии на проект общего плана устройства народных училищ. Там он писал, что «Только ст. 30³, как обещание принять меры

¹ «Замечания иностранных педагогов», стр. 134.

² «Замечания...», ч. V, стр. 215.

³ Ст. 30 имела такое содержание: «Для облегчения содержания народных училищ Министерство народного просвещения принимает меры к удешевлению учебников и книг, нужных для употребления в народных училищах». К статье было дано следующее примечание: «Губернским директорам училищ вменяется в обязанность содействовать обществу в приобретении для народных училищ книг и учебников прямо от издателей и столичных книгопродавцев, в тех случаях, когда общества, через попечителей училищ или мировых посредников, будут обращаться к ним за таким содействием».

к удешевлению учебников, возбуждает полное наше сочувствие»¹. Не встретила с его стороны никаких возражений и ст. 62, в которой говорилось, что «По желанию общества, могут быть заводимы при народных училищах библиотеки книг общепользовательного содержания».

Помимо своих высказываний, Л. Н. Толстой предпринял и такой практический шаг, направленный к устранению недостатка в книгах, как издание при журнале «Ясная Поляна» книг для детей. Наиболее сильной стороной этих книг, составленных из различных повестей, рассказов, сказок и других произведений, была форма изложения, слабее было содержание.

Язык детских книг, издаваемых Л. Н. Толстым, был действительно хорош. По поводу его Н. Г. Чернышевский писал следующее: «Лучшая часть «Ясной Поляны» — издающиеся при ней маленькие книжки для простонародного чтения, и хороша в них собственно та сторона, для которой не нужно иметь и убеждений в мыслях, а достаточно иметь некоторую личную опытность и некоторый талант: хорошо в них изложение. Оно совершенно просто; язык безискусствен и понятен»².

В определении же содержания книг Л. Толстой проявил полную беспринципность, что, по мнению Чернышевского, можно объяснить только недостатком определенных убеждений, недостатком понимания того, что полезно и что нужно народу, что вредно для него. В книгах, наряду с удовлетворительными рассказами, помещались и такие, которые были лишены всякого смысла или были определенно вредны. Так, например, «в 1-й книжке, — говорил Чернышевский, — после рассказа «Матвей», который по содержанию так себе, помещена суеверная сказка о том, как чорт соблазнял монаха Феодосия, принимая на себя вид его друга, монаха Василия; и рассказано это таким тоном, как будто в самом деле вот сейчас же может в мою комнату под видом моего приятеля войти чорт, т. е. настоящий чорт, как есть настоящий. Во 2-й книжке помещен Робинзон обратившимся в сказку, лишенную всякого смысла. За Робинзоном напечатана арабская сказка о горе Сезаме и 40 разбойниках, переделанная на русские нравы. В ней действуют Дуняшка, Евдоким, Петр Иванович, Пахом Сидорыч и т. д. Зачем сделана эта переделка и зачем вынут смысл из Робинзона — это, конечно, никому неизвестно, в том числе и самой редакции «Ясная Поляна»: ведь нельзя знать, что и как рассказывать народу»³. А язык рассказов очень хорош»⁴.

В приведенных замечаниях Чернышевского заложен очень глубокий смысл, имеющий большое принципиальное значение. В них дано прямое безоговорочное осуждение безыдейности в детской литературе и всякой погоне за формой при забвении содержания. В них подчеркнута мысль о том, что хорошая форма изложения может принести пользу народному образованию только в том случае, если и содержание книг будет также хорошо. В противном случае она принесет скорее вред, чем пользу. Нельзя, по Чернышевскому, пользоваться способностью излагать просто, ясно и увлекательно для того, чтобы забивать головы детей всякой чертовщиной. Нельзя пользоваться талантом художника во вред педагоги-

¹ Л. Н. Толстой, Полное собрание сочинений, под ред. Бирюкова, М., 1913, т. XIII, стр. 51.

² Н. Г. Чернышевский, Избранные педагогические высказывания, Учпедгиз, 1940, стр. 166.

³ Здесь Чернышевский иронизирует по поводу заявления Л. Толстого о том, что «Основанием нашей деятельности служит убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа...» (статья «О народном образовании», напечатанная в 1-й книжке журнала «Ясная Поляна», 1862).

⁴ Н. Г. Чернышевский, Избранные педагогические высказывания, Учпедгиз, 1940, стр. 167—168.

ческому делу, оправдываясь тем, что не знаем, в чем состоит образование народа.

Оценивая, как и многие другие, довольно высоко роль книги в народном просвещении, директор Белоцерковской гимназии Чалый¹ пытался наметить мероприятия, проведение которых помогло бы приблизить книгу к читателю, жителю города и деревни.

Помимо создания при народных училищах общедоступных библиотек, он рекомендовал организовать там же читальни, в которых могли бы собираться по воскресеньям и праздничным дням местные жители для чтения книг и для бесед по интересующим их вопросам. Это, говорил Чалый, избавило бы многих от препровождения времени в разных увеселительных учреждениях (кабаках и др.). И, наконец, последнее пожелание Чалого сводилось к тому, чтобы популярные книги печатались не только на русском языке, но и на языках других народов России, особенно на белорусском и украинском. Без этого, по его мнению, книга не может быть вполне доступной каждому грамотному «простолюдину».

Немецкий педагог Бок дополнял эти пожелания предложением о том, чтобы в губернских ведомостях печатались списки издаваемых и рекомендованных книг². Назначение этих списков — информация школ и библиотек о состоянии книжного рынка и облегчение возможности своевременно выбрать и приобрести полезные книги.

Д. Общие пути, формы и методы обучения

Вопрос об общепедагогических и методических путях обучения очень кратко затрагивался проектом устава и проектом общего плана устройства народных училищ. Составители проектов, по всей видимости, считали, что это должно являться предметом особых педагогических документов. И это надо признать в общем правильным. Нельзя же на самом деле предусмотреть в уставе все детали, относящиеся к жизни и деятельности школы. Это и не нужно и просто невозможно.

Но при обсуждении проектов вопросы об общепедагогических и методических путях были вновь поставлены и по поводу их высказаны некоторые небезинтересные соображения.

Кое-что из того, что выдвигалось при обсуждении проекта устава низших и средних учебных заведений, здесь было повторено, поддержано, кое-что получило дальнейшее развитие и дополнительное обоснование. Но кое-что было предложено заново. Были высказаны некоторые соображения и по вопросам организации обучения.

В выступлениях многих участников педагогической дискуссии обсуждения этих вопросов и предложения, ими выдвигаемые, выходили далеко за рамки уставных положений. И если бы принять их целиком, то устав должен был бы превратиться в объемистый педагогический документ, всеобъемлюще освещающий педагогические пути и формы обучения в начальной школе. Хотели-ль этого выступавшие? Нет, не хотели. Они своими критическими замечаниями, возражениями и рекомендациями преследовали иную цель:

1) отстоять то, что являлось с их точки зрения, наиболее передовым, наиболее приемлемым в данном вопросе;

2) отстоять это передовое в уставе, не превращая его положения в

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 197.

² «Замечания иностранных педагогов...», стр. 124.

подробные инструктивные указания, отстоять уставные положения в такой форме, которая кратко, но совершенно конкретно определяла бы общий дух, общее направление путей и форм начального обучения;

3) помочь органам народного образования наиболее полно и точно отразить это передовое в издаваемых в развитие общих требований устава руководства и инструкциях.

Основными критериями в оценке различных путей и форм начального обучения, как это показала дискуссия, являлись требования доступности и эффективности процесса обучения. От них исходило большинство выступавших.

Под углом зрения этих требований был рассмотрен прежде всего вопрос о том, на каком языке должно осуществляться обучение детей нерусских национальностей — на русском или родном.

Требование об обучении детей на их родном языке в прогрессивной русской педагогике выдвигалось не раз. Особенно настойчиво оно поддерживалось русскими революционными демократами Герценом, Белинским, Чернышевским, Добролюбовым, Писаревым, а до них Радищевым. Это требование у революционных демократов выступало не только как педагогическое требование, но и как требование политическое. Они не отделяли его от общей борьбы за политическое равноправие различных национальностей, живущих в России.

С защитой этого прогрессивного требования в данный момент выступала довольно значительная часть участников дискуссии и не разделявшая политических воззрений революционных демократов, а придерживавшаяся чаще либеральных взглядов. Педагогические советы Белоцерковской, Виленской Свенцянской, Шовельской, Кейданской и других гимназий, Тельшевской прогимназии, комитет грамотности при Вольном экономическом обществе, директор училищ Пристюк, попечитель учебного округа Арцимович, учитель гимназии Зданович и многие другие доказывали важность и необходимость обучения детей на их родном языке. Они доказывали, что без этого обучение будет пустой тратой времени и сил учащихся и учителей, ибо дети не будут понимать того, что преподается учителями. Доказывали, что повсеместное введение обучения на русском языке послужит серьезным препятствием распространению знаний среди народа, приведет не к процветанию, а к потуханию умственных сил и способностей учащихся.

В своих замечаниях Зданович говорил, что заставить детей изучать все предметы на русском языке, которого они совершенно не знают, означает поставить их перед двумя огромными трудностями. Первая трудность заключается в том, что дети должны усваивать новые, ранее не известные им понятия из различных областей человеческих знаний, а вторая — в том, что они должны овладеть новым языком, на котором преподносятся все школьные знания, все новые для них понятия. «От такого ненатурального порядка вещей, — правильно утверждал Зданович, — рождается в детских умах какая-то туманность, неопределенность; заметна бестолковость, неотчетливость, отсутствие связи в идеях, что-то похожее на хаос»¹.

Особенно же большие трудности, по мнению Здановича, испытывали учащиеся нерусской национальности при изучении на русском языке арифметики, алгебры, геометрии, тригонометрии и физики. «Сказанные предметы, долженствующие по преимуществу способствовать развитию логического мышления в учащихся, — говорил он, — становятся для них недоступными и даже поселяют в них заранее отвращение к более серь-

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 19.

езным и отвлеченным занятиям и, наконец, оказываются как образовательное средство совершенно недействительными»¹.

Позиция сторонников обучения детей на их родном языке получила полное оправдание в выступлении К. Д. Ушинского. В своих письмах «Педагогическая поездка по Швейцарии» он писал, что обучение детей на том языке, на котором они говорят дома, не только разумно, педагогически правильно, но и в высшей степени гуманно. Разумность и сердечность, которыми бывает окружен ребенок, по мнению Ушинского, являются показателями хорошо организованной школы. В такой школе успех в учебно-воспитательном деле бывает обычно обеспечен. И, наоборот, мало успеха будет иметь та школа, в которую дитя переходит из дому, как из рая в ад, и из которой оно бежит домой, как из темного ада, в котором все темно, чуждо и непонятно, в светлый рай, где все ясно, понятно и близко сердцу; а почти такое впечатление должна производить школа на дитя малороссиянина, когда оно начинает посещать это странное место, в котором одном только, в целом селе и говорят на непонятном языке». «Школа, в которой с первого же дня начинают ломать ребенка на «великорусский лад», сразу же и весьма неласково напоят ребенка, что он не дома, и без сомнения покажется ему букою». Такая школа не может принести пользы, она «не пустит корней в народную жизнь», она, по Ушинскому, противоречит духу народности в воспитании. «Такая школа, — говорил он, — во-первых, гораздо ниже народа: что же значит она с своей сотней плохо заученных слов перед той бесконечно глубокой, живой и полной речью, которую выработал и выстрадал себе народ в продолжение тысячелетия; во-вторых, такая школа бессильна, потому что она не строит развитие дитяти на единственной и плодотворной душевной почве — на народной речи и на отразившемся в нем народном чувстве; в-третьих, наконец, такая школа бесполезна: ребенок не только входит в нее из сферы совершенно ей чуждой, но и выходит из нее в ту же чуждую ей сферу». Такая школа не только ничего не сделала, но «хуже, чем ничего. Она на несколько лет задержала естественное развитие дитяти»².

Верный своей революционно-демократической традиции, журнал «Современник» и после ареста Чернышевского продолжал защищать право каждой нации на обучение своих детей на родном языке. В статье «Народные училища по обнародованному недавно проекту положения о народных училищах»³ он доказывал, что обучение детей на непонятном для них языке почти равносильно лишению их права приобретать полезные знания, равносильно сохранению высокого процента неграмотных среди нерусских народностей. «Современник» указывал, что такой путь обучения опасен и в том отношении, что он содействует воспитанию не положительного, а отрицательного отношения у нерусских национальностей к великому русскому языку.

Не делая прямого вывода о том, что принудительное обучение нерусских детей на русском языке является одним из средств разжигания национальной розни, «Современник» косвенным путем подводил к такому выводу. Он давал понять, что такой путь обучения приносит большой вред (педагогический и политический) всем народам России, что он выгоден только тунеядцам, эксплуататорам.

Отсутствие у составителей проектов устава и общего плана полного единства в оценке путей совместного и раздельного обучения мальчиков и девочек в начальных школах, отмеченное нами выше, получило опре-

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 19.

² К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений, СПб., 1875, т. I, стр. 279—280.

³ «Современник», 1863, № 3.

деленный отголосок в педагогической дискуссии. В выступлениях по этому вопросу обнаружилось две противоположных позиции: сторонников совместного обучения и противников его.

Противники совместного обучения обычно утверждали, что этот путь не надежен, что он чреват опасными последствиями, что он особенно губительно сказывается на нравственности девочек. При этом способе обучения, говорили они, мальчики будут прививать девочкам всякие грубые понятия, привычки и вредные наклонности. При совместном обучении, кроме того, по их мнению, школа встретит большие затруднения в привитии детям, помимо общих, некоторых специальных знаний и навыков, которые вызываются специфическими особенностями пола и их жизненным предназначением. И потому они предлагали признать путь раздельного обучения единственно правильным, обеспечивающим широкие педагогические возможности для решения задач обучения и воспитания. Совместное же обучение, если и допускать, то только в самом крайнем случае, когда нет никакой возможности устроить отдельные школы для мальчиков и отдельные — для девочек.

Защитники противоположной точки зрения (их было большинство), наоборот, доказывали несостоятельность раздельного и преимущества совместного обучения. Раздельное обучение, по их мнению, противоречило семейным и общественным условиям жизни и деятельности человека. Ведь в семье, указывалось в ряде выступлений, дети различных полов воспитываются вместе, а не изолированно, что и в жизни вообще мужчины и женщины не составляют каких-то изолированных одна от другой групп населения.

Надо ли игнорировать начала семейного воспитания при обучении и воспитании детей в начальной школе, спрашивали они, и отвечали, что нет, этого делать не следует. Для этого нет никаких оснований. Напротив, «народная школа, для достижения разумного результата нравственного и умственного развития человека, должна быть основана на семейном начале», — говорилось в замечаниях педагогического совета Орловской гимназии, наиболее подробно изложившим точку зрения сторонников совместного обучения¹. В школу, с точки зрения совета, очень важно перенести ту естественность во взаимоотношениях детей различного пола, которая наблюдается в семье. Она послужит основанием для сближения в школе детей, пришедших из различных семей. Она сослужит полезную службу в воспитании взаимного уважения лиц различного пола, что очень важно.

При совместном обучении имеются бóльшие возможности, чем при обучении раздельном, для изжития грубости и других отрицательных наклонностей у мальчиков. Одно наличие девочек в классе в этом отношении должно оказать положительное влияние на мальчиков. Что же касается вредного влияния мальчиков на девочек, на что указывалось защитниками раздельного обучения, то это, по мнению защитников совместного обучения, возможно лишь там, где будет отсутствовать дельное, добросовестное ведение учебно-воспитательных занятий учителями. Но от таких учителей и при раздельном обучении будет мало толку.

Совместное обучение имеет все преимущества перед раздельным и потому, что содействует устранению ложного воззрения на женщину как на существо особенное, низшее, в сравнении с мужчиной. Раздельное же обучение, хотя того или не хотят его защитники, наоборот, содействует закреплению таких воззрений.

Последнее соображение сторонников совместного обучения заключает уже не только и, пожалуй, не столько педагогический, сколько политический смысл. Оно затрагивает проблему равноправия женщины.

¹ «Замечания...», ч. V, стр. 114.

В нем хотя и не прямо и не очень решительно, но прозвучал протест против существовавшего тогда экономического и политического бесправия женщины, поддерживаемого законодательством, казенной системой воспитания и другими средствами, какими располагал существовавший тогда общественный строй. Этот факт служит лишним подтверждением справедливости высказанной Н. К. Крупской мысли о том, что борьба за совместное обучение протекала, как правило, в неразрывной связи с борьбой за равноправие женщины.

Но, может быть, особенности психофизического развития мальчиков и девочек вызывают необходимость в отдельном обучении? Такое предположение отвергали сторонники совместного обучения, считая, что в возрасте начальной школы у детей разного пола особых различий в психофизическом развитии, по крайней мере, таких различий, которые требовали бы непременно отдельного обучения, не наблюдается. Надо отметить, что и противники совместного начального обучения не старались особенно опираться на такой довод, очевидно, не считая его достаточно основательным.

Что же касается привития детям специальных знаний и навыков, соответствующих способностям и предназначению каждого пола в жизни, на что указывали сторонники отдельного обучения, то это никак не могло служить серьезным основанием для отказа от совместного обучения в начальной школе. Во-первых, задача начальной школы заключается в том, чтобы обучить детей грамоте и привить им общепользные знания и навыки, одинаково необходимые для лиц обоего пола, а не заниматься специальным образованием. Во-вторых, совместное обучение не исключало возможности сообщения некоторых дополнительных сведений отдельно мальчикам и отдельно девочкам не сводя, однако, это к одной из главных задач в работе школы.

Из сказанного выше вытекает, что доводы сторонников отдельного начального обучения не могут быть признаны достаточно убедительными. Нельзя сказать, чтобы и доводы сторонников совместного обучения были безупречны во всех отношениях. Но последние по своим принципиальным основам стоят несравненно выше первых. Они направлены в защиту ряда прогрессивных начал в системе народного образования: сближение школы с жизнью, воспитание здоровых, товарищеских взаимоотношений полов и т. д.

Сторонники совместного начального обучения не мыслили возможным обеспечить развитие нормальных взаимоотношений между полами при изолированном обучении каждого из них. Наоборот, они считали, что только деловое общение, общий учебный труд мальчиков и девочек и взаимная помощь в процессе его способны развивать такие отношения. Такие взгляды, может быть, несколько преувеличены, но для того времени, в свете общей борьбы за равноправие женщины, являлись безусловно прогрессивными.

Выступавшие по поводу методов обучения подметили в проектах устава и общего плана тенденцию к устранению из практики школы метода механического заучивания и в большинстве своем относились к этому с полным сочувствием. Механическая зубрежка чаще квалифицировалась как средство, неприемлемое в мало-мальски разумно организованной школе, как средство, исключаящее осмысленность в обучении и не развивающее, а скорей притупляющее умственные силы учащихся.

М. Семевский¹ приводил яркие факты, свидетельствующие о плачевных результатах метода механического заучивания букв, слогов и слов. Он говорил, что дети в результате длительного и тяжелого труда

¹ М. Семевский, Грамотность в сельском населении Псковской губернии в 1863 г., «Учитель», 1864, № 1, 2, 3, 4, 5, 6.

могли бойко прочитать страницу одной книги, оставаясь совершенно беспомощными, когда им давалась для прочтения страница другой книги. Иначе говоря, дети оставались фактически безграмотными. Такая притупляющая зубрежка, по мнению Семейского, являлась далеко не единственной, но одной из существенных причин царившей среди крестьян темноты. Она не только не давала знаний и умений, но порождала и отвращение к обучению.

Только в отдельных выступлениях была предпринята попытка оправдать применение механической зубрежки как ценного средства развития памяти. Наиболее типичным в этом отношении было выступление директора Фридрих-Вердерской гимназии (Германия) Боннеля. Он писал: «Избегать механического зубрения невозможно, потому что память, сама по себе, есть механическая способность и мышлением, правда, подкрепляется, но часто действует наравне с ним против нашей воли. Механическое зубрение есть и останется одним из главных факторов в процессе нашего образования»¹.

Столь высокая оценка Боннелем механической зубрежки как метода обучения в начальной школе происходила от неправильного понимания им памяти детей начального школьного возраста. Как видно из приведенной выше цитаты, Боннель представлял себе детскую память как механическую способность, тогда как на самом деле «уже к началу школьного возраста смысловая память у детей превосходит механическую»².

Противники механической зубрежки искали других, возможно более совершенных методов обучения, облегчающих доступ к знанию и развивающих умственные силы и способности учащихся. И они видели их главным образом в наглядности и в объяснительном чтении, а также в устном ясном и отчетливом изложении учебного материала учителем.

Наглядность, как и многими передовыми представителями педагогической мысли, оценивалась ими очень высоко. В ней они видели средство, содействующее повышению интереса и внимания учащихся и обеспечивающее наибольшую конкретность и доступность обучения.

Наглядность поэтому и рекомендовалась ими для широкого применения в практике обучения. Но надо заметить, что у защитников наглядности не было единого толкования самой сущности этого понятия. Одни примыкали к тому толкованию, которое давалось ученым комитетом в проекте устава и, следовательно, склонны были понимать под наглядностью не столько дидактический принцип, сколько своеобразный универсальный предмет начального обучения. Другие склонялись к признанию наглядности как дидактического средства, применяемого в различных видах и формах в преподавании любого учебного предмета.

Совет Харьковского университета правильно указывал на наличие неразберихи в толковании понятия «наглядное обучение» и требовал внесения ясности в определение его (этого понятия). Не пытаясь дать исчерпывающего определения «наглядному обучению», совет университета между тем высказал некоторые мысли, свидетельствующие о том, что он не был вполне солидарен с мнениями ученого комитета, изложенными в проекте устава и в объяснительной записке к проекту. Совет, например, писал, что есть «много причин желать, чтобы оно (наглядное обучение. — В. С.) не составляло в училищах совершенно особого предмета занятий...», чтобы оно «в том виде, как намечалось ученым комитетом, входило в обучение закону божию, грамоте и арифметике, как przygotowительная часть, необходимая для общего развития детских понятий...». «Строго говоря,— продолжал далее совет,— обуче-

¹ «Замечания иностранных педагогов...», стр. 326.

² С. Л. Рубинштейн, Основы общей психологии, Учпедгиз, 1940, стр. 267.

ние каждому предмету в народных училищах, особенно вначале, необходимо должно быть наглядным, если хочет быть вполне образовательным»¹. Совет университета таким образом становился, хотя и очень робко, на путь признания за наглядностью не особого предмета школьного обучения, а дидактического средства, пригодного и полезного в обучении любому предмету, — т. е. на путь более правильного решения данного вопроса.

Разделяя эту точку зрения на наглядность и считая, что «преподавание в народных училищах должно быть как можно нагляднее»², совет Скопинского уездного училища обратил особое внимание на применение наглядности в преподавании естествознания в частности на такую форму ее, как экскурсия. Он писал, что «все статьи по естественным наукам, прочтенные детьми в особо составленной для чтения книге, должны быть объяснены учителем на прогулках в поле, где учитель, знакомя их с местностью и ее произведениями и явлениями, объясняет эти статьи в применении к их будущим занятиям и условиям жизни»³.

Ф. Студитский⁴ рекомендовал, кроме того, демонстрирование разнообразных опытов, а О. Паульсон⁵ — графические работы учащихся по всем изучаемым в школе предметам.

Некоторые авторы замечаний предлагали как можно шире привлекать различные изображения (рисунки, карты, картины, чертежи и пр.) и по возможности чучела животных и птиц, модели, коллекции, гербарии, образцы ремесленных изделий и тому подобные предметы, как пособия более распространенные и наиболее доступные для начальной школы. На этом, между прочим, настаивал и Ушинский. В своих выступлениях, относящихся к рассматриваемому здесь периоду, Ушинский дал целый ряд очень ценных методических указаний по вопросам начального обучения. Являясь крайним противником неосмысленного, чисто механического заучивания учащимися учебного материала, он, например, категорически возражал против задания уроков на дом без предварительной серьезной работы над тем же материалом в классе. Задание уроков на дом, по Ушинскому, должно преследовать цель главным образом закрепления того, что было освещено в классе. Но домашние уроки не должны рассматриваться как единственное средство прочного закрепления знаний в памяти детей. Ушинский считал, что средством такого закрепления, кроме домашних уроков, должны являться повторения, систематически проводимые в классе. По его мнению, каждый урок, как правило, должен повторять старое и сообщать новое. «Повторяя беспрестанно старое, и при каждом повторении, прибавляя немного нового, дитя прочно усваивает громадное количество фактов, которое ему никогда бы не одолеть, если бы оно усваивало один факт за другим, не строя нового на прочном фундаменте старого»⁶. Высоко оценивал Ушинский беседу как одну из форм классных занятий и дал ряд практических указаний о том, как надо проводить ее. Важнейшим условием правильного ведения беседы он считал умение держаться всегда главной мысли, не уходить от нее в стороны, не вдаваться в мелочи и выяснить эту мысль при активном участии всего класса (разрядка наша. — В. С.). Для поддержания активности всех учащихся во время беседы он называл

¹ «Замечания...», ч. V, стр. 214.

² Там же, стр. 404.

³ Там же.

⁴ Архив департамента народного просвещения, дело № 139930, ч. III, лл. 41—42 (Письмо Ф. Студитского к Головнину от 26/V 1863 г.).

⁵ Журналы заседаний ученого комитета... (журнал № 1 — Заседания 4, 6 и 9 декабря 1862 г.).

⁶ К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений, 1875, т. I, стр. 391.

такие, теперь общеизвестные, приемы, как задавание вопросов всему классу, а не отдельным учащимся, поднятие рук учащимися, подготовившими ответы, спрашивание их и т. д.

Несколько раньше, в 1861 г., Ушинский подробно обосновал и такой интересный прием в обучении, как рассказывание и сочинение по картинкам. Картина, говорил он, положительно действует и на учащихся и на учителя. Она мобилизует и организует их внимание. Она «не только запечатлевает в памяти самый рассказ, но сдерживает самого учителя и группирует в голове ученика приобретенные им сведения»¹. Мало того, картина напоминает учителю «то, что, может быть, забыл бы рассказать»².

Неизменно повторял Ушинский о необходимости разнообразить занятия не только по содержанию, но и по форме, особенно когда они проводятся с детьми младшего возраста. Чтение, рассказывание, беседы, сочинения, упражнения с использованием наглядных пособий должны, говорил он, чередоваться в различных вариациях в зависимости от характера учебного материала и развития учащихся. Советовал он практиковать хоровое пение, легкие движения во время уроков, когда будет замечено утомление детей. Это, утверждал Ушинский, освежает детей и они дружнее и энергичнее потом берутся за работу.

К признанию необходимости замены старых, догматических способов обучения новыми пришел и Л. Н. Толстой. Он стоял за разнообразие методов, обеспечивающих активность учителя и учащихся, и умело применял их в практике Ясно-Полянской школы. Здесь удачно сочетались различные методы и приемы: наглядность (использование наглядных пособий на уроках, прогулки в природу и др.), устные изложения материала учителем (рассказ, чтение, беседа), работы учащихся (чтение книг, решения задач, упражнения в письме, творческие сочинения и пр.).

Хорошо поставленной методикой обучения Ясно-Полянская школа достигала большой заинтересованности учащихся. Дети занимались в ней непринужденно, с охотой и хорошо успевали.

Методический опыт Ясно-Полянской школы подтверждал справедливость протестов передовой педагогической мысли против крепостнических способов обучения. Он подтверждал справедливость утверждений о том, что не розга и не убийственная зубрежка, а гуманное отношение к детям, поощрение и умелое руководство их активностью и самостоятельностью, интересное изложение учебного материала, осмысленное овладение им учащимися обеспечивает школьный порядок и успех обучения. Вот почему методика работы Ясно-Полянской школы была названа Чернышевским прекрасной. Справедливость этих утверждений подтверждалась практикой и других передовых школ и учителей.

В. Острогорский в своей книге «Из истории моего учительства», СПб., 1895 г., рассказывает об интересном опыте Василеостровской школы, организованной в 1860 г., в основу которого было положено ласковое обращение с детьми, наглядность и заинтересованность в обучении; об опыте Таврического училища, поразившем студента Страннолюбского, посетившего училище, живостью, интересным изложением, внимательностью к учащимся со стороны учителей и т. д.; о редком для сельской местности, но очень положительном опыте учителя Соломбальского мужского училища Архангельской губернии Каржавина. Каржавин работал с 109 мальчиками, разделенными на два класса. По партам дети были размещены так: на задних — лучшие, а те, которые были послабее и менее прилежные — ближе к учителю. При обучении грамоте он применял

¹ К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений, 1875, т. I, стр. 193—194.

² Там же.

вырезанные буквы. Обращал внимание на то, чтобы дети правильно произносили буквы, слова и предложения и понимали читаемое. Сравнительно широко применял наглядность при объяснениях: образцы мер, весов, рисунки, вырезанные и склеенные из картона, простые тела, фигуры и т. д. Для чтения удачно подбирал интересные и доступные детям статьи. Вел занятия и по гимнастике. По свидетельству члена совета министра народного просвещения Постельса, посетившего Соломбальское училище в 1863 г., ученики Каржавина были развиты, обучением очень заинтересованы, оживлены и с большим уважением относились к своему учителю¹. О наличии сдвигов в методике начального обучения, о применении разнообразных методов и наглядности указывал и Н. Глебов, характеризуя состояние школьного дела в Рязанской губернии. Он писал, что, благодаря применению улучшенных способов обучения грамоте, счету и другим предметам, некоторые школы достигли значительного повышения качества знаний и хорошей дисциплины учащихся².

Большим успехом в это время пользовалось объяснительное чтение как метод преподавания в начальной школе. Методика объяснительного чтения обсуждается в учительских кругах. О ней пишутся статьи и книги. Она применяется в практической работе передового учительства.

На съезде учителей в Усть-Медведицкой станице в 1862 г. по поводу объяснительного чтения было принято следующее решение: «Вообще статьи, читаемые в классе, должны быть разбираемы до мельчайших подробностей по отношению к своему содержанию и внешнему их выражению, т. е. форме»³.

Требование подробно объяснять читаемое нашло свое отражение и в ряде методических статей и книг, появившихся как в данный момент, так и в последующие годы. К таким работам можно отнести: статью А. Хованского «О преподавании русского языка»⁴, книгу М. Николенко «О практических занятиях по русскому языку...», СПб, 1863 г., статью Белявского «Уроки русского языка в I классе»⁵ и др.

Большую заботу о внедрении в школьную практику методики объяснительного чтения проявлял Д. Д. Семенов. Он широко применял ее в своем преподавании и написал о ней ряд статей⁶, в которых защищал объяснительное чтение как противоядие против муштры и бессмысленной зубрежки. И Семенов был прав. Объяснительное чтение действительно сыграло положительную роль в борьбе с устаревшими методами обучения, с механическим заучиванием букв, слогов, слов и предложений. Оно содействовало внесению в практику обучения элемента сознательности. Этим в значительной степени объясняется и тот успех, каким пользовалось объяснительное чтение в кругах передового учительства.

В части организационной пожелания выступавших сводились к тому, чтобы удлинить время учебных занятий в году, не перегружая учащихся чрезмерно большим количеством уроков в течение каждого учебного

¹ Желаящих подробнее ознакомиться с опытом Таврического и Василеостровского училищ и учителя Каржавина мы отсылаем к названной выше книге Острогорского. Характеристику этого опыта дает и проф. В. Я. Струминский в статье «Русская начальная школа в 60-х годах XIX в.» (журн. «Начальная школа», 1945, № 7—8).

² Н. Г л е б о в, Меры к распространению образования в России в 1861 г., «Московские ведомости», 1862, № 1 и 3.

³ «Журнал Министерства народного просвещения», 1863, апрель.

⁴ Журн. «Филологические записки», 1862, вып. II.

⁵ Журн. «Учитель», 1864, № 3—4.

⁶ К таким статьям относится: «Первый год занятий объяснительным чтением и наглядным обучением по книге «Детский мир» («Журнал Министерства народного просвещения», 1862, кн. IV), «Образцы разбора стихотворений» (журн. «Учитель», 1864, № 7). Свой опыт работы он отразил позднее и в Хрестоматии «Дар слова», (1868).

дня. Большинство сходилось на том, чтобы ежедневно проводить по три и максимум по четыре урока. На пяти уроках настаивал педагогический совет Херсонской гимназии, но с тем, что учебные занятия будут проводиться в два приема: до обеда — три урока и после длительного обеденного перерыва — два, с 15-минутным отдыхом после 1-го, 2-го и после 4-го урока. Такая организация учебного дня педагогическому совету представлялась бесспорно целесообразной. Она, по мнению совета, создавала важную предпосылку для повышения успеваемости учащихся и для усиления воспитательного воздействия на них школы. В самом деле, она обязывала учащихся дольше заниматься учебной работой под руководством учителей. Она тем самым в известной мере предупреждала нерациональное использование детьми свободного времени. Обеспечивая правильно организованный отдых между занятиями, она устраняла опасность переутомления детей и снижение их работоспособности. Что же касается родителей, то они, утверждал педагогический совет, «будут довольнее, когда будут видеть, что дети их заняты и до обеда и после обеда»¹. По поводу трудностей, которые создавались осенней и зимней погодой (ненастье, морозы) для двухразового посещения детьми школы, совет писал: «Кто наблюдал за детьми, тот знает, как мало они стесняются ненастьем или зимним холодом и какие охотники они и под дождем побегать и по снегу покататься. Поэтому пройтись им от дома до школы два раза в день, в какое бы ни было время, несколько незатруднительно, а между тем чрез это они выигрывают один урок, — один час беседы с учителем каждой учебный день»².

Соображения педагогического совета, теоретически приемлемые, были тогда практически неосуществимыми для большинства школ. Ведь для их осуществления нужны были по крайней мере следующие условия: близость школы от местожительства учащихся, наличие у учащихся доброкачественной одежды и обуви и отсутствие в семье большой потребности в детском труде. А условия-то эти тогда в большинстве случаев как раз и отсутствовали, особенно отсутствовали они в сельской местности.

Расстояние от школ до многих населенных пунктов, где жили учащиеся, было таким, что о посещении всеми детьми школы два раза в день говорить было просто невозможно. Большинство родителей учащихся начальных школ было материально не обеспечено и не имело возможности приобрести для детей в достаточном количестве доброкачественную обувь и одежду. Немало было и таких, которые нуждались в детях для участия в домашних и иных работах, а потому были заинтересованы не в том, чтобы их дети занимались в школе до обеда и после обеда, а в том, чтобы они поскорее возвращались из школы домой.

Главная трудность в реализации предложений совета вызывалась, следовательно, материальной необеспеченностью большинства сельского и городского населения. Та же причина создавала трудности для реализации и других предложений по удлинению учебного года, выдвигаемых некоторыми представителями педагогической общественности, как-то: 1) установление начала учебного года 1 сентября, а не с окончания осенних полевых работ, как намечалось проектами, 2) установление летних каникул с начала июля до конца августа, а не с начала весенних полевых работ и до окончания осенних, 3) установление непрерывного учебного года с сокращенным учебным днем или с неежедневными учебными занятиями в летнее время.

И прав был Чернышевский, говоря, что не надо искать причин нежелания крестьян и других бедных сословий принять то или иное педаго-

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 530.

² Там же.

гическое предложение в каком-то особом характере «простонародья», что причины эти кроются в его бедности. «Во всяком сословии,— писал он,— будет учиться большее количество детей и будут учиться они дольше, будут образовываться они лучше, если сословие будет пользоваться лучшим благосостоянием»¹. Вот почему и деятели народного образования, заботясь о распространении знаний в народе, должны одновременно «заботиться о том, как бы улучшить материальное положение народа»².

Е. Учитель

На предыдущем этапе педагогической дискуссии проблема учителя привлекла исключительно большое внимание педагогической общественности. В различных выступлениях была дана высокая оценка роли учителя, выдвинуты требования специальной, возможно более высокой подготовки, предоставления более широких прав и улучшения материального обеспечения, предоставления учителю большей самостоятельности в работе и т. д.

На данном этапе дискуссии этой проблеме было отведено также много места в выступлениях педагогов, деятелей по народному образованию, духовенства и других лиц. Объясняется это, конечно, прежде всего той высокой ролью, какую играл учитель в процессе всей школьной жизни и деятельности. Вызывало не мало суждений и то действительно тяжелое положение, в котором находился народный учитель.

Здесь, правда, не было выдвинуто особенно новых требований, принципиально отличных от тех, какие были предложены раньше. Но прежние предложения получили некоторое развитие, дополнение и конкретизацию. Замечательно, что из прежних предложений получили поддержку значительного большинства практических педагогических работников как раз те, которые являлись более или менее прогрессивными, т. е. те, которые в своей основе имели мысли, высказанные Ушинским, Пироговым, а многие из них — и мысли Чернышевского и Добролюбова. Сам факт очень широкого обсуждения данной проблемы свидетельствует о том, что она еще не была тогда решена в том виде, как этого требовали интересы народного образования, что существовавшее тогда положение с учительскими кадрами нуждалось в радикальном изменении.

Рассматриваемыми проектами устава и общего плана был внесен ряд положительных моментов по вопросам подготовки народных учителей и их материального обеспечения по сравнению с тем, что было тогда на практике.

Многие участники дискуссии отмечали, что проекты делали шаг вперед, но что этот шаг был лишь полумерой. Полумеры же тут были далеко недостаточны, а по мнению некоторых, просто вредны.

Директор Екатерининской гимназии Дель³ писал, что главными деятелями учебных заведений являются учителя, что от удачного состава их зависит успех учебных заведений. Но для обеспечения школ способными учителями недостаточно проведения такой меры, как подготовка их в специальных учебных заведениях или через специально проводимые педагогические курсы. В этом Дель видел хорошее начало. Но чтобы это хорошее начало могло жить и развиваться, чтобы учитель стал «не простым механиком, а прогрессивистом», «необходим, — говорил он, — дальнейший рост учителя в научном и педагогическом отношении, нужна постоянная работа его над собственным самоусовершенствованием».

¹ Н. Г. Чернышевский, Избранные педагогические высказывания, Учпедгиз, 1940, стр. 159.

² Там же.

³ «Замечания...», ч. VI, стр. 610, 613. Приводимые ниже цитаты взяты с тех же страниц.

нием». Чтобы спасти учителя от застоя, «от усыпления», Дель рекомендовал вменить в обязанность каждого из них не менее чем через каждые пять лет представлять доказательства такой деятельности. Эти доказательства могли состоять из самостоятельных работ: составленного учебника, монографии, критической статьи на вышедшую книгу и т. д. Но для этого нужны соответствующие условия, нужны время, место и душевное спокойствие. А все это не будет обеспечено, пока не будет устранена материальная нужда учителя, отодвигающая далеко «педагогическую науку и все высшие интересы науки и искусства». Для того чтобы учителя могли отдаваться целиком своему делу, для того чтобы они стали действительными служителями науки и двигателями народного образования, «необходимо, — говорил он, — дать им такое содержание, чтобы насущные потребности жизни не подавляли собой обязанностей высшего их служения».

Свобода от материальной нужды, как важнейшее условие духовного роста учителя и успешного выполнения им обязанностей по обучению и воспитанию детей, — вот к чему сводилось справедливое требование Деля. Без этого, по его мнению, всякие рассуждения об улучшении школьного дела, подготовка и опубликование новых, пусть самых совершенных уставов не принесут ожидаемой пользы. Пожалеть денег на значительное увеличение, против прежнего, учительских окладов, «значит сделать величайшую ошибку», заключал Дель.

Основные положения, развиваемые Делем, получили полное признание со стороны многих педагогических советов учебных заведений и отдельных педагогов. Многие, не ограничиваясь общими пожеланиями, выдвигали конкретные предложения об установлении повышенных учительских окладов и проведении других мер, содействующих улучшению материально-бытовых условий учительства.

Ученый комитет, как уже говорилось, намечал учительские оклады более высокие, чем они существовали тогда на практике, но намечал различные размеры их — для сельского и для городского учительства. Исходил он в данном случае из тех соображений, что жизнь в сельской местности дешевле, чем в городе, а к тому же сельский учитель пользуется бесплатной квартирой с минимальными удобствами (отопление и освещение) и земельным участком для огорода, что не всегда имеет учитель городской школы. В принципе с этим соглашались некоторые педагогические советы, настаивая, однако, на более высоких окладах, чем те, которые намечались в проекте.

Педагогический совет Минской гимназии¹ предлагал установить учительские оклады в следующих размерах: 300 руб. для сельской местности и 500 руб. для города в год. Оклады же, намечаемые проектом (вдвое меньше), по мнению совета, составят лишь «скудное содержание для холостяка». Педагогический совет Кишиневской гимназии² не удовлетворяло ни то, что предлагал проект устава, ни то, что предлагал педагогический совет Минской гимназии. Он настаивал на установлении более высоких окладов: в деревне — 400 руб., а в городе — 600 руб. в год, с тем чтобы они повышались по истечении более коротких сроков службы, чем определял проект устава; сперва по истечении 4 лет, а потом через каждые три года. Городской учитель при этом должен был пользоваться, как и сельский, бесплатной квартирой. Но предлагаемые оклады, по мнению совета, должны выплачиваться лишь тем учителям, которые окончили учительские институты или гимназии, или, наконец, выдержавшие экзамены по предметам гимназического курса, кроме древ-

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 247.

² Там же, стр. 508.

них и новых языков, и признанные директором училищ способными для первоначального обучения. Совет полагал, что названные выше меры будут содействовать привлечению к учительской деятельности достойных кандидатов и сохранению «на службе хороших народных учителей».

Педагогический совет Воронежской гимназии¹, являясь также сторонником значительного улучшения материального положения народного учителя, категорически возражал против установления различных учительских окладов, пониженных для сельского и повышенных для городского учительства. Он усматривал в этом явную несправедливость. Сторонники такого подразделения учительских окладов, по мнению совета, исходили из ложных предположений, что более дешевая деревенская жизнь и наличие бесплатной квартиры определяют все необходимое для удовлетворения потребности культурного работника, в данном случае народного учителя. Учитель нуждается, говорилось в замечаниях педагогического совета, в приобретении многих предметов для удовлетворения своих культурных запросов, он нуждается и в общении с образованными людьми. Это скорее может получить учитель городской школы, тогда как сельский учитель лишен такой возможности. Он оторван «от образованного общества», он с большим трудом и с затратой значительных средств может приобрести некоторые необходимые для него предметы и вещи. Деятельность его среди населения, где он является чуть ли не единственной культурной силой, при отсутствии при этом под руками необходимых книг и других культурных средств, несравненно сложнее, чем деятельность городского учителя. Поэтому, заключал совет, было бы «справедливым даже возвысить материальное вознаграждение за труды сельского учителя, но уже во всяком случае не назначать ему «жалованья ниже получаемого городским учителем». Совет считал, что размер учительского жалованья должен равняться примерно 300 руб. в год.

Выступление педагогического совета Воронежской гимназии представляет большой интерес в части защиты прав на улучшенное материальное положение сельского учителя, который влачил тогда поистине жалкое существование. В замечаниях совета правильно указывалось на те сложные условия учительского труда, какие существовали в обстановке сельской местности, и вполне законно выдвигались требования об улучшении этих условий, как необходимой предпосылки для культурного роста сельского учительства и предупреждения всяких попыток во что бы то ни стало уйти из деревни в город или перейти на другую, не педагогическую работу. Но педагогический совет намечал такой размер годового учительского оклада, который вряд ли мог удовлетворить всем требованиям, о которых речь шла в замечаниях того же совета.

Л. Н. Толстой², мировой посредник Кишиневского уезда, Костромской губернии Куломзин³ и некоторые другие высказывались против определения твердых окладов учительского содержания. Они считали это ненужным по двум основным мотивам: 1) условия жизни в различных местах не одинаковы, и устанавливать одинаковые оклады поэтому было бы просто несправедливо, 2) установленные твердые оклады для некоторых обществ могут оказаться непосильными и послужат тогда препятствием к открытию школ.

Правильней, с их точки зрения, было бы предоставить право самим обществам по договоренности с учителем определять размер содержания:

¹ «Замечания...», т. VI, стр. 319.

² Л. Н. Толстой, Полное собрание сочинений, под ред. Бирюкова, М., 1913, т. XIII, стр. 53—54.

³ «Замечания...», ч. VI, стр. 362—365.

и характер его (оплата деньгами, натурой, предоставление квартирных и иных удобств).

Другие, наоборот, считали такую меру опасной, неспособной улучшить материальное положение учителя и во всяком случае неспособной содействовать привлечению в школы, особенно сельские, достаточно подготовленных кандидатов на учительские должности. По мнению педагогических советов Гродненской и Екатеринославской гимназий и некоторых других, население в силу своей бедности и низкой культуры всегда будет стремиться к тому, чтобы ограничить учителя низким окладом содержания. Опыт прошлого, говорили они, достаточно в этом убеждает. Возражали они и против того, чтобы учитель получал установленное содержание непосредственно от местных обществ, которые обслуживаются школой. Они были убеждены в том, что такая практика будет создавать дополнительные неудобства и неприятности для учителя: она не гарантирует своевременную оплату труда учителя, не избавляет его от унижительного положения просителя, вымаливающего, как милость, то, что положено ему за труды по закону. А все это вместе взятое поставит учителя «в весьма горестное положение, лишит душевного спокойствия и, следовательно, энергии, столь необходимой в деле воспитания», говорилось в замечаниях педагогического совета Гродненской гимназии¹. Педагогический совет той же гимназии находил, что гораздо целесообразнее было бы обязать казначейство выплачивать учителям причитающуюся за труд оплату в строго установленные сроки, присоединив эти суммы к податным сборам, взимаемым с населения.

Директор 2-й Харьковской гимназии Дементьев², поддерживая эту точку зрения, предлагал установить особый налог на содержание учителей и народных школ в целом, взимая его не с живых душ, а с недвижимой собственности городского и сельского населения (известный процент с получаемого дохода от этой собственности или с оценочной стоимости имущества), с капиталов и с получаемого заработка служащими.

В предложениях Дементьева налицо прогрессивные мысли и намерения. Суть их сводится к тому, чтобы все расходы по содержанию народных училищ и учителей как в городе, так и в деревне возложить на всех членов общества, согласно материальному положению каждого, и тем самым облегчить участь бедного населения и бедных родителей в частности, а вместе с тем значительно улучшить материальную основу народного образования. В этих предложениях нельзя не видеть отголоска того мнения, согласно которому народное образование рассматривалось как общественное дело, как долг и обязанность общества в целом и каждого его члена в отдельности, как дело, за которое несет ответственность каждый житель сообразно тем возможностям, какими он располагает. Это мнение, как известно, отстаивалось передовой частью общественности нашей страны и раньше.

В других выступлениях, касающихся материального положения учителя, затрагивался по преимуществу вопрос о пенсионном обеспечении. Одобряя в основном положения проекта устава, большинство участников дискуссии осудило проект общего плана устройства народных училищ, в котором этот вопрос был обойден молчанием. В ряде выступлений выдвигались требования об уравнивании в правах на пенсию народных учителей с учителями прогимназий. Некоторые предлагали установить учительскую пенсию в размере полного годового оклада, а не $\frac{2}{3}$ его, как намечалось проектом устава.

Яркую речь в защиту материально-правового положения народного учителя, за достойное обеспечение его в старости, произнес учитель

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 222.

² Там же, ч. V, стр. 77—78.

Миронович на заседании педагогического совета Россиенского дворянского училища. Нарисовав тяжелую картину тех условий, в которых выполнял свою благородную роль народный учитель, Миронович спрашивал: «чем обеспечивается на старость и дряхлость этот народный светильник, чем обеспечивается участь семейства, остающегося после его смерти» и отвечал: «ничем». «Можно ли предположить, чтобы человек, в продолжение целой своей жизни, подобно машине, работал без усталости, не имея никакой надежды обеспечить себя на старость», что у него «хватит энергии и той свежести духа, которые так необходимы для народного учителя?». Такое предположение, по мнению Мироновича, было бы по крайней мере глубоким заблуждением. То же, что намечалось проектом общего плана устройства народных училищ — знаки отличия, прибавки к жалованью — не вносило существенных поправок в быт учителя и никак не обеспечивало его на старость. Эти меры расценивались Мироновичем как «яркая заплатка на бедном рубище певца». В заключение он говорил, что судьба народных учителей, добрых, честных и верных своему призванию тружеников, должна быть облегчена, «они должны знать, что, прослужив как следует известное число лет, будут под старость обеспечены и успокоены»¹. Миронович справедливо видел в этом одну из существенных предпосылок расцвета народного образования в стране.

Наделение сельского учителя земельным участком, намечаемое проектом общего плана, было встречено в общем одобрительно. Оно расценивалось как мера, которая позволяла учителю заняться сельским хозяйством и в какой-то степени улучшить свое материальное благосостояние. Некоторые из выступавших высказывали пожелание об увеличении площади земельного участка настолько, чтобы иметь возможность вести не только огородное, но хоть небольшое и полевое хозяйство. Некоторые в занятиях учителя сельским хозяйством склонны были видеть не только средство повышения материальной обеспеченности, но и средство сближения учителя с народом и закрепления его в данной школе на длительное время. Последнее же, т. е. близость учителя к народу и длительное пребывание его в одной и той же школе, оценивалось как мероприятие, имеющее большое педагогическое значение. Оно должно было помочь учителю наилучшим образом изучить особенности местного населения, его быт, интересы и запросы, достоинства и недостатки, изучить особенности детей, свойства и силы их души, без чего немислима правильная организация как педагогической работы в школе, так и культурной работы учителя среди взрослого населения.

Ряд педагогических советов и отдельных педагогов, вполне соглашаясь с тем, что материальные условия учителя должны быть безусловно улучшены, считал, однако, этого недостаточным для обеспечения вполне нормального существования и плодотворной его деятельности. Они требовали, кроме того, предоставления учителю более широких общегражданских и педагогических прав.

В отношении педагогических прав общественность обратила главное внимание на два вопроса: один более общий — о праве учителя на свободу и самостоятельность в определении содержания путей и форм школьного обучения и другой частный — о праве народного учителя на преподавание закона божия.

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 138—139 (с этих страниц взяты все приведенные выше места из речи Мироновича). С мнением Мироновича согласился педагогический совет Россиенского дворянского училища, о чем и записал в протоколе своего заседания (см. «Замечания...», ч. II, стр. 140).

Примерно с такой же защитой прав учителя Миронович выступал несколько раньше, в 1860 г. (см. главу I нашей работы).

Большинство выступавших стояло за расширение прав учителя в определении содержания, путей и средств обучения, за предоставление ему в педагогической работе большей свободы и самостоятельности, считая это одним из необходимых и очень важных условий педагогического роста учителя и совершенствования всей постановки учебного дела в школе. В ходе дискуссии выявились две основных линии во взглядах защитников этой позиции.

Одни были склонны к отрицанию всякого регламента в педагогической работе, предлагаемого свыше. Они защищали широкую свободу учителя в определении путей и средств обучения. Другие придерживались более умеренных взглядов. Не отрицая вовсе документов, исходящих от Министерства народного просвещения и его представителей на местах, регулирующих педагогическую жизнь школы, они хотели, чтобы эти документы не устанавливали мелочного регламента, включающего всякую самостоятельность учителя. Они хотели, чтобы эти документы определяли общие пути и средства педагогической работы, а детализация и конкретизация их, применительно к условиям школы, осуществлялась самими учителями.

Крайним сторонником свободы и самостоятельности учителя в педагогической работе был Л. Н. Толстой. Но свобода эта понималась им анархически. Он отрицал не только чрезмерный регламентаризм и немецкий педантизм, сковывающие инициативу и творческую активность учителя, превращающие его в человека без души, в чиновника, механически выполняющего инструкции начальства, но и всякое организованное руководство учительской деятельностью, всякие твердые учебные планы и программы. Н. В. Чехов справедливо утверждает, что в требовании Л. Толстого о предоставлении свободы учителю надо видеть прежде всего его желание иметь в лице учителя не бездушного чиновника, а живую творческую личность¹. В этом требовании Л. Толстого, конечно, был выражен и протест против крепостнической системы воспитания и против всякой попытки заимствовать опыт прусской школы, в которой, по его характеристике, учащиеся были превращены в механизмы, управляемые учителями-чиновниками по установленной свыше инструкции, предусматривающей каждую мелочь². В этом — положительная сторона требования Л. Толстого. Но в этом требовании есть и ошибочная, вредная сторона, которая не подмечена Н. В. Чеховым. Ведь дело в том, что огульное отрицание всякого регламента и провозглашение полной свободы учителя (а вместе с этим и полной свободы учащихся) толкало педагогику и школу на путь стихии, закладывая тем самым основания для теории «свободного воспитания». Ошибочность позиции Л. Толстого в данном вопросе, как и в ряде других вопросов, была подвергнута основательной критике Н. Г. Чернышевским в цитируемой нами рецензии на журнал «Ясная Поляна». Чернышевский приветствовал желание Л. Толстого иметь учителя, способного творчески, разумно, со знанием дела и детей строить свою работу. Он приветствовал протест против крепостнических принципов, устранявших всякую самостоятельность учителя. Но он считал ошибочным полное отрицание надобности в таких руководящих педагогических документах, как учебные планы и программы, и полное отрицание всякого организованного, целенаправленного руководства учительской деятельностью. Чернышевский разъяснял, что надо добиваться замены несовершенного руководства и несовершенных учебных планов, программ и инструкций совершенными, такими, которые не убивали, а поднимали бы творческую инициативу и активность учителя, помогали бы ему совершенствовать педагогические знания и умения, со-

• ¹ См. Н. В. Чехова в журн. «Русская школа», 1908, № 7—8, «Значение Л. Н. Толстого в истории народной школы».

² Л. Н. Толстой, Полное собрание сочинений, М., 1936, т. VIII, стр. 401.

действовали изгнанию из школьной практики всего отсталого, рутинного и внедрению прогрессивного. Чернышевский хорошо понимал, что к достижению этого ведет путь упорной, настойчивой и практической революционной борьбы, а не стихия в школьном деле, которую пропагандировал Л. Толстой. Этот путь он и отстаивал в названной рецензии и во всех своих педагогических работах.

По стопам Л. Толстого следовал старший учитель Нижегородского Александровского дворянского института Н. Овсянников. С возражениями Овсянникову выступил Н. Цабель. Овсянников говорил, что «Идеал учителя, как я его себе представляю, должен быть таков. Учитель должен всегда быть приготовленным к своему уроку, в научном отношении; он должен всю свою душу вложить в свое дело, дороже которого для него ничего не может быть; учитель должен так вести свое дело, чтобы развитие учеников было сущностью его жизни в классе; и потому прошедший класс был бы прошедшим фактом его собственной жизни, как умственной, так и нравственной, чтобы от данного урока в нем самом оставалось полное, целостное, живое и свежее впечатление, чтобы никакой труд в этом деле не казался ему трудным, наконец, чтобы он приступал к делу преподавания с таким же святым чувством, с каким священник должен входить в алтарь храма. Не даром же Лютер священника и учителя ставил на одну доску. Класс — это святое место: здесь возвещается истина»¹. Только такие учителя, по его мнению, способны обеспечить полный успех в учебном деле.

Но были ли тогда подобные учителя и что нужно было сделать для того, чтобы их было как можно больше? На эти вопросы Овсянников отвечал примерно так: такие учителя были и было их не мало. Но в условиях жесткого регламента, не допускающего никакой свободы и самостоятельности, а требующего лишь неотступного исполнения предписанных свыше рецептов, они не могли проявить себя в полной мере, не смогли развернуть на практике во всю ширь всех своих способностей и талантов. И для того чтобы их было больше, чтобы росли и развивались педагогические силы и способности, чтобы приносили они ценные плоды в практике обучения, необходимо было, по мнению Овсянникова, помимо улучшения материального положения, предоставить учителю полную свободу в педагогической деятельности, побольше доверять ему. Он требовал предоставить учителю право составлять программу своих занятий, по своему усмотрению распределять учебное время, намечать пути и методы занятий и т. д. Все, что стесняло учителя, — инспекторский и всякий иной более или менее постоянный надзор за деятельностью учителя, которым подчеркивается недоверие ему, всякое обязательное следование твердо установленному расписанию занятий, обязательное появление в классе по звонку, он отрицал. Все это называл мерами военными и чиновничьими. А «военные и чиновнические порядки, — говорил он, — менее всего приложимы к педагогическому быту»².

Овсянников вполне законно квалифицировал мелочный регламентаризм как меру, враждебную духу настоящего образования. Но он был не прав, когда пытался под это понятие подвести всякое мероприятие, регулирующее деятельность учителя, всякий установленный порядок, всякую форму (наличие звонков, требование выполнять расписание занятий и т. д.). Он неправильно утверждал, что важен только дух дела, понимание его, а как он выразится во вне — это случайности, которые напрасно подводят под правила и параграфы. Он правильно указывал на положительный опыт живой, творческой работы учителей в Ясно-Полянской школе. Но неправильно полагал, что все это происходило толь-

¹ «Замечания...», ч. VI, стр. 421

² Там же, стр. 88.

ко потому, что учителя пользовались там полной свободой. Он не замечал других сторон в условиях работы этой школы, обеспечивающих успех: состав учителей, их подготовку и глубокую организованную Толстым опытно-экспериментальную деятельность, серьезные психолого-педагогические наблюдения над учащимися и т. д.

Прав был Цабель, указывая на неправильное толкование Овсянниковым понятия свободы. Он правильно говорил, что свобода не отменяет вовсе надобности в документах, разумно определяющих обязанности учителя, не отменяет подчинения разумному требованию закона, а предполагает их. «Разве исполнение обязанности, — писал Цабель, — которую взрослый человек добровольно на себя принял, и подчинение разумному требованию закона можно назвать отсутствием свободы и разве использование требований закона — мелочь»¹. Он правильно говорил, что нельзя переоценивать роль веры в достоинства человека, в данном случае в достоинства учителя, и что, собственно, не столько надо верить, сколько правильно понимать природу человека, чтобы разумно руководить и направлять его деятельность, требовать и помогать ему. Но, к сожалению, Цабель не раскрывал понятий «разумные требования закона», «разумное руководство» и пр. А без этого его критика ошибочных положений Овсянникова могла быть использована в своих интересах теми кругами, которые стояли на страже законов и инструкций, издаваемых реакционным правительством. Ведь несомненно же, что правительство и те круги, на которые оно опиралось, считали эти законы безусловно разумными, а всякие противодействия им — неразумными или преступными.

Право учителя на преподавание закона божия не отрицалось проектом устава. Но оно рассматривалось там слишком ограничительно. Учитель допускался к преподаванию закона божия лишь в том случае, если по отдаленности сельского училища от приходской церкви или по каким-нибудь другим причинам обязанности законоучителя не мог выполнять кто-либо из духовных лиц. Но в этих случаях священник, посещая селение, где находилось такое училище, должен был испытывать учеников в законе божием. И если находил нужным, то мог дополнять их знания соответствующими «объяснениями и наставлениями».

Казалось, что такое допущение проекта устава ничуть не ущемляло прав духовенства на замещение в народных училищах должностей законоучителя. И однако оно вызвало решительный протест со стороны духовенства. Архиепископ черниговский Филарет назвал такое допущение неумным, более того, очень опасным шагом. Он утверждал, что учитель, даже имеющий на руках аттестат в знании закона божия, непременно будет портить «святое дело». А священник должен будет потом исправлять испорченное. Не ясно ли, что это «работа не умная», говорил он.

Но не в этом только дело. Дело в том, что поручение учителям преподавать закон божий, по мнению Филарета, должно повести к распространению безрелигиозности и безнравственности. И он предлагал: там, где не представляется возможным священнику исполнять обязанности законоучителя, разрешить епархиальному начальству поручить исполнение ее «духовному воспитаннику с правом на жалованье законоучителя»². Но духовенство не ограничивалось этим требованием. Оно вновь настаивало на том, чтобы лицам духовного звания было предоставлено преимущественное право на замещение учительских должностей в на-

¹ «Замечания...», ч. VI, стр. 426.

² Там же, ч. I, стр. 1.

родных училищах вообще как представителям наиболее образованного и благонадежного класса¹.

В предложениях о создании учительских институтов для подготовки народных учителей оно склонно было усматривать завуалированную попытку устранить в конце концов духовенство от участия в деле народного образования.

Возражения представителей духовенства против предоставления учителю права преподавать закон божий и притязания их на предоставление духовным лицам преимущественных прав в выполнении учительских обязанностей не были поддержаны большинством педагогических советов и педагогов. В выступлениях последних указывалось, что нет оснований не доверять учительству по крайней мере настолько, насколько не доверяет ему духовенство в преподавании закона божия, что раз учителю доверяется остальная работа по обучению и воспитанию детей, то почему лишать его и такой «духовной пищи», как закон божий.

Более решительными были выступления против требований духовенства о предоставлении ему преимущественного права на замещение учительских мест. В некоторых выступлениях говорилось, что духовенство просто не справится с этим в силу своей занятости. Другие считали, что с учительскими обязанностями духовенство не справится и потому, что не имеет для того достаточной общей и какой бы то ни было специальной педагогической подготовки.

В замечаниях педагогического совета Кишиневской гимназии указывалось, что предоставление «права быть народным учителем всем, равно как и лицам, носящим сан священников или диаконов, может быть скорее вредно, чем полезно». Почему? — А потому, говорилось там же, что многие сельские священники и диаконы настолько не развиты, что им «следовало бы поступить не в учителя, а в ученики народных училищ»².

А. Воронов (председатель ученого комитета) не находил возможным предоставлять учительские места не только малограмотным священникам и диаконам, но и всем окончившим курс духовных семинарий. Задачи и содержание народного образования, говорил он, настолько сложны и разносторонни, что без специальной и к тому же серьезной педагогической подготовки справиться с ними невозможно. Только общей, пусть и более высокой подготовки, чем могут дать учительские институты, для этого недостаточно. «Неужели можно утверждать серьезно, — писал Воронов, — что учить с истинною пользою для дела может всякий, кто только имеет известные знания, что метода учения при этом ничего не значит и не составляет никакой важности»³.

Опыт прошлого, разъяснял далее Воронов, достаточно убедительно подтверждал всю ложность и практический вред такого взгляда. Этот взгляд — главный виновник того, что многие тысячи потеряли всякую охоту к науке, что много тысяч умов превратились «в каменистую почву, на которой семя науки погибло бесплодно и безвозвратно»⁴, — говорил он.

Д. Д. Семенов настаивал на ограничении прав духовных лиц преподаванием только закона божия и требовал запрещения вмешательства их в дела учителей⁵.

¹ См. «Православное обозрение», 1862, декабрь, ст. «По поводу проектов устава», а также: «Наше время», 1862, № 144, ст. «Судьба русского народного образования», прибавления к книжке «Творения св. отцов», газ. «День», 1862, № 29, ст. «По поводу официального проекта общего плана устройства народных училищ».

² «Замечания...», ч. II, стр. 507.

³ Там же, ч. VI, стр. 499.

⁴ Там же.

⁵ Журналы заседаний ученого комитета..., СПб., 1863, стр. 25—26.

Таким образом вопрос о праве учителя на преподавание закона божия в ходе дискуссии приобрел более общий принципиальный характер. Он стал вопросом о том, можно ли учителям, не принадлежащим к лицам духовного звания, доверять религиозно-нравственное воспитание детей. Вопрос этот, правда, был не нов. Он поднимался и до этого. И в данный момент, как и раньше, духовенство ставило под сомнение политическую и нравственную благонадежность народного учителя и настаивало на том, чтобы дело начального народного образования, а религиозно-нравственного воспитания учащихся в особенности, было признано сферой деятельности духовных лиц. Участники дискуссии в большинстве своем возражали против этого. Они доказывали неосновательность указанных выше подозрений и притязаний духовенства и требовали расширения педагогических прав народного учителя, считая, что это, вместе с улучшением подготовки учительских кадров и их материального положения, должно было оказать положительное влияние на общее улучшение педагогической стороны школьного дела.

Значительная часть выступавших вместе с тем высказала определенное неверие в педагогические достоинства лиц духовного звания и в ряде случаев сомнения в их нравственных достоинствах и твердо стояла за обеспечение народных училищ педагогически подготовленными учителями.

Предложение проекта устава о создании учительских институтов, предназначенных для подготовки учителей народных училищ, было встречено в общем сочувственно. Никто из педагогов против этого предложения в принципе не возражал. Возражения касались отдельных сторон учительских институтов: общего характера, содержания и сроков обучения в нем.

Не удовлетворял их намечаемый закрытый характер институтов с устройством жизни воспитанников по семейному образцу, ограниченный объем общеобразовательной подготовки, намечаемый по проекту, и слишком длительный срок обучения — четыре с половиной года.

В целом ряде замечаний на проекты, в частности в замечаниях педагогического совета Псковской гимназии, доказывалась нежизненность закрытых учебных заведений, предназначенных для подготовки учителей.

В замечаниях говорилось, что отчуждать воспитанника от той среды, в которой будет протекать его будущая деятельность и на которую он должен будет оказывать нравственное влияние, не только не полезно, но скорее вредно. Учителя, приготовленные в закрытых институтах, по мнению многих участников педагогической дискуссии, напоминали бы тепличные растения, «пришельцев из другого мира», беспомощных выполнять довольно сложную и ответственную роль педагога начальной школы. Что же касается предложения об устройстве жизни воспитанников и воспитателей учительских институтов по семейному образцу, то оно чаще рассматривалось как нечто надуманное, искусственное и безусловно нежизненное.

Как весьма существенный недостаток проектируемых учительских институтов отмечалась крайняя ограниченность намечаемого объема общеобразовательных знаний. Чтобы устранить этот недостаток, в отдельных случаях вносились предложения о том, чтобы курс учительских институтов строить на базе прогимназий, а не народных училищ, как это предполагалось по проекту устава. Большинство же защищало предложение об устройстве институтов на базе начальных народных училищ, считая, что это даст возможность шире вовлечь в институты молодежь из среды малообеспеченной части населения. Но оно требовало значительного расширения круга общеобразовательных знаний, преподаваемых в институте.

Смушал многих педагогов 4¹/₂-годовой срок обучения в учительских институтах. Такой продолжительный срок, как отмечалось в целом ряде выступлений, затруднял практическое решение назревшей задачи — быстрого обеспечения народных училищ подготовленными учителями. Выход из этого затруднения предлагается различный. Одни предлагали установить срок обучения в 2—3 года, считая это вполне допустимым при приеме в институт окончивших прогимназии или имеющих соответствующую их курсу подготовку. Другие, по преимуществу сторонники приема окончивших народные училища, рекомендовали несколько сжать срок специальной, главным образом практической подготовки и за этот счет уменьшить продолжительность обучения в институте. Третьи предлагали не ограничиваться подготовкой учителей только в учительских институтах, а проводить ее, кроме того, через специально созданные краткосрочные учительские курсы при прогимназиях и учительские отделения при гимназиях.

Оригинальный путь подготовки учителей из окончивших прогимназии предложил педагогический совет Псковской гимназии. Он считал, что «следовало бы учредить образцовые народные училища, в небольшом размере, при которых, назначив хорошее содержание, можно иметь вполне опытных учителей-педагогов. Таким-то педагогам можно поручить определенное число кандидатов в учителя (не более 10-ти), окончивших курс наук в прогимназии, для практического руководства их и теоретического ознакомления с наукою педагогики»¹.

Такой путь подготовки народных учителей педагогическому совету представлялся наиболее доступным и педагогически рациональным. Он не требовал большой затраты средств и обеспечивал за короткий срок достаточную практическую педагогическую подготовку кандидатов в учителя: через наблюдения уроков опытных учителей образцового училища и через собственные практические занятия под руководством тех же учителей. Он не исключал, а предполагал и теоретическую подготовку по педагогике, которая должна была осуществляться по соответствующим учебным руководствам самостоятельно готовящимися к учительской деятельности, но с помощью своих руководителей. Общая же подготовка осуществлялась прогимназией.

Идея создания образцовых народных училищ привлекала педагогический совет и с другой стороны. По мнению совета, практическое осуществление ее должно было помочь обществу наиболее правильно решить и ряд других вопросов организационного и педагогического характера, с которыми они должны были встретиться при организации школ. Эти училища должны были послужить образцом для открываемых школ².

В дополнение к мероприятиям по подготовке учителей народных училищ, участники дискуссии, как и раньше (при обсуждении проекта устава низших и средних училищ), настойчиво защищали и меры по повышению знаний и педагогических умений учительства: учительские съезды и совещания. Их она рассматривала как очень ценные формы общения людей, работающих на одном поприще в различных уголках учебного округа или губернии, как формы взаимного обмена опытом и коллективного обсуждения назревших педагогических вопросов. К ним добавля-

¹ «Замечания...», ч. IV, стр. 322.

² Идея создания образцовых народных училищ поддерживалась Головинным и некоторыми иностранными педагогами. Главное назначение таких училищ, по их мнению, заключалось в том, чтобы служить образцом правильной постановки начального обучения.

лись и такие формы, как взаимное посещение уроков и освещение лучшего педагогического опыта в печати¹.

Вновь был возбужден вопрос о праве женщин на педагогический труд. Педагогические советы многих учебных заведений, педагоги и попечители учебных округов², признавая, что женщина обладает не меньшими способностями к обучению и воспитанию детей, особенно детей младшего возраста, чем мужчина, и, учитывая острую потребность в учительских кадрах для начальных училищ, отстаивали это право. Причем значительное число педагогических советов и отдельных педагогов³ настаивало на предоставление женщине одинаковых прав с мужчиной: одинаковая оплата труда, одинаковые размеры пенсий, одинаковое право на обучение мальчиков и девочек, на преподавание закона божия и пр.

Обязанности учительниц не легче, чем обязанности учителей, и нет поэтому никаких оснований не уравнивать их в правах с учителями, говорилось в замечаниях Россиенского дворянского училища⁴. Ограничение учительниц в правах, указывалось там же, послужило бы поводом к тому, что сельские общества в силу своей неразвитости начали бы причислять их к домашней прислуге и назначать им весьма низшую оплату труда.

Очень немногочисленными были возражения против предоставления женщине одинаковых прав на педагогический труд. Ректор гимназии «Шульпфорт» Петер (Германия) писал: «Определение, что преподавание в школах, где обучаются дети обоего пола, поручается учительницам по всем предметам, кроме закона божия, противоположно обычаю, существующему в Германии, где употребляются учительницы только для обучения девиц и то в ограниченных размерах. Для обучения же мальчиков учительницам не достает ни правильного метода, ни особенно необходимой энергии воли⁵. Позиция Петера отражала консервативные взгляды на роль женщины в образовании. Она защищала старые традиции, установившиеся в прусской системе воспитания.

Несколько иных, правда, ограниченных взглядов на этот вопрос придерживалась конференция гимназий Дерптского учебного округа⁶, она рекомендовала допускать женщину к обучению мальчиков только до 11-летнего возраста (этот возраст конференция считала предельным для совместного обучения). С мальчиками более старшего возраста, по мнению конференции, женщине трудно справиться, трудно обеспечить надлежащий надзор и дисциплину. К мнению конференции присоединился, между прочим, и Ф. Медников, автор свода замечаний по вопросу о правах и обязанностях учителей народных училищ.

Учитывая сложность педагогического труда, педагогический совет 2-й Петербургской гимназии предлагал учреждать для приготовления учительниц особые (женские) учительские институты.

Ж. Управление и руководство народными училищами

До школьных реформ 60-х годов управление и руководство учебными заведениями и народными школами в частности осуществлялось различными ведомствами: Министерством народного просвещения, Мини-

¹ См. свод данных о замечаниях на проекты устава общеобразовательных учебных заведений и общего плана устройства народных училищ по вопросу об учащих в народных училищах и их обязанностях, сообщении Ф. Медникова. Журналы ученого комитета, СПб., 1863.

² См. там же.

³ Педагогические советы: 2-й Петербургской, 2-й Харьковской, Белоцерковской, Волинской гимназии, Россиенского дворянского училища, Лорис (Шотландия), Бок и Ауэрбах (Германия) и др.

⁴ «Замечания...», ч. II, стр. 137.

⁵ «Замечания иностранных педагогов...», стр. 361.

⁶ «Замечания...», ч. IV, стр. 487.

стерством государственных имуществ, Министерством уделов, Министерством внутренних дел и др. Каждое ведомство управляло своими школами независимо от другого. Объединяющего центра, регулирующего и направляющего управление и руководство учебными заведениями, в стране не было.

При подготовке крестьянской реформы и реформы народного образования было высказано мнение о целесообразности изменения существовавшей практики управления и руководства школами, как не отвечающей изменяющимся общественным условиям, в связи с отменой крепостного права, и не соответствующей педагогическим требованиям. С отменой крепостного права ликвидировались особые группы крестьян (помещичьи, государственные крестьяне и т. д.). Крестьянство становилось единым сословием. И поэтому, по мнению редакционных комиссий по составлению положений о крестьянах, отпадала надобность в учреждении особых училищ, рассчитанных на обслуживание отдельных групп крестьянского населения, подчиненных ранее тому или иному ведомству; отпадала надобность и в особом управлении училищами, учреждаемом ранее различными ведомствами, организациями и лицами.

Педагогические соображения диктовали скорейшее устранение разноречия в общем направлении начального образования, в содержании, организации и методике обучения, какой существовал тогда. А добиться этого при существовавшей тогда практике управления начальными школами было по существу невозможно.

Исходя из этих соображений, особая комиссия, работавшая над составлением проекта положения о крестьянах, признав настоятельно необходимым устройство сельских школ, предложила подчинить их в учебном отношении только Министерству народного просвещения, как законному и компетентному в этом отношении органу государственной власти, привлекая средства на содержание их от населения и различных ведомств¹.

Вопрос об изменении системы управления начальными школами был несколько раньше возбужден Министерством государственных имуществ. Министр Муравьев в своем письме к министру народного просвещения от 3 января 1859 г.² рекомендовал составить комиссию из представителей заинтересованных ведомств, которой и поручить разработку проекта нового положения об управлении и руководстве школами. А позднее в начале 60-х годов, по свидетельству Головнина³, новый министр Государственных имуществ Зеленый, соглашаясь с тем, что всеми школами империи должно управлять Министерство народного просвещения, распоряжаясь ими из С.-Петербурга через попечителей учебных округов, выразил готовность немедленно передать Министерству народного просвещения все школы, принадлежавшие Министерству государственных имуществ, со всеми постройками и средствами. Зеленый не видел никакой надобности в том, чтобы попрежнему сохранять за различными ведомствами (кроме Министерства народного просвещения) не свойственные им функции управления и руководства начальными общеобразовательными школами. Он полагал, что передача этих функций Министерству народного просвещения выгодна не только для тех ведомств, в распоряжении которых имелись такие школы, но и для самих школ, поскольку они получают единое и более квалифицированное руководство.

Предложение министра государственных имуществ поддержал военный министр Милютин и также заявил о готовности передать Министер-

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139930, ч. I, л. 12.

² Там же.

³ Архив А. В. Головнина, дело № 22, л. 93.

ству народного просвещения все начальные школы бывших военных кантонистов¹.

Министр народного просвещения Е. П. Ковалевский² считал, что возглавляемое им министерство, несомненно, может и должно взять на себя полную ответственность за руководство учебной стороной всех приходских, начальных и других элементарных школ империи, но не может брать ответственности за состояние хозяйственно-материальной стороны. В хозяйственном отношении школы, по мнению Ковалевского, должны быть подчинены тем ведомствам и организациям, на средства которых они тогда и содержались. Предлагая такое двойное подчинение школ, Ковалевский понимал, что это вызывается не педагогическими, а исключительно материальными соображениями. Министерство народного просвещения, располагая весьма ограниченными материальными возможностями, просто не в состоянии было справиться с обслуживанием школы в хозяйственном отношении. Другие же ведомства, выражая готовность передать народные училища Министерству народного просвещения, были, конечно, заинтересованы в том, чтобы освободиться от всякой заботы и ответственности, особенно материальной, за учрежденные ими училища.

Духовное ведомство, выражая давнишнее свое стремление к получению первостепенной роли в управлении и руководстве духовной жизнью народа, категорически протестовало против передачи всех начальных школ в ведение Министерства народного просвещения. Оно настаивало на том, чтобы право управлять и руководить начальным народным образованием было предоставлено ему, как ведомству, якобы имеющему на то все основания. В своих возражениях на проект общего плана устройства народных училищ, который был послан на заключение Синода, последний 10 ноября 1861 г.³ писал, что не Министерству народного просвещения, а духовенству должно предоставить в первоначальных народных школах естественное законное первенство потому, что оно является первым и надежным воспитателем и охранителем народной нравственности, а также потому, что большинство первоначальных школ, в которых обучаются дети, принадлежит духовенству, им создано и на его средства содержится. Синод указывал, что к 1861 г. насчитывается таких школ до 9 283 с 159 000 учащихся и что обучение в них проводится священниками и другими членами причта.

Примерно в том же духе защищал позицию духовного ведомства и представлявший его в междуведомственном комитете кн. Урусов. Поддерживал ее и сменивший Ковалевского на посту министра народного просвещения граф Е. В. Путятин, который, как об этом писал А. В. Головнин, вместе с синодальным обер-прокурором Александром Толстым внес в Государственный совет предложение об оставлении за Министерством народного просвещения заведывания Академией наук, обсерваториями, университетами, учеными обществами, лицеями, гимназиями и уездными училищами, а «все дело начального образования, школы приходские и народные передать св. Синоду»⁴.

Пришедший к управлению Министерством народного просвещения А. В. Головнин возражал против предоставления исключительного права духовенству «учить всем наукам» и целиком управлять начальным народным образованием. Он предложил компромиссное разрешение вопроса: духовенству заниматься обучением религии, оставив в своем ведении духовные училища и другие училища, учреждаемые им, а Мини-

¹ Архив А. В. Головнина, дело № 22, л. 93.

² Архив департамента народного просвещения, дело № 139930, ч. I, лл. 37—40. Письмо Ковалевского от 26 мая 1861 г. № 3242.

³ Архив департамента народного просвещения, дело № 139930, ч. I, лл. 136—143.

⁴ Архив А. В. Головнина, дело № 22, л. 93.

стерству народного просвещения заниматься обучением другим наукам и учреждать свои школы. В справедливости цифр, приводимых Синодом (число школ и учащихся в них) Головнин сомневался.

Александр II, в целях устранения возникшего спора, неправильно называемого Рождественским¹ недоразумением, 18 января 1862 г. предписал: «учрежденные ныне и впредь учреждаемые духовенством народные училища оставить в заведывании духовенства, с тем, чтобы Министерство народного просвещения оказывало содействие преуспеванию их по мере возможности. Оставить на обязанности Министерства народного просвещения учреждать по всей Империи, по соглашению с подлежащими ведомствами, народные училища, которые и должны оставаться в ведении сего Министерства, причем Министерству следует пользоваться содействием духовенства во всех случаях, когда оно признает это нужным и когда духовенство найдет возможным оказать ему содействие»².

Трудно, а вернее невозможно было ожидать, что государь поддержит целиком какую-либо одну из спорящих сторон. Поддержать Синод и передать в его распоряжение все начальные школы страны означало бы ограничить права и обязанности государственной власти на очень ответственном (идеологическом) участке общественной жизни. На это он пойти не мог. Он был заинтересован не в ослаблении или каком-либо ограничении функций государственной власти, а в расширении и тем более в укреплении их. Стать на точку зрения сторонников передачи всех школ Министерству народного просвещения означало выразить недоверие духовному ведомству и тем самым ослабить ту поддержку, которую оказывало оно самодержавию. На это он, конечно, также не мог пойти. Он понимал, что духовенство являлось одной из важнейших опор самодержавия, и ослаблять ее было не в его интересах.

Решение Александра II, рассчитанное на примирение спорящих сторон, не достигло цели. Оно не удовлетворило ни сторонников точки зрения Синода, ни противников ее и не примирило их. В дальнейшем этот спор не только не прекратился, но и не ослаб. При обсуждении проектов устава общеобразовательных учебных заведений и общего плана устройства народных училищ в нем приняли участие представители духовенства и широкие круги педагогов.

Позиция Синода настойчиво поддерживалась духовенством Московской епархии³, Киевской епархии⁴, ректором и рядом профессоров Московской духовной академии⁵ и другими представителями духовенства.

Важнейшими мотивами, какие выдвигались ими, были следующие: а) народное образование в России должно строиться на прочных религиозно-нравственных основаниях, оно должно иметь православный характер. А это самым лучшим образом может быть обеспечено православным духовенством, как вполне надежным и одним из наиболее образованных сословий; б) передача начального народного образования в руки духовенства освободит государство и общество от многочисленных расходов на содержание учителей и лиц, надзирающих за состоянием обучения в школах (директоров, инспекторов); в) сам народ заинтересован в церковном (православном) направлении первоначального обу-

¹ С. В. Рождественский, Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802—1902), СПб., 1902, стр. 445.

² Там же.

³ См. «Православное обозрение», 1862, декабрь, ст. «По поводу проектов устава общеобразовательных учебных заведений и общего плана...».

⁴ «Замечания...», ч. V, стр. 497—500.

⁵ Там же, ч. I, стр. 262—265.

чения. Народ не доверял существовавшим казенным приходским и уездным училищам, по мнению московского духовенства, не потому, что были недостатки в преподавании, а главным образом потому, что в училищах недостаточно обеспечивался религиозный характер обучения.

Представители духовенства, защитники этой позиции, указывали, кроме того, на опыт начального обучения в школах католических и лютеранских приходов в Германии, где школы вверялись по преимуществу священнику. Если в Германии священник пользуется таким доверием, то почему же можно питать «недоверие к священнику православному, который никогда не восставал против целей Русского общества, который всецело сам принадлежит ему и не связан никакой особенной присягой, кроме общей верноподданнической?» — говорилось в замечаниях киевского духовенства.

Отсутствие у духовенства специальной педагогической подготовки, по мнению защитников той же позиции, не могло служить препятствием для передачи начальных школ в управление духовного ведомства. Такой недостаток, утверждали они, может быть быстро ликвидирован. Духовные лица могут быстро овладеть теоретическими педагогическими знаниями по соответствующим руководствам самостоятельно, практически же педагогические умения и навыки они приобретут в процессе педагогической деятельности. Им это сделать не трудно как лицам более просвещенным.

Сравнительно большой круг участников педагогической дискуссии горячо поддерживал предложение об изъятии начальных школ из различных ведомств и передачи их в распоряжение одного компетентного в вопросах народного образования органа¹. Основными положениями, из которых исходили в защите этого предложения, были: 1) необходимость обеспечения в начальных школах общеобразовательного направления, 2) необходимость устранения всяких препятствий и создания прочных предпосылок для успешного развития начальных школ в количественном и качественном отношении.

Почти каждый сторонник этого предложения в своем выступлении указывал, что разбросанность школ по различным ведомствам, ничего общего с народным образованием не имеющих, не способна обеспечить общечеловеческого направления в обучении. Эти ведомства призваны решать какие-то другие, специальные задачи. На решении их они и концентрируют свое главное внимание. Народное образование интересует эти ведомства в такой степени, в какой оно содействует решению главной их задачи. Неудивительно поэтому, что специальное образование пользуется у них большим почетом, чем общее. Начальные школы в силу такой причины остаются на задворках или же приобретают в большей или меньшей мере специальный характер.

Находясь в распоряжении различных ведомств, начальные школы лишены возможности получать единое и достаточно квалифицированное педагогическое руководство, а без этого невозможно их развитие и совершенствование.

Сосредоточить все средства на народное образование в одном ведомстве, придать народному образованию «однообразное, общечеловеческое направление» — вот что необходимо для обеспечения быстрого

¹ К защитникам такого предложения относились: совет Московского университета, педагогические советы гимназий: Новгород-северской, Витебской, Мозырской, 1-й Киевской, Курской (см. «Замечания...», ч. I, II, III, IV, VI), Н. Вессель (ст. «Материалы для устройства народных училищ», журн. «Учитель», 1862, № 2, 3, 4, 6, 7), Н. Глебов (ст. «Меры к распространению народного образования в России», газ. «Московские Ведомости», 1862, № 11 и 13), И. Корнилов («Замечания о народных училищах», СПб., 1862), Любен, Бок, Шмид («Замечания иностранных педагогов...») и др.

развития его, говорилось в замечаниях педагогического совета 1-й Киевской гимназии¹.

Но в этих целях резонно было бы согласиться с передачей функций управления и руководства начальным образованием и средств на содержание его духовному ведомству? Ведь этим был бы устранен тот разноречивый в руководстве школами, какой неизбежен при наличии многих ведомств, распоряжающихся ими.

Педагогическая общественность в лице подавляющего большинства выступавших по этому вопросу педагогических советов и отдельных лиц не разделяла такого мнения. Она настаивала на сосредоточении функций управления и руководства только в Министерстве народного просвещения, как ведомстве, имеющем своим прямым назначением всемерное содействие развитию народного образования в стране и никакими другими задачами не обремененном. В нем общественность видела ведомство, которое способно понимать цели, нужды и потребности общеобразовательных учебных заведений, обеспечить правильное направление в их развитии и охранить от всяких вредных влияний на местах. В способности духовного ведомства обеспечить все это большинство выступивших в дискуссии не верило по двум причинам: 1) потому, что духовное ведомство, имея своей целью распространение и укрепление в народе религиозных верований, неизбежно должно было ограничить задачи школы узкими рамками вероисповедного образования, во всяком случае общеобразовательные (светские) знания отодвинуть на задний план; 2) потому, что духовные лица не обладали специальной педагогической подготовкой и духовное ведомство не рассматривало таковую как задачу первостепенной важности. Без этого же получить квалифицированное руководство школа не могла. Педагогическая общественность не склонна была рассматривать духовенство и как наиболее образованное сословие. Образование духовенства считалось по крайней мере не достаточным для осуществления руководства общеобразовательной подготовкой учащихся в народных училищах. Оно было чаще узким, односторонним. Участники дискуссии выражали часто недоверие к нравственным достоинствам духовенства. Во всяком случае они не считали эти достоинства столь высокими и прочными, как это представлялось духовному ведомству.

Отражавший самое передовое направление в дискуссии по данному вопросу, последователь Чернышевского и Добролюбова, Н. В. Шелгунов писал:

«Говорить в половине XIX в., после всех исторических опытов у других народов, воспитанием которых руководили клерикальные сословия, говорить о передаче народного образования исключительно в руки духовенства — значит не видеть ничего дальше своих монастырских стен и бурсацкого воспитания»². Не возражая против того, чтобы сосредоточить все народные училища в ведении Министерства народного просвещения, Шелгунов требовал предоставления возможно более широких прав народу в управлении училищами как в хозяйственном, так и педагогическом отношениях (участие в определении содержания обучения, в подыскании учителей, в контроле над постановкой обучения и пр.).

Возражения против передачи народных училищ в ведение Синода встретили поддержку даже со стороны некоторых духовных лиц.

И. С. Беллюстин, священник из г. Калязина, крайний сторонник религиозно-нравственного воспитания, в письмах к министру народного

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 55.

² Журн. «Русское слово», 1863.

просвещения А. В. Головнину доказывал недопустимость передачи школ духовенству.

В письме от 18 декабря 1862 г.¹ он писал, что на коленях просит Головнина «спасти народ, в его молодом поколении, от конечной нравственной гибели, на которую его обрекают, передав дело народного образования поповству». Он утверждал, что готов дать любую клятву «во свидетельство того, что поповство, само растленное до конца своих волос, может и способно лишь растлевать и губить». И не только клятвой, но и фактами готов был это доказать. Цифры, приводимые Синодом (число организованных духовенством школ и число учащихся в них), Беллюстин называл дерзкой ложью. Они, по его убеждению, далеко не соответствуют действительности. Но не в этом только дело. Дело в том, что в существующих школах обучение ведется настолько плохо, что ни о каком «совершенствовании» детей, ни о каких полезных знаниях, ни о какой прочной нравственности и речи быть не может. Чтоб убедиться в этом, Беллюстин призывал Головнина непосредственно познакомиться с постановкой преподавания в них и во всяком случае не доверять тем данным, какие он может получить по этому вопросу от лиц, «которые хоть какой-либо стороной соприкасаются с духовенством».

В педагогическом невежестве большинства священнослужителей, преподающих в приходских училищах, в низком культурном уровне их, в безнравственном поведении многих из них Беллюстин видел источник «разложения молодежи», нравственного падения ее, (здесь Беллюстин имел в виду прежде всего и главным образом увлечение молодежи освободительными идеями — В. С.), источник того отрицательного отношения молодежи и народа к церкви, какое зачастую наблюдалось в жизни. И не вручать духовенству дело воспитания молодежи, а скорей надо лишить его права заниматься воспитанием, пока оно не перевоспитает себя, пока не поднимается само на тот уровень культуры и нравственности, на котором ему и надлежит стоять, если оно хочет быть настоящим воспитателем народа, — такой вывод следовал в письме Беллюстина. Народ отвернулся от духовенства, это факт, говорит он в письме от 19 декабря того же года². Народ не доверяет и протестует против вмешательства духовенства в его духовную жизнь. Недоверие это, по Беллюстину, вызвано, главным образом, невежеством духовенства.

В менее резкой форме, но тот же протест против подчинения народного образования духовному ведомству выразил и подольский архиепископ Иринарх в своем письме к Головнину от 28 апреля 1863 г.³ Он писал, что гораздо целесообразней сосредоточить все народные училища в ведении Министерства народного просвещения, которое должно назначить своих учителей и руководителей этими училищами. Местное же духовенство не способно обеспечить должного руководства учебными заведениями по ряду причин: 1) оно занято выполнением своих обязанностей в церкви и вне ее и школе не сможет уделить необходимого внимания; 2) оно в большинстве своем не имеет достаточной для того общей подготовки и совершенно не обладает специальными педагогическими знаниями. Если же думают, «что допущение духовной власти в управлении сельскими школами может сделать их более рассадниками христианской нравственности, то это — несбыточная мечта», говорил он. Несбыточной мечтой считал он это не только потому, что духовенство не владеет «искусством нравственного воспитания детей», но и пото-

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139930, ч II, л. 463.

² Там же, л. 465.

³ Там же, ч. III, лл. 31—34.

му, что истинная христианская нравственность, по его убеждению, может быть вполне доступной только людям, достигшим совершеннолетия, и ничуть не раньше. Журналы «Современник», «Время», «Русское слово»¹ усматривали в проектах устава и общего плана устройства народных училищ тенденцию к переоценке роли надзора и к недооценке в связи с этим педагогической помощи, какую обязаны оказывать школе руководящие органы и лица.

Они указывали, что чрезмерный надзор опасен в том отношении, что он сужает базу для развития частной и общественной инициативы в народном образовании, сковывает инициативу учителя и снижает его авторитет. Интересы же дела настоятельно требуют всемерного поощрения как общественной, так и частной инициативы в развитии сети школ и улучшении их материального и педагогического благосостояния.

Поменьше подозревать, побольше доверять и как можно больше помогать местам в устройстве школ и в налаживании работы в них — вот к чему сводились предложения этих журналов².

В направлении деятельности училищ по наиболее целесообразным путям; во всемерном содействии успешному решению поставленных перед ними задач, в оказании им в этом возможно большей помощи, а главное педагогической помощи, должны видеть основную свою обязанность все лица и организации, которым поручено управление и руководство народным образованием в целом и начальными училищами в частности. Под этим углом зрения прогрессивная часть представителей педагогической общественности подходила к оценке роли попечителей, инспекторов и директоров народных училищ и к решению вопроса о привлечении населения и общественности к руководству народным образованием на местах. Она соглашалась с ученым комитетом в том, что губернский директор народных училищ и его помощники — инспектора должны быть людьми высоко образованными и опытными в учебном деле и заинтересованными развитием народного образования в стране.

Некоторые из выступавших настаивали на освобождении этих лиц от всех других обязанностей, чтобы дать им возможность сосредоточить все свое внимание на руководстве народными училищами. Пока губернский директор училищ будет одновременно директором и преподавателем губернской гимназии, а инспектор — смотрителем уездного училища, настоящего, делового руководства народными училищами не будет, писал Носков³. Руководство будет канцелярским, от которого мало пользы школе и учителю.

Чтобы избежать канцелярски бюрократического способа руководства народными училищами, мало освободить губернского директора училищ от обязанностей по гимназии и инспектора по уездному училищу, писал неизвестный автор статьи «По поводу официального проекта общего плана устройства народных училищ»⁴. Помимо этого, необходимо было, по его мнению, как можно шире привлекать в помощь этим лицам передовую часть местного населения.

¹ «Современник», 1863, № 3 и 5 — «Внутреннее обозрение»; «Время», 1863, № 4 — «Современное обозрение»; «Русское слово», 1863.

² В духе этих рекомендаций протекала впоследствии деятельность И. Н. Ульянова на посту инспектора и директора народных училищ Симбирской губернии и члена Александровского училищного совета Н. А. Корфа.

³ Н. Носков, О проекте устава низших и средних училищ, «Журнал Министерства народного просвещения», 1860, ноябрь.

⁴ По поводу официального проекта общего плана устройства народных училищ, ст. в «Журнале Министерства народного просвещения», 1862, май.

Были выдвинуты предложения и об упразднении должности губернского директора как излишней инстанции в государственном аппарате по управлению и руководству учебными заведениями. Рекомендовалось, кроме попечителя учебного округа, иметь участковых директоров или инспекторов народных училищ, подчиненных непосредственно попечителю. Общее же наблюдение и руководство учебными заведениями по губернии (в помощь попечителю и инспекторам) предлагалось возложить на губернские училищные советы, ограничив их функции следующими основными видами деятельности: 1) рассмотрение годовых отчетов и сообщение попечителю своих заключений по ним, 2) рассмотрение смет по народному образованию и изысканию источников для получения потребных дополнительных средств, 3) рассмотрение вопроса о размещении училищ в губернии, 4) рассмотрение вопроса о структуре учебного года и учебного дня с учетом местных условий и пр.

Губернские училищные советы рассматривались как одна из форм привлечения общественности к участию в устройстве народных училищ в губернии и как форма коллегиального (и потому более объективного) решения важнейших вопросов, относящихся к материальной и учебной сторонам школьной жизни.

Много внимания уделяли выступавшие роли попечителя (по проекту устава низших и средних учебных заведений блюстителю) народного училища. Положения проекта устава общеобразовательных учебных заведений о попечителе явно не удовлетворяли их. Не удовлетворяли они и прогрессивные и реакционные круги общества. Духовенство (исключая отдельных представителей), представлявшее реакцию в вопросах народного образования, не находило нужным вводить должность попечителя народного училища, считая, что попечение, надзор и руководство училищем должно быть поручено священнику. В крайнем же случае, по мнению духовенства, права и обязанности попечителя должны быть ограничены самыми узкими рамками. Они должны в основном сводиться к заботам с хозяйственным благополучии школы. Наблюдение же за нравственным направлением обучения должно целиком принадлежать духовному лицу.

Другие настаивали на расширении прав попечителя, назначении на эту должность только достаточно просвещенных людей и установления им определенных окладов жалованья и форменной одежды, что по сути дела означало превратить попечителя в государственного чиновника, бюрократизировать эту роль. Этого-то как раз и опасалась прогрессивная часть участников дискуссии, против этого она категорически и протестовала. Она настаивала на том, чтобы из проекта устава были удалены статьи и отдельные формулировки, которые хоть в какой-либо степени создавали предпосылку для превращения попечителя в обычного министерского чиновника. Она хотела, чтобы попечитель народного училища был не чиновник, а представитель местного населения, которому последнее доверяет и поручает заботу и право осуществлять общественный контроль в деятельности училища. Существенно важно, говорили Толь, Мизко¹ и др., чтобы попечительские роли замещались людьми, способными для этого по своим личным качествам, а не за приношения или не из уважения к богатству или высокому положению, какое они занимали в обществе. Гораздо правильней было бы поэтому предоставить населению право выбирать на должность попечителей тех лиц, которые пользуются его доверием, или которые зарекомендовали себя с положительной стороны своей деятельностью в области народного образования.

¹ Ф. Т о л ь, Проект устава низших и средних учебных заведений, «Современник», 1860, т. XXXII, стр. 220; Н. М и з к о, Взгляд на проект устава..., «Журнал Министерства народного просвещения», 1861, январь, стр. 19.

Арцимович¹, попечитель Одесского учебного округа, считал, что было бы неправильным ограничивать право выбора на должность попечителя только грамотного человека, как это предусматривалось проектом общего плана устройства народных училищ. Он говорил, что это равносильно лишению права населения тех селений, в которых нет грамотных людей, избирать из своей среды попечителем то лицо, которое хотя и неграмотно, но может быть полезно. В рассматриваемое время он считал возможным и полезным допустить избрание на должности попечителей и неграмотных, но почтенных и способных быть полезными крестьян.

Против этого решительно возражал почетный попечитель Минской гимназии Норкевич-Иодко². Он считал, что не только неграмотного, но и грамотного, недостаточно просвещенного крестьянина нельзя привлекать к выполнению роли попечителя. Мало того, по его мнению, не следует простому народу, чаще неграмотному, поручать столь ответственное дело, как избрание попечителя народного училища. Он не допускал мысли, что простой народ в состоянии обсуждать вопрос о том, каким должен быть попечитель, и избрать для этой роли действительно достойного кандидата.

Учитывая это, Норкевич-Иодко предлагал отказаться от избрания попечителя для каждого училища, а назначить попечителем всех училищ, находящихся в селениях мирового участка, мирового посредника, а в помощь ему «приглашать из помещиков или других лиц, известных и достаточным знанием и убеждением в пользе устройства народных училищ и желанием содействовать общему благосостоянию народа, с наименованием их покровителями».

Норкевич-Иодко никак не хотел признать в народе способности к разумной самостоятельной жизни. И не хотел освободить его от помещичьей опеки. Демократические принципы избрания попечителя народного училища ему были не по душе.

В отношении прав и обязанностей попечителя мнения выступавших также расходились. Одни стояли за расширение, другие за ограничение их. Большинство сходилось на том, что основной обязанностью попечителя должна являться забота о материально-хозяйственной обеспеченности училища. Многие предлагали рассматривать попечителя как посредника между школой, населением и родителями в особенности как организатора общественности на оказание помощи школе и детям бедных родителей и сиротам. Не допуская административного вмешательства в учебную жизнь, они считали возможным разрешить попечителю иметь общее наблюдение за порядками в школе, посещать учебные занятия, высказывать учителям свои мнения и, если найдут нужным, сообщать школьному начальству о замеченных недостатках и о мерах, которые, с их точки зрения, следовало провести для устранения этих недостатков. Мнения попечителя о состоянии учебной и воспитательной работы в школе не должны были, однако, расцениваться ни учителем, ни школьным начальством как что-то бесспорное.

Разделяя такой взгляд на попечителя и соглашаясь с тем, что он должен выбираться обществом, В. Игнатович сформулировал обязанности попечителя следующим образом:

«В хозяйственном отношении обязанность попечителей состоит в содействии материальному устройству училищ единовременными и постоянными пожертвованиями, по собственной воле и усердию к общественному благу. Кроме того, они заботятся: а) чтобы отведенные для

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 21.

² Там же, ч. II, стр. 469.

училища помещения были вообще удобны для учеников и для учителей. В случае, если бы оказалась нужда нанять для училища дом, плата за который превышала бы средства училища, попечители заботятся об отыскании этих средств, или входя в сношение с думою и другими присутственными местами, заведывающими тем обществом, которого лицо они представляют, или жертвуя сами, по мере возможности и усердия; б) они наблюдают, чтобы назначенная на содержание училищ и на жалование учителям сумма поступила в полном количестве и своевременно, по крайней мере за треть года вперед, и лично получают из градских дум и других общественных мест следуемые деньги; в) попечители заботятся, чтобы училище, по представлению учителя, своевременно снабжаемо было книгами и другими учебными пособиями на их собственный счет, или, по их ходатайству, из общественных сумм.

Попечители заботятся, чтобы между учащимися соблюдались порядок и добрая нравственность. Помогая в этом учителю, они действуют на детей через родителей, призывая последних к себе и давая им надлежащие советы.

Не вмешиваясь в преподавание, попечители могут записывать свои замечания в книгу, имеющуюся в училище для этой цели.

Они стараются сближать училище с обществом, руководить родительскими советами для пользы детей и устроить так, чтобы училище и семья действовали сообща, а не шли бы в разные стороны, порицая друг друга.

Самая важная обязанность попечителя, по содействию успехам образования, заключается в заботе о составлении училищной библиотеки»¹.

Соображения Игнатовича ученым комитетом были признаны справедливыми, отражающими мнения большинства выступивших с замечаниями на проекты устава и общего плана устройства народных училищ. Ученый комитет находил нужным учесть их и использовать как материал в дальнейшей работе над проектом школьного устава.

* * *

Многочисленны и разнообразны были выступления по поводу проектов устава общеобразовательных учебных заведений и общего плана устройства начальных народных училищ.

Подавляющее большинство выступавших, как это видно из приведенного выше обзора, выразило свое неудовлетворение предложениями проектов и настаивало на значительном изменении их в сторону повышения уровня начального образования, настаивало на улучшении условий учительского труда и системы подготовки учительских кадров, на улучшении системы управления и руководства школьным делом и т. д. Причем в большинстве случаев выступавшие не ограничивались общими пожеланиями, а вносили более или менее конкретные предложения по самым разнообразным вопросам, касающимся различных сторон начального народного образования.

Большинство отстаивало следующие более или менее прогрессивные предложения: 1) повышение образовательного уровня начальной школы и в связи с этим расширение круга учебных предметов и увеличение объема знаний по каждому из них, а также удлинение сроков обучения до двух, трех и более лет; 2) достаточное снабжение начальных училищ необходимым учебным оборудованием, предоставление учителям права выбора учебников и учебных пособий по своему усмотрению из всех

¹ Журналы заседания ученого комитета..., СПб., 1862, журнал № 3, стр. 247—248.

тех, которые допущены к пользованию; максимальное удешевление книг и учебников и бесплатное снабжение ими необеспеченной части учащихся; 3) введение обучения на родном языке учащихся, широкое применение наглядности и других активных путей и средств обучения (объяснительное чтение, различные упражнения и пр.); 4) проведение специальных мер по подготовке народных учителей (развитие сети педагогических учебных заведений, проведение педагогических курсов и др.), улучшение материального положения учителей (повышение оплаты их труда, обеспечение жилищами, земельными участками, процентной надбавкой за выслугу лет, пенсиями, наградами и поощрениями), улучшение правового положения (уравнение учителей в правах с государственными служащими соответствующей категории и пр.), периодический созыв учительских съездов и совещаний в целях обмена опытом и совместного разрешения назревших в процессе практики педагогических вопросов; 5) обеспечение контроля и руководства народными училищами через посредство достаточно компетентных в педагогическом отношении лиц и привлечение к участию в этом деле общественности; 6) освобождение учащихся от платы за обучение, содержание училищ и учителей за счет общественных и государственных средств; 7) усиление внимания физическому и эстетическому воспитанию учащихся и др.

И лишь меньшинство, по преимуществу представители духовенства, стояло за отсталые виды и формы начального образования (ограниченность курса, усиление религиозного элемента, отрицание необходимости в специальной подготовке учительских кадров, сосредоточение управления и руководства училищами в руках духовенства и пр.).

Обсуждение проектов реформы, предложенной в 1862 г., вновь показало, что педагогическая общественность России (в лице большинства выступавших с замечаниями и предложениями учителей, деятелей народного просвещения) проявляла большой интерес к вопросам начального образования и защищала в общем исторически прогрессивные пути его развития.



ГЛАВА III

ПРОЕКТ ПОЛОЖЕНИЯ О НАЧАЛЬНЫХ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩАХ 1863 г. ПОЛОЖЕНИЕ О НАЧАЛЬНЫХ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩАХ, УТВЕРЖДЕННОЕ В 1864 г. «РЕФОРМЫ» Д. ТОЛСТОГО

ПРОЕКТ ПОЛОЖЕНИЯ

Подведя итоги обсуждению проектов школьной реформы, опубликованных в 1862 г., ученый комитет приступил к составлению нового проекта.

Само собой понятно, что ученый комитет должен был учесть замечания на прежние проекты. Иначе терялся смысл в работе над новым проектом.

Но замечания были различны. Среди них было много таких, которые поднимали школьную систему на новую, более высокую ступень ее развития. Но было не мало и таких, которые задерживали ее развитие и даже тянули назад.

Учесть все это можно было по-разному. Можно было принять во внимание только передовое, более или менее прогрессивное и отбросить отсталое, или наоборот.

Ученый комитет попрежнему не стал на путь последовательной борьбы с той или иной тенденцией, с тенденцией реакционной или прогрессивной. Он попрежнему предпочел путь, рассчитанный не на борьбу, а на возможное примирение противоположных тенденций, на сглаживание острых углов, на компромисс. Отсюда, как неизбежное следствие, непоследовательность и половинчатость решений, которые красной нитью проходят через весь вновь подготовленный проект школьного устава, названный проектом положения о начальных народных училищах¹.

Надо заметить, что промежуточная позиция, которой придерживался ученый комитет при составлении проекта положения, не была вполне аналогична той, которую он занимал на первом этапе подготовки школьных реформ. Если в первом проекте устава, как отмечалось выше (см. введение), чувствовалось стремление ученого комитета удовлетворить больше требования прогрессивных кругов общественности, нежели требования правительства, то в новом проекте это стремление было выражено гораздо слабее. В предложенном проекте положения о начальных народных училищах ученый комитет делал шаг не вперед, а назад по сравнению с тем, что предлагалось им же в проекте устава низших и средних училищ (1860), а в ряде случаев и по сравнению с тем, что предлагалось в проекте устава общеобразовательных учебных заведений (1862). Все это свидетельствовало о том, что крутой поворот правительства в сторону реакции, который имел место в рассматриваемый пе-

¹ Последняя редакция проекта положения была принята ученым комитетом на заседании 8 февраля 1863 г.

риод, оказал значительное влияние на деятельность ученого комитета. Ученый комитет шаг за шагом делал уступку реакции.

В качестве основных, исходных положений, которыми руководствовался ученый комитет при составлении нового проекта, были названы следующие: 1) добровольность, а не принудительность (обязательность) в обучении, 2) доступность школы, 3) плата за обучение, 4) постепенность в развитии народного образования, 5) единство в направлении и руководстве школами с оставлением их в распоряжении различных ведомств, обществ и частных лиц.

Один перечень этих положений свидетельствует уже о том, что у ученого комитета отсутствовала строго определенная принципиальная линия, последовательно проводимая от начала до конца. Здесь со всей очевидностью выступала непоследовательность и половинчатость линии ученого комитета. В самом деле, здесь и доступность в обучении, а рядом с ней платность, которая вне всякого сомнения ограничивала доступ к образованию детям бедных родителей. Здесь и постепенность в развитии народного образования, не обязывающая ни правительство, ни кого-либо другого предпринимать решительные меры по обеспечению роста сети начальных школ и повышению удельного веса их в общей системе народного образования и т. д.

Еще более очевидной становится ограниченность и половинчатость предложений ученого комитета при критическом обзоре самого проекта положения.

В качестве основных типов массовой начальной школы проектом сохранились приходские училища, школы грамотности, начальные училища Министерства народного просвещения, сельские училища Министерства государственных имуществ и др. под общим наименованием начальных народных училищ. Срок обучения в них намечался годичный, т. е. тот же, что и по проекту устава общеобразовательных учебных заведений, а учебный план включал более узкий круг предметов: закон божий (краткий катехизис и священная история), чтение по книгам гражданской и церковной печати, письмо и первые четыре действия арифметики. Из того, что намечалось проектом устава общеобразовательных учебных заведений, в него не вошли пение и «наглядное обучение».

Предлагая более узкий круг занятий, ученый комитет мотивировал это желанием сделать учебный план начальных народных училищ наиболее доступным для практического осуществления.

В целях обеспечения доступности учебного плана, намечаемого по прежнему проекту или более широкого, можно было применить, конечно, и другую меру, например, удлинение срока обучения, на чем, как известно, и настаивал ряд представителей педагогической общественности (см. гл. 1 и 2).

Ученый комитет отказался применить эту меру в отношении всех начальных народных училищ. Он считал ее неприемлемой по двум основным мотивам: 1) потому, что она потребовала бы значительного увеличения расходов на содержание каждого училища и тем самым затрудняла бы развитие школьной сети (всякие дополнительные расходы были непосильны для бедного населения, а относить их за счет состоятельных классов ученый комитет не находил возможным и законным), 2) потому, что она лишила бы возможности значительное число детей бедного сельского населения заканчивать полный курс обучения в начальных народных училищах.

Ученый комитет допускал лишь частичное проведение такой меры: наряду с начальными народными училищами (одногодичными) намечал создание сети повышенных начальных школ, названных в проекте нормальными народными училищами, а также разрешал расширять курс на-

чальных народных училищ до курса нормальных училищ там, где в этом встречалась потребность и где учредители располагали для этого необходимыми средствами. Вместе с тем ученый комитет допускал и обратную меру: сокращение намечаемого проектом положения учебного курса и соответственно этому срока обучения, если опять-таки это вызывалось местными потребностями (ограниченность средств населения, которое содержало училище, или желание ограничиться более узким кругом знаний, например, простой грамотой).

Правильней было бы, конечно, провести другие меры, которые могли бы значительно ускорить процесс развития сети начальных училищ с повышенным курсом и обеспечить доступность их для всего населения, например, введение подоходного, а еще лучше прогрессивно-подоходного налога. Ученый комитет таких мер не предлагал, за них не боролся. В силу своей классовой ограниченности он шел по пути наименьшего сопротивления, по пути приспособления к условиям буржуазно-помещичьего строя, который не обещал, да и не мог решить дело успешного развития начального народного образования в его наиболее совершенных видах и формах.

В проектируемых нормальных училищах предполагалось иметь три последовательно расположенных класса. Срок обучения в каждом классе заранее не устанавливался. Как говорилось в проекте положения, он целиком зависел от успехов учащихся.

Учебный курс нормальных училищ складывался из следующих предметов:

1. Закон божий (беседы с детьми о жизни и учении спасителя, объяснения важнейших молитв — в первом классе; объяснительное чтение евангелия, объяснение членов символа веры и молитвы господней, рассказы из ветхого завета, которые имели отношение к новому, объяснение литургии и значения праздников — во втором классе; чтение из ветхого и нового завета, объяснение 10 заповедей, богослужения, различных треб и религиозных обрядов — в третьем классе).

2. Русский язык (обучение чтению и письму, чтение с объяснением непонятных слов посредством примеров и перевода на местный язык, упражнения в устной передаче прочитанного, первые орфографические упражнения — в первом классе; объяснительное чтение, первые упражнения в письменном изложении прочитанного и рассказанного, начальные понятия из грамматики, обучение чтению на церковно-славянском языке с переводом на русский — во втором классе; чтение отрывков из сочинений известных писателей, преимущественно народных, с литературно-историческими объяснениями читаемого, упражнения грамматические и стилистические — в третьем классе).

3. Наглядное обучение (ознакомление детей с окружающими их ближайшими предметами — в первом классе; рассматривание правильных геометрических тел, ознакомление с родиной как в географическом, так и в природном отношении — во втором классе; первоначальные сведения из отечественной истории и географии, элементарные сведения из природоведения, сельского хозяйства и технологии, упражнения в черчении тех предметов, которые изучаются, и сообщение начальных понятий из геометрии — в третьем классе)

4. Арифметика (счет до тысячи, упражнения в четырех действиях над именованными несоставными числами, упражнения в решении задач из практической жизни, первое употребление счетов — в первом классе; счет до миллиона, четыре действия над отвлеченными и именованными составными числами, понятия о дробях, решения различных задач письменно и на счетах — во втором классе; подробное изучение дробей, ведение приходо-расходной книги — в третьем классе).

5. Пение.

6. Гимнастика.

Учебный курс нормальных училищ по своему объему стоял ниже курса уездных училищ, действующих на основе устава 1828 г., и высших народных училищ, проектируемых в 1860 г.¹, но выше курса низ-

¹ Учебный курс уездных училищ включал следующие предметы: «1) закон божий, священная и церковная история, 2) российский язык, включая и высшую часть грамматики, 3) арифметика, 4) геометрия до стереометрии включительно, но без доказательств, 5) география, 6) история государства российского и всеобщая, но сокращенно, 7) чистописание, черчение и рисование».

ших народных училищ, намечаемых всеми проектами реформы, разработанными ученым комитетом, Министерством государственных имуществ и междуведомственным комитетом. Отмечая это, Слепушкин¹ говорил, что училища эти не могут быть признаны нормальными начальными школами, вполне пригодными для сельского и городского населения. Курс нормальных училищ, по его мнению, для сельских жителей был широк, а для городских недостаточен. Первые нуждаются в меньшем объеме знаний, а вторые в большем. Крестьянские дети, утверждал он, будут поэтому посещать лишь 1-й, в лучшем случае 2-й класс, а 3-й класс будет пустовать, или же его будут посещать единицы.

Предположения Слепушкина о том, что третий класс нормальных училищ в сельской местности не будет укомплектован полностью, конечно, имели основания. Но основания для таких предположений заключались не только и не столько в том, в чем видел их Слепушкин, не в ограниченности крестьянских потребностей в образовании, а в крайней ограниченности материальных возможностей, какими располагала тогда большая часть крестьянства, и в самом существовании государственного строя.

При нормальных народных училищах проектом положения допускалось учреждение дополнительных курсов, на которых могли преподаваться те предметы, в которых нуждалось местное население. Включение в проект такого пункта ученый комитет объяснял своей готовностью пойти навстречу желаниям некоторых групп населения обучать своих детей более широкому кругу первоначальных знаний. Но какие знания здесь имелись в виду, общеобразовательные или специальные, в проекте не указывалось. Поэтому трудно сказать, являлись ли эти курсы по своему характеру чем-то новым, или они повторяли то, что предусматривалось школьным уставом 1828 г.²

Учебные занятия в нормальных народных училищах предполагалось проводить ежедневно по 3—4 часа, исключая праздничные и воскресные дни, а также вакационное время: зимой — с 23 декабря по 7 января и летом — с 1 июня по 1 августа.

Продолжительность учебного года в начальных народных училищах устанавливалась ведомствами, обществами и частными лицами, на средства которых они учреждались. В течение же установленного срока учебные занятия должны были проводиться также не менее 3 часов в день, кроме дней праздничных и воскресных.

Для ведения учебных занятий в начальных училищах полагалось иметь одного учителя. Преподавание закона божия поручалось священнику или диакону ближайшего села.

Учебный курс высших народных училищ состоял из следующих предметов: 1) закон божий (пространный катехизис, священная история и объяснение богослужения), 2) русский язык, 3) история всеобщая и русская, 4) география, 5) начала естествознания, 6) арифметика, 7) геометрия, 8) чистописание, черчение и рисование, 9) церковное пение.

¹ Г. И. Слепушкин, Третий проект устройства народных училищ. Ст. в газ. «С.-Петербургские ведомости», 1863, № 93.

² Мы здесь имеем в виду ст. ст. 58 и 59 названного устава, согласно которым при уездных училищах разрешалось открывать дополнительные курсы «для обучения тем искусствам и наукам, коих знание наиболее способствует успехам в оборотах торговли и в трудах промышленности» (из ст. 58). Главнейшими предметами обучения на этих курсах являлись: 1) общие понятия об отечественных узаконениях, порядке и формах судопроизводства, особенно по делам, относящимся к торговле; 2) основания коммерческих наук и бухгалтерии; 3) основания механики с приложением оной к обыкновенным искусствам; основания технологии; рисование, приспособленное к искусствам и ремеслам, и важнейшие правила архитектуры, особенно же все, принадлежащее к части каменного мастера; 4) сельское хозяйство и садоводство» (из ст. 59).

Для нормальных училищ устанавливался штат в составе законоучителя и трех учителей. Законоучитель должен был вести свой предмет во всех трех классах, а каждый учитель — все предметы в каком-либо одном классе. Но допускалось распределение обязанностей между учителями и не по классам, а по предметам. В ст. 26 говорилось, что там, где будет признано более удобным, учителя распределяют между собой предметы преподавания по всем классам.

Независимо от принятого порядка в распределении учебных обязанностей, на одного из учителей возлагалось обучение пению, а на другого — гимнастике. А там, где это оказывалось невозможным, должны были приглашаться с той же целью особые лица.

По нормальным училищам устанавливались твердые оклады: для законоучителя 250 руб., а для учителей по 500 руб. каждому в год. За обучение пению и гимнастике устанавливалась особая плата в размере 100 руб. в год.

Учителю, на которого возлагалось заведывание училищем, полагалась бесплатная квартира с отоплением и освещением. Остальным учителям в школьном помещении предоставлялись квартиры по мере возможности.

Намечаемые оклады для учителей нормальных училищ можно считать в общем удовлетворительными. Они соответствовали и тем размерам, какие предлагались в ряде выступлений при обсуждении предыдущих проектов.

Размер учительского содержания по начальным народным училищам проект положения не устанавливал. В ст. 56 говорилось, что размер этот устанавливается теми ведомствами, обществами и частными лицами, на средства которых училища содержатся.

Согласно проекту положения, нормальные и начальные народные училища могли быть мужские или женские. Совместное обучение в них мальчиков и девочек допускалось «только в случаях необходимости»¹.

Начальные народные училища могли учреждать правительственные ведомства по их собственному распоряжению, общества и частные лица — с разрешения уездного училищного совета.

Нормальные училища предполагалось учреждать главным образом на средства Министерства народного просвещения. Не возбранялось открывать их и другим ведомствам, обществам и частным лицам на тех же основаниях, как и начальные народные училища.

Из сказанного видно, что ученый комитет отказался принять предложение участников педагогической дискуссии о предоставлении полной свободы обществам и частным лицам в открытии начальных училищ. Мало того, он отказывался и от собственного предложения о предоставлении права обществам и частным лицам открывать школы грамотности, не спрашивая на то ни у кого разрешения, которое вносил в 1860 г.

За обучение как в начальных, так и в нормальных народных училищах устанавливалась плата. Размер ее определялся в нормальных училищах Министерством народного просвещения, а в начальных народных училищах — учредителями их.

В обоснование этой меры ученый комитет в объяснительной записке к проекту писал, что платное обучение всегда пользуется большим доверием населения, нежели бесплатное.

Понятно, что подобное обоснование не может быть признано состоятельным. Доверие населения к школе создается во всяком случае не этой мерой. Оно создается прежде всего высоким качеством обучения и, конечно, доступностью школы.

¹ Что относилось к таким «случаям необходимости», в проекте не говорилось.

И как бы там ни старался ученый комитет доказать преимущества платного обучения перед бесплатным, он должен был все же признать, что безоговорочное введение его для всех без исключения детей должно оказать весьма отрицательное действие на необеспеченную часть населения. И, чтобы хоть частично смягчить отрицательное действие этой меры, он предусматривал в проекте статьи, разрешающие освободить некоторые категории учащихся от платы за обучение. Так, например, согласно ст. 22, от платы за обучение в нормальных училищах с разрешения уездного училищного совета могли освобождаться «дети лиц, служащих при училище, и дети совершенно недостаточных родителей». А в начальных народных училищах, согласно ст. 47, решение вопроса об освобождении от платы предоставлялось целиком тем ведомствам, обществам и частным лицам, на чьи средства содержались училища.

Предоставление права уездным училищным советам и учредителям школ освобождать бедных детей от платы за обучение могло, конечно, сыграть положительную роль в обеспечении доступности начального образования для широких кругов населения. Но оно могло и не сыграть такой роли. Все ведь зависело от усмотрения училищного совета и учредителей. Им вручалась судьба детей деревенской и городской бедноты. От них зависело решение вопроса о том, учиться или не учиться в народных и нормальных училищах этим детям.

Скромной, но ценной мерой следует признать допущение первоначального обучения учащихся на их родном языке. Мы говорим скромной потому, что такое обучение допускалось только в самом начале, пока учащиеся не овладевали русским языком. По мере же овладения им проект намечал переход к обучению на русском языке.

В примечании 2 к статье 12 проекта по этому поводу говорилось следующее: «В тех местностях, где родной язык не есть язык великороссийский, преподавание совершается в начале на местном наречии; но по мере успехов учащихся в русском языке должно постепенно переходить к этому языку». Мера эта, повторяем, скромная, но все же делала обучение более доступным для детей нерусской национальности, по сравнению с тем, которое совершалось только на русском языке. Ученый комитет здесь сделал шаг по пути удовлетворения настойчивого требования прогрессивной части русских педагогов об обучении детей в начальной школе на их родном языке.

В нормальные и начальные народные училища разрешалось принимать детей различных сословий и вероисповеданий по достижении 7-летнего возраста.

Проект допускал открытие, с разрешения уездного училищного совета, воскресных школ, предназначенных «для образования лиц ремесленного и рабочего сословия обоюбого пола, не имеющих возможности пользоваться учением ежедневно» (из ст. 63).

Воскресные школы должны были открываться отдельно для лиц мужского и отдельно для лиц женского пола. И лишь при недостатке помещений и учителей в них допускалось и совместное обучение. В остальном (порядок открытия, учебный курс, надзор и пр.) воскресные школы были подчинены тем статьям проекта, которые относились к начальным народным училищам.

Воскресные школы признавались всей более или менее прогрессивной частью общественности бесспорно полезными и настоятельно необходимыми. Популярность воскресных школ среди населения подтверждали и некоторые официальные лица. Головнин, например, писал, что они пользуются «необыкновенной популярностью»¹. Городской

¹ Архив А. В. Головнина, дело № 5, л. 276.

голова г. Ростова-на-Дону А. Бойков¹ в секретном письме к попечителю Одесского учебного округа сообщал, что учащиеся воскресных школ «занимались с любовью и делали невероятные успехи» и что после закрытия школ они плакали, а потом каждое воскресенье осаждали его, прося книжек.

И ученый комитет, пытаясь возродить воскресные школы, делал, несомненно, нужное и полезное дело. Для управления, руководства и наблюдения за деятельностью народных училищ и воскресных школ проект положения предусматривал введение на местах должностей попечителей и попечительниц начальных училищ, а также создание уездных училищных советов.

Должность попечителя вводилась только при училищах, учреждаемых городскими и сельскими обществами, и замещалась она лицами, избираемыми обществами. К обязанностям попечителей и попечительниц относилось «заведывание всеми делами училищ, вверенных их попечителю, и сношение по оным с уездными училищными советами» (из ст. 58). Попечителям и попечительницам разрешалось присутствовать с правом голоса на тех заседаниях уездных училищных советов, на которых рассматривались дела, касающиеся вверенных им училищ.

Должность уездного инспектора народных училищ замещалась лицом, назначаемым попечителем учебного округа. Уездный инспектор являлся представителем Министерства народного просвещения и ему поручалось непосредственное управление нормальными народными училищами, находящимися в уезде, и всеми другими начальными училищами, принадлежащими Министерству народного просвещения. Но о всех своих распоряжениях он должен был ставить в известность уездный училищный совет. В случае возникновения разногласий между инспектором и училищным советом вопрос решался попечителем учебного округа.

В отношении начальных училищ других ведомств уездный инспектор «ограничивается только наблюдением за направлением учебной части, указаниями на лучшие методы учения и на лучшие учебные руководства, но сам собою не делает никаких распоряжений, а представляет только заключения свои уездному училищному совету», говорилось в ст. 62 проекта.

Уездный училищный совет являлся междуведомственным органом управления и руководства училищами в уезде. Ему были подчинены все народные училища и воскресные школы, независимо от того, кому они принадлежали. Училищный совет состоял из представителя Министерства народного просвещения — инспектора народных училищ, представителя Министерства внутренних дел, представителя православного духовенства, назначаемого епархиальным начальством, и представителей тех ведомств, которые содержали на свои средства начальные училища. Постоянных представителей от обществ, которые имели свои училища, в совете не было. Они привлекались на отдельные заседания совета (см. выше).

По смыслу соответствующих статей проекта положения на уездные училищные советы возлагались следующие задачи: обеспечение единой идеологической направленности в начальном народном образовании, единой линии в руководстве педагогической стороной школьного дела и привлечение всех возможных средств и сил к участию в развитии начальных училищ в уезде и к улучшению условий их работы.

Задачи эти были очень ответственны и сложны.

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139968, лл. 2—3, секретное письмо Бойкова от 15/III 1863 г., № 16.

Были ли способны к этому проектируемые училищные советы? Предполагали ли они всеми необходимыми для этого данными? Головнин отвечал на эти вопросы в общем утвердительно. Он писал, что уездные училищные советы не только должны, но и могут уничтожить существовавший дотоле «антагонизм по делам учебным как между отдельными правительственными ведомствами, так и между училищами правительственными и частными и соединить разрозненную деятельность в отношении народных училищ, разных ведомств, духовенства и земских учреждений»¹.

Головнин полагал, что с учреждением уездных училищных советов будут устранены многие недостатки и пороки, присущие единоличной форме управления и руководства училищами (чрезмерное администрирование, субъективизм в решении вопросов и пр.), что при помощи советов, являющихся коллегиальной формой управления и руководства, будет достигаться наибольшая объективность в решении вопроса, касающегося жизни и деятельности школы и учителя.

Коллегиальная форма управления и руководства должна была сыграть положительную роль в жизни школы. С этим надо согласиться. Но нельзя не признать и того, что такая коллегия, как проектируемый уездный училищный совет, не могла оправдать полностью те надежды, которые возлагали на нее Головнин и ученый комитет. Она не могла оправдать их хотя бы потому, что в ее составе отсутствовали представители городских и сельских обществ и представители педагогической общественности. Без этого же уездные училищные советы не могли стать вполне жизнеспособными организациями. Они не могли вполне успешно решать вторую и особенно третью из названных выше задач. А то, что намечал ученый комитет в части привлечения представителей обществ к участию в деятельности советов (приглашение на некоторые заседания попечителей народных училищ), являлось слишком незначительной мерой, не способной изменить существа дела.

На отсутствие в составе уездного училищного совета представителей педагогической общественности как на существенный недостаток в структуре его указывал упомянутый выше Слепушкин. Он писал, что структура уездного училищного совета не соответствует истинным интересам народного образования. В теории, говорил он, получается все хорошо: все ведомства, которые имеют школы, привлечены к участию в едином органе руководства. На практике же, по его мнению, получится, что в состав его войдут люди, занятые другими обязанностями и не компетентные в вопросах педагогических, что будет лишь мешать делу. Слепушкин упрекал ученый комитет в уступке, которую он делал притязаниям различных ведомств на управление народным образованием. «Если в каждом роде деятельности, — говорил он, — требуется знание и специальность, то почему же только Министерство народного просвещения таково, что к нему считаются все призванными»².

В соответствии с принципом добровольности, которого придерживался ученый комитет, проект положения никого не обязывал учреждать школы. Решение этого вопроса предоставлялось усмотрению ведомств, обществ и частных лиц. Они могли учреждать, могли и не учреждать школы. Могли учреждать их в большем или меньшем количестве. Могли учреждать школы с пониженным и с повышенным курсом и т. д.

Проект не обязывал и родителей посылать детей в школы. Они могли посылать, но могли и не посылать их. Могли посылать детей в течение более или менее длительного срока. Все зависело от их доброй воли и, конечно, от материальных возможностей.

¹ Архив А. В. Головнина, дело № 5, л. 245.

² Г. И. Слепушкин, Третий проект устройства народных училищ, «С.-Петербургские ведомости», 1863, № 91.

Никого не обязывал проект тем или иным путем воздействовать на родителей, не желающих обучать своих детей. Не обязывал он и помогать тем родителям, которые не обучали детей из-за материальной не-обеспеченности.

Чем объяснить отказ от введения хотя бы частичной обязательности в обучении (личной и общественной)?

Ученый комитет объяснял это двумя причинами: 1) отсутствием у государства необходимых средств и 2) недостатком подготовленных учителей.

Головнин объяснял это нежеланием правительства применять меры принуждения в столь гуманном деле, каким является народное образование. Он писал по этому поводу, что «Правительство никого не принуждает ни учиться, ни содержать училища, а только поощряет желающих и дает училищам вспомоществования, которые могут состоять в учебных пособиях, наградах учителям и т. п.»¹.

Из приведенных объяснений только одно вполне соответствовало действительности: недостаток подготовленных учителей. Что же касается государственных средств на народное образование, то они действительно были ничтожны. В 1863 г. по государственному бюджету на все нужды народного образования (по Министерству народного просвещения) было ассигновано всего 5 902 295 р. 10 $\frac{1}{4}$ к., что составляло менее 1% по отношению к общей сумме государственных расходов.

Но можно ли столь ограниченные ассигнования на народное образование по государственному бюджету объяснять бедностью государственной казны? Нет, нельзя. Объяснялось это другой причиной: политикой правительства крепостников, основная суть которой состояла в том, чтобы извлекать из народа как можно больше пользы для правящих классов и как можно меньше давать народу в смысле материальном и духовном. По этой, а не каким-то другим причинам правительство экономило на народном образовании, на начальном в особенности.

Если бы главной причиной такой экономии был недостаток государственных средств, тогда можно было бы ожидать такой же экономии и по другим статьям бюджета. На самом же деле этого не было. Правительство оказывалось более щедрым в расходах на другие нужды и потребности. Чтобы продемонстрировать это на конкретном примере, приведем некоторые цифры из государственного бюджета за 1860 г. На расходы по военному и морскому министерствам в этом году было ассигновано 128 796 642 руб., на расходы по высочайшему двору — 9 595 612 руб., на расходы по синоду — 4 766 209 руб., а на все нужды Министерства народного просвещения всего 3 495 064 руб.

Утверждение Головнина, что правительство поощряло желания учиться и оказывало поддержку школам, было по крайней мере не вполне справедливо. Если оно и поощряло, то только желания детей господствующих классов. Желания же детей эксплуатируемых классов оно больше сдерживало, чем поощряло.

Что правительство не поощряло стремление народа к просвещению и не оказывало ощутимой поддержки народным училищам, было хорошо известно и самому Головнину, который в бытность министром народного просвещения не редко испытывал огромные трудности, чтобы добиться отпуска иногда очень незначительных сумм на проведение каких-либо мероприятий по начальным школам.

Подготовленный ученым комитетом проект положения на этот раз не был подвергнут обсуждению педагогической общественностью. Он был сразу внесен на рассмотрение в Государственный совет, где, несмотря на умеренность намечаемых преобразований, не встретил одобрения.

¹ Архив А. В. Головнина, дело № 5, лл. 244—245.

Большинством членов Государственного совета проект был забракован и принят лишь после того, когда из него было изъято почти все то, что нами отмечалось как положительное. Целиком была отклонена та часть проекта, в которой речь шла о нормальных народных училищах. Государственный совет находил, что учреждение их в городах является излишним, поскольку намечалось учреждение прогимназий, которые могли удовлетворить потребности городских жителей в более высоком образовании, чем то, которое давали начальные училища. Учреждение же их в сельской местности с точки зрения государственного совета являлось мерой несвоевременной. Несвоевременной потому, что ни Министерство народного просвещения, ни сельские общества не располагали необходимыми средствами для развития сети этих училищ, а также и потому, что крестьянское население якобы не имело в них нужды. Оно, по мнению Государственного совета, вполне удовлетворялось самыми элементарными первоначальными знаниями, какие могли обеспечить школы грамотности и другие близкие им училища¹.

Приведенные мотивы, конечно, не имели под собой сколько-нибудь серьезных оснований. Во-первых, проектируемые прогимназии не являлись учебными заведениями, рассчитанными на обслуживание широких слоев городского населения. Они могли обслужить лишь небольшую, достаточно обеспеченную часть этого населения, тогда как нормальные народные училища предназначались для удовлетворения нужд в первоначальном образовании более широких кругов населения. Во-вторых, проект положения не обязывал ни государство, ни общества немедленно открывать эти училища.

Признавая эти училища желательными, он предоставлял лишь право Министерству народного просвещения и другим ведомствам и обществам в каждом конкретном случае решать вопрос об открытии их, в зависимости от наличия потребности необходимых средств и подготовленных учителей.

Нет сомнения, что Государственный совет в своих решениях руководствовался не этим, а какими-то другими, более серьезными соображениями. Нам представляется, что этими соображениями являлись боязнь правительства распространять повышенные знания среди широких слоев населения и желание удерживать народ на низком уровне культурного развития, не идти, по крайней мере, дальше того уровня, который диктовался элементарными потребностями развивающегося капитализма — иметь элементарно грамотного рабочего, ремесленника и крестьянина.

Отклонена была и статья, допускавшая обучение в начальных училищах на родном языке учащихся. Государственный совет сделал это, судя по протоколу его заседаний, из опасения, что, допустив в народных училищах преподавание на родном языке, тем самым приведет якобы к игнорированию русского языка в нерусских школах, тогда как правительство было озабочено «развитием общей русской грамотности, а не местных наречий»².

Рождественский прав, считая, что исключение этой статьи являлось очень важным изменением, внесенным Государственным советом в проект положения. Но он не прав, относя это исключение к поправкам частного, а не принципиального характера³.

¹ В этой части, как видим, мнение Государственного совета совпадало полностью с приведенным выше мнением Слепушкина.

² Архив департамента народного просвещения, дело № 141267, л. 9. Об этом упоминается у Рождественского, Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения, СПб., 1902, стр. 450 и в ряде других историко-педагогических работ.

³ Рождественский, Там же, стр. 450.

Вопрос об обучении детей на их родном языке — глубоко принципиальный педагогический и политический вопрос. Он затрагивал коренные интересы трудящихся различных национальностей нашей страны. Он был неразрывно связан с более общим вопросом — с вопросом о путях культурного развития каждой национальности. И отказ от допущения в начальных школах преподавания на родном языке следует квалифицировать как отказ от более совершенных педагогических путей начального обучения, с одной стороны, и с другой, — как ущемление прав нерусских народов, живущих в России. Это далеко не частный педагогический вопрос.

Сохранив статью, допускавшую учреждение воскресных школ в городах и селениях, государственный совет опустил примечание к ней, в котором говорилось, что при недостатке помещений и учителей в воскресных школах разрешалось совместное обучение лиц обоего пола. Отменой этого примечания Государственный совет создавал препятствие, с которым неизбежно должны были столкнуться на местах общества и частные лица, желающие открыть воскресные школы.

Все указанные выше изменения и поправки, внесенные Государственным советом в проект положения, со всей очевидностью опровергают сказанное Головниным о поощрительных мерах правительства в области народного образования. Наоборот, они подтверждают, что у правительства отсутствовали серьезные намерения содействовать развитию в народе хотя бы самого элементарного начального образования.

Большое внимание членов Государственного совета привлекла та часть проекта, где говорилось о руководстве и контроле над деятельностью начальных народных училищ. Как известно, еще до этого возник спор между сторонниками передачи всех народных училищ в ведение духовного ведомства и противниками этого. Этот спор был продолжен и в Государственном совете при обсуждении проекта положения о начальных народных училищах. Сторонники передачи училищ в ведение духовенства не добились полной победы, но значительная победа была все же одержана ими.

В принятом Государственным советом решении за духовенством сохранялось монопольное право на преподавание закона божия, на руководство и контроль в постановке преподавания этого предмета. За ним признавалось право на контроль за религиозно-нравственным направлением в преподавании всех остальных предметов обучения в начальных народных училищах. Представителю духовенства, наконец, предоставлялось «первенствующее место» в губернском училищном совете.

Значительная победа в этих спорах была одержана и защитниками права земских учреждений на участие в распространении начального образования и на участие в управлении и руководстве начальными народными училищами. Государственный совет решил предоставить представителям земства два места в уездном училищном совете (различные же ведомства имели по одному месту) и такое же количество мест в губернском училищном совете.

Попутно отметим, что право земства на участие в руководстве начальным образованием защищалось А. В. Головниным. И особенно настойчиво защищалось оно Е. П. Ковалевским.

В своих выступлениях Ковалевский доказывал, что привлечение земства будет содействовать возбуждению в обществе «энергии от беспрерывной и везде продолжающейся над ним опеки», что это поможет привлечь более широкие круги русского общества к деятельному участию в развитии начальной школы, являющейся фундаментом всего образования.

Ковалевский при этом отмечал, что «народные школы всегда оставались в пренебрежении» и от этого «наш хороший храм просвещения,

если смотреть на него прямо, представляет позолоченную крышу, до-вольно красивые стены, но самый зыбкий фундамент. А без прочного фундамента, — заключал он, — здания не могут быть прочны»¹.

ПОЛОЖЕНИЕ О НАЧАЛЬНЫХ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩАХ

Положение о начальных народных училищах в окончательной редакции, одобренной Государственным советом, было утверждено Александром II 14 июля 1864 г.². Оно являлось официальным итогом большой подготовительной работы по реформе начального образования, проведенной в течение предшествовавших восьми лет.

Но каков это был итог, что нового вносил он в систему начального образования, действовавшую на основе школьного устава 1828 г., в какой мере отражал он нужды и потребности народа в образовании на данном этапе исторического развития?

Чтобы конкретней ответить на эти вопросы, обратимся к самому «Положению» и разберем его по существу.

«Положение» сохраняло только низшее звено начальной школы, к которому относились: приходские и начальные училища ведомства Министерства народного просвещения, содержавшиеся за счет местных обществ и частью за счет казны и пожертвований частных лиц; сельские училища разных наименований ведомства Министерств государственных имуществ, внутренних дел, удельного и горного; церковно-приходские училища, открываемые православным духовенством, и все воскресные школы, учреждаемые как правительством, так и обществами и частными лицами для образования ремесленного и рабочего сословий, не имеющих возможности пользоваться обучением в обычных начальных (ежедневных) училищах.

За всеми ими сохранялось намечаемое проектом одно общее название начальных народных училищ. Все они должны были решать одну и ту же задачу: «утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания» (ст. 1) и работать по единому учебному плану, включавшему в себя следующие предметы: а) закон божий (краткий катехизис и священная история), б) чтение по книгам гражданской и церковной печати, в) письмо, г) первые четыре действия арифметики и д) церковное пение.

Содержание обучения, как оно определялось «Положением», почти ничем не отличалось от того, что предлагалось ученым комитетом в проекте от 8 февраля 1863 г. Здесь было только одно новое — включение в учебный план церковного пения. Церковное пение вводилось в целях усиления религиозно-нравственного воспитания. Светское пение в начальных народных училищах не допускалось.

Учреждение каких-либо повышенных начальных училищ или дополнительных классов при начальных народных училищах «Положение» не предусматривало.

В вопросах о том, на каком языке и по каким руководствам должно проводиться обучение детей, «Положение» целиком повторяло устав 1828 г. Как уставом, так и положением обучение в начальных народных училищах допускалось только на русском языке, независимо от того, к какой национальности принадлежали дети, и только по руководствам, одобренным Министерством народного просвещения и духовным ведомством по принадлежности.

По поводу платности в ст. 8 говорилось, что «установление платности за ученье и освобождение от оной зависит от усмотрения тех ве-

¹ История России в XIX в., изд. Гранат, СПб., т. VII, по ст. В. И. Чарнолуцкого, «Народное образование во второй половине XIX столетия».

² Сборник постановлений по Министерству народного просвещения, т. III (1855—1864), СПб., 1865, стр. 1226—1234.

домств, городских и сельских обществ и частных лиц, на счет которых они содержатся». «Положение» таким образом допускало различное решение вопроса: ввести плату за обучение или отказаться от нее. Оно, следовательно, не устраняло вовсе одного из серьезных препятствий на пути к образованию, которое испытывали трудящиеся, каким являлась плата за обучение.

Мы уже давали оценку этой мере при рассмотрении проекта «Положения». Не будем повторять ее здесь.

Согласно ст. 15 преподавание закона божия разрешалось приходским священникам или особым законоучителям, утвержденным епархиальным начальством. Только эти лица признавались достаточно благонадежными и вполне компетентными в преподавании этого предмета.

Те же лица, согласно ст. 16, допускались к преподаванию и всех остальных предметов начального училища. Могли преподавать их и особо приглашенные светские лица. Причем для занятия учительских должностей от первых не требовалось представления каких-либо документов, подтверждающих их общую и педагогическую подготовленность, добрую нравственность и благонадежность.

Вторые, наоборот, к обучению детей (чтению, письму и счету) допускались только в том случае, если «получили на звание учителя и учительницы особое разрешение уездного училищного совета, по представлении удостоверения в доброй нравственности и благонадежности от лиц, совету известных» (из ст. 16).

Как видим, главным условием для занятий учительской должности считалось наличие таких качеств, как добрая нравственность и благонадежность, подтверждаемые лицами, уездному училищному совету известными. Без этого даже при наличии самой высокой общей и педагогической подготовки нельзя было получить разрешение на занятие учительской должности. Но кто были те лица, которые обычно удостоверяли «добрую нравственность и благонадежность» желающих заниматься учительской деятельностью? Этими лицами, как правило, являлись местные помещики, духовные лица, полицейские и некоторые чиновники (инспектора училищ и пр.). Им доверялась оценка моральных качеств и политических убеждений лиц, претендующих на учительский труд. Народ к этому никак не привлекался.

Можно себе представить, в какую зависимость ставила эта статья кандидатов в учителя от тех лиц, которые давали им одобрительные отзывы, т. е. от лиц, строго стоявших на страже самодержавия и православия! И какие препятствия создавала она для занятия учительских мест тем, кто хотел искренне служить интересам народного просвещения и имел для этого необходимую подготовку, но не отличался монархическими убеждениями!

В «Положении» были обойдены молчанием вопросы о правовом положении учителей (и учительниц) народных училищ и почти ничего не говорилось о материальном обеспечении их. Как и в «проекте», здесь говорилось лишь, что размер содержания устанавливается теми ведомствами, городскими и сельскими обществами и частными лицами, которыми училища учреждались. И только. Никакой гарантированный минимум учительского оклада при этом не определялся.

По смыслу ст. 16 и 25 «Положения»¹ к учительскому труду допус-

¹ В статье 16, между прочим, говорилось, что в начальных народных училищах могут обучать лица, которые получили на звание учителя или учительницы особое разрешение уездного училищного совета.

В статье 24 (п. 7) было сказано, что в задачу уездного училищного совета входит «представление губернскому училищному совету о тех учителях и учительницах...» и т. д.

кались на равных основаниях с мужчинами и женщины. Допускалась, следовательно, та мера, на которую как на положительное явление указывали К. Д. Ушинский и многие педагоги-практики. Этим, конечно, расширялись возможности для привлечения на учительские должности

НАЧАЛЬНЫЕ УЧИЛИЩА

По проекту „Положения“ 1863 г

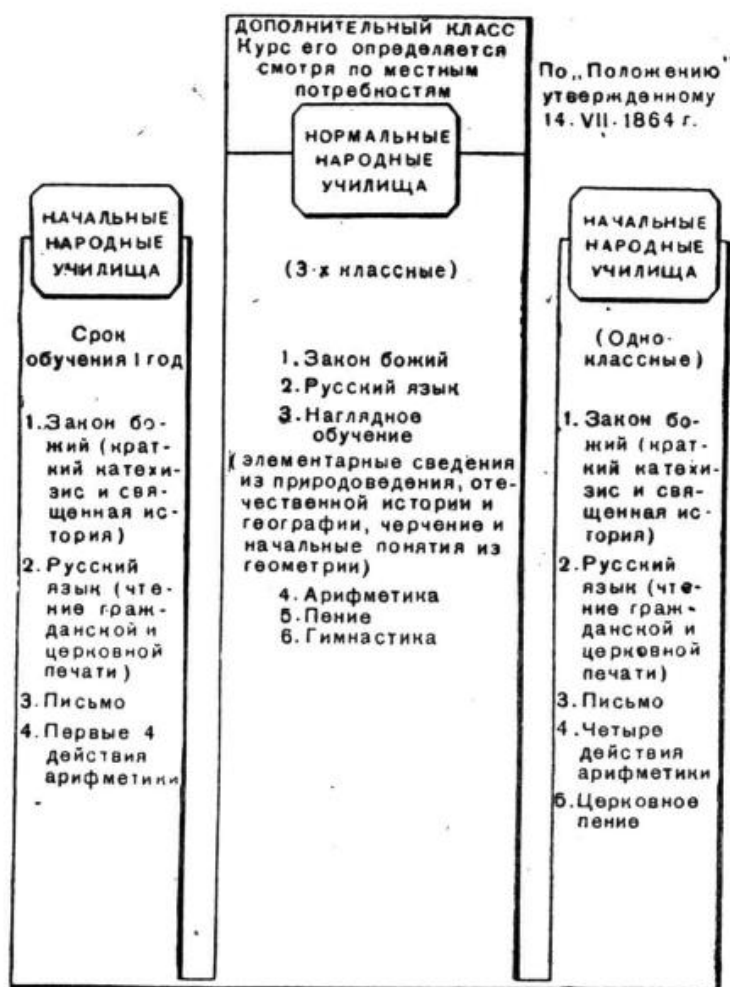


Рис. 4

Примечание. К начальным народным училищам относились все начальные школы различных ведомств, обществ и частных лиц.

лиц, имеющих значительно большую подготовку, чем малограмотные дьячки, писаря, отставные солдаты, часто занимавшие тогда учительские места в школах грамотности и приходских училищах. Ведь тогда уже, например, в 120 женских учебных заведениях 1 и 2-го разряда, находящихся в ведении Министерства народного просвещения, обучалось 9129 девушек различных сословий (дворянских 3242, духовных 471, городской буржуазии 4855, сельских сословий 481, иностр. 80) и в 1864 г. окончило полный курс обучения 473¹.

Очень большое место отведено в «Положении» вопросам контроля, управления и руководства начальными народными училищами. Только уездным и губернским училищным советам посвящено 16 статей из общего числа 33. Это говорит о том, как заботливо относилось правительство к обеспечению контроля в народном образовании, призванного ограждать школу от всякого проникновения какого бы то ни было влияния, противоречащего основам самодержавного строя.

¹ Сведения взяты из «Обзора деятельности Министерства народного просвещения и подведомственных ему учреждений в 1862, 1863 и 1864 гг.», СПб., 1865.

Для непосредственного наблюдения за училищами, учреждаемыми городскими и сельскими обществами, устанавливалась должность попечителя для мужских и попечительницы для женских училищ. Должности эти должны были замещаться лицами, избираемыми названными обществами. Руководство воскресными школами возлагалось на распорядителей, утверждаемых уездными училищными советами. Как попечители (попечительницы), так и распорядители (распорядительницы) обязывались поддерживать постоянную связь с уездным училищным советом, информировать его о состоянии училищ, в особенности же о порядке в них и проводить в жизнь указания совета.

Наблюдение за религиозно-нравственным направлением всех народных училищ, в том числе и воскресных школ, возлагалось на приходских священников. Им предоставлялось право сообщать свои замечания учителям, попечителям (попечительницам) и распорядителям (распорядительницам) и в случае отказа названных лиц принять замечания к сведению и руководству — доносить о том уездному училищному совету.

Для заведывания начальными народными училищами предусматривалось учреждение в каждом уезде уездного и в каждой губернии губернского училищного совета.

На уездные училищные советы возлагались следующие обязанности:

1. Наблюдения за преподаванием во всех народных училищах и уездах. Способы по осуществлению наблюдения определялись самим советом. Причем наблюдение это должно было касаться всех предметов, кроме закона божия. Наблюдение же за преподаванием закона божия оставалось правом и обязанностью только духовного ведомства и осуществлялось оно лицами, назначенными последним.

2. Забота об открытии новых училищ и об улучшении положения уже существующих.

3. снабжение училищ, насколько позволяли средства, учебными руководствами и пособиями, одобренными Министерством народного просвещения и духовным ведомством по принадлежности.

4. Выдача разрешений обществам и частным лицам на открытие новых училищ и представление губернскому училищному совету данных о тех училищах, какие признавались вредными, на предмет закрытия их.

5. Предоставление права на занятие учительских должностей в начальных училищах лицам, отвечающим всем необходимым для этого условиям (политическая благонадежность, религиозность, подготовка).

6. Представление губернскому училищному совету данных о тех училищах, учителях и учительницах, которые, по мнению уездного училищного совета, нуждались в пособиях и заслуживали поощрений.

7. Представление губернскому училищному совету данных о тех учителях и учительницах, которые, по мнению уездного училищного совета, должны быть удалены от должности по неблагонадежности и которым следует запретить в дальнейшем заниматься учительской деятельностью.

8. Составление годовых отчетов о состоянии всех начальных училищ в городе и уезде и представление их губернскому совету.

По «Положению» уездный училищный совет должен был собираться не менее двух раз в год и заседать каждый раз по две недели. На заседаниях заслушивались сообщения членов совета о состоянии народных училищ и обсуждались и решались все дела, поступившие в совет в промежуток между данными и предыдущими заседаниями. В промежутки между заседаниями предоставлялось право председателю принимать решения по поступившим делам «в пределах предоставленной совету власти», с непременно сообщением об этом совету на ближайшем заседании. За принятые единоличные решения председатель нес полную ответственность перед училищным советом.

Губернский училищный совет состоял из епархиального архиерея («первенствующий член», председатель совета), губернатора, директора училищ и двух членов от губернского земского собрания. При отсутствии или болезни епархиального архиерея его место в совете замещалось одним из старших духовных лиц города. В последнем случае роль председателя совета выполнялась губернатором.

К функциям губернских училищных советов относилось:

1. «Высшее попечение о начальных народных училищах губернии» (из ст. 29). Что это было за попечение, в чем оно заключалось, в «Положении» не говорилось. Но как показала в дальнейшем практическая деятельность советов, оно сводилось главным образом к заботам о том, чтобы в учебной работе строго соблюдалось религиозно-нравственное, верноподданническое направление, чтобы в школу не проникали никакие настроения, хоть в какой-либо мере противоречащие духу правительственной политики.
2. Рассмотрение отчетов уездных училищных советов и представление их с своими замечаниями попечителю учебного округа.
3. Рассмотрение различных представлений уездных училищных советов (о закрытии училищ и устранении неблагонадежных учителей, о назначении пособий училищам, учителям и учительницам и др.).
4. Рассмотрение жалоб на решение уездных училищных советов и их председателей.
5. Утверждение в должности лиц, избранных председателями уездных училищных советов.
6. Назначение членов уездных советов из состава попечителей начальных народных училищ.

Регламент заседаний губернских советов «Положением» не устанавливался. Заседания их назначались по усмотрению «первенствующего члена», т. е. епархиального архиерея, а в случае болезни или отсутствия его по усмотрению губернатора.

Решения губернского училищного совета могли быть обжалованы перед правительствующим сенатом.

По идее губернские и уездные училищные советы должны были устранить антагонизм, существовавший между различными ведомствами по вопросам управления и руководства народными училищами, объединить все заинтересованные ведомства и общества и направить их деятельность по руководству и управлению училищами по единому руслу. И, наконец, устранить чиновничье-бюрократический способ управления училищами путем замены единоличной формы формой коллегиальной.

Можно ли сказать, что эта идея получила свое отражение в рассматриваемом положении о начальных народных училищах? — В известной мере — да. Принятие закона об учреждении училищных советов из представителей различных ведомств означало, во-первых, что высшая государственная власть не разделяет стремлений к получению права на управление и руководство народными училищами, от кого бы они ни исходили, во-вторых, что она предоставляет право каждому ведомству, на средства которых содержатся училища, принять в этом деле посильное участие, но требует, чтобы действия этих ведомств были согласованными, а не разрозненными.

С учреждением училищных советов не отменялись единоличные действия по управлению и руководству училищами. Но требовалось, чтобы эти действия были подчинены воле коллегии, состоящей из представителей различных ведомств, чтобы каждое лицо, облеченное известными правами, отвечало за свои действия перед этой коллегией. Это в какой-то мере содействовало повышению чувств ответственности у этих лиц за свои действия и поступки и в то же время давало им право рассчитывать на более объективную оценку этих действий и поступков, поскольку она давалась не одним вышестоящим лицом, а коллективом, принимающим решения большинством голосов.

Можно признать, что управление и руководство народными училищами через училищные советы имело несомненные преимущества перед системой единоличного управления, осуществляемой через институт государственных чиновников: губернских директоров, инспекторов и пр. И допуская его, правительство делало некоторую уступку требованиям либеральных кругов педагогической общественности. Но надо признать, что мера эта была уступкой больше по форме, чем по существу. В самом деле, допустив училищные советы как коллегиальную форму управ-

ления и руководства училищами, правительство позаботилось о том, чтобы ограничить состав их представительством от правящих классов и сословий (чиновничество, помещики и духовенство). Народ был лишен возможности принимать участие в деятельности училищных советов. Ему не разрешалось иметь там своих представителей, способных защищать его интересы. Члены уездного училищного совета — представитель Городского общества и некоторые попечители народных училищ не могут считаться настоящими представителями народа. Они только формально считались представителями сельских и городских обществ, фактически же являлись представителями губернатора и губернского училищного совета, ибо, как говорилось выше, кандидат городского общества входил в состав уездного училищного совета только после утверждения его губернатором, а попечители народных училищ — только по выбору губернского училищного совета.

Правительство позаботилось и о том, чтобы в деятельности советов коллегиальные формы свести к крайнему минимуму, чтобы деятельность их поставить в зависимость от воли правительственных чиновников — губернаторов и уездных исправников и духовенства. На самом деле: уездные училищные советы имели право самостоятельно решать очень ограниченный круг вопросов. Главная же деятельность их сводилась к тому, чтобы делать различные представления губернскому училищному совету и в зависимости от решений последнего предпринимать те или иные шаги. Собирался уездный училищный совет редко, и в силу этого деятельность его членов регулировалась не столько коллегиальным мнением, сколько единоличными распоряжениями председателя, на пост которого чаще избирались уездный исправник или предводитель дворянства, очень далеко стоявшие от вопросов педагогики.

В еще большую зависимость от воли председателя была поставлена деятельность губернских училищных советов. От него зависело провести заседание совета или не проводить. От него зависело определение круга вопросов, которые должен рассмотреть совет на своем заседании. И сама деятельность губернского училищного совета сводилась по преимуществу к рассмотрению различных представлений уездных училищных советов, с тем чтобы одни удовлетворить, другие отклонить, а третьи со своим заключением передать попечителю учебного округа.

Вообще анализ «Положения» в той части, которая касается губернских училищных советов, невольно приводит к заключению о нежизненности этого звена в системе управления и руководства народным образованием в том виде, как оно определено соответствующими статьями «Положения». Слишком бюрократический характер носила его деятельность, слишком далеко стояла она от истинных потребностей жизни.

В деятельности уездных училищных советов губернские советы играли скорей отрицательную роль, чем положительную. Они не столько облегчали работу, сколько затрудняли ее своей медлительностью в рассмотрении вопросов, а иногда и характером принимаемых решений.

«Положение» мало коснулось вопроса о путях и средствах развития сети начальных народных училищ. Ему были посвящены лишь две статьи, в которых говорилось, что «Правительственные ведомства и духовное начальство учреждают и закрывают начальные народные училища по собственному своему распоряжению, сообщая только об этом для сведения уездному училищному совету» (ст. 9). А «для учреждения начальных народных училищ городскими и сельскими обществами и частными лицами требуется разрешение уездного училищного совета». Причем училища эти могли закрываться «по распоряжению Губернского училищного совета в случае беспорядка и вредного направления ученья» (ст. 10).

Содержание этих статей говорит, во-первых, о том, что откры-

вать училища не возбранялось ни различным правительственным ведомствам, ни духовенству, ни сельским и городским обществам, ни частным лицам. Это — положительная сторона этих статей. Говорит оно, во-вторых, о том, что полным доверием правительства в организации училищ пользовались лишь различные правительственные ведомства и ведомство духовное. Сельские и городские общества и частные лица не были удостоены такого доверия. Их инициатива приобретала действительную силу только в том случае, если на то было дано согласие уездного училищного совета. Такое пусть незначительное, но все же ограничение прав городских и сельских обществ и частных лиц, без сомнения, должно было оказывать отрицательное влияние на развитие образования. В этом отрицательная сторона этих статей.

Заканчивая на этом обзор содержания положения о начальных народных училищах, утвержденного 14/VII 1864 г., нам представляется вполне законным сделать следующие выводы:

1. «Положение» не отражало все богатство мыслей, предложений и пожеланий, высказанных прогрессивной частью русской педагогической и научной общественности в период подготовки школьных реформ. Большинство этих высказываний осталось даже не затронутым в нем.

Прав проф. Струминский, говоря, что в «Положении» и следа не осталось от демократических идей, развитых передовой педагогической общественностью 60-х годов¹.

Мало того, в «Положении» почти не осталось следа и от умеренно-либеральных идей, развиваемых в многочисленных выступлениях представителей педагогической общественности в тот же период. Оно стояло значительно ниже и тех проектов, которые были предложены ученым комитетом в 1860, 1862 и 1863 гг., кстати сказать, не удовлетворившие ни либеральную, ни тем более демократическую часть педагогической общественности.

2. Новым положением о начальных народных училищах не вносилось каких-либо существенных изменений в систему начального образования, действовавшую на основе реакционного школьного устава 1828 г. Старый порядок в начальном образовании, называемый К. Д. Ушинским вывернутым наизнанку кафтаном, сохранял свою силу почти полностью и по новому положению. К нему были прикреплены лишь отдельные новые заплатки (введение училищных советов, института попечителей народных училищ, разрешение заниматься учительской деятельностью женщинам), не способные оказать большого положительного влияния на решение основных вопросов, волновавших передовую общественность (развитие сети начальных школ, повышение их образовательного уровня, улучшение качества обучения в них и т. д.).

В итоге «гора родила мышь». Горы бумаг были исписаны на подготовку школьных реформ. Тысячи людей, желающие улучшения школьного дела, думали над тем, как этого достигнуть, вносили предложения, высказывали пожелания, давали советы, писали свои замечания на предлагаемые проекты, спорили, доказывали правоту своих позиций. И в результате все это было сведено почти к нулю.

Реформа начального образования 1864 г., осуществляемая правительством крепостников, была в основном таким же обманом надежд трудового народа, каким была (по отношению к крестьянству) и «крестьянская реформа» 1861 г. На ней лежала печать подозрительно-враждебного отношения правительства к просвещению народа, как правильно отмечал Ершов². Она была проникнута боязнью широкого распространения народного образования. И совершенно неправильно утверждал С. В. Рождественский, что «Закон 14 июля 1864 г. поставил дело начального образования на широкое и прочное основание»³.

Абсолютно никаких сколько-нибудь убедительных данных для такой

¹ В. Я. Струминский, Русская начальная школа в 60-х годах XIX в., журн. «Начальная школа», 1945, № 7—8.

² См. его статью «Народное просвещение и бюрократия после 1861 г.», в журн. «Образование», 1908, № 4

³ С. В. Рождественский, Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения..., стр. 454.

оптимистической оценки положения о начальных народных училищах 1864 г. не было. Рождественский в своей оценке «Положения» руководствовался не объективным анализом его, а доверчивым отношением к не менее оптимистическому, не имеющему под собой реальной основы, заявлению бывшего тогда министром народного просвещения А. В. Головнина о том, что в основе нового положения заложены следующие основные мысли:

- 1) в целях ускорения развития просвещения правительство отказывается от попутных мер и принимает в качестве руководящего начала меры поощрительные;
- 2) правительство не признает правильным стремление к повсеместному насаждению казенных школ, оказавшееся в прошлом несостоятельным, и предоставляет широкий простор общественной и частной инициативе. Оно считает своей обязанностью поощрять общественную и частную деятельность на поприще народного просвещения;
- 3) правительство стремилось «избежать по возможности централизации и бюрократического управления училищами», устранить антагонизм и добиться согласованных действий всех ведомств и обществ в устройстве училищ и руководстве их деятельностью;
- 4) сделать обучение по возможности свободным и доступным как для тех, кто нуждается в образовании, так и для тех, кто желает и может обучать¹.

Наиболее справедливым следует признать заявление В. И. Чарнолуского о том, что «Принятый в 1864 г. школьный устав (имеется в виду «Положение о начальных народных училищах») не соответствовал истинным потребностям страны»². Это, однако, не значит, что «Положение» не шло вперед по сравнению с тем, что было в предреформенный период. При всех его недостатках «Положение» все же открывало некоторые возможности для развития начальной школы. Оно явилось, правда, робким, ограниченным, но все же шагом вперед по пути превращения крепостнической школы в школу буржуазно-монархическую. Но дело заключалось не только в том, что «Положение» далеко не отвечало требованиям прогрессивной части педагогических кругов России, что оно было крайне ограниченным, но и в том, что правительство не предприняло сколько-нибудь ощутимых мер к тому, чтобы и это ограниченное «Положение» реализовать в практике.

Правительство ограничилось ассигнованием на 1865 г. на введение в действие «Положения» о начальных народных училищах мизерной суммы — 100 тысяч рублей. Министерство же народного просвещения, возглавляемое Головниным, не принимало должных мер к тому, чтобы использовать все имеющиеся возможности (частную и общественную инициативу, приспособление нанятых помещений, использование имеющихся лучших учебных книг и учебников, например, «Родного слова» К. Д. Ушинского, привлечение молодых людей, получивших достаточное общее образование, к учительской деятельности, подготовив их на краткосрочных педагогических курсах и пр.) для создания широкой сети школ, в которой, как известно, была огромная нужда. Оно занялось вопросами, правда, нужными, но не первостепенной важности: уточнением функций уездных училищных советов, определением типа школьных зданий, подготовкой к изданию учебников, разработкой проекта учительских семинарий, определением характера образцовых начальных училищ и т. д.

Все перечисленные мероприятия при желании могли быть решены попутно с первыми (использование имевшихся возможностей для скорейшего развития сети школ) и довольно быстро. Но стиль работы Министерства народного просвещения был не таков. Там всякий, даже не очень сложный вопрос проходил длинный путь в своем решении, поглощал чуть ли не все внимание министерства, а потом если и принимались решения, то зачастую они не проводились в жизнь.

¹ Архив А. В. Головнина, дело № 5, лл. 244—251 и «Обзор деятельности Министерства народного просвещения...», СПб., 1865, стр. 208—212.

² История России в XIX в., изд. Гранат, т. 7, ст. «Начальное образование во второй половине XIX столетия».

Так было и здесь. Министр Головнин своим письмом от 17 августа 1864 г.¹ поручил попечителям учебных округов подготовить проекты наказа уездным училищным советам и после обсуждения их на заседаниях попечительских советов представить в министерство. Одновременно такое же поручение было дано и ученому комитету Министерства народного просвещения, который это поручение выполнил довольно быстро — к 1 сентября 1864 г.² Всякие согласования, уточнения и пр. потребовали около года для того, чтобы выработать, наконец, такой проект наказа, который, не будучи официально утвержденным, был разослан на места, для использования как материала для определения направления в деятельности уездных училищных советов³.

С определением характера и возможностей для учреждения образцовых народных училищ получилось, примерно, то же. По этому поводу указание попечителей учебных округов было дано 31 августа 1864 г.⁴ и только 18 февраля 1866 г. советом министра народного просвещения было принято решение о сети и характере этих училищ⁵, но оно, не будучи подкреплено соответствующей материальной базой, в жизнь проведено не было.

Впустую прошел и объявленный в октябре 1864 г. конкурс на составление русского букваря, учебника арифметики и книги для чтения. На конкурс не было представлено ни одной удовлетворившей жюри рукописи⁶. Неудача конкурса объясняется тем, что в нем не принял участие ни один из видных педагогов — авторов учебников и учебных книг (Ушинский, Водовозов и др.).

Что же касается конкурса по составлению проекта типовых школьных зданий, по которому было также исписано не мало бумаги, он закончился тем, что пришедший к руководству министерством народного просвещения Д. Толстой на проекте, принятом жюри, сделал надпись «очень дорого» и тем самым похоронил это мероприятие⁷.

Почти то же самое постигло и мероприятие, предпринятое Головниным по вопросу об учительских семинариях. Горы бумаг были исписаны, прежде чем проект создания министерских учительских семинарий был представлен на утверждение правительства в начале 1866 г.

Тот же Толстой взял этот проект обратно, заявив, что «потребность в учительских семинариях не вызывается настоящим положением дела», что для замещения учительских должностей можно найти достаточное число лиц среди духовенства или приготовить их другими, более дешевыми способами⁸.

Д. Толстой добился отмены всех мероприятий, намечаемых Головниным, в которых было заподозрено хоть малейшее влияние идей 60-х годов. Он провел целый ряд мер по усилению реакции в начальном народном образовании.

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 143271, л. 1, Письмо № 7132.

² Проект наказа, разработанный ученым Комитетом, хранится в том же архиве, дело № 143271.

³ Проект наказа в последней редакции хранится там же, дело № 143271, лл. 140—144, а в более ранней редакции — в деле № 141267, лл. 74—77.

⁴ Там же, дело № 141274, Письмо Головнина № 7652.

⁵ Решение это хранится там же, дело № 141274, лл. 59—87.

⁶ Материалы по проведению конкурса хранятся там же, дело № 141267, лл. 24—70.

⁷ Материалы этого конкурса хранятся там же, в том же деле, лл. 12, 19.

⁸ Материалы по этому вопросу хранятся там же, д. № 141268, л. 36, лл. 139—149, д. № 141210, л. 1—6.

А. Усиление надзора за народными училищами. Учреждение правительственных учительских семинарий

Руководствуясь рескриптом Александра II от 13 мая 1866 г. на имя председателя совета министров кн. Гагарина, в котором предписывалось принять все меры к тому, чтобы искоренить «стремления и умствования, дерзновенно посягающие на все, для России искони священное, на религиозные верования, на основы семейной жизни, на покорность закону и на уважение к установленным властям» и обеспечить во всех школах воспитание «в духе истин религии, уважения к правам собственности и соблюдения коренных начал общественного порядка» (самодержавия. — В. С.)¹, Д. Толстой с самого начала своей деятельности предпринял шаги к тому, чтобы устранить из системы образования всякое влияние идей 60-х годов. Считая, что эти идеи получили отражение и в положении о начальных народных училищах от 14/VII 1864 г., Д. Толстой направил свое внимание на то, чтобы задержать проведение в жизнь названного положения и подготовить его пересмотр на новых, крайне реакционных началах.

Главное внимание Д. Толстого было направлено как раз к тому, чтобы устранить все, что могло послужить основанием для ослабления охранительных начал и религиозно-нравственного направления в образовании. Такие основания он усмотрел прежде всего в статьях, определявших состав, права и обязанности уездных училищных советов. Принцип коллегиальности (хоть и ограниченный), положенный в основу их деятельности, наличие представителей от городских обществ и от земств (последние к тому же имели двух представителей), выборность председателя и хоть не очень широкие, но все же значительные права училищных советов по учебной части школ, по мнению Д. Толстого, должны были привести к ограничению роли государственной власти в народном образовании, к ослаблению правительственного контроля, а вместе с этим и к расширению возможности для проникновения в школу всяких «пагубных» влияний.

Чтобы парализовать действия этих статей, чтобы лишить общество возможности оказывать влияние на учебную жизнь школы, по настоянию Д. Толстого, еще до принятия нового подготовленного им положения о народных училищах, в 1869 г. была учреждена должность инспектора народных училищ, главной задачей которого и являлось осуществление правительственного надзора за деятельностью начальных школ.

В инструкции, утвержденной Александром II 29 октября 1871 г., до мельчайших подробностей излагались права и обязанности инспекторов народных училищ. Инспектора должны были наблюдать за поведением и образом мыслей учителей и учащихся, за состоянием учебно-воспитательной работы, особенно за тем, в какой мере обеспечивается в ней религиозно-нравственное направление, за тем, какие учебные руководства и насколько умело используются с точки зрения задач начальной школы, за внешним и внутренним устройством школ, за тем, как поставлено делопроизводство и отчетность и т. д. Инспектору, согласно этой инструкции, между прочим, предоставлялось право отстранять от должности

¹ С. В. Рождественский, Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения..., стр. 482—483. Рескрипт Александра II в основных своих положениях не расходился с реакционными прусскими регулятивами 1854 г., которые положительно оценивались Д. Толстым и из которых многое заимствовал он при разработке положений о начальной школе и об учительской семинарии. См. об этом у В. Игнатовича, «Элементарное обучение в Пруссии, в его историческом развитии и современном состоянии», ст. в «Журнале Министерства народного просвещения», 1869, № 3 и у В. Я. Струмицкого, «Русская начальная школа в 60-х годах XIX в.», ст. в журн. «Начальная школа», 1945, № 7—8.

тех учителей, которые будут признаны им неблагонадежными, а также приостанавливать проведение в жизнь тех решений уездного училищного совета, которые будут признаны им неприемлемыми, с представлением дела на окончательное разрешение попечителю учебного округа.

Предоставление широких полномочий инспекторам народных училищ даже в умеренно-либеральных кругах расценивалось как очень опасный шаг. Головнин по этому поводу писал, что «слишком большой полицейский надзор за школами и мелочное вмешательство в их внутреннюю жизнь» поведет скорее не к увеличению числа школ, а к уменьшению их, к закрытию некоторых существующих и к охлаждению желания местных жителей к открытию новых. Не отрицая необходимости в инспекторах, он предлагал ограничить их права по преимуществу педагогическими функциями и непременно внушить им, «что они должны являться в школу как друзья учителя и изыскивать всевозможные средства для улучшения школы, для удовлетворения ее потребностей»¹. А чтобы это действительно обеспечивалось, Головнин считал необходимым назначать на эти должности только опытных педагогов, хорошо «знакомых с лучшим устройством и лучшими методами преподавания в народных школах». Только такие инспектора будут полезны. Если же они «будут выбираться из лиц, отличившихся только полицейскими способностями, могущими быть хорошими сыщиками», школа будет иметь от них один вред, заключал Головнин².

В расширении прав инспекторов народных училищ Головнин справедливо усматривал попытку правительства ограничить права земства и против этого возражал. Он говорил, что правительству надо отрешиться «от своих предубеждений против земства, и, желая искренне образования низших классов, оказывать деятелям земства большое внимание»³.

Доводы Головнина не поколебали намерений Д. Толстого. Его недоверие земству было твердым. Обеспечение правительственного надзора над школой было для него важнее всего, и в этом направлении он и определил основные положения инструкции, которая, как сказано выше, была утверждена в 1871 г.

Одновременно с введением должности инспекторов народных училищ Д. Толстой поручил ученому комитету вновь пересмотреть списки всех ранее вышедших и допущенных к употреблению в школах и библиотеках книг, исключить из них те, которые хоть в малейшей степени будут признаны вредными, и строго следить за вновь выходящими⁴.

Вместе с этим были приняты меры к ограничению частной и общественной инициативы в деле распространения книг среди народа. О последнем свидетельствует, например, такой факт: к московскому генерал-губернатору кн. Долгорукову обратилось несколько человек с просьбой разрешить организовать в Москве общество читален и чтений в память Петра I. Просьба эта была направлена в Министерство народного просвещения и рассматривалась потом в комитете министров. Д. Толстой в своем выступлении на заседании комитета министров заявил, что, по его

¹ Архив А. В. Головнина, д. № 22, л. 89.

Можно заметить, что образцом гуманного отношения к учителю, заботливого и внимательного отношения к его нуждам, о которых говорил Головнин, является деятельность И. Н. Ульянова на посту инспектора народных училищ Симбирской губ. См.: Н. И. Алпатов, Педагогическая деятельность И. Н. Ульянова, Учпедгиз, 1946. Примерно то же можно сказать и о деятельности Н. А. Корфа.

² Архив А. В. Головнина, д. № 22, л. 89.

³ Там же, л. 82.

⁴ Сборник постановлений и распоряжений по Министерству народного просвещения, т. IV, стр. 1140—1143. К числу вредных книг, по дошедшим до К. Д. Ушинского слухам, Д. Толстой намеревался отнести и «Родное слово». См. по этому поводу переписку Ушинского и Деянова, журн. «Советская педагогика», 1946, № 10—11, ст. «Неизвестное письмо К. Д. Ушинского».

мнению, в целях предосторожности не следовало бы давать просимого разрешения. С этим согласились остальные министры, и ходатайство было признано несвоевременным и отклонено. В своем решении комитет министров записал следующее: «Значительное развитие книжной торговли, с одной стороны, трудность надзора за такими читальнями — с другой, делают излишним устройство читален. По сему комитет полагает ходатайство отклонить»¹.

Надо сказать, что первый мотив, на который ссылался комитет министров (значительное развитие книжной торговли), не соответствовал действительности. Никакого «значительного развития книжной торговли» тогда еще не было и нужда в развитии читален была несомненной. Мотив этот был использован с той целью, чтобы прикрыть им истинную причину, какой руководствовался комитет министров, принимая такое постановление. А этой причиной была боязнь, что читальни могут явиться средством распространения всяких антиправительственных идей.

Как отмечалось выше, в 1866 г. Д. Толстой взял из государственного совета внесенный Головинным проект создания 15 правительственных учительских семинарий. Такой шаг можно объяснить тем, что в вопросах подготовки учителей для народных училищ Д. Толстой придерживался той же позиции, которую отстаивало духовенство московской и некоторых других епархий в период педагогической дискуссии 60-х годов. Он полагал, что нет никакой нужды в подготовке учителей через учительские семинарии, что учительские места в сельских начальных школах могут и должны быть замещены лицами духовного звания, как более надежными проводниками принципов самодержавия и православия в просвещении.

Но с течением времени Д. Толстой должен был убедиться в том, что надежды его на духовенство не оправдались. Духовенство не охотно шло на то, чтобы принимать на себя учительские обязанности, учитывая сложность учительского труда и чрезвычайно низкий уровень его оплаты. Ссылаясь на свою занятость, оно уклонялось от этого. Это обстоятельство, а главное проявляемая многими земствами активность по учреждению учительских семинарий, не внушавших полного доверия правительству², и рост революционных настроений среди учительства³ заставили Д. Толстого изменить свой взгляд. В конце 60-х и начале 70-х годов он выступает уже сторонником учительских семинарий. Но считает, что в целях ограждения воспитанников их от «вредного» влияния материализма, нигилизма и либерализма, правительство должно взять целиком в свои руки подготовку учителей, для чего и учреждать свои (правительственные) учительские семинарии, устранив всякие другие пути и средства такой подготовки, не внушающие полного доверия правительству.

¹ Исторический обзор деятельности комитета министров, т. III, ч. 2, стр. 194.

² Следует заметить, что не питать полного доверия к земским учительским семинариям правительство имело некоторые основания. Дело в том, что эти учебные заведения были охвачены движением народников в большей степени, чем другие повышенные и средние школы. Вот некоторые факты. В Костроме начальница земской учительской школы (женской) О. Н. Языкова вместе с мужем, преподавателем и руководителем педагогической практики, организовала из числа преподавателей и воспитанниц старших классов школы «коммуна пропагандистов». Эта коммуна имела своей целью распространение среди населения народнических идей. Коммуна была связана со многими учителями-единомышленниками, работающими в разных местах губернии. Сходные с «коммуной» организации существовали и в других земских учительских школах (Черниговской, Вологодской).

³ О росте революционных настроений среди учительства, наблюдавшемся в то время, свидетельствуют, например, такие факты: в кружке чайковцев активную роль в распространении литературы изд. «Книжное дело» играли народные учителя. По делу Каракозова было приговорено к заключению и ссылке пять учителей (Н. А. Худяков, М. О. Маркс, Н. П. Петерсон, Евпопед, К. Д. Трусов). Позднее, в 1877 г., по процессу «193-х» к судебной ответственности было привлечено 43 учителя и т. д.

В секретном докладе Александру II Д. Толстой писал: «Позволю себе откровенно заявить перед Вашим Императорским Величеством мое глубокое убеждение, что важное дело народного образования правительство не должно выпускать из своих рук (эти слова подчеркнуты Александром II, который тут же на полях написал: «ни под каким видом». — В. С.), что предоставление земствам готовить учителей для народа... весьма не желательно, и что по сему следовало бы отклонять ходатайства земств об открытии новых учительских семинарий, а учредить их исключительно за счет правительства (подчеркнуто Александром II, а на полях им же надписано: «да». — В. С.).

Так делается во всех европейских государствах, нигде не предоставляется сословиям образовывать будущих учителей народа, государственная власть весьма ревностно охраняет свои верховные права в этом отношении. Ни для кого не тайна, что у нас есть земства, стремящиеся в ущерб правительству захватить все в свои руки; но ужели же им может быть отдано образование народа, т. е. будущность страны?»¹.

Получив одобрение своим намерениям, Д. Толстой начал действовать. Для молодецкеновской учительской семинарии, открытой в 1864 г., было подготовлено и 17 марта 1870 г. утверждено новое положение. В начале 1871 г. Д. Толстой возбудил ходатайство перед государственным советом и получил от него разрешение на упразднение открытых при уездных училищах в Смоленске, Владимире, Харькове, Воронеже, Курске, Одессе, Кишиневе и Новочеркасске педагогических курсов и на открытие вместо них пяти правительственных учительских семинарий, по одной в учебных округах: Одесском, Харьковском, Московском, Петербургском и Казанском.

Не удовлетворившись этим, Д. Толстой в том же 1871 г. возбудил ходатайство перед государственным советом о разрешении открыть еще ряд учительских семинарий и об отпуске для этой цели необходимых средств. В своем представлении Д. Толстой писал: «справедливость требует согласиться, что единственно возможное средство упрочить народное образование состоит в том, чтобы теперь же, в виду возникающего в народе стремления к грамотности и в самом начале устройства у нас этого дела на новых началах, сообщить оному определенное и стройное направление в духе господствующей церкви и пользы государству путем правильной и стройной организации народной школы, что, очевидно, немыслимо без учителей, основательно и соответственно к тому подготовленных, а это может быть достигнуто только посредством учительских семинарий, не только правильно в педагогическом отношении устроенных, но и находящихся в полном заведывании училищного начальства»².

Если раньше Д. Толстой, отводя предложение Головнина, в качестве одного из мотивов называл материальные затруднения государства, то теперь такой мотив он считал уже неуважительным. И министру финансов Грейгу, указавшему на затруднительное положение государственного казначейства, он отвечал, что интересы государства в настоящее время настоятельно требуют проведения этой меры, что полумеры в этом отношении скорее вредны, нежели полезны.

7 декабря 1871 г. государственный совет по этому представлению Д. Толстого принял решение, утвержденное потом Александром II, об учреждении новых пяти учительских семинарий. Всего же за время пребывания Д. Толстого на посту министра народного просвещения (1866—1880) было открыто 44 правительственных учительских семинарий. Наряду с учреждением правительственных семинарий, Д. Толстой

¹ Архив департамента народного просвещения, д. № 158713.

² С. В. Рождественский, Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения..., стр. 557.

чинил всяческие препятствия развитию сети земских учительских семинарий.

Положение о молодецкеновской учительской семинарии 23 марта 1872 г. было распространено на все правительственные учительские семинарии. А в 1875 г., в дополнение к положению, была издана особая инструкция об учительских семинариях.

В названных положениях и инструкции подчеркивалось, что основной задачей учительской семинарии является развитие в учащихся искренней набожности, преданности престолу и отечеству, скромности, способности довольствоваться своим положением, уважения к педагогическому труду и пр. В этой части, как и в ряде других, положение и инструкция почти полностью воспроизводили прусские регулятивы 1854 г., большим поклонником которых был Д. Толстой. Как и в регулятивах, в положении и инструкции неоднократно подчеркивалось, что учительская семинария есть заведение не только образовательное, но и воспитательное, что деятельность ее должна быть основана на религиозно-нравственных началах, что нравственное влияние преподавателей на воспитанников семинарии имеет особенно важное значение. В целях охранительных от поступающих в семинарию требовалось представление свидетельства о доброй нравственности от местного священника, или отзыва от инспектора народных училищ, членов училищных советов и «вообще таких лиц, рекомендация которых может иметь значение» (§ 21 инструкции).

Положение об учительских семинариях 1870 г. во многом отличалось от положения, разработанного ученым комитетом в 1865 г. Главной особенностью данного положения, отличавшей его от прежнего, являлось ограничение прав и возможностей на участие в мероприятиях по подготовке учителей общественности, в частности земства. В положении 1870 г. была, например, опущена статья, в которой говорилось, что «семинарии могут быть учреждаемы, с разрешения Министерства народного просвещения, также обществами, сословиями и частными лицами». Здесь лишь указывалось, что учреждаемые казенные семинарии могут пользоваться пособиями от земств, обществ и частных лиц. Это, конечно, не означало, что правительство категорически запрещает земству, обществам и частным лицам открывать свои учительские семинарии. Но этим давалось понять, что оно не склонно поощрять таких стремлений.

Согласно положению 1870 г., учительские семинарии предназначались для обучения молодежи православного вероисповедания. И только в некоторые семинарии разрешалось принимать в число воспитанников лиц других исповеданий: ламайского (из калмыков) — в новочеркасскую, евангелическо-лютеранского — в валкинскую, Лифляндской губ., всех христианских вероисповеданий — во все семинарии Одесского округа.

Срок обучения в семинарии устанавливался вместо прежнего двухгодичного — трехгодичный, не считая подготовительного класса, который разрешалось открывать при семинариях, расположенных в сельской местности.

По новому положению несколько расширялся круг учебных предметов. Вводилось преподавание «главных оснований геометрии» и землемерного дела. Помимо того, вводилось обязательное обучение гимнастике и какому-либо ремеслу, определяемому советом семинарии. Включалась статья и о правах учителей, окончивших учительские семинарии. В ней говорилось, что окончившие семинарии и успешно прослужившие в должности сельского учителя в течение 12 лет удостоиваются (по представлению Министерства народного просвещения) звания личного почетного гражданства. Такой мерой правительство имело в виду сделать учителя более зависимым от воли Министерства народного просвещения и его чиновников на местах (попечителей, инспекторов и др.), привлечь

его на свою сторону и сделать более послушным орудием самодержавной политики, верным проводником ее основ в школьном обучении.

Непосредственное руководство семинарией вверялось директору (а не инспектору), которому, между прочим, разрешалось принимать участие в заседаниях попечительского совета и губернских и уездных училищных советов с правом голоса.

Правительственные учительские семинарии открывались по распоряжению Д. Толстого, как правило, в селах и небольших городах. Делалось это с той целью, чтобы оградить воспитанников их от вредного влияния «ложных» учений (материалистических и иных), получивших тогда уже значительное распространение главным образом в больших городах.

Главное внимание в семинариях обращалось на религиозно-нравственное воспитание и техническую (имеется в виду педагогическая техника) выучку без достаточно широкого общего развития.

Наряду с проведением указанных выше мероприятий и в тесной связи с ними под руководством Д. Толстого подготавливались положения о городских училищах и о начальных народных училищах. Последнее должно было заменить положение о народных училищах 1864 г.

Б. Положение о городских училищах от 31 мая 1872 г.

Реформой 1864 г. уездные училища, как определенное звено в системе народного образования, не были предусмотрены. Они были признаны не отвечающими требованиям времени ни по объему тех знаний, какие в них получали учащиеся, ни по способам обучения и, по мнению ученого комитета, подлежали замене другими учебными заведениями: в крупных промышленных городах — прогимназиями, в городах небольших малолюдных — двухклассными мужскими училищами с женскими отделениями при них.

Часть уездных училищ предполагалось преобразовать в учительские семинарии. Ученый комитет допускал сохранение уездных училищ лишь в некоторых городах, но с частичными изменениями в учебном их плане¹.

Для двухклассных училищ была подготовлена и советом министра народного просвещения одобрена следующая программа:

а) закон божий (молитвы, священная история в рассказах, объяснение символа веры, молитвы господней и 10 заповедей, объяснения богослужения и важнейших праздников); б) русский язык (чтение на русском и церковно-славянском языке, письмо крупное, мелкое и скоропись, практическое ознакомление с правилами грамматики, устные и письменные рассказы); в) арифметика (счисление устное, письменное и на счетах, четыре действия над целыми отвлеченными и именованными числами и понятие о дробях, упражнения в решении задач); г) элементарные сведения из отечественной истории, географии и природоведения; д) чистописание и е) церковное пение. В женских училищах, сверх того, рукоделие.

Намечаемое преобразование уездных училищ не встретило, однако, полной поддержки на местах по следующим мотивам: курс двухклассных училищ по своему объему не мог удовлетворить возросших потребностей городского населения в элементарном образовании, а ограниченность числа прогимназий не обеспечивала охват обучением всех детей, желающих получить в них образование. С мест поступали многочисленные ходатайства в Министерство народного просвещения о том, чтобы уездные училища не упразднять, а сохранить наряду с учрежденными и вновь учреждаемыми прогимназиями, но принять необходимые меры к улучшению постановки обучения в них.

Учитывая это, Совет министра народного просвещения (Головнин, Делянов, Петерс, Постельс, Могилянский, Воронов, Воскресенский) в своих заседаниях от 11 и 18 февраля 1866 г. принял решение:

¹ Журнал заседания ученого комитета от 24 января 1866 г. № 104, Архив департамента народного просвещения, д. № 139848, ч. V.

«1) повсеместное преобразование уездных училищ приостановить впредь до того времени, когда точнее определятся тесно связанные с сим преобразованием обстоятельства», 2)... «где окажется очевидная польза в преобразовании их в двухклассные училища с женскими отделениями, предоставить г. г. попечителям входить с представлениями о преобразовании каждого из таких училищ отдельно, и 3) предложить г. г. попечителям учебных округов представить свои соображения о том, какие изменения полагали бы они сделать в отношении преподаваемых ныне предметов в уездных училищах с тем, чтобы курсу их дать более практический характер»¹.

Попечители учебных округов представили свои соображения и о необходимых изменениях в учебных планах и о возможных преобразованиях уездных училищ в прогимназии и двухклассные училища. Но с приходом к руководству Министерством народного просвещения Д. Толстого вопрос об обеспечении детей городских ремесленников, мелких торговцев, мелких чиновников и прочих низших сословий повышенным начальным образованием был решен по-иному.

Будучи крайним противником распространения среди этих сословий среднего гимназического образования, открывающего доступ к высшей школе, Д. Толстой категорически возражал против преобразования уездных училищ в прогимназии. В таком преобразовании он видел один из путей проникновения молодежи из низших городских сословий в гимназию. С другой стороны, Д. Толстой вынужден был считаться с тем, что проектируемые Головниным двухклассные начальные училища не могли удовлетворить потребности той же молодежи в общем образовании. Не вполне отвечали им и уездные училища. Поэтому, чтобы удовлетворить возросшие потребности городов в повышенном общем образовании, а главное, чтобы отвлечь детей «городских низов» от поступления в гимназии и прогимназии, было решено создать особый тип школы, не дублирующий прогимназию, но способный заменить не вполне удовлетворяющие уездные училища.

Таким типом школы и явилось городское училище, очень сходное с теми повышенными школами, которые в 1862 г. предлагали директор 2-й Киевской гимназии Вилуев и директор Нежинского лицея Стеблин-Каминский (см. гл. II, стр. 81).

Проект положения о городских училищах был подготовлен Министерством народного просвещения и в феврале 1871 г. представлен в Государственный совет².

Проект положения обсуждался на заседании особого присутствия 9 марта 1872 г. и на общем собрании Государственного совета 8 мая того же года. В обоих случаях он не встретил серьезных возражений со стороны членов Государственного совета. Лишь некоторые поправки, вытекающие из замечаний Головнина, были внесены в проект, после чего 31 мая 1872 г. он и был утвержден Александром II.

Согласно утвержденному «Положению», городские училища имели своей целью: «доставление начального умственного и религиозно-нравственного образования» (из ст. 1).

По своей структуре городские училища подразделялись на одноклассные, двухклассные, трехклассные и четырехклассные. По ходатайству земств, обществ, сословий и частных лиц, содержащиеся на их средства городские училища могли учреждаться и в составе пяти и шести классов³.

¹ Архив департамента народного просвещения, д. № 141274, л. 37.

² Архив Государственного совета (особое присутствие по учебной части, 1871—1872 гг.), фонд департамента народного просвещения, д. № 3, лл. 2—56 (представление № 2208).

³ Предложение Головнина об учреждении во всех случаях только многоклассных городских училищ с годичным сроком обучения в каждом классе и с назначением на каждый класс по одному учителю было отклонено. Свой отказ от принятия этого предложения Государственный совет мотивировал ограниченностью финансовых возможностей и недостатком учителей. Только в отношении земских, общественных и частных училищ, как видим, это предложение было удовлетворено.

Различное число классов в городских училищах, однако, не означало, что они имеют различные сроки обучения. Срок обучения во всех училищах был один и тот же — шестилетний. Число классов обозначало лишь число комплектов, на каждый из которых назначался штатный учитель. Так, при каждом одноклассном училище для преподавания всех предметов, кроме закона божия, пения и гимнастики, назначался один штатный учитель, при двухклассном — два и т. д. Для преподавания закона божия при каждом городском училище назначался законоучитель.

В одноклассном городском училище, в связи с тем, что на штатного учителя возлагалось заведывание училищем, полагался один учительский помощник. Если же в одноклассном училище или в первом классе других городских училищ (двух-, трех- и четырехклассных) насчитывалось более 50 учащихся, то на каждые следующие 30 учеников полагалось иметь по одному помощнику.

В одноклассных городских училищах учащиеся соответственно их познаниям подразделялись на три последовательных отделения со сроком обучения в каждом отделении в два года. В двухклассных городских училищах учащиеся первого класса подразделялись на два последовательные отделения с тем же двухгодичным сроком обучения в каждом из них. Во втором классе обучение продолжалось два года. В трехклассном училище срок обучения в каждом классе устанавливался в два года, а в четырехклассном — в первом и втором классах по два, в третьем и четвертом по одному году.

Во всех городских училищах преподавались в одном и том же объеме следующие предметы:

1) закон божий, 2) чтение и письмо, 3) русский язык и церковно-славянское чтение с переводом на русский язык, 4) арифметика, 5) практическая геометрия, 6) география и история России, с необходимыми сведениями из всеобщей истории и географии, 7) сведения из естественной истории и физики, 8) черчение и рисование, 9) пение, 10) гимнастика.

Кроме этих предметов, во втором классе, двухклассных, в третьем классе трехклассных, в третьем и четвертом классах четырехклассных городских училищ с разрешения Министерства народного просвещения могли преподаваться и некоторые дополнительные предметы.

В порядке внеклассных занятий разрешалось обучать желающих ремеслам за особую плату.

Наибольшее число уроков, как это видно из приведенной ниже таблицы, отводилось на арифметику и практическую геометрию, т. е. на те предметы, которые имели наибольшее применение в практической деятельности ремесленников, кустарей, мелких торговцев и мелких городских служащих (счетных работников, работников прилавка и пр.), составлявших как раз ту часть городского населения, на обслуживание которой и были рассчитаны городские училища.

На втором месте по числу уроков стоял русский язык, на третьем — естествознание и на четвертом — отечественная география и история.

Таблица распределения уроков на неделю в трех- и четырехклассных городских училищах (см. стр. 162):

Принимались в городские училища дети по достижении 7-летнего возраста без всяких испытаний.

Дети старшего возраста принимались в старшие классы и отделения только по экзамену.

За обучение взималась плата, размер которой устанавливался попечителем учебного округа по представлению инспектора народных училищ. Дети необеспеченных родителей, по решению педагогического совета, могли быть освобождены от платы за обучение.

Городские училища являлись совершенно самостоятельным типом общеобразовательной школы, не зависимым ни от начальных народных

Название предметов	к л а с с ы			
	I	II	III	IV
Закон божий	6	3	2	2
Чтение и письмо	8	—	—	—
Русский язык и церковно-славянское чтение	—	6	5	2
Арифметика	4	6	5	5
Практическая геометрия	—	4	6	6
Рисование и черчение	—	—	—	2
Отечественная география и история	—	2	3	4
Естествознание	—	3	3	4
	18	24	24	25

Примечание. На пение и гимнастику отводилось по 3 часа в неделю. Занятия по ним прсводились во внеклассное время.

училищ, ни от гимназий и никак не связанным с ними. Они охватывали низшую и высшую ступени начального образования и имели законченный характер учебного курса. Они являлись типичными школами-тупиками, по окончании которых учащиеся не получали прямого выхода в следующие повышенные школы. Из них был одни выход — в практическую жизнь. И только тем из успешно окончивших полный курс обучения, которые выражали желание быть впоследствии учителями городских училищ, открывалась некоторая возможность продолжать образование. Они оставались при училище не менее чем на один год и под руководством учителей занимались повторением пройденного курса и изучением дополнительного учебного материала по тем же предметам, одновременно помогая учителям в педагогической работе (работа со слабо успевающими, выполнение обязанностей помощников учителей в младших отделениях и пр.), а по достижении 16 лет — поступали в 1-й класс учительского института. Причем при приеме в институт им отдавалось предпочтение перед другими кандидатами, если они имели одобрительные отзывы о своей учебной работе и поведении от администрации училища.

Лица, не принадлежащие к податным сословиям, по положению 1872 г., по окончании полного курса городского училища определялись в гражданскую службу предпочтительно перед теми, которые не обучались в городских училищах или других высших, по сравнению с ними, учебных заведениях. При производстве в первый классный чин они освобождались от установленного для того испытания.

Непосредственное заведывание городским училищем возлагалось: в одноклассном — на штатного учителя, в многоклассных — на одного из штатных учителей. Ближайшее заведывание городскими училищами принадлежало инспектору народных училищ, а главное управление ими — попечителю учебного округа.

Городские училища могли учреждать на средства правительства, земств, городских обществ, сословий и частных лиц. По желанию обществ и на их средства с разрешения попечителя учебного округа при городских училищах могли учреждаться воскресные и вечерние курсы для взрослых.

В 1876 г. городским, по положению 1872 г., училищам было предоставлено право производить испытания на звание учителей и учительниц приходских и начальных училищ и на первый классный чин.

Городские училища, как это можно было видеть из изложенного выше, имели не мало существенных недостатков: отсутствие взаимосвязи с начальными народными училищами и гимназиями, ограничение воз-

возможностей для продолжения образования окончившими их, ограничение прав окончивших училища лиц из податных сословий, неудобное построение классов, но они имели и свои достоинства.

Главным достоинством городских училищ следует признать то, что они давали сравнительно широкий круг знаний и притом главным образом по таким предметам, которые имели очень важное общеобразовательное и жизненно-практическое значение (арифметика, геометрия, естествознание и др.). Городские училища при ограниченном числе гимназий и реальных училищ, при крайне ограниченных возможностях для обучения в средних школах детей мало обеспеченных классов и сословий в свое время сыграли, несомненно, положительную роль в развитии повышенного образования в нашей стране. Не мало молодых людей, не имеющих материальной возможности для обучения в гимназиях, воспользовались городскими училищами для того, чтобы подняться значительно выше того уровня в образовании, который обеспечивался начальной школой.

В. Положение о начальных народных училищах от 31 мая 1874 г.

Работы по подготовке нового положения о начальных народных училищах были закончены к началу 1874 г. Проект положения вместе с объяснительной запиской был представлен Д. Толстым в Государственный совет 14 февраля 1874 г. После обсуждения проекта на заседаниях соединенных департаментов государственной экономии и законов 13 и 17 апреля и на общем собрании Государственного совета 6 мая того же года, он был утвержден Александром II 31 мая 1874 г. и без каких-либо существенных изменений и поправок.

Общественность не была поставлена в известность о содержании подготавливаемой «реформы» и не была привлечена к обсуждению проекта положения о начальных народных училищах. Правительство находило это излишним и даже вредным.

Отдельные неофициальные лица имели возможность ознакомиться с проектом частным, неофициальным путем. И свое неудовлетворение намечаемыми изменениями в системе начального образования выражали также в неофициальных документах. Так, например, Д. Дашков (член Рязанского губернского земского собрания) в личном письме к Головнину от 27 апреля 1874 г.¹, указывая на то, что намечаемые изменения в системе управления училищами вызывают чувство глубокого огорчения у всех истинных друзей народного образования, у земских деятелей в особенности, просил его как члена Государственного совета при обсуждении предложенного Толстым проекта положения о народных училищах решительно отстаивать уездные училищные советы как полноправные учебно-административные органы на местах. Он писал, что уездные училищные советы будут жизненными органами лишь при следующих условиях: 1) если в совете будет целиком сосредоточен «надзор за всеми училищами в уезде, исключая ведущих к высшему образованию (гимназий, прогимназий реальных и частных училищ с соответствующими курсами)»; 2) если они будут «стоять в прямой связи с Министерством народного просвещения и вместе с директорами училищ являться единственными учебно-административными органами...»; 3) если советы будут «иметь право приглашать по найму специалистов (педагогов) для надзора за училищами» и 4) если, наконец, инспектора будут выполнять лишь функции ревизоров, подчиненных директору, а не заведывать народными училищами.

Возвращаясь к вопросу о типе начальной школы, Дашков вновь настаивал на узаконении не одноклассной (одногодичной), а многокласс-

¹ Архив А. В. Головнина, д. 23, лл. 1—4.

ной массовой школы, во всяком случае не ниже чем двухклассной. «Одногодичная школа, — писал он, — не удовлетворяет потребностей населения».

Дашков вместе с этим настаивал, как и раньше, на расширении программы начального училища. В частности он предлагал ввести преподавание «отчизноведения» (очерк русской истории), придавая ему большое воспитательное значение, а по арифметике — дополнить программу десятичными дробями и тройным правилом, имеющими, по его мнению, большое образовательное и практическое значение.

Головнин писал, что проект Д. Толстого не встретил возражений в Государственном совете, но не потому, что с ним были все согласны, а потому, что возражать было бесполезно. Шеф жандармов граф Шувалов еще до обсуждения проекта объявил о том, что «Государь изволил одобрить главные основания проекта гр. Толстого и сам изволил сказать об этом в Москве предводителям дворянства». А «в государстве, где правление самодержавное, проект, одобренный государем, подлежит исполнению, а не обсуждению»¹. В силу этого и сам Головнин, не вполне согласный с проектом Д. Толстого, предпочел молчание и на собрание Государственного совета 6 мая не явился.

В первой своей части, где излагались статьи, касающиеся целей, содержания, различных видов начальных училищ и некоторых других организационно-учебных, административных и хозяйственных вопросов, проект Толстого мало чем отличался от положения о начальных народных училищах 1864 г.

Так: ст. 1 — о целях, ст. 3 — о предметах учебного курса, ст. 4 — о преподавании только на русском языке, ст. 5 — об использовании в учебных целях только одобренных учебных руководств, ст. 6 — о приеме в училища детей всех состояний и вероисповеданий, ст. 8 — об установлении или освобождении от платы за обучение перенесены с прежнего положения без всяких изменений.

Начальные училища оставались одноклассными. Они ставили своей задачей дать очень ограниченное элементарное образование, которым, по духу нового положения, и должны были ограничиться подавляющее большинство сельского населения и городская беднота.

В соответствии с таким назначением начальные народные училища занимали в системе народного образования в целом и начального в частности совершенно самостоятельное, изолированное от всех других учебных заведений положение. Они были теми же школами-тупиками, какими были и городские училища, конечно, значительно отличаясь от последних объемом учебного курса. Из них также не намечалось прямого пути ни в гимназию, ни в прогимназию. Не намечалось его и в городское училище (рис. 5).

Курсом начального народного училища предполагалось заканчивать образование обучающихся в них детей.

В другие статьи были внесены некоторые изменения, дополнения и поправки, вызванные главным образом стремлением правительства еще более усилить охранительные меры, возвысить роль дворянства и ограничить роль городских самоуправлений и земства в делах народного образования. Вот, собственно, к чему сводились все эти изменения, поправки и дополнения.

Ст. 7, как и раньше, там, где не представлялось возможным иметь отдельно мужские и женские училища, допускала совместное обучение мальчиков и девочек. Но в новом положении она дополнялась указанием на то, что в смешанных школах могут быть девочки не старше 12 лет (а не 13 лет). Пребывание девочек старше этого возраста в сме-

¹ Архив А. В. Головнина, д. 23, л. 5. Об этом упоминается в «Историческом обзоре» Рождественского.

шанных школах считалось опасным в моральном отношении и потому недопустимым.

По прежнему положению, согласно ст. 10, разрешения на открытие начальных училищ городскими и сельскими обществами и частными лицами должны были выдавать уездные училищные советы. По новому положению это право предоставлено инспектору народных училищ и председателю уездного училищного совета (уездному предводителю дворянства). Такое разрешение должно было испрашивать и земство.

**НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПО ПОЛОЖЕНИЯМ 1872 г.
О ГОРОДСКИХ УЧИЛИЩАХ, 1874 г. О НАЧАЛЬНЫХ
НАРОДНЫХ УЧИЛИЩАХ**

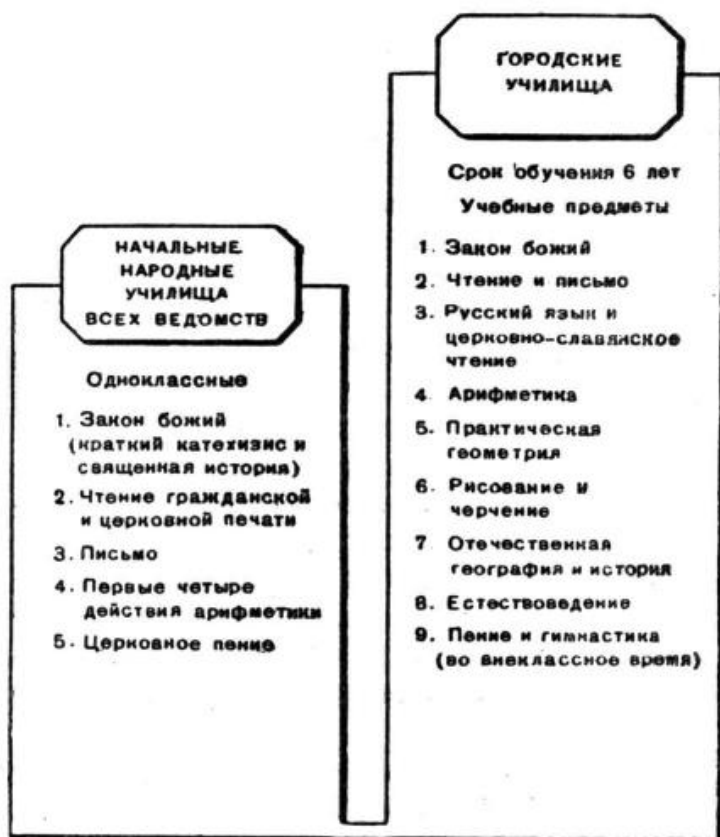


Рис. 5

Ст. 11 (2-я часть ст. 10 по положению 1864 г.) разрешала закрывать народные училища в случае обнаружения в них беспорядков и вредного направления в обучении не по распоряжению губернского училищного совета, как было раньше, а временно, по соглашению инспектора народных училищ с председателем уездного училищного совета, окончательно же — по постановлению уездного совета. Она обязывала председателя училищного совета и инспектора лично на месте убедиться в происшедших беспорядках или во вредном направлении в обучении, принятом в училище, и после этого принимать решение о временном закрытии училища.

Ст. 13 — о попечителях (попечительницах) народных училищ и распорядителях (распорядительницах) воскресных школ отличалась от ст. 12 положения 1864 г., относящейся к тому же вопросу, тем, что утверждение в этих званиях определенных лиц разрешалось производить не уездным, а губернским училищным советам. Уездный училищный совет получал право делать лишь представления губернскому училищному совету об утверждении и увольнении их. Кроме того, попечителям (попечительницам) и распорядителям (распорядительницам) предоставлялось

право участвовать в заседаниях уездных училищных советов и подавать голос но только по делам, касающимся их училищ. Это право, хотя о нем и не было сказано в положении 1864 г., рассматривалось Министерством народного просвещения Головнина как бесспорное, само собой разумеющееся. Это право предусматривалось между прочим проектом наказа уездным училищным советам, составленным при Головнине.

Ст. 17 определила, что право и обязанность осуществлять наблюдение за религиозно-нравственным направлением в обучении в народных училищах принадлежит не приходскому священнику, как было по прежнему положению, а местному епархиальному архиерею. Он должен был делать это сам или поручать особым духовным лицам. Если находил нужным, архиерей сообщал свои замечания непосредственно министру народного просвещения.

Включением такой именно статьи «Положение» имело в виду подчеркнуть особую значимость наблюдений за этой стороной школьного обучения и повысить ответственность духовенства за осуществление их.

Ст. 18 в отличие от ст. 16 положения 1864 г. требовала допускать к исполнению учительских обязанностей только тех лиц, которые получали на то согласие инспектора народных училищ. Утверждались же эти лица в должностях учителей (учительниц) по истечении годичного срока работы в школе и опять-таки в том лишь случае, если инспектор давал о них положительный отзыв. Это давало возможность на практике проверить пригодность кандидата для выполнения роли учителя начального училища. И проверить не только в педагогическом, но и в морально-политическом отношении. Без годичного испытательного срока в должностях учителей и учительниц могли утверждаться лица, достаточно уже зарекомендовавшие себя как опытные и благонадежные преподаватели и хорошо известные училищному совету.

Такой осторожный подход к подбору кандидатов на учительские должности, конечно, в большей степени, чем прежний, гарантировал от проникновения в народные училища не пригодных для правительства людей и усиливал зависимость кандидатов в учителя от инспекторов народных училищ.

В ст. ст. 4, 9, 12, 14, 15 и 16 были внесены незначительные редакционные изменения, не имеющие существенного значения. На них мы поэтому не будем останавливаться.

По-новому излагалась вторая часть положения — о заведывании начальными народными училищами.

Сохраняя уездные и губернские училищные советы, «Положение» ограничивало их функции заботой о материально-хозяйственном обеспечении училищ: изыскание средств и способов к открытию новых начальных народных училищ, улучшение существующих, снабжение их, по мере возможности, учебными пособиями и руководствами, одобренными Министерством народного просвещения и духовным ведомством по принадлежности, назначение пособий училищам и учителям (учительницам). К этому добавлялись некоторые административные права и обязанности: утверждение в должностях учителей и учительниц — лиц, допущенных к исполнению этих обязанностей инспекторами народных училищ, закрытие училищ, признанных вредными, увольнение неблагонадежных учителей и учительниц и т. д.

Заведывание учебной частью всех начальных народных училищ вверялось губернскому директору народных училищ, избираемому попечителем учебного округа из лиц, получивших высшее образование, и утвержденному министром народного просвещения, и инспектору народных училищ, назначаемому попечителем учебного округа.

Наблюдение за нравственным направлением народных училищ, кроме архиерея и других духовных лиц, директора и инспекторов народных

училищ, возлагалось на уездных и губернских предводителей дворянства. В помощь уездному предводителю дворянства в осуществлении надзора за нравственным направлением народных училищ ст. 41 разрешала губернскому училищному совету избирать доверенных лиц из числа местных дворян, которые зарекомендовали себя сочувственным отношением к народному образованию (учреждение народного училища, денежные пожертвования на поддержание училищ и др.) и которые по своим нравственным качествам представляли «достаточное ручательство в том, что употребят оказываемое им доверие в пользу преуспевания в их местности начального народного образования и для поддержания его в добром направлении». Особо подчеркивалось, что все эти лица при посещении училищ должны были непременно удостоверяться в нравственных качествах учителей и учительниц и в полезном влиянии их на учащихся.

Общее наблюдение за состоянием и направлением начального образования в губернии принадлежало губернатору, который все свои замечания и соображения по этому поводу сообщал непосредственно Министерству народного просвещения.

Земство и городские общества устранились от всякого участия в управлении и руководстве учебно-воспитательной стороной начальных училищ. Последнее на местах целиком вверялось государственным чиновникам в лице губернатора, директора и инспекторов народных училищ и представителям дворянства и духовенства, т. е. тем лицам, которых правительство считало надежной опорой самодержавия. Этим путем правительство старалось оградить школу от всякого влияния сколько-нибудь прогрессивных кругов общественности в целом и от влияния умеренно-либеральных настроений, характерных для значительной части земских деятелей, в частности.

Новым положением земство не устранилось вовсе от участия в деятельности, имеющей целью содействие развитию начального народного образования. Но роль земства ограничивалась заботой о материальном благосостоянии школы. То же самое можно сказать и о роли городских самоуправлений.

Новым положением, как это видно из сказанного выше, по существу восстанавливались старые формы чиновничье-бюрократического управления и руководства начальными школами. Роль коллегии (училищного совета) в этом деле была сведена почти к нулю.

Все это создавало серьезные препятствия на пути развития начального народного образования. Но это не могло приостановить его развития. Под влиянием все возрастающих потребностей в грамотном рабочем и крестьянине (этому содействовали развитие капитализма, с одной стороны, и развитие самосознания народа — с другой) и при активном участии самого населения, при содействии передовых земств и видных деятелей народного образования (И. Н. Ульянов, Н. А. Корф, Н. Ф. Бунаков и др.) начальная школа продолжала (хотя и медленно) расти и развиваться. Так, например, с 1874 по 1880 г. количество начальных школ увеличилось более чем на 25%; в 1874 г. всех школ, состоящих на учете у правительства, было 22 389, а в 1880 г. — уже 28 118.

Быстрее росла сеть земских школ. К 1880 г. земству принадлежала 12 821 школа, что составляло 45 % всех начальных школ. По свидетельству А. Титова¹, в земских губерниях в том же 1880 г. 78,5% всех существующих школ было открыто земством. Причем росли не только одно-, но и двух-, трехгодичные начальные земские школы, стоявшие по качеству учебной работы значительно выше церковно-приходских, кста-ти сказать, всячески поощряемых правительством.

¹ А. А. Титов, Реформы Александра II и их судьба, М., 1910, гл. VII.

ГЛАВА IV

СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА ПО ПРОЕКТУ УСТАВА 1860 г. ДИСКУССИЯ О ХАРАКТЕРЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

ПРОЕКТ УСТАВА

Стремление ученого комитета Министерства народного просвещения отразить намерения правительства, с одной стороны, и требования представителей педагогической теории и практики — с другой, особенно рельефно выступает в той части проекта устава низших и средних учебных заведений, опубликованного в 1860 г., которая касалась гимназий и прогимназий. Оно чувствуется почти во всех статьях проекта, причем в большинстве случаев с перевесом в сторону удовлетворения требований педагогических кругов. В разработанном проекте устава ученый комитет намечал создание средней школы, в задачу которой входило: дать учащимся полное общее образование и тем самым подготовить их для успешного прохождения курса в одном из высших учебных заведений или для полезной деятельности на избранном поприще общественной жизни. Никаких задач из области прикладного образования перед гимназией не ставилось. Задачи прикладного образования целиком относились к специальным учебным заведениям.

Исходя из общеобразовательной задачи, ученый комитет попытался определить и круг учебных предметов, подлежащих изучению в гимназиях. Первое, что для него явилось бесспорным, — это недопустимость изучения в гимназиях каких бы то ни было специальных предметов. Второе, на чем он настаивал и что считал нужным отразить в проекте учебного плана, — это разносторонность знаний.

Ученый комитет правильно считал, что задача полного общего образования обязывает школу не ограничиваться каким-либо одним кругом (хотя бы и довольно широким) гуманитарных или естественно-научных знаний, а требует разносторонней подготовки, разностороннего умственного развития учащихся. В объяснительной записке к проекту устава говорилось, что гимназия должна «развить до возможного совершенства все способности учащихся и сообщить им те познания, без которых разумная человеческая жизнь невозможна».

Ученый комитет был вполне прав, считая, что гимназия, перед которой поставлена такая цель, не может удовлетвориться ни учебным планом классической гимназии, действовавшей на основе устава 1828 г., ни учебным планом гимназии с курсом естествознания и законоведения, введенным по министерскому предписанию 14/V 1852 г. Первый слишком много места отводил классической древности и никакого места не отводил естествознанию. При таком положении невозможно было гово-

рять о разностороннем развитии способностей учащихся, о вооружении их всеми действительно необходимыми общими знаниями. Второй, вводя преподавание законоведения как предмета, имеющего своей главной задачей подготовку учащихся к поступлению на государственную службу, толкал гимназию на путь прикладного образования, что в корне противоречило той задаче, которая ставилась перед ней проектом устава.

Новые задачи требовали нового учебного плана, и ученый комитет предложил действительно новый, отличный от только что упомянутых, учебный план в составе следующих предметов:

Закон божий	14 ³ / ₄ час. в неделю
Русский язык	30 " " "
Латинский "	30 " " "
Греческий "	21 ¹ / ₄ " " "
Немецкий язык	28 ³ / ₄ " " "
Французский язык	28 ³ / ₄ " " "
Математика	27 ¹ / ₂ " " "
Естествознание и физика	20 " " "
География	11 ¹ / ₄ " " "
История	16 ¹ / ₄ " " "
Чистописание, черчение и рисование	12 ¹ / ₂ " " "

Итого: 240 час. в неделю

Наиболее характерной особенностью этого плана являлось, во-первых, то, что в нем объединялись все общеобразовательные предметы как общие для классических и реальных гимназий (русский язык, математика, история, география, закон божий), так и те, которые являлись типичными для каждой из названных гимназий (греческий и латинский языки — для классической гимназии, естественно-научные знания — для реальной гимназии), во-вторых, то, что в нем сравнительно равномерно распределено учебное время между всеми предметами.

Такое построение учебного плана устраняло чрезмерную концентрацию учебных занятий вокруг небольшого количества предметов и порождаемую ею односторонность в образовании, чем страдала, например, классическая гимназия. Но такой учебный план толкал гимназию на путь многопредметности, на что, между прочим, указывали впоследствии в своих замечаниях Н. И. Пирогов и некоторые другие педагоги. Произошло это от неправильного подхода к определению предметов, которые должны были обеспечить разностороннее общее образование учащихся гимназий.

Ученый комитет подошел к решению этого очень важного и, безусловно, сложного вопроса весьма упрощенно. Он решил, что раз необходимо разностороннее общее образование, то вполне нормально включить в учебный план все те предметы, которые признано считать общеобразовательными. И поэтому те доводы, которые выдвигались Чернышевским, Добролюбовым и Ушинским против изучения в гимназиях древних классических языков, он не принял во внимание. Древние языки попрежнему сохранились в учебном плане в числе главных предметов, хотя им, правда, и не отводилось такого большого количества часов, какое отводилось раньше в классических гимназиях.

За гимназиями, которые должны были работать по этому плану, ученый комитет не считал возможным сохранить название классических или реальных. Он называл их гимназиями с нормальным курсом.

Что названия «классическая» или «реальная» для них не подходили, с этим можно согласиться, ибо ни классическая древность, ни реальные знания в учебном плане их не занимали ведущего положения¹. Но вряд ли можно согласиться с тем, что учебный курс проектируемых гим-

¹ С. В. Рождественский называет эти гимназии классическими, что, конечно, нельзя признать правильным.

назний был действительно нормальным. Вполне нормальным его нельзя было назвать уже по одному тому, что он включал в себя не только бесспорно нужное и полезное для общего образования, но и то, что теряло значение общего, всем необходимого, т. е. классицизм.

Проект устава допускал существование гимназий и с другим, несколько отличным от только что приведенного, учебным планом. Вот этот план:

Закон божий	13 ³ / ₄ часа
Русский язык	30 "
Латинский "	23 ³ / ₄ "
Немецкий "	30 "
Французский язык	30 "
Математика	35 "
Естествознание	31 ¹ / ₄ "
География	11 ¹ / ₄ "
История	18 ³ / ₄ "
Чистописание, черчение и рисование	13 ³ / ₄ "
Итого	237 ¹ / ₂ часа

Если в первом плане были сделаны очень робкие шаги по пути отступления от классической системы среднего образования, то в этом плане сделаны уже более решительные шаги в том же направлении. В нем по сравнению с планом «нормальных» гимназий вовсе отсутствовал греческий язык и уменьшено число часов на латинский язык (вместо 30 отведено 23), значительно увеличено число часов на математику (вместо 27¹/₂ отведено 35) и естествознание с физикой (вместо 20 отведено 31¹/₄), немного на немецкий и французский языки, историю и черчение с рисованием и чистописанием.

Согласно проекту устава, приведенный учебный план мог вводиться в гимназиях по распоряжению Министерства народного просвещения, если это вызывалось местными потребностями. Какие конкретно местные нужды и потребности могли служить основанием для введения в действие этого плана, в проекте устава не указывалось. Но можно предполагать, что речь шла о растущих потребностях в естественно-научных и физико-математических знаниях в связи с развитием в стране торговли и промышленности.

Второй вариант учебного плана нам представляется явлением весьма положительным. Он, конечно, в гораздо большей степени, чем так называемый нормальный план, соответствовал требованиям практической жизни и состоянию в то время научных знаний. И если уже ученый комитет хотел создать такой учебный план, в котором нашли бы свое законное место все существенно важные гуманитарные и естественно-научные знания, обеспечивающие не одностороннее, а разностороннее общее среднее образование, пригодное в жизни каждого человека и необходимое для продвижения образования в высшей школе, то, надо сказать, это ему удалось в большей степени именно во втором случае.

В этом плане, как уже отмечалось, отсутствовал древнегреческий язык, ставший языком мертвым и представляющий интерес только для незначительной части специалистов. Сохранен как обязательный предмет латинский язык. Сделано это потому, что он все же имел более широкое применение, чем греческий в науке, и составлял известную основу ряда европейских языков.

Главную же основу учебного плана составляли: русский язык (включая и литературу), математика, естествознание и физика, история, география, немецкий и французский языки.

Нет нужды доказывать, что сама жизнь и современное состояние научных знаний настоятельно диктовали необходимость изучения этих предметов.

Учебный план отводил видное место немецкому и французскому языкам. Это было важно для повышения общей культуры молодежи, для ознакомления с европейской и мировой культурой.

В самом распределении учебного времени здесь также было больше целесообразности, больше учета важности и сложности учебных предметов, нежели в «нормальном» учебном плане.

По общему своему характеру второй вариант учебного плана (число и название предметов) имеет некоторое сходство с учебным планом немецких реальных училищ, действовавших на основе устава 1859 г. Но по тому месту, какое отводилось каждому предмету, он отличался от этого плана и стоял гораздо выше его. Это можно проследить по следующей таблице ¹.

Учебные предметы немецкого реального училища	Число часов в неделю		Учебные предметы гимназии (проект 1860 г.)
	в немецком реальном училище	в русской гимназии	
Закон божий	19	13 ³ / ₄	Закон божий
Немецкий язык	27	30	Русский язык
Латинский	44	23 ³ / ₄	Латинский „
Французский язык	32	30	Французский язык
Английский	10	30	Немецкий
История и география	27	30	История и география
Естествознание	24	31 ¹ / ₄	Естествознание и физика
Математика	41	35	Математика
Чистописание	11		Чистописание, черчение и рисование
Рисование	17	13 ³ / ₄	
	252	237 ¹ / ₂	

Из этой таблицы видно, что в немецких реальных училищах такой, можно сказать, главный предмет для реальной школы, как естествознание, не поставлен на ту высокую ступень, на какую поднял его ученый комитет в проекте нового учебного плана. Несколько понижены в учебном плане реального училища и история с географией. Слишком небольшое число часов отведено на изучение английского языка, являющегося вторым иностранным языком в немецкой школе. Зато слишком высокоподнят латинский язык. По числу часов он занимал там первое место, тогда как в русской гимназии — четвертое.

Значительно больше времени отведено и на закон божий. Коротче говоря, то, что имело более прямое отношение к реальным знаниям в немецком реальном училище, занимало менее видное место, чем то, которое намечалось в проектируемой русской гимназии. Исключение в этом отношении представляли математика и рисование.

Основываясь на приведенных данных, можно сказать, что проектируемая ученым комитетом гимназия с усиленными курсами математики и естествознания не может считаться копией с немецкого реального училища. И поэтому обвинения ученого комитета в слепом следовании попутям немецкой школы, которые были выдвинуты в ряде выступлений ², следует признать, по крайней мере, преувеличенными.

¹ Расчет часов сделан, исходя из 8-годичного срока обучения, который являлся обязательным. 9-й год являлся желательным, но не обязательным.

² Ф. Толь, Проект устава низших и средних училищ, журн. «Воспитание», 1860, № 12. К. Еще несколько мыслей о проекте устава, журн. «Воспитание», 1861, № 3.

В дополнение к учебным планам и в развитие их проект устава обязывал Министерство народного просвещения составлять программы по каждому предмету и особую инструкцию, в которой определялось бы, в каких классах и какие предметы преподаются, сколько уроков в каждом классе на каждый предмет и какие методические пути рекомендуются применять в преподавании их.

Отступления от министерских программ и установленного инструкцией распределения уроков допускались только с ведома и согласия Министерства народного просвещения. Этим имелось в виду обеспечить то единство в содержании и организации учебного процесса, в котором было заинтересовано правительство. Включением такого пункта в проект устава ученый комитет удовлетворял одно из требований, изложенных в докладе Норова от 5 марта 1856 г. (см. введение) ¹.

Известно, что решающая роль в реализации учебно-воспитательных задач школы принадлежит педагогическому персоналу. И тем успешнее будет выполняться эта роль, чем лучше будет обеспечена школа необходимыми учебниками, книгами для чтения, наглядными пособиями и лабораторным оборудованием. Надо сказать, что все это было учтено ученым комитетом и в проекте устава получило соответствующее отражение. Проектом намечалось, например, учреждение при каждой гимназии библиотеки и учебных кабинетов по естествознанию, физике и химии, а также снабжение полным набором необходимых наглядных пособий.

Много внимания уделялось педагогическим кадрам. Предусматривались должности директора, его помощника по учебно-воспитательной части — инспектора, преподавателей и надзирателя заходящими учениками. По отношению ко всем им проектом выдвигалось одно общее требование — возможно более высокое образование и педагогическая подготовка.

Директор гимназии, по проекту устава, должен был избираться попечителем учебного округа и утверждаться министром народного просвещения из числа окончивших университет и прослуживших не менее 10 лет по учебной части, т. е. из лиц достаточно опытных в педагогическом деле.

Преподавателями, кроме законоучителя и учителей рисования, черчения и чистописания, могли назначаться только окончившие университет и прослушавшие там педагогический курс. К преподаванию иностранных языков допускались, правда, лица, не окончившие университет, но обязательно выдержавшие испытание на право преподавания одного из иностранных языков.

С университетским образованием предполагалось иметь и воспитателей при пансионах. Надзиратели заходящими учениками назначались из числа преподавателей той же гимназии. Допускалось, правда, приглашение и посторонних лиц, имеющих, по крайней мере, гимназическое образование.

Инспектор гимназии назначался попечителем учебного округа по представлению директора из числа наиболее опытных преподавателей, имеющих университетское образование. В проекте устава ничего не говорилось о таком качестве директоров, инспекторов, преподавателей, воспитателей и надзирателей гимназий, как верность самодержавию и православию. А ведь известно, что самодержавное правительство всег-

¹ Как показало обсуждение проекта, этот пункт не встретил одобрения в кругах педагогической общественности. В большинстве выступлений выдвигалось следующее требование: составление программ учебных занятий и всю организацию учебного процесса отнести целиком к функциям педагогических советов гимназий.

да выдвигало это качество на первое место. Надо полагать, что ученый комитет не упоминал о нем лишь потому, что считал его само собой разумеющимся.

Проект устава отменял действующее по уставу 1828 г. деление преподавателей гимназии на старших и младших (в зависимости от преподаваемых предметов) и устанавливал новое деление, основывающееся на иных началах. Все преподаватели, согласно проекту, делились не на две, а на три категории: учителей, наставников и профессоров. Звание учителя присваивалось каждому вновь назначенному и притом начинающему преподавателю. Звание наставника присваивалось учителю, прослужившему в этой должности не менее 5 лет и обратившему на себя внимание своим усердием и педагогическими способностями. Звание профессора присваивалось наставнику, прослужившему в гимназии в этом звании не менее 15 лет и зарекомендовавшему себя отличной работой и научными и литературно-педагогическими трудами.

Таким образом, не специальность, а стаж и научно-педагогическая квалификация определяли положение преподавателя. Все преподаватели считались состоящими на государственной службе и в зависимости от звания относились к тому или иному служебному классу. Преподаватели со званием учителя относились к IX классу, наставники — к VIII, профессора — к VII классу. Соответственно этому выплачивалось и содержание: по VIII классу более высокое, чем по IX классу и т. д.

Такая система деления преподавателей на категории являлась, конечно, более целесообразной, чем та, которая была установлена уставом 1828 г. Она создавала серьезный материальный и моральный стимул для работы преподавателей над собой, для научного и педагогического их роста, а вместе с этим и предпосылку для повышения качества учебно-воспитательной работы гимназии.

Для директоров, инспекторов, преподавателей, надзирателей и воспитателей гимназий соответствующими статьями проекта предусматривалось пенсионное обеспечение. Порядок назначения и размеры пенсий устанавливались следующие: при увольнении за 20 лет беспорочной службы назначалась пенсия в размере 50% оклада, а за 25 лет — в размере полного оклада.

Пенсионеры, оставшиеся с разрешения Министерства народного просвещения на службе в гимназии, получали причитающиеся жалование и в полном размере установленную пенсию. Мало того, лицам, прослужившим 25 лет, за каждые следующие пять лет службы намечалась прибавка в размере одной пятой полной пенсии.

Сроки на получение пенсии сокращались: на пять лет — для лиц, выходящих в отставку по совершенно расстроенному здоровью, на 10 лет — для лиц, одержимых тяжелой неизлечимой болезнью (лишившихся употребления рук, ног, зрения, языка или потерявших рассудок).

Забота о педагогах-инвалидах, получившая отражение в проекте — факт положительный. Но, к сожалению, забота эта носит слишком ограниченный характер. По проекту получается, что пенсиями обеспечиваются только те инвалиды, которые прослужили не менее 10 и 15 лет. Если же инвалидность наступила раньше этих сроков, то пенсия не полагалась. Инвалиды в этом случае оставались без всякой поддержки со стороны государства. И если не имели собственных сбережений или каких-либо источников дохода и помощи от близких людей, попадали в очень тяжелое положение.

После смерти пенсионера причитающаяся ему пенсия должна была выплачиваться оставшимся вдове и детям: половина — первой и половина — вторым. Выплата пенсии прекращалась: вдове, если она выходила замуж, а детям, если они достигали 21 года и раньше этого срока, если

определялись в учебное заведение с полным казенным обеспечением или поступали на службу, а дочери вступали в брак.

Проект устава обязывал директора преподавать предмет своей специальности, как правило, в старшем классе. Составители проекта правильно считали, что директор, не порвавший непосредственной связи с преподаванием, сможет обеспечить лучшее педагогическое руководство деятельностью всего коллектива гимназии. Они правильно полагали, что преподавание явится одним из ценных средств, предупреждающих превращение директора в чиновника, администратора, лишённого педагогической души.

Большое значение придавалось проектом устава коллективному мнению педагогов. И в связи с этим сравнительно широкие обязанности возлагались на проектируемый педагогический совет гимназии, состоящий из директора (председатель), инспектора и всех преподавателей (члены совета). Совет должен был обсуждать и принимать решения по всем вопросам, касающимся организации учебной жизни гимназии. Ему, помимо этого, предоставлялось право обсуждать и представлять на утверждение попечителя кандидатов в наставники, профессора, избирать из своего состава членов правления, вносить предложения об отступлении от установленных норм по устройству учебной части, по выбору учебников, учебных руководств и т. д.

Даже по вопросам финансово-хозяйственным в проекте предусматривался коллегиальный орган управления и руководства. Правление гимназии в составе директора (председатель) и членов, инспектора и двух преподавателей, избираемых педагогическим советом, ведало: приемом и хранением денежных сумм гимназии, составлением смет прихода и расхода, расходованием сумм по смете и др.

Как и при высших начальных училищах, при гимназиях было положено иметь попечительский совет, в задачу которого, как говорилось в проекте, входила забота об усилении доверия в обществе к гимназии и о сближении ее с обществом.

Попечительский совет должен был заботиться главным образом о материальном благосостоянии гимназии. Никаких административно-учебных прав ему не предоставлялось. Но членам совета не возбранялось наблюдать за направлением в преподавании и нравственным поведением учащихся и сообщать свои мнения по этим вопросам директору или инспектору гимназии.

Попечительский совет состоял: из председателя (он же почетный попечитель гимназии), избираемого дворянством и утверждаемого государем по представлению министра народного просвещения; непременных членов — директора гимназии, местного благочинного и городского головы и четырех выборных членов. Последние выбирались на 3 года попечительским советом, вернее, председателем и непременными членами его из лиц, кои могли принести больше пользы (имелась в виду по преимуществу материальная помощь, какая могла быть оказана гимназии этими лицами).

Состав попечительских советов был типичным буржуазно-дворянским. В нем обеспечивались места лишь дворянской и буржуазной верхушке и представителям духовенства и Министерства народного просвещения (благочинный и директор гимназии). Более широкие общественные круги к участию в деятельности попечительских советов не допускались.

В решении вопроса о доступности гимназий для детей различных сословий проект устава делал серьезный шаг в сторону прогрессивных требований педагогической общественности. Он объявлял гимназии общедоступными, безусловными учебными заведениями. В них, согласно проекту устава, могли поступать дети всех сословий, званий, вероиспо-

веданий и любого подданства. Правда, проект предусматривал взимание платы за обучение. Но в нем тут же делалась оговорка, что дети бедных родителей от платы за обучение в гимназиях освобождаются.

В первый класс гимназии принимались дети 10—13 лет, но только по экзамену. От них требовалось умение читать и писать по-русски, знание первых четырех действий арифметики, т. е. то, что составляло курс школ грамотности, предусмотренных тем же проектом.

Приходящим и своекоштным ученикам оставаться по два года в одном и том же классе разрешалось не более трех раз, а получающим содержание от казны — не более одного раза в продолжение всего гимназического курса. Исключение из гимназии допускалось за неуспеваемость и за дурную нравственность. Причем что конкретно подразумевалось под дурной нравственностью, за которую ученики подлежали исключению, в проекте устава не говорилось. Решать этот вопрос в каждом отдельном случае должен был педагогический совет. Исключенным к тому же не полагалось выдавать свидетельства о том, что они в течение известного срока обучались в данном учебном заведении.

Ничего не было сказано в проекте о телесных наказаниях. Ученый комитет почему-то счел нужным обойти этот очень острый вопрос молчанием.

Вопрос же о том, допустимы или недопустимы телесные наказания, как меры педагогического воздействия, как известно, тогда уже были поставлены общественностью, и не ответить на них в документе, которым определялась организационная, педагогическая и всякая иная сторона будущей средней школы, означало допустить серьезную ошибку. Замалчивание этого вопроса давало повод для всяких недовольств, подозрений и обвинений ученого комитета. Оно могло послужить поводом и для оправдания телесных наказаний.

Окончившие полный курс гимназии получали аттестат, а особо отличившиеся, кроме того, золотую или серебряную медаль. Причем на каждый выпуск полагалось не более одной золотой и двух серебряных медалей. Чем вызвано такое ограничение, трудно понять. Во всяком случае усмотреть в этом вполне оправданную педагогическими соображениями меру нельзя.

Получившие одобрительные аттестаты приобретали право на поступление в университет без экзамена, на занятие должности учителя в высшем народном училище после того, как прослушали специальный педагогический курс при гимназии, на получение свидетельства на звание домашнего учителя по тем предметам, по которым оказаны были успехи хорошие и отличные, на занятие места канцелярского служащего высшего разряда по получаемому окладу; податные освобождались от телесных наказаний, определялись в государственную службу по получении свидетельств об увольнении с податного сословия и, наконец, освобождались от рекрутской повинности, если вносили за себя 300 руб.

Значит только для поступления в гимназию дети различных сословий пользовались (юридически) одинаковым правом. По окончании же гимназий права их определялись по-разному, в зависимости от принадлежности к тому или иному сословию. Принадлежащие к податным сословиям, как видно из сказанного выше, допускались на государственную службу только по увольнении их из податного сословия, а от рекрутской повинности освобождались только после внесения 300 руб., что для очень многих являлось просто непосильным. Сословно-классовая ограниченность проекта здесь была налицо.

К испытаниям при гимназиях допускались и не обучавшиеся в них на равных основаниях с обучавшимися. Выдержавшие испытания получали соответствующие документы — аттестаты, свидетельства или удостоверения. Меру эту следует признать, безусловно, полезной. Она зна-

чительно расширяла возможности для получения среднего образования и установленных в связи с этим определенных прав той частью молодежи, которая в силу экономической необеспеченности не могла обучаться в гимназиях.

При гимназиях предполагалась организация пансионеров, педагогических курсов, дополнительных курсов и временных публичных лекций.

В каждом пансионе разрешалось иметь не более 80 воспитанников. Принимались в пансионы дети «всех состояний» пансионерами или полупансионерами (пользующимися только столом) за установленную плату. Непосредственный надзор за пансионом поручался особым воспитателям.

Педагогические курсы имели своим назначением подготовку учителей для высших народных училищ, из числа окончивших гимназии. Они были рассчитаны на два года. Слушатели курсов изучали только педагогические дисциплины и проходили педагогическую практику. Признавалось желательным, чтобы курс педагогики на педагогических курсах вел директор гимназии. Предполагалось, что он, как человек, обладающий солидной подготовкой и большим педагогическим опытом, сумеет провести курс педагогики на достаточно высоком уровне. Этим к тому же имелось в виду повысить и авторитет педагогических курсов.

Такая практика представляла педагогический интерес в другом отношении. Она содействовала тому, чтобы постоянно держать директора в курсе педагогической науки, что так важно и необходимо для руководителя учебного заведения. Дополнительные курсы предназначались для тех, кто окончил гимназию, но по тем или иным причинам не мог продолжать образование в высшей школе. Их целью было более глубокое изучение тех предметов, в которых на местах ощущалась потребность.

Проект устава допускал учреждение, помимо правительственных, частных гимназий. И не только допускал, но и приветствовал это. В проекте говорилось, что учреждение частной гимназии следует расценивать как «подвиг общепользительный» и всемерно поддерживать его. Только двум условиям обязательно должен был отвечать каждый желающий учредить гимназию: 1) быть русским подданным и 2) иметь образование, дающее право на звание домашнего учителя или домашней учительницы.

По проекту намечалось иметь в каждом губернском городе не менее одной гимназии. Указывалось на желательность учреждения их и в других городах и местечках. Там же, где не представлялась возможность открыть гимназию, разрешалось открывать прогимназию, равную по своему курсу четырем младшим классам гимназии. Прогимназии, при наличии соответствующих условий (материальные возможности, наличие подходящих помещений, наличие подготовленных учителей), могли быть преобразованы в гимназии.

Все общие положения, касающиеся гимназий (права и преимущества преподавателей, прием и увольнение учащихся, организация учебного дня, плата за обучение и освобождение от нее, функции педагогических советов и пр.), распространялись и на прогимназии.

Таковы в основном положения проекта, относящиеся к средней общеобразовательной школе.

Все три школы, составляющие среднее звено системы народного образования, в их отношениях к низшему и высшему звену можно представить в следующем виде (рис. 6).

ДИСКУССИЯ ПО ПРОЕКТУ

В историко-педагогических трудах дооктябрьского и послеоктябрьского периодов проект устава 1860 г. в целом и в части, касающейся

средней школы, не получил достаточного освещения и заслуживающей в общем положительной оценки. Это можно наблюдать в известных работах таких авторов, как С. В. Рождественский¹, И. Алешинцев²,

СИСТЕМА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОЕКТУ УСТАВА 1860 г.

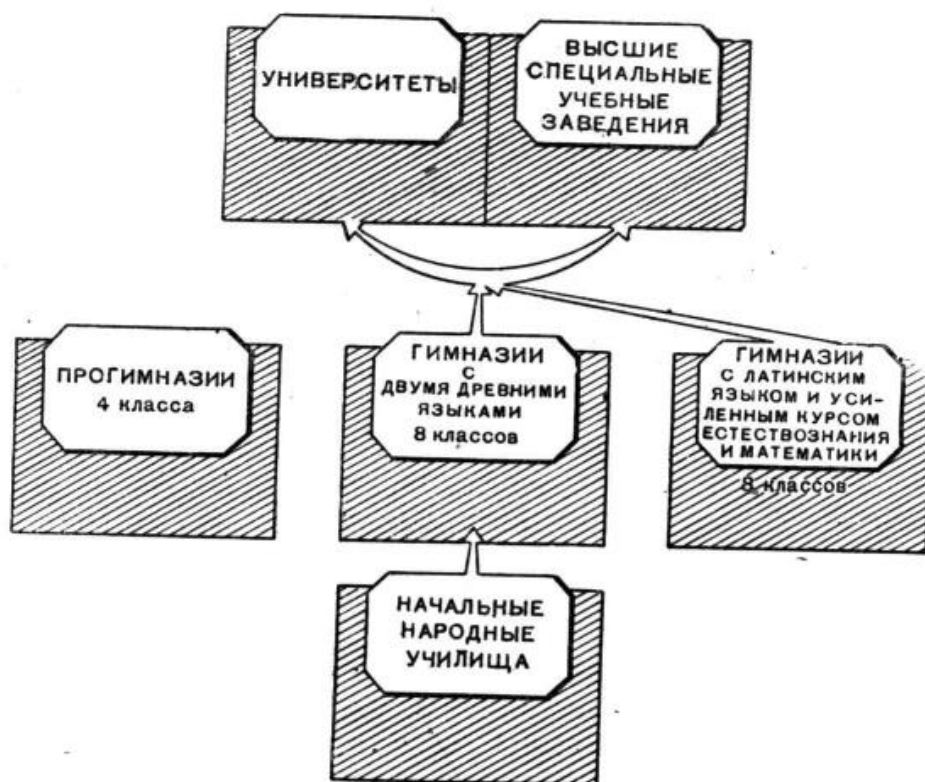


Рис. 6

Шмид³, проф. Е. Н. Медынский⁴ и др. О проекте в этих работах иногда лишь упоминается как бы мимоходом. Такое отношение к проекту нельзя признать правильным.

Проект этот был подготовлен в тот момент, когда общественное движение России находилось на большом подъеме. И на него, как это подчеркивалось выше, этот подъем оказал значительное влияние. В некоторых частях этого проекта, больше чем в других, нашли свое отражение влияния эпохи — и борьба за общеобразовательную школу, и борьба за разностороннее среднее образование и за педагогическую целесообразность в организации жизни и деятельности школы, и ряд других положительных моментов. Предложения проекта по реформе средней школы, при всех их недостатках, вносили все же значительный вклад в борьбу прогрессивной части педагогической общественности за новую, более совершенную систему среднего образования.

В невнимании к проекту нельзя упрекнуть педагогическую общественность того времени. Наоборот, обсуждению его было уделено много внимания. В выступлениях по поводу проекта были затронуты самые разнообразные вопросы, касающиеся природы средней школы в целом и отдельных сторон жизни и деятельности ее.

¹ «Исторический обзор деятельности МНП», 1802—1902 гг., СПб., 1902.

² «История гимназического образования в России (XVIII—XIX вв.)», СПб., 1912.

³ «История средних учебных заведений в России», СПб., 1878.

⁴ «История русской педагогики», Учпедгиз, 1938.

Примерно то же можно сказать и о работе Ш. И. Ганелина «Очерки по истории средней школы в России в 60—70-х годах XIX в.», «Ученые записки Ленинградского гос. пед. института им. Герцена», 1941, т. XI.

Проф. Ганелин¹ считает, что борьба с многопредметностью находилась в центре внимания на данном этапе подготовки школьных реформ. Это, однако, не совсем так. Борьба с многопредметностью действительно привлекала не мало внимания выступавших по поводу подготовлявшихся реформ. Но не она находилась в центре внимания. В центре внимания находился вопрос об общем характере средней школы, о направлении ее учебного курса. Борьба с многопредметностью чаще выступала как мотив, привлекаемый при защите различных точек зрения на общий характер учебного курса гимназий.

Можно сказать больше. Борьба с многопредметностью на рассматриваемом этапе подготовки реформ не являлась и главным мотивом, на который опирались в своих выступлениях представители различных точек зрения. Нужды и потребности времени и состояние научных знаний — вот то главное, из чего исходили и чем мотивировали свою защиту сторонники того или иного направления. Правда, современные нужды России понимались выступавшими далеко не одинаково. Не одинаково понималось и современное состояние наук. Каждый выступавший вкладывал в эти понятия обычно свое содержание в зависимости от той классовой идеологии, выразителем которой являлся. Самое глубокое толкование этих нужд и самое глубокое для того времени толкование роли и значения науки в экономической, политической и культурной жизни народа дали революционные демократы Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов. В соответствии с этим они предложили и самое передовое решение вопроса о характере средней общеобразовательной школы.

Разногласия в процессе обсуждения проекта по вопросу о направлении среднего образования сводились к следующему: одна часть выступавших отстаивала параллельное существование средних школ двух различных направлений, классического и реального, другая — категорически возражала против этого и отстаивала однородную общеобразовательную школу. Причем среди сторонников двух направлений в гимназическом образовании и среди их противников в свою очередь наблюдались расхождения. Так, например, среди первых одни отдавали предпочтение классическим, другие — реальным гимназиям. А ко вторым относились три разнообразных группы.

Первая группа, отражавшая настроения консервативной части педагогов, считала, что единой общеобразовательной средней школой должна являться классическая гимназия, давно сложившаяся и получившая признание во всех цивилизованных странах Западной Европы. Вторая и третья группы, объединявшие более или менее прогрессивных представителей педагогической мысли, напротив, считали классическую школу устаревшей, не удовлетворявшей требованиям переживаемого момента, не соответствующей состоянию научных знаний и требованиям передовой педагогики. И вместо нее одни (вторая группа) предлагали реальную гимназию, в которой ведущее место отводили естественно-научным и физико-математическим знаниям; другие (третья группа) — единую общеобразовательную школу без какого бы то ни было уклона в сторону ли классицизма или реализма и обеспечивающую учащимся широкие, разносторонние знания из области естественных и гуманитарных наук. Внутри каждой из перечисленных групп опять-таки не было полного единодушия. Здесь также наблюдались свои расхождения, но чаще не принципиального характера.

Намечаемые проектом устава два типа гимназий и их учебные планы не удовлетворяли в полной мере никого из выступавших. Большин-

¹ Ш. И. Г а н е л и н, Очерки по истории средней школы в России в 60—70-х годах XIX в. «Ученые записки Ленинградского гос. пед. института им. Герцена», 1941, т. X.

ство отмечало в качестве основного недостатка проекта наличие в нем половинчатости и непоследовательности в решении вопроса о направлениях гимназического курса.

Упрек этот, конечно, имел основания. Но то, что предлагалось представителями различных точек зрения в целях устранения этого недостатка, далеко не всегда поднимало школу на более высокую ступень, по сравнению с тем, что намечалось проектом устава.

А. Защита двух направлений в среднем образовании

Деление гимназий на классические и реальные защищали проф. Р. Орбинский, Н. И. Пирогов и ряд других педагогов.

Проф. Орбинский пытался обосновать необходимость такого деления потребностями практической жизни. Умственная деятельность людей, говорил он, сводится в общем к двум основным родам. Один род деятельности имеет в виду отношения к людям, другой — отношения к видам и предметам. Каждый род деятельности требует, конечно, определенной специальной подготовки, но основанной обязательно на соответствующем общем образовании.

Так, люди, имеющие дело с человеческими отношениями (юрист, педагог, священник и т. д.), нуждаются в специальной подготовке, которая опирается на общее гуманитарное образование; люди же, имеющие дело с вещественным миром (инженер, купец, военный специалист и др.), нуждаются в специальной подготовке, опирающейся на общее реальное образование. Вот почему учреждение гуманитарных (Орбинский не называет их классическими. — В. С.) гимназий и реальных училищ (реальные средние школы он называет не гимназиями, а училищами. — В. С.) по Орбинскому, следовало признать вполне закономерным.

Гуманитарные гимназии в соответствии с жизненным предназначением ее воспитанников должны, по мнению Орбинского, иметь своей главной задачей — «изучение человеческого духа». А потому и ведущими дисциплинами в них должны быть: язык и история. «Языкоучение и история — вот что определяет характер и направление гимназического преподавания», — писал он¹, причем «языкоучение в смысле постижения законов языка, которые в то же время суть и законы человеческой мысли, а не приобретения ловкости болтать словами того или иного наречия»². Это, однако, не означало, что Орбинский был против преподавания в гуманитарной гимназии других предметов. Наоборот, он отстаивал преподавание в них и таких предметов, как математика, естествознание, география и некоторые другие. Но он считал, что на преподавание их должно отводиться меньше времени, чем на исторические и языковые предметы. В реальных училищах ведущую роль отводил он естествознанию, географии, математике и русскому языку, а новым языкам и истории — второстепенную роль. Древние языки как ненужные для будущей деятельности обучающихся в реальных училищах из учебного плана исключались им вовсе.

Конечная цель гимназий и реальных училищ должна определять не только содержание, но и способы обучения в них. Нельзя, говорил Орбинский, в различных по содержанию и общему направлению общеобразовательных школах применять одни и те же способы преподавания. Способы обучения в них должны быть также различны. И это различие он видел главным образом в том, что в гуманитарной гимназии обращается преимущественно внимание на «научную сторону» изучаемых предметов, а в реальном училище — на прикладную.

¹ Р. Орбинский, По поводу проекта нового устава средних и низших народных училищ, подведомственных Министерству народного просвещения, ст. в журн. «Русское слово», 1860, июнь, стр. 32.

² Там же.

Так, например, «в области арифметики преподаватель гимназии может задавать и кое-что из теории чисел, учитель реальной школы должен ввести в свой курс бухгалтерию, учет векселей и всю так называемую коммерческую арифметику»¹.

К тому же гуманитарные дисциплины, включенные в учебный план реальных училищ, должны, по его мнению, изучаться короче и с ударением на факты. Например, по истории здесь «первое дело исторический факт, а в гуманитарной гимназии — историческая идея»².

География в реальном училище должна была, по мнению Орбинского, проходить преимущественно как землеведение, тогда как в гуманитарной гимназии главное: «этнография и политическая география и в то же время объяснение того, как историческое развитие племени обуславливается географическими данными»³.

Ошибочно считая курс гуманитарной гимназии по задачам, содержанию и способам преподавания более сложным, чем курс реальных училищ, Орбинский отстаивал для нее восьмилетний срок обучения, т. е. тот, который намечался и проектом устава низших и средних училищ, и при этом рекомендовал установить для гимназий приемный возраст учащихся, поступающих в 1-й класс, 10 лет. Для реальных же училищ считал возможным установить 7-летний срок обучения с приемом учащихся в 1-й класс по достижении 9-летнего возраста.

Обращаясь к учебным планам, предложенным в проекте устава, Орбинский говорил, что его в общем удовлетворяет учебный план гимназии с нормальным курсом. В ней предусмотрены все необходимые предметы для гуманитарного образования. В этот план он предлагал внести лишь некоторые поправки, касающиеся количества времени, отводимого на преподавание учебных предметов, и распределения его по годам обучения. Для наглядного представления о предлагаемых Орбинским поправках приведем следующую таблицу (см. стр. 181):

Поправки, вносимые Орбинским, как видим, сводились к увеличению числа уроков: 2-х на латинский язык, 3-х на греческий, 3-х на историю и 3-х на географию за счет сокращения по русскому языку — 2 урока, по немецкому — 1, по французскому — 2 и по чистописанию с черчением и рисованием — 6 уроков, и к некоторой перестановке предметов по классам: естествознание намечалось к преподаванию не со второго, а с первого класса, а немецкий язык — не с первого, а с четвертого класса. Орбинский считал, что естествознание вполне доступно для понимания учащихся первого класса. Преподавание же двух новых языков, начиная с 1-го класса, находил недопустимым. Он говорил, что надо дать возможность учащимся ознакомиться с одним языком, французским как более легким, овладеть первоначальными основами его и тогда уже начинать преподавать второй, немецкий, являющийся более сложным. Иначе в головах учащихся путаница будет неизбежной.

Считая свое распределение учебного времени по классам более обоснованным с точки зрения педагогики, Орбинский, однако, не склонен был настаивать на нем, как на каком-то незыблемом законе. Он вполне допускал, что опыт мест может подсказать и нечто новое в этом распределении. А с опытом мест Орбинский советовал очень считаться.

Учебный план гимназии без греческого языка с усиленным курсом естествознания и некоторых других дисциплин, предложенный в проекте устава, совершенно не удовлетворял Орбинского. В нем он не видел ясно выраженной целеустремленности. То, что было сделано в плане для

¹ Р. Орбинский, По поводу проекта нового устава средних и низших училищ, подведомственных Министерству народного просвещения, ст. в журн. «Русское слово», 1860, июнь, стр. 32.

² Там же.

³ Там же, стр. 36.

Число уроков по учебным предметам гуманитарных гимназий и распределение их по годам обучения по проекту устава низших и средних училищ и по предложению проф. Орбинского

Учебные предметы	К Л А С С ы								Всего уроков	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		
Закон божий	2	2	2	1	1	1	1	1	1	11
Русский язык	3	5	3	3	2	3	2	3	2	24
Латинский „	—	—	5	4	4	4	3	4	2	24
Греческий „	—	—	—	—	4	4	5	4	6	17
Математика	3	3	3	3	3	3	3	2	2	22
Естествознание и физика	—	3	2	2	2	1	2	3	2	16
История	—	—	1	2	2	2	3	3	4	13
География	2	3	1	2	1	2	1	—	—	9
Немецкий язык	5	—	3	—	2	5	2	4	3	23
Французский „	5	6	3	4	2	1	2	1	1	23
Чистописание, черчение и рисование	4	2	4	1	—	—	—	—	—	16
Итого уроков	24	24	24	24	24	24	24	24	24	192
Часов	30	30	30	30	30	30	30	30	30	240

Примечания: 1. В графе 1-й по каждому классу и общему итогу уроков по предметам приведены данные из проекта устава, а во 2-й графе—из предложений Орбинского.

2. Уроки предполагались по 1½ часа каждый.

усиления реальных предметов, Орбинский находил недостаточным. Вводить же второй тип гимназии, очень мало отличающийся от первого, он считал делом бесполезным.

Для придания этому плану реального направления Орбинский рекомендовал следующие меры: 1) устранить из него латинский язык, как предмет, не относящийся к реальному образованию, 2) отвести больше времени на преподавание естествознания и географии, как предметов самых типичных для реальной школы, 3) немного сократить время, отводимое на новые языки и математику.

Название предметов	Число часов в неделю	
	по проекту, Орбинского	по проекту устава
Закон божий	13 ³ / ₄	13 ³ / ₄
Русский язык (и словесность)	30	30
Французский язык	25	30
Немецкий язык	27 ¹ / ₂	30
Математика	32 ¹ / ₂	35
Естествознание	17 ¹ / ₂	—
Физика	7 ¹ / ₂	31 ¹ / ₄
Химия	7 ¹ / ₂	—
География	16 ¹ / ₄	11 ¹ / ₄
История	17 ¹ / ₂	18 ³ / ₄
Латинский язык	—	23 ³ / ₄
Чистописание, черчение и рисование	15	13 ³ / ₄
Итого	210	237¹/₂

Вопрос о том, какую школу, гуманитарную гимназию или реальное училище, надо учреждать в данном городе или местечке, должен решаться, по мнению Орбинского, исходя из учета местных потребностей. Реорганизацию же существующих гимназий он рекомендовал осуществлять в таком примерно плане: там, где было несколько гимназий, половину реорганизовать в реальные училища, а там, где только одна гимназия и нет возможности организовать вторую, но есть нужда в реальном, реорганизовать ее в реальное училище.

В этих предложениях Орбинского была выражена забота о том, чтобы реальная школа заняла сравнительно видное место в системе народного образования России.

Придавая большое значение реальным знаниям в подготовке людей для хозяйственно-производственной деятельности, Орбинский предлагал непременно обеспечивать в каждом специальном учебном заведении тот минимум общеобразовательных знаний, который предусмотрен учебным планом реальных училищ. И с этой целью рекомендовал специальную подготовку начинать в них только в старших классах, а младшие классы сделать общеобразовательными. В противном случае эти учебные заведения, говорил он, будут калечить детей, превращая их с ранних лет в узких технологов и других специалистов.

В выступлении Орбинского есть мысли ценные, исторически прогрессивные, но есть и существенные недостатки. Отражая в общем линию прогрессивной педагогики, он отстаивал общеобразовательную среднюю школу и необходимость максимального приближения ее по характеру содержания и способов обучения к потребностям жизни. Но Орбинский несколько упрощенно понимал эту связь и механически выводил характер школы из различных родов человеческой деятельности. Это вместе со стремлением как можно ближе поставить реальную школу к

практической жизни, привело его к смазыванию в известной степени характера реальных училищ. Его предложение о превращении арифметики в своеобразную бухгалтерию и ряд других предложений фактически ставили эти училища на рельсы прикладной школы. С этим связано и понижение прав оканчивающих реальные училища. Они, по Орбинскому, не могли поступать в университеты. Право на поступление в университет он оставлял только за окончившими гуманитарные гимназии. Для окончивших реальные училища Орбинский намечал один путь — в практическую, по преимуществу в торгово-промышленную жизнь.

Н. И. Пирогов выступил немного позже Орбинского со своими замечаниями на проект устава¹. Много недостатков отмечено им в проекте, но самым существенным недостатком он считал отсутствие четкого разграничения двух направлений в средней общеобразовательной школе — классического и реального. То, что давали в этом отношении предлагаемые в проекте учебные планы гимназий, его не удовлетворяло. Там, по мнению Пирогова, делался лишь слабый намек на такое разграничение. А нужно было другое. Нужны были классические школы, обеспечивающие солидное гуманитарное образование и открывающие прямой путь в университеты. Нужны были и реальные школы, обеспечивающие подготовку «истинно-образованных людей» для практической жизни.

Надобность в таких, совершенно отличных друг от друга школах диктовалась, по его мнению, самой жизнью, состоянием наук и педагогическими соображениями. Ведь нельзя же забывать, говорил он, что область человеческих знаний настолько широка и многогранна, что объединить в одном учебном заведении все необходимые, бесспорно полезные знания просто невозможно. И всякое стремление к такому объединению неизбежно привело бы к многопредметности, являющейся бичом настоящего «нравственно научного образования». Это прежде всего, утверждал Пирогов, как раз и было забыто авторами проекта устава. Этим-то, с его точки зрения, и объясняется тот факт, что предложенные ими учебные планы являются образцом эклектического соединения всего, что относится к гуманитарному и к реальному образованию. Планы эти настолько перегружены, что даже самые способные, выдающиеся ученики, по глубокому убеждению Пирогова, не в состоянии по-серьезному, достаточно полно и глубоко усвоить всего, что там намечено. А значит введение их не может внести каких-либо улучшений в постановку школьного обучения. Можно утверждать, что и при наличии таких учебных планов «наше образование останется на той же поверхности, на которой оно стоит и теперь», — писал Пирогов². И только учреждение школы двух, резко отличных (выражение Пирогова) одно от другого направлений, по его заключению, способно вполне устранить этот недостаток.

Надо помнить, продолжал Пирогов, что и люди-то являются не однородными существами с одинаковыми интересами и способностями. Наоборот, они различны и по способностям и по наклонностям. И заставить всех их изучать одно и то же означало бы стать на путь отрицания особенностей человеческой природы, на тот порочный путь, который не обеспечивает свободного и успешного развития каждой личности. Авторы проекта обвинялись Пироговым, по крайней мере, в недооценке особенностей человеческой природы. Иначе они не должны были бы, по его мнению, допустить той нерешительности и половинчатости в делении гимназий, какую допустили в проекте. На самом деле, два учебных плана, которые предложены авторами проекта устава, не обеспечивали в двух па-

¹ Орбинский со своими замечаниями выступил в июне 1860 г., а Пирогов — в октябре того же года.

² Н. И. Пирогов, Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения. Сборник литературно-педагогических статей Н. И. Пирогова, Киев, 1861, стр. 102.

раллельно существующих гимназиях резко отличных направлений в содержании обучения. И это оценивалось Пироговым как фактическое устранение возможности выбора учащимися той школы, которая по своему характеру в большей мере отвечала бы их склонностям.

Наконец, нельзя, говорил он, не учитывать того обстоятельства, что не вся молодежь, способная учиться, одинаково материально обеспечена. Одна часть имеет полную возможность обучаться в средней и высшей школе. Другая часть обеспечена недостаточно и поэтому долго учиться не может и «просится скорее в практическую жизнь».

Система народного образования и в частности среднее звено ее должно быть построено так, чтобы удовлетворить тех и других. Пирогов предлагал, что предлагаемая им система реальных и классических средних школ как нельзя лучше способна удовлетворить первых и вторых. Для первых, т. е. обеспеченных, он предназначал классическую гимназию, которая «должна иметь главной и исключительной целью подготовку, посредством солидного изучения языков (отечественного, двух древних, одного нового), истории и математики, к высшему универсальному образованию»¹; для вторых, т. е. менее обеспеченных, — реальную гимназию, в которой через серьезное изучение общих реальных предметов молодые люди должны были приготавливаться к практической жизни.

Руководствуясь теми же экономическими и педагогическими соображениями, Пирогов подходил и к решению вопроса о структуре реальных и классических школ. Он считал более удобным иметь в системе среднего образования две ступени школы: прогимназию и гимназию с законченным курсом обучения в каждой. Это позволяло учащимся, в зависимости от экономических возможностей и умственных способностей, обучаться в двух ступенях определенной школы (реальной или классической) или ограничиться только одной первой ступенью, приобретая при этом какой-то законченный круг знаний.

Но наличие законченности каждой ступени не должно, говорил Пирогов, устранять преемственности между ними. Наоборот, между ступенями должна существовать самая тесная, органическая связь. Переход с низшей ступени в высшую должен быть беспрепятственным.

Две ступени средней школы должны быть связаны и с другими звеньями школьной системы, предыдущим и последующим. Прогимназия должна стремиться непосредственно на первоначальную школу, а гимназия служить подготовительной ступенью по отношению к высшей школе: классическая гимназия по отношению к университету, а реальная — по отношению к высшим специальным учебным заведениям. Пирогов при этом вновь подчеркивал, что главная цель реальной гимназии состоит в подготовке учащихся к практической жизни. Но она должна давать такой объем, который обеспечил бы окончившим ее успешное прохождение курса в высшей специальной школе.

Пирогов проектировал четырехклассные прогимназии с годичным сроком обучения в каждом классе; гимназии — трехклассные, причем в реальной гимназии с годичным сроком обучения в каждом классе, а в классической — с годичным сроком обучения только в 1-м классе, а во 2 и 3-м — с двухгодичным сроком в каждом.

Полный курс реальной средней школы имел, таким образом, семилетний срок обучения, а классической — девятилетний. Реальная гимназия, следовательно, не только характером учебного курса, но и сроком обучения удовлетворяла больше тех, которые, как говорил Пирогов, не смогут долго учиться и «просятся скорее в практическую жизнь». На-

¹ Н. И. Пирогов, Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения. Сборник литературно-педагогических статей Н. И. Пирогова, Киев, 1861, стр. 115.

глядно проектируемую Пироговым систему школ можно изобразить следующим образом (рис. 7).

Исходя из задач и намечаемой структуры, Пирогов предлагал следующие учебные планы для классических и реальных школ (см. ниже).

В своем стремлении как можно четче отграничить классическое направление в образовании от реального, Пирогов шел дальше Орбинского. В учебном плане классической гимназии он значительно усиливал греческий и латинский языки, язык отечественный, математику и историю, т. е. те предметы, которые считал основой классического образования. Вместе с тем он почти вовсе исключал из учебного плана естествознание, являющееся наиболее типичным предметом реальной школы, которому Орбинский все же отводил сравнительно видное место в учебном плане классической гимназии. Делал это Пирогов потому, что приписывал высшую образовательную силу исключительно глубокому изучению древних языков, языка русско-

СИСТЕМА ШКОЛ ПО ПРОЕКТУ Н. И. ПИРОГОВА 1860 г.

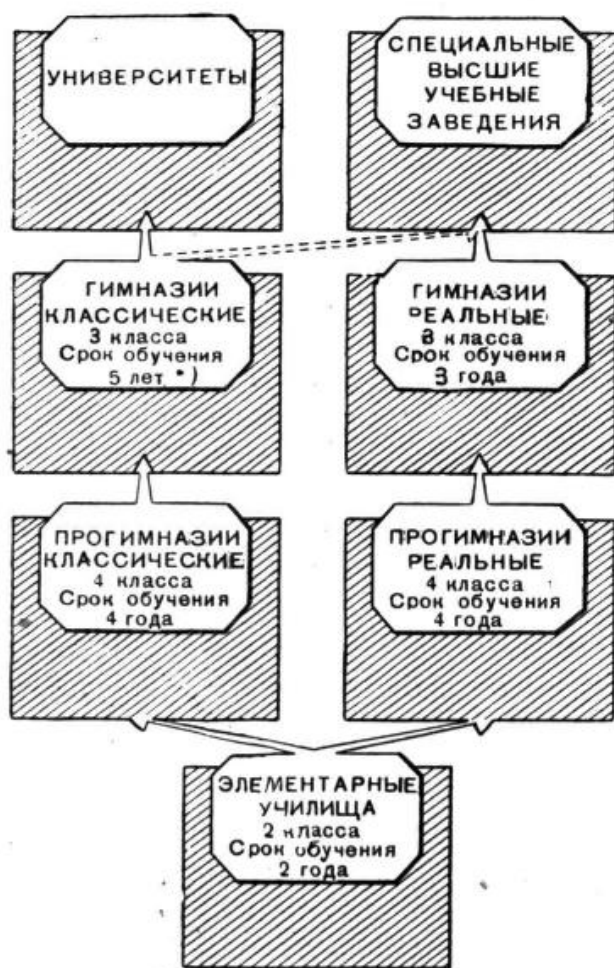


Рис. 7

Примечание: В двух старших классах обучение ведется по 2 года

УЧЕБНЫЙ ПЛАН КЛАССИЧЕСКИХ ПРОГИМНАЗИЙ И ГИМНАЗИЙ

Учебные предметы	Прогимназия					Гимназия					Всего недельных часов в прогимназии и гимназии	
	классы					классы						
	1	2	3	4	всего	1-й (5)	2-й (6)	3-й (7)		всего		
					1-й год	2-й год	1-й год	2-й год				
Закон божий	3	3	2	1	9	1	1	1	1	5	14	
Русский язык	7	5	4	3	21	3	3	3	4	17	38	
Чистописание		2										
Латинский язык			6	5	11	5	5	5	4	4	23	
Греческий				6	6	5	5	5	4	4	23	
Новый	5	5	4	4	18	4	5	4	5	5	23	
Математика	4	4	4	4	16	4	3	4	4	4	19	
Исторические очерки		2										
Географические очерки			3		5						5	
География				3	3	3	4	4	4	4	19	
История	3	3			9	2	2	2	2	2	10	
Естествознание				3								
Всего	22	24	26	26	98	27	28	28	28	28	139	237

Учебный план реальных прогимназий и гимназий

Учебные предметы	Прогимназия					Гимназия				Всего недельных часов в прогимназии и гимназии
	классы					классы				
	I	II	III	IV	всего	V	VI	VII	всего	
1. Закон божий	3	3	2	1	9	1	1	1	3	12
2. Русский язык	6	6	4	3	19	2	2	2	6	25
3. Французский язык	4	4	5	3	16	3	3	3	9	25
4. Немецкий	4	4	5	3	16	3	3	3	9	25
5. Математика	4	4	4	4	16	5	—	—	5	21
6. Математика и физика	—	—	—	—	—	—	6	7	13	13
7. География	—	—	—	2	2	3	2	2	7	9
8. Естествоведение	2	3	3	3	11	3	2	2	7	18
9. История	—	—	—	3	3	2	2	2	6	9
10. Черчение и рисование	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
11. Реальные предметы, смотря по местным требованиям ¹	—	—	3	5	8	5	6	6	17	25
Всего	23	24	26	27	100	27	27	28	82	182

го, математики и истории. Он говорил, что «изучение этих наук одно и само по себе уже достаточно образует и развивает дух человека, приготавливая его к восприятию всех возможных, и нравственных, и научных истин»².

В учебном плане реальной гимназии, наоборот, он значительно ослабил русский язык и историю. А сделал он это потому, что эти предметы считал типичными для гуманитарного образования. В то же время Пирогов ввел специально-технические предметы, выбор которых определялся местными потребностями. Последнее обстоятельство нарушало общеобразовательный характер реальных прогимназий и гимназий. В них основательно чувствовался уклон в сторону прикладного образования. И это, надо сказать, противоречило той позиции, которую занимал сам же Пирогов в «Вопросах жизни». Против чего он там возражал, здесь частично отстаивал.

К числу более или менее видных защитников двух направлений в среднем общем образовании надо отнести также П. Басистова, Неверова и Игнатовича³. Не возражал против такого деления и Ф. Толь⁴.

В выступлениях перечисленных лиц защищались в основном те же положения, какие были высказаны Орбинским и Пироговым. Чтобы не повторяться, мы не станем подробно разбирать эти выступления. Отметим лишь то новое, что в них выдвигалось.

Считая разделение средних общеобразовательных школ на гуманитарные и реальные вполне допустимым, Басистов при этом добавлял, что нельзя заранее устанавливать какую-то обязательную схему в построении этих школ, как нельзя запрещать учреждения, наряду с ними, других общеобразовательных, а также специальных школ. «Пусть в одном и том же городе, — говорил он, — рядом существуют и школа филологическая, и школа реальная, школа общеобразовательная и всякие спе-

¹ Здесь имелись в виду различные специально-технические предметы.

² Н. И. Пирогов, Мысли и замечания о проекте устава..., стр. 102.

³ П. Басистов, Регламентаризм и рутина в деле просвещения, журн. «Воспитание», 1860, № 10.

Неверов, Практические замечания провинциального педагога на проект устава..., журн. «Отечественные записки», 1860, декабрь.

Игнатович, Проект устава низших и средних училищ..., газ. «С-Петербургские ведомости», 1860, № 173.

⁴ Ф. Толь, Проект устава низших и средних училищ..., журн. «Воспитание», 1860, № 12.

циальные школы. Пусть каждый имеет возможность учиться тому, чему ему надобно»¹. Все это и будет означать, по мнению Басистова, что школьная система построена в соответствии с требованиями жизни. А требования жизни, говорил он, и должны являться главным критерием, из которого надо исходить при составлении школьного устава. Последнее, по его мнению, недостаточно учтено составителями проекта устава низших и средних училищ.

Ф. Толь, соглашаясь с делением средних школ на гуманитарные и реальные, считал, однако, неправильным отдавать предпочтение первым. Предпочтение, которое отдавалось гуманитарной гимназии составителями проекта устава и Пироговым, было основано, по его мнению, на устаревшей традиции, а вовсе не на требованиях современной жизни. Жизнь, интересы государства и народа как раз настоятельно требуют широкого развития реальных, а не гуманитарных гимназий, утверждал он. Нам нужны, говорил Толь, люди, способные, основываясь на знаниях, а не на «мошеничестве и надувании», разумно строить свою деятельность в сельском хозяйстве, в промышленности, торговле и т. д. Такие именно люди нужны стране, чтобы она могла скорее поднять свое хозяйство и избавить его от руководителей-иностранцев. Гуманитарные гимназии не могут дать таких людей. Они по своему характеру стоят довольно далеко от практической жизни. Это могут обеспечить реальные гимназии и притом такие гимназии, в которых, помимо общеобразовательных предметов, изучаются и некоторые прикладные. С этой стороны Толя не удовлетворяли гимназии с усиленным курсом естествознания, предлагаемые в проекте устава. Из учебного плана этих гимназий он рекомендовал исключить латинский язык и один из новых языков, а вместо них ввести преподавание технологии, бухгалтерии и сельского хозяйства.

Ф. Толь, таким образом, расходясь с Пироговым и Орбинским в оценке гуманитарных гимназий, сходилась с ними в определении характера учебного курса реальных гимназий. Как Пирогов и Орбинский, он не хотел освободить реальную гимназию от задач прикладного образования, обосновывая это несколькими другими мотивами.

В отличие от Пирогова, Ф. Толь допускал разграничение курсов гимназий в зависимости от принятого направления только в старших классах, начиная с пятого. Учебный курс младших четырех классов, по его мнению, должен быть совершенно одинаков во всех гимназиях. Это, конечно, вызывало ряд трудностей в построении учебных планов гимназий, особенно гуманитарных, где требовалось изучение древних языков и считалось, что оно должно было начинаться раньше, чем с пятого класса. Но предложение это выгодно отмечалось в том отношении, что предполагало выбор школы с тем или другим направлением производить в то время, когда способности и склонности детей могли быть определены полнее и точнее. Определить же их в более раннем возрасте, как это предлагал Пирогов, было чрезвычайно трудно.

Не возражал Ф. Толь и против учреждения прогимназий, равных по своему курсу четырем младшим классам гимназий.

Прогимназии, по мысли Толя, своим назначением должны были иметь вооружение учащихся повышенными общеобразовательными знаниями и подготовку их к поступлению в гимназию гуманитарную или реальную, смотря по желанию.

Из выступления Неверова приведем лишь одно, заслуживающее внимания предложение. Оно сводилось к тому, что рекомендовало предоставить право окончившим реальные гимназии поступать не только в специальные учебные заведения, но и в университеты на факультеты физик-математический и естественный. За окончившими же гуманитарные гимназии оставить право поступать на историко-филологический, юриди-

¹ П. Б а с и с т о в, Регламентаризм и рутина, стр. 110—111.

ческий и медицинский факультеты университетов. Это предложение значительно повышало роль и значение реальных гимназий в общей системе образования. Оно впоследствии получило поддержку со стороны многих представителей педагогической общественности и ряда довольно авторитетных представителей научной общественности нашего государства и было, наконец, претворено в жизнь.

Б. Защита классической школы

Выступления защитников классицизма, как якобы единственно надежного и верного в образовании, по сравнению с другими, отличались крайним консерватизмом, если не сказать большего. В них не чувствовалось и малейшего намека на то, чтобы добиваться такой реформы в системе народного образования, которая поставила бы среднюю школу возможно ближе к нуждам и потребностям жизни и к современному состоянию научных знаний. Наоборот, все они были подчинены одной главной задаче: сохранить незыблемость основ давно сложившейся, несомненно, уже устаревшей и не вполне пригодной для жизни системы классического образования. Все они в этих целях были проникнуты одним желанием и стремлением доказать, что классическая система по своим задачам, по содержанию и характеру обучения является самой лучшей и вполне отвечающей требованиям настоящего общечеловеческого образования и что всякое покушение на нее может принести лишь вред делу просвещения.

Опираясь на теорию формального образования, один из защитников классического направления в гимназическом обучении А. Тимофеев писал, что главная цель гимназии состоит не в том, чтобы сообщить определенную сумму знаний, а в том, чтобы развить умственные способности учащихся и пробудить в них самостоятельность. И потому «умственная гимнастика должна занимать самое видное место в учебных заведениях»¹. Касаясь основных средств этой «гимнастики», Тимофеев утверждал, что к ним следует отнести, во-первых и главным образом, греческий и латинский языки и, во-вторых, язык отечественный и математику, т. е. то, что и составляло главнейшую основу учебного курса классической гимназии.

Вполне разделяя точку зрения Тимофеева, Робер, более подробно раскрывший в своей статье, посвященной проекту устава, позицию сторонников крайнего классицизма, в свою очередь говорил, что только «одно развитие должно проникать все подробности, все частности жизни гимназиста, как главная роль всех его занятий, всех его трудов»² и что поэтому нужны такие предметы, которые способны приводить в действие самих учащихся, вызывать самостоятельность в работе и самостоятельность всех сил души и направлять их по путям, обеспечивающим успех в работе. Всем этим требованиям, по мнению Робера, как ни один другой предмет, отвечают древние классические языки.

В самом деле, говорил он, конструкция их, совершенно не сходная с конструкцией русского языка, богатство и разнообразие форм, переводы, составляющие существенную часть занятий древними языками, делают то, что ученик должен много трудиться, употреблять все умения своего ума, чтобы усвоить мысль, заложенную в каждом уроке.

Постепенность и непрерывность, составляющие одно из важнейших достоинств древних языков, не освобождая ученика от трудностей, с которыми он встречается на своем пути, создают предпосылку для успешного движения вперед. Здесь, как нигде, утверждал Робер, ученик посте-

¹ А. Тимофеев, О преобразовании гимназий, ст. в «Журнале Министерства народного просвещения», 1860, июль, стр. 69.

² «Русский вестник», 1860, сентябрь, кн. 1 и 2, стр. 260.

ленно следует от более простого к более сложному материалу, от изучения, например, формы, являющейся по преимуществу делом памяти, он переходит к синтаксису, где изучаются такие отношения понятий, каких нет в русском языке и для усвоения которых требуется напряжение больших сил и внимания.

Древние языки, продолжал он, построены так, что «всякое заученное правило, всякая известная ученику форма, могут понадобиться ему для каждого урока. А каждый урок, в котором он идет вперед, есть в то же время повторение пройденного»¹. Это как раз и должно было обеспечить ту непрерывность в работе, которой Робер придавал особо важное педагогическое значение.

Но мало этого, древние языки, по мнению Робера, выгодно отличаются от других языков и всех остальных учебных предметов своей законченностью. Это языки, остановившиеся на высшей точке своего развития. В них нет ничего недоговоренного, сомнительного или неясного, что и создает большие удобства для изучения их. Им к тому же присуща, как ничему другому, изящная пластичность выражения, имеющая огромное значение для развития эстетических вкусов, и ряд других положительных сторон. Словом, в древних классических языках, по Роберу, сконцентрировано все самое лучшее, что было необходимо для серьезных умственных упражнений учащихся гимназий. И не удивительно поэтому, что он настаивал на том, чтобы в учебном плане гимназий на преподавание их была отведена большая часть времени, а на все остальные предметы — меньшая, не более $\frac{1}{3}$.

Нельзя, конечно, отрицать того, что древние классические языки имеют ряд положительных сторон, например, богатство и разнообразие форм, изящная пластичность выражения, строгая последовательность в построении, на которые, между прочим, указывал Робер. Но никак нельзя согласиться с тем, что в древних языках все хорошо, что им, как ни одному другому предмету, присущи перечисленные Робером достоинства. Нельзя отрицать этих достоинств в русском и новых языках и в ряде других предметов. Конечно, не во всех предметах они представлены в одинаковой степени. Допустим, что в древних языках их больше, чем в других предметах. Но это ведь не может служить достаточным основанием для того, чтобы приписывать им высшую образовательную силу, какую приписывал Робер. Это тем более не может служить основанием для принижения образовательной роли таких важных предметов, какими являются русский язык, история, география и новые языки. А Робер определенно принижал ее. Чем же, как не чрезмерно высокой оценкой роли древних языков и недооценкой роли названных выше предметов, можно объяснить предложение Робера о том, чтобы на изучение древних языков отвести большую часть времени, а на изучение всех других предметов — меньшую.

Необъективность в оценке древних языков и нецелесообразность предложения Робера совершенно очевидны. Они ничего не давали для правильного решения вопроса о характере среднего образования. Они ничуть не содействовали движению вперед. Но зато они давали пищу для врагов прогресса. Не удивительно, что позиция Робера получила впоследствии поддержку у реакционеров Каткова и Леонтьева, позволивших всячески охаивать великий русский язык, чтобы только отстоять преимущественное положение в курсе гимназий древних языков.

В статьях других авторов, защитников той же позиции, мы находим мало нового, по сравнению с тем, что выражено в выступлении Робера. Но кое-что новое есть. Так, А. А., автор статьи «Об отношении классической филологии к христианскому воспитанию»², настаивал на том, что-

¹ «Русский вестник», 1860, сентябрь, кн. 1 и 2, стр. 262.

² «Журнал Министерства народного просвещения», 1860, июль.

бы при изучении древних классических языков уделялось больше внимания знакомству с произведениями виднейших древнегреческих и римских писателей. Он считал это важным по соображениям двоякого рода: во-первых, потому, что такое знакомство обогащает учащихся ценными сведениями и положительно действует на развитие эстетических чувств. Во-вторых, потому, что оно создает определенную базу для правильного, более глубокого понимания учащимися «христианской литературы», которая, по его убеждению, относится к древней литературе как душа к телу.

Предложение А. А. нам представляется интересным в том отношении, что оно намечало отход от крайнего увлечения грамматическим классицизмом и делало шаг по пути приближения к классицизму неогуманистического типа, сторонниками которого, как известно, были Грановский и Пирогов. Оно в значительной мере отражало мнение тех лиц, которые требовали уделить больше внимания при преподавании древних языков ознакомлению учащихся «с внутреннею семейною и гражданскою жизнью греков и римлян, с их нравами и обычаями, с содержанием образцовых произведений их литературы»¹, чтобы повысить их образовательное значение и этим путем изменить в их пользу общественное мнение.

Иным, диаметрально противоположным было выступление Головачева². Настаивая на изучении древних языков как главной основы общечеловеческого образования, он категорически возражал против изучения древней литературы. В ней он не находил тех ценных качеств, на которые указывал А. А. Наоборот, он видел в ней средство опасное, способное не поднимать, а разрушать нравственность и внушать ложные понятия: бесполезность семейной жизни, презрение ко всему чужому и т. д.

С...³, доказывая равноценную значимость для образования юношества греческого и латинского языков, допускал, однако, в отдельных, крайних случаях изучение одного из них, причем при выборе отдавал предпочтение латинскому языку, как родоначальнику многих европейских языков и как языку, на который переведены лучшие произведения греческой литературы.

В защиту классического образования в этот период выступили и некоторые иностранные ученые. Член Кембриджского университета Георг Вильямс в своем письме к адмиралу графу Путятину⁴ утверждал, что в системе общего образования, от которого «мы можем требовать развития умственных и нравственных сил, изощрения памяти, улучшения вкуса и таких качеств, каковы, например, терпеливость, рассудительность, скромность», — первое место должно принадлежать классикам и математике. Они являются основанием совершенного образования. «Без них, как без должного основания, занятия новейшими языками и естественными науками не только окажутся совершенно противоположными целям воспитания, но и останутся ни к чему не примененными, разве только к случаям обыденным и пустым»⁵. Такие занятия неизбежно дадут поколение мелочных поверхностных и самодовольных полужнаек (sciolists), говорил он.

Дело в том, указывал Вильямс, что по обширности своих заимствований от латинского французский и некоторые другие европейские языки сделались едва ли не чем иным, как его диалектическими особенностями⁶. А это значит, что для основательного знакомства с этими европейскими языками необходимо прочное овладение их источником — латин-

¹ И. Алешинцев, История гимназического образования в России (XVIII—XIX вв.), СПб., 1912, стр. 217.

² Головачев, О постепенности в реформах, газ. «Наше время», 1860, № 35.

³ С... Замечания касательно проекта устава для низших и средних учебных заведений, «Русский педагогический вестник», 1861, январь.

⁴ Морской сборник, 1861, № 5.

⁵ Там же, стр. 186.

⁶ Там же.

ским языком. Знание классических языков представляет несомненную ценность и для изучения всех отраслей естествознания, терминология которых имеет свой корень в них, в греческом и латинском языках. Не менее важное значение имеет изучение классических языков в воспитании дисциплины ума, точности и определенности. «Нельзя нисколько сомневаться в том, — писал Вильямс, — что хорошо направленное изучение основных правил латинской грамматики и еще более греческой, как более определенной и ныне лучше понимаемой, есть превосходнейшая дисциплина, какой только может быть подвергнут юношеский ум, и что применение грамматических правил сих языков при переводе классиков, в особенности при переложениях (т. е. при обратных переводах), порождает привычку к точности, определенности вообще, а это составляет неценное качество на всяком поприще как общественной, так и частной жизни»¹.

Но этим, по Вильямсу, не исчерпывается все значение изучения древних языков. Оно ценно и в том отношении, что дает возможность ознакомиться с замечательными памятниками греческой и римской литературы, философии, с замечательными деяниями, благородно выполненными, и с чувствами, благородно выраженными в те времена. Указание на то, что с этими памятниками можно ознакомиться в переводах, по мнению Вильямса, не может быть признано серьезным, так как гениальность сих памятников не может быть передана в переводе, ибо решительно невозможно «воспроизвести в переводе всю силу подлинника, душу его, даже на языках, наиболее один к другому подходящих»².

Другой член Кембриджского университета Г. Кларк в статье «Общее воспитание и классическое образование» писал, что цель общего образования состоит не в том, чтобы сообщить побольше сведений, а в том, чтобы образовать ум, приспособить его к приобретению и удержанию всякого здравого знания и постижению красоты и истины³. Достигается же это в том случае, если используются такие средства, которые способны ввести три великие способности человека — ум, память и воображение — путем естественного и гармонического развития⁴. Этими средствами, по мнению Кларка, являются классическая древность и математика. «Классики и математика, — говорил он, — составляют лучшее и единственно твердое основание общего (general) воспитания»⁵. Почему? Да потому, что математика как нельзя лучше упражняет мышление «точное или доказательное», а изучение классиков «нравственное (moral) или вероятное»⁶.

Но если бы был поставлен вопрос, чему же следует отдать предпочтение, когда бы в силу необходимости пришлось чем-либо пренебречь, автор отвечал: «предпочтение надо отдать классицизму, ибо только он наряду с развитием ума и памяти (этому способствует и математика) образует вкус, который является единственным руководителем воображения».

Наконец, классическое образование, по Кларку, есть основа всякого специального образования. На самом деле: «Богословие имеет дело с книгами, почти исключительно написанными на том или другом из этих языков...». Медицина, как и другие науки, находит там «твердое логическое основание и безошибочную терминологию». Для медика к тому же необходимо знание латинского языка и потому, что «все средневековые сочинения по медицине — латинские; все рецепты и ныне пишутся по-

¹ Морской сборник, 1861, № 5, стр. 188.

² Там же.

³ Там же, стр. 202.

⁴ Там же.

⁵ Там же, стр. 201.

⁶ Там же, стр. 202.

латыни же». А юрист не может считаться «сведущим в законе, если не может читать постановлений Юстиниана в оригинале...»¹.

В. Защита реальной школы

Сторонники реального образования считали, что при решении вопроса о том, какой характер должна носить школа, следует руководствоваться прежде всего и более всего потребностями современной жизни своей собственной страны. Только эти потребности, конечно, правильно поняты, с их точки зрения, могли служить основным критерием для справедливой оценки школы, ее достоинств и недостатков и для определения общего направления в учебном курсе, а также и места каждого учебного предмета в учебном плане ее. Это, однако, не означало, что они были против заимствования школьного опыта других стран при решении тех же вопросов. Но они категорически возражали против слепого преклонения перед этим опытом, против некритического заимствования его.

Придерживаясь линии, изложенной ранее Ушинским, Генрих Косман по этому поводу писал, что мы можем и должны заимствовать из опыта других государств, отличающихся высшей степенью просвещения, то, что общеприменимо в школах других народов и что может принести пользу и русской школе. Но идти все-таки надо своим собственным путем, а не искать своего спасения в подражании тому, что совершается в других землях².

Что же нужно было России, что конкретно должно было определить характер ее средней школы?

Интересный ответ на этот вопрос мы находим у учителя 1-й Московской гимназии Вейнберга. Ответ этот, между прочим, разделялся и всеми другими сторонниками реального направления в образовании.

Россия, писал Вейнберг, располагает огромнейшим запасом нетронутых богатств. У нее имеются богатейшие залежи ископаемых, богатейшие поля, на которых можно смело состязаться с англичанами. А мы сидим и ждем, «пока не приедет к нам Алибер и не откроет богатые руды... и не покажет эти поля»³.

А почему? Да потому, говорил он, что слишком мало у нас истинно просвещенных деятелей, способных умело руководить хозяйственной и культурной жизнью страны, слишком мало и слишком неудовлетворительно готовила их старая школа, оторванная от жизни и далекая от современного состояния научных знаний.

Чтобы устранить этот недостаток, чтобы возможно быстрее освободиться от иностранного влияния и добиться полной самостоятельности в развитии своей страны как в культурном, так и в хозяйственном отношении, нужны школы, нужно много школ, говорил Вейнберг. Говорили тоже самое и другие сторонники реального образования. Они понимали, что для этого нужны не только общеобразовательные, но и разнообразные специальные школы.

Сторонники реального образования не видели никакой надобности в учреждении общеобразовательных школ различных по характеру учебного курса, т. е. школ гуманитарных или классических и школ реальных. Они признавали одну среднюю общеобразовательную школу — реальную гимназию, в которой должны были преподаваться естественно-научные знания, математика, русский язык и ряд других общепользовательных знаний.

Ни одному из древних языков в учебном плане гимназии не отводилось никакого места. И делалось это по целому ряду соображений, кото-

¹ Морской сборник, 1861, № 5, стр. 205.

² Генрих Косман, Мысли об образовании вообще и образовании юношества в России, «Журнал Министерства народного просвещения», 1861, июль.

³ Я. Вейнберг, О преподавании в гимназиях (по поводу устава низших и средних училищ МНП), журн. «Воспитание», 1861, № 3.

рые приводились в их выступлениях. Во-первых и преимущественно потому, что древние языки являлись языками мертвыми и приложения в практической жизни не имели.

Исключение составляли лишь некоторые специальности, ради которых заставляли всех учащихся общеобразовательной школы тратить много сил и времени на изучение их (этих языков), по мнению сторонников реального образования, было бы делом просто неразумным. Во-вторых, потому, что ряд положительных качеств, которыми обладали древние языки и которые давали полезную пищу для развития ума, не являлись достоянием только их. Эти качества, например красоту и изящество форм, они находили и в других предметах, в частности в русском и в новых языках. В-третьих, потому, что с ценными художественными произведениями классической древности они считали вполне возможным ознакомить учащихся по русским переводам.

Сторонники реального образования соглашались с тем, что занятия древними языками составляли «гимнастику для ума», но признавали их гимнастикой неразумной, похожей, как говорил Лебедев, на таскание ради тренировки огромных тяжестей, нередко превышающих силы детей.

Они не отрицали важности и необходимости умственного развития учащихся. Наоборот, считали это очень важной задачей школы, но не допускали, чтобы для решения ее назначались занятия по предметам, хотя и представляющим известную ценность для проведения так называемой умственной гимнастики, но не обогащающим учащихся полезными теоретическими и практическими знаниями.

Не менее, а скорей более важной задачей общеобразовательной школы, по их мнению, является вооружение учащихся определенным, возможно более широким объемом общепользных знаний. И первая задача должна решаться, говорили они, не изолированно, а вместе, попутно со второй.

Из этого следует, что сторонники реального образования не хотели поставить школу на путь только формального или материального образования. Они стояли за сочетание этих двух путей в процессе учебных занятий, отводя, правда, второму более ответственную роль, чем первому. Такой подход к решению вопроса об отношении к теории формального и к теории материального образования нам представляется в общем правильным.

Особое внимание уделили все выступавшие в защиту реального образования естественно-научным знаниям. Можно сказать, что все их выступления были направлены к тому, чтобы не допустить в гимназиях преподавания древних языков и, наоборот, добиться предоставления ведущего места преподаванию естественно-научных знаний.

Естествознание оценивалось ими как предмет, имеющий исключительно большое образовательное и жизненно-практическое значение. Анастасия Дювуар¹ по этому поводу писала, что естественно-научные знания являются ценнейшим средством для развития ума, что они открывают богатейший, дотоле неведомый ему мир, а также вооружают теми сведениями, которые необходимы во многих профессиях, например, в медицинской, сельскохозяйственной и др. Она с грустью констатировала отсутствие или слабость общей естественно-научной подготовки специалистов, в частности медиков.

Медики наши, говорила Дювуар, нередко тысячу раз прописывают больному растения, минералы, о которых имеют очень слабое представление. Зато они могут щегольнуть знанием древнего языка.

Недооценку естественно-научных знаний Вейнберг расценивал как

¹ Анастасия Д ю в у а р, Несколько слов о значении естественных наук, «Русский педагогический вестник», 1860, № 1.

ненормальное явление, идущее в разрез с современным состоянием наук и с той ролью, какую они начинали играть в практической жизни.

«Нет! не уничтожить и не ограничить должны мы преподавание естественных наук в наших гимназиях, а, напротив, усилить, — писал он. Этого требует современное состояние науки, требует еще более пробуждение умственных сил нашего отечества, нуждающихся в истинно-просвещенных деятелях, требует повсеместное оживление мануфактур и промышленности»¹. И чем скорее это будет сделано, чем скорее в курсе гимназии займут подобающее, т. е. ведущее место естественно-научные знания, тем, по мнению Вейнберга и других сторонников реального образования, будет лучше. Тем скорее и тем лучше гимназия будет выполнять свою настоящую роль в жизни: вооружать учащихся только полезными знаниями, только теми знаниями, которые нужны будущим просвещенным «правдивым, общительным и трудолюбивым деятелям» (Косман).

Подойдя с этих позиций к рассмотрению рекомендаций проекта устава низших и средних училищ, приведенные выше сторонники реального образования находили их неудовлетворительными. Составители проекта, по их мнению, оставались в плену у классицизма и потому предлагали преподавание древних языков в обоих типах гимназий, ограничивая при этом естественно-научные знания незначительным объемом. В том же плену, с их точки зрения, оставались и сторонники двух направлений в гимназическом образовании, не говоря уже о сторонниках классических гимназий и противниках реальных школ.

От этого плена была действительно свободна только что рассмотренная группа защитников реальной гимназии. Она была свободна и от уклонения в сторону практицизма при определении курса реальной гимназии, чем грешили сторонники двух направлений в общем образовании. В выступлении этой группы не было сделано ни одного предложения о введении в учебный план гимназий какого-либо прикладного предмета. И это придавало их позиции более прогрессивный характер по сравнению с позицией, которую занимали, например, Орбинский и Пирогов.

Г. Защита общеобразовательной школы, обеспечивающей разносторонние (естественно-научные и гуманитарные) знания

Общеобразовательную среднюю школу, имеющую своей целью всестороннее развитие учащихся, школу, работающую по учебному плану, включавшему все предметы из области естественных и гуманитарных наук, не потерявшие образовательно-воспитательного и жизненно-практического значения (родной язык и литература, история, география, новые языки, математика, естествознание, физика), защищали революционные демократы Чернышевский и Добролюбов. Об этом сравнительно подробно сказано во введении. Здесь поэтому мы ограничимся лишь следующим кратким замечанием.

К тому, что отстаивал Чернышевский и Добролюбов, близко подходил (по названию учебных предметов и тому месту, которое отводилось каждому из них) второй вариант учебного плана, предложенный ученым комитетом. Главное, чем отличался этот план от предложений Чернышевского и Добролюбова, заключалось в том, что в него включались закон божий и латинский язык. Чернышевский и Добролюбов эти предметы не предлагали, ибо считали их противоречащими данным науки (закон божий) или не имеющими большого значения в жизни (древние языки).

За единую общеобразовательную школу, обеспечивающую разносторонние естественно-научные и гуманитарные знания, стоял и Ушинский. Его позиция в части определения круга учебных предметов такой шко-

¹ Журн. «Воспитание», 1861, № 3, стр. 145.

лы нашла еще большее выражение в только что названном втором варианте плана. Один лишь латинский язык, с точки зрения Ушинского, здесь был лишним предметом, напрасно отнимающим время от других предметов общеобразовательной школы. С особой настойчивостью защищал Ушинский родной язык. Ему он отводил ведущее место среди всех языков, изучаемых в общеобразовательной школе. Да и не только среди языков, но и среди всех предметов общего образования. Значение родного языка, по определению Ушинского, заключается в том, что он является «полнейшею и вернейшею летописью всей духовной, многовековой жизни народа», что в нем «одухотворяется весь народ и вся его родина», что «в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину, в звук небо отчизны, ее воздух, физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы — весь этот глубокий, полный мысли и чувства, голос родной природы, который говорит так громко в любви человека к его иногда суровой родине, который высказывается так ясно в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов». Значение языка заключается в то же время и в том, что он является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории»¹.

Изучая родной язык и родную литературу, ребенок познает свою родину, свой народ, его духовную жизнь, его культуру и пользуется им как «лучшим истолкователем окружающей его природы и жизни». Родной язык, по Ушинскому, имеет не только глубокое образовательное, но и воспитательное значение. Изучение его обеспечивает ребенку интеллектуальный и моральный рост. Чем глубже познается родной язык и все его творения, тем более образованным становится человек и тем большей любовью к родине проникается он. А любовь к родине, как известно, Ушинский оценивал очень высоко. Он называл ее главнейшим качеством личности русского человека.

Вполне разделяя точку зрения Ушинского на образовательное и воспитательное значение родного языка, в защиту других предметов широкого общего образования выступил В. И. Водовозов. В своей статье «Древние языки в гимназиях»² он доказывал, что современная жизнь не та, что была когда-то. Что теперь «вместо прежней лени, покоящейся на лоне невежества и суеверия или самодовольного знания предметов, с которыми никогда не сталкиваешься в жизни», выступает на первый план «неудержимая потребность труда» с более широким применением научных знаний. И эта жизнь, говорил он, не может удовлетвориться тем образованием, какое получала молодежь в прежних классических гимназиях. Она меньше всего нуждается в «классической филологии» и больше всего — в естественно-научных и других знаниях, получивших за последнее время широкое развитие и при помощи которых «мы постепенно научаемся жить и действовать, сохраняя общую жизнь, а не вредя ей».

Естествознание теперь на каждом шагу имеет применение в практической жизни, писал Водовозов. Но мало этого, оно освобождает человека от всего, что сковывало его активность, что толкало его на безумства, что вредило его здоровью. Овладев естественно-научными знаниями, человек перестает бояться таинственных сил природы, перестает считать крик кукушки или ворона зловещим, жарить ведьм на огне и т. д. Он становится, по мнению Водовозова, и гораздо гуманнее. Усвоив, например, процесс образования крови и ее очищения в легких, человек живет и понимает, какой вред происходит от дурного воздуха и дурной пищи и проникается сознанием необходимости помочь своему ближнему в обеспечении его здоровыми условиями жизни. Знакомство со всеми дей-

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., изд. АПН РСФСР, 1948, т. 2, стр. 556—558.

² «Журнал Министерства народного просвещения», 1861, ч. СХI, август.

ствиями природы помогает человеку и находить больше средств для оказания помощи ближнему. Во всяком случае, заявлял Водовозов, для гуманного воспитания естествознание дает то, что не могут дать «ни рассказы о походе Зевса и Бахуса, ни драка Одиссея с женихами, ни прочие драки под Троею».

Нельзя забывать, продолжал он, и другой стороны естествознания. Богатейший материал его, встречаемый повсюду, «возбуждает нашу любознательность, хотя бы мы даже не выходили из своей комнаты и имели для исследования только себя, паука, работающего над своей тканью в углу стены, да один луч солнца, пробивающийся в узкое окно». В этом немалая педагогическая ценность этого предмета. Если при всем этом учесть, что «естественные науки теперь далеко не то, чем были они в век, когда первый раз Бекон писал их программу и указывал путь их исследования», что они получили в данное время огромное развитие, то станет совершенно очевидным, что им должно быть отведено одно из первых мест в учебном плане гимназии. К такому выводу, по мнению Водовозова, не может не прийти всякий, кто способен здраво смотреть на вещи.

Современная жизнь, по мнению Водовозова, требует также изучения географии и истории в соединении с некоторыми данными политэкономии и статистики и в возможно большем объеме. Разве не ясно, говорил он, что изучение общественного порядка обычаев, умственного и нравственного развития эпохи, занимаемых первое место в истории, а также изучение «характера народа в зависимости от местных влияний, знание промыслов и других производств», всего общественного устройства, вышедшего «из физических и нравственных особенностей того или иного племени», наконец, знакомство с подвигами новейших путешественников и результатами, ими добытыми, чем занимается география, представляет не только огромное образовательное и воспитательное, но и практическое значение в современной жизни. Водовозов настаивал при этом на более основательном изучении истории и географии своего отечества. «Знать себя нам нужно подробнее и основательнее уже по настоящему требованию нашей современной истории» — писал он. Водовозов находил совершенно ненормальным, когда в русской школе изучается во всех подробностях история Германии и других народов, когда учащиеся знают русскую историю не лучше, а чаще хуже, чем историю других стран. Он считал такую практику противоречащей кровным интересам нашей родины и нашего народа. Немцы в этом отношении куда счастливее нас. «Они уже никак не будут с такой подробностью изучать русскую историю, с какою мы обязаны изучать историю Германии и других народов», говорил Водовозов.

С такой же настойчивостью защищал он необходимость изучения родной литературы. Значение родной литературы, как и родного языка, по мысли Водовозова, заключается в том, что она открывает широкие возможности для правильного понимания своего народа, его особенностей, его языка и его культуры. А ведь это составляет то «главное, что надо нам знать, помимо естествознания, истории и географии».

Для развития филологических способностей Водовозов считал вполне достаточным изучение двух иностранных языков. Не отрицая полезности в знакомстве с жизнью греков и римлян, с их культурой, бытом, языком и литературой, Водовозов заявлял, что объять всего, однако, невозможно. Хорошо, говорил он, если мы основательно познакомимся с тем, что составляет основу современной науки и культуры, овладеем тем, без чего современному человеку жить становится трудно.

В выступлениях других сторонников разностороннего общего образования главное внимание было сосредоточено на критике классического образования и образования реально-прикладного. Увлечение этими

крайностями ряд авторов квалифицирует как слепое следование по путям Запада и как забвение своих собственных интересов. Так, например, К., автор статьи «Еще несколько мыслей о проекте устава низших и средних заведений Министерства народного просвещения», писал: «Мы не отвергаем пользы, которую изучение этих языков (латинского и греческого. — В. С.) доставило государствам Запада, не восстаем против классического образования вообще, но находим, что нам нужно что-то другое, а не сколки с западных школ, что колоссальное развитие, которое дает древним языкам, например, Г. Робер, слишком подавило бы народность нашу в школе, слишком много придало бы ей германского характера, а его у нас и то не оберешься!»¹. Обращаясь к Пирогову, предложившему классическую и реальную школу с прикладными знаниями, и усматривая в его предложении то же стремление копировать немецкую школу, не нужное и вредное для нас, тот же автор призывал перестать смотреть на все глазами немца и начать смотреть своими собственными русскими глазами и, исходя из интересов своей собственной страны, строить школу. «Бог с нею (с Германией. — В. С.)! Взгляните лучше, чего нужно в настоящее время для России, и, не пускаясь ни в какие крайности, ни в ультра-гуманизм, устраняющий все, кроме мертвых языков, ни в ультра-реализм, для которого наука — не наука, если она не ведет непосредственно к тому, чтобы построить дом, завести фабрику, получить теплое местечко...»², попытайтесь дать один род нужной нам общеобразовательной школы, говорил он.

Против ультра-классического и ультра-реального образования выступал и учитель Андрияшев³. Он считал, что эти две крайности несовместимы с тем высоким значением, какое имеют в жизни науки.

Приведенные мнения защитников различных точек зрения на общий характер средней школы и ее учебный план не прошли бесследно для ученого комитета. Они оказали на него свое влияние, причем наибольшее влияние оказало мнение тех, кто защищал надобность в гимназиях двух родов, классической и реальной. Это влияние сказалось на содержании нового проекта школьного устава, составленного ученым комитетом и опубликованного в 1862 г.

Вторым вопросом, привлечшим большое внимание общественности в период подготовки и обсуждения проекта устава низших и средних училищ, был вопрос о мерах поддержания дисциплины учащихся, о применении наказаний и поощрений в особенности.

Но учитывая, что полемика о телесных наказаниях, протекавшая в конце 50-х и начале 60-х годов между Пироговым и Добролюбовым, сравнительно полно освещена в педагогической печати и что по поводу этой части проекта, в которой разрешались вопросы школьной дисциплины, выступления были немногочисленны, мы сочли возможным не останавливаться в данной главе специально на этом вопросе. Желающих ознакомиться с основными выступлениями мы отсылаем к нашей статье «Вопросы школьной дисциплины в педагогической дискуссии конца 50-х и начала 60-х годов XIX в. в России», напечатанной в «Советской педагогике» № 6 за 1946 г.

¹ Журн. «Воспитание», 1861, № 3, стр. 167.

² Там же, стр. 170.

³ См. ст. Андрияшева в журн. «Воспитание», 1860, № I, «О преобразовании низших и средних учебных заведений».



ГЛАВА V

СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА ПО ПРОЕКТУ УСТАВА 1862 г. ДИСКУССИЯ О ХАРАКТЕРЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И ШКОЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

ПРОЕКТ УСТАВА

В самом начале объяснительной записки к проекту устава говорилось, что, разрабатывая проект устава общеобразовательных учебных заведений, ученый комитет имеет в виду предложить такую школьную систему, которая могла бы обеспечить «воспитание человека, т. е. такое всестороннее и равномерное развитие в обучающемся юношестве всех умственных, нравственных и физических сил, при котором только возможны разумное, согласное с человеческим достоинством воззрение на жизнь и вытекающее из него умение пользоваться жизнью»¹.

Задача, поставленная ученым комитетом, являлась бесспорно прогрессивной.

Это делало честь ученому комитету. Но этого, конечно, было недостаточно, чтобы оценить его усилия, направленные на подготовку школьной реформы, соответствующей этим высоким целям. Для этого надо посмотреть на результаты его усилий, на то, как решена поставленная задача в предложенном проекте школьного устава.

Справиться с задачей подготовки человека, а не специалиста, и притом всесторонне развитого человека, по мнению ученого комитета, могла только общеобразовательная школа.

Вот почему в учебные планы проектируемых гимназий и прогимназий он и включал только общеобразовательные предметы, к числу которых относил: закон божий, русский язык и словесность, древние языки (латинский и греческий), новые языки (немецкий и французский), историю, географию, естествознание, физику, математику, чистописание, черчение и рисование.

Все эти предметы он находил в большей или меньшей степени необходимыми для «полного образования». Но в то же время он считал трудным и даже невозможным развивать учащихся посредством всех этих предметов в одном учебном заведении, «потому что ученикам пришлось бы, в таком случае, схватывать только верхушки каждого предмета, к явному вреду для своего развития, или употреблять нечеловеческие усилия для ясного уразумения всего проходимого в классе, или, бросив во все некоторые предметы, обратить особое внимание на остальные, или, наконец, упавшим под бременем непомерной тяжести оставить вовсе учение и перейти, таким образом, в разряд неуспешных»².

Учитывая это и приняв во внимание опыт западноевропейской шко-

¹ Замечания на проекты устава общеобразовательных учебных заведений и общего плана устройства начальных училищ, СПб., 1862, ч. I, стр. 95. При дальнейших ссылках на этот и другие части сборника замечаний наименование их будет даваться сокращенно: «Замечания...», с указанием части.

² Там же, стр. 104—105.

лы, ученый комитет пришел к выводу о необходимости учреждения средних школ двойного рода: реальных и филологических, что позволяло уменьшить число преподаваемых в каждой школе предметов «к явной выгоде для основательности образования». Ученый комитет, таким образом, признал доводы Пирогова и ряда других защитников разделения школ на классические (гуманитарные) и реальные в общем правильными. Но ученый комитет не считал возможным проводить резкое разграничение направлений в курсе средней школы с самого начала, с низших классов, как это предлагал тот же Пирогов. В этом вопросе ученый комитет придерживался позиции Толя, который рекомендовал прогимназии и первые четыре класса гимназий сделать общими без всякого разделения их на реальные и гуманитарные и допустить два направления только в старших классах гимназий. В проекте устава как раз и предусматривались однородные прогимназии с четырехгодичным сроком обучения и четырехклассные гимназии двух родов. Таковую структуру средней школы ученый комитет находил более приемлемой и по другим соображениям: придать каждому звену школы самостоятельный, законченный характер, не отменяя при этом тесной связи между ними, и сделать систему школ более соответствующей различным желаниям и умственным способностям учащихся. Учреждение прогимназий как самостоятельной общеобразовательной школы, обеспечивающей повышенное начальное образование, диктовалось и намечаемым упразднением уездных училищ.

Прогимназия строилась как следующая, вторая ступень школьной системы, опирающаяся на единую начальную школу. Она являлась по проекту устава единой повышенной школой, в задачу которой входило доставлять «учащимся в них более полное и многостороннее, сравнительно с народными училищами, умственное и нравственное образование»¹ и вместе с тем служить переходной ступенью для желающих довершить курс общего образования в гимназиях.

Гимназии являлись следующей, третьей и последней ступенью учебных заведений, «имеющих целью общее образование, равномерно и всесторонне развивающее нравственные и умственные силы юношества», и одновременно служили «Приготовительными заведениями для молодых людей, стремящихся к высшему, более специальному образованию в университетах и других высших учебных заведениях»². Причем такая роль возлагалась в одинаковой степени как на филологическую, так и на реальную гимназию. В связи с этим и окончившим их предоставлялись одинаковые права: во-первых, право на поступление «без экзамена в университеты и другие высшие учебные заведения, хотя бы и не подведомственные Министерству народного просвещения». В последнем случае они должны были подвергаться испытанию лишь в знаниях по специальным предметам, не входящим в состав гимназического курса, если знания таких предметов требовались для поступления в эти учебные заведения; во-вторых, право на занятие должности учителя гимназии по прослушании особого педагогического курса при гимназии; в-третьих, право держать испытание на звание домашнего учителя по тем предметам, по которым были оказаны успехи отличные и хорошие, и другие права, примерно те же, какие устанавливались и предыдущим проектом.

Из сказанного вытекала следующая система школ-ступеней (см. рис. 8 на стр. 200). Учитывая задачи прогимназий и гимназий и направление курса в последних, проектом предлагались учебные планы в со-

¹ Замечания на проекты устава общеобразовательных учебных заведений и общего плана устройства начальных училищ, СПб., 1862, ч. I, стр. 25, ст. 114 проекта устава.

² Там же, стр. 36.

ставе следующих предметов и со следующим числом часовых уроков в неделю на каждый предмет (см. табл. на стр. 204).

Кроме указанного в таблице, в гимназиях и прогимназиях вводилась гимнастика и пение с проведением занятий по ним во внеклассное время для всех учащихся. В гимназиях в качестве необязательного предмета предусматривалось рисование по 2 урока в неделю. Занятия по рисованию с желающими проводились тоже во внеклассное время.

СИСТЕМА ШКОЛ ПО ПРОЕКТУ УСТАВА 1862 г.

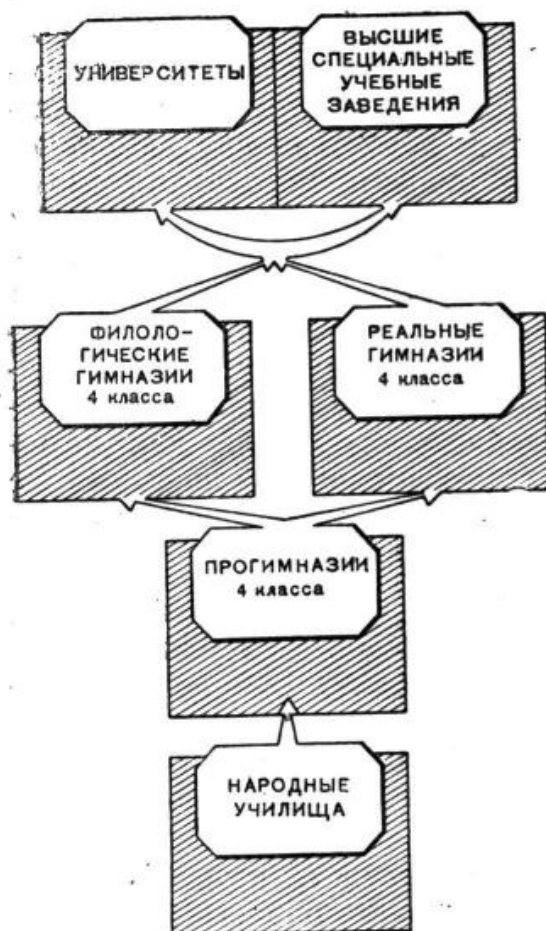


Рис. 8

место, и значительно меньше, чем в реальной гимназии, отведено времени на математику. Нельзя сказать, чтобы разница эта была столь значительна, дабы вполне удовлетворить сторонников так называемого резкого разграничения двух направлений в гимназическом образовании. Очевидно ученый комитет не вполне разделял точку зрения сторонников такого разграничения, хотя и допускал разделение гимназий на филологические и реальные. Можно утверждать скорее обратное, что ученый комитет попрежнему придерживался точки зрения большего сближения двух направлений в средней общеобразовательной школе, т. е. той точки зрения, какой руководствовался он и на предыдущем этапе подготовки реформы.

Следует отметить, что ученый комитет на сей раз не ограничился определением перечня учебных предметов, подлежащих изучению в прогимназиях и гимназиях, и числа недельных часов, отводимого на каждый предмет. Учитывая задачи, которые поставлены перед данной школой, специфику учебных предметов, а также степень развития учащихся, он попытался определить в соответствующих статьях проекта устава границы (задачи и общий характер содержания) и основные способы преподавания каждого предмета.

Чтобы наглядней представлять, во что вылилась такая попытка, приведем содержание тех статей проекта, в которых определялись границы

Введением обязательных для всех учащихся занятий гимнастикой и пением частично устранялась та недооценка физического и эстетического воспитания, какая фактически поддерживалась проектом устава низших и средних училищ. Такое мероприятие следует отнести к достоинствам данного проекта устава. Но нельзя признать, что вводимые гимнастические упражнения полностью решали задачу всестороннего физического развития учащихся, декларированную ученым комитетом. Для этого требовалась более широкая система мер.

Из только что приведенных учебных планов видно, что разница между филологическими и реальными гимназиями сводится к тому, что в первой предусмотрено преподавание двух древних языков, тогда как во второй — только один латинский и то в сокращенном виде, вовсе не преподается естествознание, которому в учебном курсе реальных гимназий отведено видное

и основные способы преподавания естествознания и русского языка и словесности в прогимназиях и гимназиях.

1. Русский язык и словесность

«Преподавание русского языка в прогимназии, читаем мы в ст. 145 проекта, должно вести преимущественно к развитию природного дара слова в учащихся в такой степени, чтобы они могли отчетливо выражаться и правильно писать на родном языке. Обучение одной грамматике не может еще довести до этой цели, а потому рядом с правильным грамматическим изучением языка идут здесь такие занятия, которые могут способствовать изощрению мыслительных способностей и воображения учащихся. Такие занятия заключаются между прочим в отчетливом и сознательном чтении статей, заключающихся в особой книге, для сего составленной, в изустном и письменном изложении прочитанного и выучивании наизусть статей, предварительно разобранных и отличающихся преимущественно художественными достоинствами». В гимназиях же по русскому языку и словесности «к основательному грамматическому изучению языка, способствующему логическому развитию учащихся, присоединяется, с целью эстетического их образования, критико-

УЧЕБНЫЕ ПЛАНЫ ПРОГИМНАЗИЙ И ГИМНАЗИЙ ПО ПРОЕКТУ УСТАВА 1862 г.

УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ	Число уроков в неделю			Общее число уроков в неделю по прогимназии и гимназии	
	В прогимназии	В филологическ. гимназии	В реальной гимназии	Шко-коп-часов	Реальной
1 ЗАКОН БОЖИЙ	7	6	6	13	13
2 РУССКИЙ ЯЗЫК	18	—	—	31	33
РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ	—	13	15		
3 ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК	—	24	18	24	18
4 ГРЕЧЕСКИЙ ЯЗЫК	—	22	—	22	—
5 НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК	14	12	12	26	26
6 ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК	14	8	11	22	25
7 ИСТОРИЯ	7	12	12	19	19
8 МАТЕМАТИКА	17	—	16	—	33
МАТЕМАТИКА С ФИЗИКОЙ И МАТЕМАТИЧ. ГЕОГРАФИЕЙ	—	12	—	29	—
9 ЕСТЕСТВОВЕДЕНИЕ С ГЕОГРАФИЕЙ	14	—	—	14	14
ЕСТЕСТВОВЕДЕНИЕ С ФИЗИКОЙ И МАТЕМАТИЧЕСКОЙ И ЭТИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИЕЙ	—	—	19	—	19
10 ЧИСТОПИСАНИЕ, ЧЕРЧЕНИЕ И РИСОВАНИЕ	13	—	—	13	13
ВСЕГО ЧАСОВ	104	109	109	213	213

Рис. 9

историческое изучение литературы; для чтения, сопровождаемого теоретическими объяснениями, выбираются образцовые произведения русских писателей и преимущественно тех из иностранных, которые находятся в хороших переводах на русском языке; практические упражнения в языке и словесности заключаются, между прочим, в переводах с иностранных языков на русский, в письменном изложении содержания сочинений, прочитанных дома по указанию учителя, в составлении сочинений о каком-либо предмете по нескольким источникам и в собственных сочинениях: описаниях, рассказах и разборе литературных произведений, прочитанных в классе под руководством учителя или дома» (стр. 203).

2. Естествознание

В ст. 147 (глава о прогимназиях) говорилось следующее: «Курс естествоведения в прогимназиях, не заключая в себе систематического изложения различных естественных наук, представляет обозрение природы и ее явлений и таким образом сообщает ясное понятие о вещественном мире в его целостности и неразрывности. Естественно-исторические экскурсии, под руководством преподавателя, как необходимое дополнение классных занятий, делаются по возможности часто и особенно в летнее время. Наглядность составляет необходимое условие при обучении естествоведению». А в ст. 205, посвященной курсу естествоведения в гимназиях, указывалось, что при обучении этому предмету «главное внимание обращается на прочное и сознательное усвоение учениками так называе-

мой методы наведения, строго выработанной в этой области человеческих знаний и в математике. Из каждой отдельной части естествоведения сообщаются ученикам по преимуществу такие знания, где с особенной ясностью выражается которая-нибудь из сторон общей методы суждения, свойственной этим наукам. В реальных гимназиях, по большому знанию учениками математического курса, проходятся все части естествоведения, а в филологических — только физика, химия и физическая география, и притом в уменьшенном объеме».

Против определения границ каждого учебного предмета и основных способов преподавания их возражать вообще не приходится. Но нас в данном случае интересует вопрос о том, правильно ли поступил ученый комитет, определив их, хотя и в общих чертах, в таком документе, как проект школьного устава?

Ученый комитет находил нужным сделать это с той целью, чтобы обеспечить единство границ в каждом учебном предмете, включенном в учебные планы гимназий и прогимназий, и предупредить возможный, не нужный и даже вредный разноречивый в этом отношении.

Ряд педагогических советов гимназий отрицательно отнеслись к этой мере. В их замечаниях обычно говорилось, что это не входит в задачу школьного устава, что это должно быть предметом особых инструкций, разрабатываемых Министерством народного просвещения и предлагаемых местам для руководства.

Соображение педагогических советов нам представляется справедливым. Зачем действительно такой ответственный государственный документ, каким является школьный устав, загромождать всякими мелочами и подробностями, не играющими существенной роли в определении общего духа школы.

Обращает на себя внимание тот факт, что, не взирая на возражения большинства выступавших с замечаниями на прежний проект, ученый комитет сохранял латинский язык в учебных планах реальных гимназий. Чем это объясняется? Объясняется это, очевидно, двумя главными причинами, на которые мы указывали в предыдущей главе: а) признанием латинского языка предметом существенно важным для гуманитарного образования, б) необходимостью его для прохождения курса в университетах.

Введение в учебный план латинского языка должно было в силу названных причин придать реальной гимназии более общий и более жизненный характер, что обеспечило бы ей и более широкое распространение в системе среднего образования.

Судя по содержанию прежнего устава, ученый комитет склонен был отдать предпочтение реальным гимназиям с латинским языком, а не классическим гимназиям. В данный момент позиция ученого комитета в этом вопросе была выражена более четко. В объяснительной записке к проекту устава общеобразовательных учебных заведений прямо говорилось, что реальным гимназиям ученый комитет «дает перевес учреждением их в большем количестве». Основанием к этому служили: во-первых, убеждение в том, что для логического развития посредством изучения языков вполне достаточно языка отечественного, а из иностранных — одного нового и одного древнего — латинского¹; во-вторых, признание необходимости отвести приличное место в гимназическом курсе и другим предметам, как-то: закону божию, истории, математике и естествоведению — «первым двум по важности их содержания, имеющего огромное образовательное значение, а последним двум... потому, что по этим предметам выработаны вполне рациональные методы учения», что очень важно для достижения формальной цели образования, которую,

¹ Несмотря на такое убеждение, ученый комитет все же предусмотрел в учебном плане реальной гимназии не один, а два новых языка. — В. С.

по мнению ученого комитета, преимущественно и должно иметь в виду гимназическое преподавание; в-третьих, признание языка греческого, хотя и имеющим образовательное значение, но более или менее специальным, необходимым преимущественно для филологов, т. е. для небольшой части лиц.

Для удовлетворения последних вполне возможно, следовательно, ограничиться меньшим числом филологических гимназий.

Позиция ученого комитета в определении роли, прав и места реальных гимназий в общей системе образования не могла удовлетворить в полной мере ни одну из рассмотренных в предыдущей главе групп защитников различных точек зрения. Но она подходила ближе всего к позиции сторонников реального образования, поскольку предоставляла реальным гимназиям, правда, с латинским языком, ведущее положение в системе среднего образования.

Введение в курс реальных гимназий латинского языка, конечно, отнимало время и силы учащихся, которые могли бы быть потрачены на изучение других, более жизненных предметов. Но надо не забывать, что отсутствие в учебном плане латинского языка в условиях того времени поставило бы реальную гимназию в невыгодное положение, поскольку это затруднило бы для окончивших ее доступ к университетскому образованию.

Рассмотренные предложения ученого комитета не вносили коренных изменений в систему гимназического образования. Но они значительно улучшали ее. Учитывая возможности, на которые в условиях существовавшего тогда режима в лучшем случае можно было рассчитывать, вряд ли ученый комитет мог предложить что-либо другое, более радикальное. Сделанные им предложения, можно сказать, были тем максимумом, на принятие которого только и можно было надеяться. Надежда на большее была практически нереальной.

Все общеобразовательные школы, в том числе прогимназии и гимназии, ученый комитет предлагал сосредоточить полностью в ведении Министерства народного просвещения. В этом он усматривал одну из необходимых мер, направленных на устранение всяких попыток придать общеобразовательной школе хоть в какой-либо степени специальный уклон.

Как и раньше, ученый комитет в данном проекте отстаивал ту мысль, что в решении задач школы главная роль принадлежит подготовленному педагогическому персоналу. «Недостаточно еще составить хороший устав и подчинить действию его все общеобразовательные учебные заведения; необходимо при этом позаботиться и о способных исполнителях, или иначе устав останется мертвою буквою, бесплодною для дела», говорилось в объяснительной записке. Причем с особой настойчивостью подчеркивалась важность специальной педагогической подготовки как руководителей школ, так и преподавателей отдельных дисциплин, и притом не только теоретической, но и практической подготовки.

Требовалось, например, чтобы кандидаты на должности учителей гимназии, кроме окончания университетского курса, непременно прослушали особые педагогические курсы при тех же университетах с практическими занятиями в гимназиях, а кандидаты на учительские должности в прогимназии, помимо гимназического образования, прослушали бы педагогические курсы при гимназиях с практическими занятиями в прогимназиях.

От директоров и инспекторов попрежнему требовалось преподавание какого-либо предмета во вверенных им учебных заведениях без особого за то вознаграждения. Директору гимназии вместо этого разрешалось преподавать курс педагогики на педагогических курсах, состоящих

при гимназии. Мера эта рассматривалась как совершенно необходимая для большего сближения директоров и инспекторов с учащимися и с учителями и для поддержания в них интереса к педагогическим вопросам. «Нынешние директора гимназий и штатные смотрители уездных училищ, не обязанные преподаванием, говорились в той же объяснительной записке, не только легко отвыкают, как показывает опыт, от учительских занятий, но даже хладеют к ним и нередко, к сожалению, привыкают даже смотреть свысока на своих сотружников, а отсюда является тот постоянный антагонизм, который существует между начальниками учебных заведений и их подчиненными, к существенному вреду для воспитывающегося юношества».

Проектом устава предусматривалось повышение классов должностей директоров гимназий, инспекторов прогимназий и всех лиц, служащих по учебной и воспитательной части в этих учебных заведениях, а также и занимающихся частным обучением, в такой мере, чтобы поставить их по занимаемому должностному положению на тот уровень, на котором находились государственные чиновники соответствующих категорий. Например, положение директора приравнивалось к положению чиновника в губернии, имеющего в своем ведении отдельное управление и т. д. Мера эта, пока существовали в государстве чины, признавалась ученым комитетом необходимой для того, чтобы повысить авторитет работников гимназий и прогимназий и занимающихся частным обучением в глазах общества. Разумеется, что возвышение классов соответственно повышало и размеры получаемых окладов.

По неизвестным причинам ученый комитет отказался от своего прежнего предложения о разделении учителей гимназий и прогимназий на три категории: учителей, наставников и профессоров. Вместо этого он предложил установить разделение их на две категории: просто учителей и заслуженных учителей.

Звание заслуженного учителя, согласно проекту устава, присваивалось попечителем учебного округа по представлению педагогического совета гимназии или прогимназии по принадлежности лицам, прослужившим в звании учителя в этих учебных заведениях 15 лет и зарекомендовавшим себя своей опытностью и прилежанием. Заслуженным учителям устанавливались прибавки к получаемым по занимаемой должности окладам: 150 руб. — для учителей прогимназий, а для учителей гимназий, имеющих высшее образование, — 250 руб. и для не имеющих его — 150 руб. в год. Прибавки эти принимались во внимание и при исчислении размера пенсии по выслуге 25 лет.

Установление звания заслуженного учителя и соединенное с этим увеличение получаемого жалованья рассматривалось как мера, побуждающая способных учителей оставаться на своих местах, а не способных и не имеющих надежды на такое улучшение своего положения, «оставлять учительские занятия, к немалой пользе для учащихся»¹. Оно, конечно, содействовало и привлечению к педагогической деятельности лиц более способных, прилежных и имеющих при этом призвание к учительскому труду.

Мера эта в принципе целиком одобрялась большей частью участников педагогической дискуссии. Вместе с тем справедливо указывалось, что 15-летний срок службы является слишком длительным для проверки качеств учителя, что такая проверка могла быть обеспечена в более короткие сроки, примерно в течение 10 лет. Длительный же срок может послужить основанием для отсева многих хороших учителей, особенно обремененных большой семьей. Последние в силу недостаточной материальной обеспеченности вынуждены будут переходить на другую, более выгодную службу, говорилось в ряде замечаний.

Порядок назначения и размеры пенсий предусматривались те же, что и в прежнем проекте. Здесь к статьям о пенсионном обеспечении были внесены лишь следующие дополнения: а) директора, инспектора, преподаватели и все служащие по учебной и воспитательной части гимназий и прогимназий, в случае выхода в отставку по болезни, по выслуге 10 лет, пользовались правом на получение единовременного пособия в размере полного годового оклада получаемого жалования; б) лица, одержимые тяжкими болезнями (потеря рассудка, зрения, слуха и т. д.) и прослужившие менее 10 лет, пользовались тем же правом; в) вдова и несовершеннолетние дети умершего на службе до выслуги срока на получение пенсии директора или другого лица из перечисленных выше имели право на получение единовременного пособия отдельно та и другие в размере годового оклада покойного; г) увечные и одержимые неизлечимыми болезнями дети умершего пенсионера, не имеющие способов к своему пропитанию, пользовались пенсией в течение всей своей жизни.

Перечисленные дополнения, конечно, улучшали статьи проекта о пенсионном обеспечении работников гимназий и прогимназий, но они все же не обеспечивали каждого инвалида-педагога, прослужившего меньше 10 или 15 лет, минимальными средствами существования. Особенно тяжелым оставалось положение тех лиц, которые лишались рассудка, зрения, рук, ног и т. д. до наступления права на получение пенсии.

Пенсии и единовременные пособия назначались, как говорилось в ст. 413 проекта, из сумм, образующихся из 2%-ных удержаний с получаемого всеми работниками гимназий и прогимназий полного содержания. Государство на эти нужды никаких средств не отпускало.

Ученый комитет правильно считал, что приготовление способных учителей и воспитателей гимназий и прогимназий, «с предоставлением им прав, соразмерных с высоким значением их обязанностей», является необходимейшей предпосылкой для успешного развития и совершенствования учебных заведений. Он также правильно утверждал, что этого еще недостаточно для обеспечения полного успеха в учебно-воспитательном деле.

Помимо этого, ученый комитет находил необходимым предоставить учителям и воспитателям возможность развиваться свободно и самостоятельно. Иначе, по мнению ученого комитета, «учитель никогда не будет способен действовать и на развитие учащихся: он будет для них не живым глаголом, возбуждающим к жизни всю нравственную природу их, а мертвою книгою, оцепеняющею всякое умственное и нравственное движение». Такой мертвой книгой может сделаться, говорил ученый комитет, и хорошо подготовленный воспитатель и учитель, если будет действовать система, при которой деятельность учебных заведений в целом и каждого педагога в отдельности до такой степени сжата узкими рамками разных инструкций, предписаний, программ, предлагаемых свыше, что «воспитателям и учителям нельзя даже пошевелиться свободно», нельзя подумать, проявить какую-либо инициативу, а только исполнять строго предписанное свыше.

Назвав действовавшую тогда систему крайнего ограничения самостоятельности учителя порочной, ученый комитет потребовал введения другой системы, предоставляющей «полный простор для педагогической деятельности каждого отдельного лица, с ответственностью его перед целым советом, состоящим из всех его товарищей» и являющимся органом самостоятельным. В этих целях он намечал: расширение состава педагогических советов, значительное расширение их функций и огра-

ничество некоторых прав директоров гимназий и инспекторов прогимназий.

В заседаниях педагогического совета по новому проекту устава участвовали с правом голоса все учителя и все воспитатели. Допускалось приглашение на заседания и посторонних лиц, занимающихся воспитанием юношества, конечно с совещательным голосом. Педагогическому совету гимназии и прогимназии, согласно ст. 240 проекта, предоставлялось право обсуждать и принимать окончательные решения по следующим вопросам: 1) прием учащихся и переводы их из класса в класс, 2) выдача аттестатов окончившим полный курс и свидетельств — выбывающим из гимназии или прогимназии до окончания курса; 3) определение наград ученикам, отличившимся своим поведением, прилежанием и успехами, и строжайших мер наказания провинившимся; 4) одобрение речей, предназначенных для чтения на публичном акте; 5) выбор книг для фундаментальной библиотеки, учебных руководств и пособий из числа одобренных Министерством народного просвещения; 6) рассмотрение годовых отчетов по учебной части; 7) присвоение звания учителя прогимназии в тех гимназиях, где существовали педагогические курсы, и звания домашних учителей по особому испытанию; 8) наложение взысканий на преподавателей — замечания и выговоры; 9) выборы из состава преподавателей представителей в губернский училищный совет, членов хозяйственного комитета при педагогическом совете, секретаря совета и библиотекаря; 10) улучшение методов и способов обучения и воспитания, не превышающих собственных средств учебного заведения; 11) составление программ по преподаваемым предметам, распределение числа уроков и предметов преподавания по классам.

Кроме того, педагогический совет имел право (ст. 241): давать свои заключения по вопросам об освобождении бедных учеников от платы за обучение и о выдаче отличнейшим из них единовременных и постоянных пособий (окончательные решения по этим вопросам принимались попечительными советами); делать представления попечителю учебного округа о присвоении звания заслуженного учителя тем преподавателям, которые признавались для того достойными, возбуждать ходатайства о назначении на должности преподавателей соответствующих кандидатов, об оставлении преподавателей на прежней службе после 25-летнего срока их работы, об увольнении со службы, о допущении отступлений от установленного устройства учебной части, о разрешении ввести дополнительные курсы и публичные лекции.

Директора гимназий и инспектора прогимназий обязывались о всяких своих представлениях попечителю учебного округа — о назначении на должности учителей и воспитателей лиц, признанных ими способными и имеющими на то право, об увольнении учителей и воспитателей по тем и другим причинам — ставить в известность педагогические советы руководимых ими учебных заведений и прилагать к своим представлениям мнения последних.

Все это значительно повышало роль педагогических советов в жизни гимназий и прогимназий. По сути дела им отводилась ведущая роль в руководстве учебной жизнью учебных заведений. Это было, конечно, новым, не обычным для практики того времени явлением. Это новое было ценным вкладом в борьбу с административным произволом, с бюрократизмом и формализмом в жизни учебных заведений, в управлении и руководстве ими, которую вели Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский и другие представители передовой русской педагогики.

Предложения о расширении прав и обязанностей педагогических советов были поддержаны подавляющим большинством учителей гимна-

зий и других учебных заведений, как меры своевременные и вполне целесообразные¹. Возражали против них, как правило, директора гимназий и другие административные лица².

Директор 3-й Московской гимназии Грифцов, например, считал, что проект устава низводит роль директора до роли докладчика от лица педагогического совета, и находил это неправильным. «Ежели для управления гимназиею должна быть какая-нибудь власть, то парализовать ее чем бы то ни было не в порядке вещей»³, говорил он.

При гимназиях и прогимназиях проектировалось создание, помимо педагогического совета, попечительского совета и хозяйственного комитета (по прежнему проекту правления). В статьях, определяющих права и обязанности и организационную структуру их, ничего существенного, нового, по сравнению с тем, что было указано в проекте устава низших и средних училищ, здесь не было предусмотрено. Содержание статей прежнего проекта по этим вопросам было сохранено и в данном проекте устава.

Сохраняя за правительством полное право открывать казенные учебные заведения, право управлять ими, а также право распоряжаться частными школами, ученый комитет считал, однако, необходимым предоставить и более широкие, сравнительно с существовавшими тогда, права и возможности для участия в народном образовании частным лицам и городским и сельским обществам. В этих целях в проекте устава предусматривались статьи, позволяющие частным лицам и обществам открывать не только народные училища, но также гимназии и прогимназии. Вместе с тем этим учебным заведениям предоставлялись права во всех отношениях одинаковые с казенными заведениями.

Предложения ученого комитета о расширении прав частных лиц и обществ в развитии народного образования заслуживают в общем положительной оценки, поскольку они шли навстречу требованиям многих передовых представителей общественности о создании условий, содействующих скорейшему повышению уровня общего образования среди населения страны.

Проектируемые гимназии, прогимназии и другие общеобразовательные учебные заведения, правительственные, частные и общественные, как и раньше (по прежнему проекту), объявлялись бессловными и общедоступными. В проекте устава говорилось, что в них разрешается обучаться детям всех состояний (сословий) без различия звания, подданства и вероисповедания. Что же касается платы за обучение, то она, при скудности средств, отпускаемых государственным казначейством на содержание учебных заведений, считалась мерой неизбежной. Но чтобы не превратить эту меру в средство, устраняющее доступность гимназий и прогимназий для менее обеспеченных слоев населения, проект устава распространял ее только на материально обеспеченную часть населения. В ст. 167 говорилось, что «от платы за обучение освобождаются: а) дети совершенно недостаточных родителей и б) дети лиц, служащих в прогимназии. Список учеников, имеющих право на освобождение от платы за учение, составляется педагогическим советом и вно-

¹ Из 117 педагогических советов и отдельных педагогов, высказавшихся по этому вопросу, только 17 стояли за ограничение прав педагогических советов и расширение прав директоров гимназий и инспекторов прогимназий (см. Свод замечаний на проект устава общеобразовательных учебных заведений по устройству гимназий и прогимназий), СПб., 1863, стр. 230. Об этом упоминается и у Алешинцева, История гимназического образования в России (XVIII—XIX вв.), СПб., 1912, стр. 231.

² Среди 17 возражавших против расширения прав педагогических советов было только два учителя. Остальные все — лица административного состава.

³ «Замечания...», ч. III, стр. 417.

сится в попечительский совет, который постановляет окончательное решение в этом деле»¹. То же правило распространялось и на гимназии.

Приведенная статья, конечно, ослабляла отрицательное действие закона о введении платности за обучение, но не устраняла его действия.

Значительная часть участников педагогической дискуссии справедливо указывала, что платность, несмотря на наличие статей, требующих освобождения от нее бедных учащихся, создавала все же предпосылку для ограничения доступа в учебные заведения для значительной части детского населения. Этим законом могла злоупотреблять некоторая часть руководителей гимназий и прогимназий и некоторые педагогические и попечительские советы.

В 1-й класс прогимназии допускалось принимать детей по достижении 9-летнего возраста и имеющих знания в объеме курса народных училищ, причем имеющие свидетельства об успешном окончании их должны были приниматься без всяких вступительных экзаменов.

В 1-й класс гимназий принимались в том же порядке окончившие прогимназии. Не имеющие же свидетельств об окончании народных училищ или прогимназий в обоих случаях должны были держать вступительные экзамены.

Установленное прежним проектом правило — принимать в 1-й класс средней школы только по экзаменам — новым проектом, как видим, изменялось.

Новый порядок приема учащихся обеспечивал успешно окончившим какую-либо низшую ступень школы беспрепятственный переход в следующую, высшую ступень.

Вопрос о наказаниях решался проектом устава в духе передовых педагогических требований, всемерно поддерживавшихся Добролюбовым, Чернышевским и другими противниками розги. В пункте 38 проекта говорилось следующее:

«На нравственное воспитание учащихся учитель должен действовать преимущественно собственным примером строгого порядка, справедливости и уважения к закону. Меры, принимаемые им для исправления виновных, должны развивать и укреплять в них нравственное чувство, а потому телесные наказания ни в каком случае не допускаются ни в одном учебном заведении ведомства Министерства народного просвещения».

Телесные наказания, веками применяемые в школьной практике и всячески защищаемые отсталой педагогикой, получили, таким образом, здесь полное отрицание.

Отрицались они потому, что являлись, по справедливому заключению автора объяснительной записки к проекту, самыми ненадежными и дурными средствами воспитания, более всего содействовавшими развитию в детях страха и связанных с ним притворства и обмана.

Ученый комитет полагал, что в совершении проступка виновен не только ученик, но и учитель, не сумевший своевременно принять меры к предупреждению проступка. А потому было бы справедливее и гуманнее каждому учителю за недисциплинированность не столько наказывать детей, сколько «наказывать себя удвоенным вниманием и рвением к своему делу».

Ни розга, ни другие телесные наказания — излюбленные средства «дурных педагогов» — неспособны исправлять детскую недисциплинированность. Единственным и надежным к тому средством, говорилось в той же объяснительной записке, является «снабжение ребенка нравственными силами, которые бодрствовали бы в нем самом и держали бы его прочно на пути добра, чтобы таким образом каждый был нрав-

¹ «Замечания...», ч. III, стр. 34.

«... ственен не из страха физической боли или из угоды другим, а по голосу собственной совести». И достигаться это должно главным образом примером учителя, его нравственным обликом, положительным отношением к делу и умением разумно проводить свое дело.

Пункт 38, как и весь проект устава, не являлся, конечно, законом. Но сам факт включения его в этот документ свидетельствовал о том, что прогрессивные силы страны в этом вопросе начинали одерживать победу над силами мрака и рутины и заставляли считаться с ними органы государственной власти, в данном случае Министерство народного просвещения. Включение в проект устава пункта 38 нельзя не рассматривать как отрадное явление в истории нашей отечественной педагогики и школы второй половины XIX в.

Проектом сохранялось исключение учащихся из учебного заведения за неодобрительную нравственность и за вредное влияние на товарищей. Но к этой мере проект устава рекомендовал прибегать лишь в крайнем случае, «по истощении всех уже средств для исправления». Причем, в отличие от проекта устава 1860 г., этим ученикам должны были выдаваться свидетельства с обозначением успехов в обучении и поведении. В качестве мер поощрения здесь было сохранено в основном все то, что предусматривалось предыдущим проектом.

Вопрос об ученической форме решался двояко. Для приходящих учеников, согласно ст. 165 проекта устава, никакой форменной одежды не устанавливалось. Они могли ходить «в партикулярном, опрятном платье». Для пансионеров же, согласно ст. 283, устанавливалась следующая форменная одежда: «1) куртка черного сукна с черным суконным воротником стоячим и откосным, застегнутая черными костяными пуговицами; 2) панталоны темносерого сукна» — это верхняя домашняя одежда. А в качестве верхней выходной и парадной одежды назначались: «1) однобортный полукафтан темнозеленого сукна со стоячим откосным воротником того же цвета, опушенным красным кантом, с двумя позолоченными лавровыми венками, прикрепленными по краям воротника; на полукафтани металлические пуговицы с губернским гербом; 2) панталоны и жилет того же сукна; на жилете металлические с тем же гербом пуговицы; 3) пальто по существующим образцам темнозеленого сукна; 4) фуражка по существующим образцам темнозеленого сукна с околышем того же цвета, с позолоченным вычеканным лавровым венком посередине».

В объяснительной записке говорилось, что форменная одежда «содействует вкоренению в учащихся мысли о принадлежности их к сословию чиновников», что «сын мещанина, надевающий мундир, начинает уже чуждаться занятий своего отца и лелеет в себе мысль о выходе из своего звания».

Считая все это явлением отрицательным, ученый комитет отказался от введения формы для приходящих учеников.

Вызывает удивление, почему ученый комитет находил форменную одежду опасной только для приходящих учеников гимназий и прогимназий, тогда как он не видел в ней опасности для пансионеров? Ведь пансионеры не составляли какую-то особую категорию детей, на которую форменная одежда не способна была оказывать отрицательное действие. Судя по ст. 266 проекта, в числе их могли быть дети тех родителей, которые не имели ни средств, ни способов воспитывать детей дома, независимо от их сословной принадлежности, а следовательно, и дети мещан¹. Решения ученого комитета по данному вопросу явно противоречивы. В них не сведены концы с концами.

¹ В ст. 226 говорилось буквально следующее: «Для облегчения родителей, не имеющих средств и способов воспитывать детей дома, служат пансионы, учреждаемые при гимназиях и прогимназиях, с разрешения Министерства народного просвещения».

Согласно проекту устава при гимназиях, по крайней мере при двух в каждом учебном округе, должны были учреждаться двухгодичные педагогические курсы для подготовки из окончивших гимназии учителей прогимназий.

При прогимназиях и гимназиях предполагалось проведение дополнительных курсов для молодых людей, получивших общее образование по предметам, имеющим прямое приложение к жизни, например: законоведение, технология, сельское хозяйство, строительное искусство, товароведение, бухгалтерия, иностранные языки и др., а также публичных лекций для всех желающих.

Причем обращалось внимание на особую важность лекций, содействующих «нравственному развитию и вещественному благосостоянию» населения, в связи с чем и темам из области морали и различных видов производства рекомендовалось отводить наиболее видное место.

Предметы дополнительных курсов могли преподаваться учащимся старшего класса гимназии или прогимназии наравне с общими предметами (конечно, только желающим) и отдельно уже окончившим курс гимназии или прогимназии. В последнем случае к слушанию курсов разрешалось допускать и посторонних лиц.

Курсам для окончивших названные учебные заведения и для посторонних отдавалось предпочтение. В этом случае они не отвлекали учащихся от прохождения общих предметов и не перегружали их дополнительной работой, которая могла вредно отразиться на общем состоянии учащихся и на качестве их знаний по общему курсу гимназий и прогимназий.

Дополнительные курсы по иностранным языкам допускались и в младших классах гимназий и прогимназий.

Приведенный выше обзор нового проекта устава, по нашему убеждению, дает основание сделать следующие общие выводы:

1. Главы и статьи проекта, относящиеся к гимназиям и прогимназиям, изложены подробнее и в ряде случаев значительно конкретней, чем в предыдущем проекте.

2. В проект внесены некоторые существенные дополнения и изменения, в большей мере в разрезе тех замечаний, которые были сделаны более или менее прогрессивной частью педагогической общественности на проект устава низших и средних училищ: четче определены роль и значение реальных гимназий, расширены права и обязанности педагогических советов, намечены пути для более широкого развития частной и общественной инициативы в распространении повышенного и среднего образования, расширены меры по оказанию помощи потерявшим трудоспособность руководителям и учителям гимназий и прогимназий, обращено больше внимания на практическую педагогическую подготовку учителей этих учебных заведений, осуждены телесные наказания, сравнительно широко привлекалась педагогическая общественность к руководству учебными заведениями в губернии и т. д.

3. Внесенные дополнения, изменения и поправки в проект устава, в общем, поднимали среднюю школу на новую, более высокую ступень. Средняя школа по новому проекту устава решительней отходила от старых крепостнических традиций и смелее становилась на путь новой, буржуазной, исторически прогрессивной школы.

То, что было сделано ученым комитетом в отношении средней школы, совершенно не похоже на то, что сделано им на том же этапе в отношении начальной школы. Первая, как только что отмечалось, становилась выше, тогда как начальная школа опускалась ниже, по сравнению с тем, что предлагалось в проекте устава низших и средних училищ. Это лишний раз указывало на буржуазный характер подготовляемой школьной реформы.

ДИСКУССИЯ ПО ПРОЕКТУ УСТАВА

В широко развернувшемся обсуждении проекта устава вопрос об общем характере средней школы, о направлении ее учебного курса (классическом, реальном и др.) попрежнему занял центральное место. Вместе с тем огромное внимание общественности привлек вопрос о школьной дисциплине, главным образом о телесных наказаниях.

Как и раньше, среди выступавших по первому вопросу (характер средней школы) одни доказывали целесообразность разделения средних школ на гуманитарные (классические) и реальные, а другие возражали против этого и отстаивали единую общеобразовательную школу.

Причем сторонниками одной и другой позиций привлекались в основном те же мотивы, какими пользовались их предшественники при обсуждении проекта устава низших и средних учебных заведений. Правда, на этот раз в центре внимания были мотивы педагогические. Соображения социально-экономического характера привлекались здесь реже.

ЗАЩИТА ДВУХ НАПРАВЛЕНИЙ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ: КЛАССИЧЕСКОГО (ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО) И РЕАЛЬНОГО

За разделение средних школ на гуманитарные (по терминологии проекта — филологические) и реальные стояла значительная часть педагогических советов гимназий и других учебных заведений и отдельных педагогов России и большинство педагогов других стран, затронувших в своих рецензиях на проект устава этот вопрос¹. В новом проекте защитников этой точки зрения, как и раньше, не удовлетворяло отсутствие строгого разграничения учебных курсов филологических и реальных гимназий. Не удовлетворяло их и возвышение роли реальной гимназии. Не удовлетворяла многих и проектируемая ученым комитетом структура средней школы (единая прогимназия и надстройка над ней — гимназия двух видов).

Н. И. Пирогов в своих замечаниях на проект² высказывал убеждение в том, что отказ от деления прогимназий на классические и реальные и «приспособление реальных гимназий к университетам» (введение в учебный план их латинского языка и отказ от введения прикладных дисциплин) принесет не пользу, а вред как среднему, так и высшему университетскому образованию.

Прогимназии без изучения древних языков, говорил он, не будут обеспечивать нужную подготовку для прохождения курса в классической гимназии. Они в лучшем случае будут готовить к прохождению курса в реальной гимназии. Изучение же древних языков только в гимназии (второе звено средней школы), как намечено проектом устава, ничего положительного не даст. Из гимназии в этом случае будут выходить молодые люди, не вполне подготовленные к успешному слушанию курса в университетах. Тем более должны пострадать университеты от воспитанников реальных гимназий. Последние, по мнению Пирогова, внесут туда одни беспорядки: университеты будут не удовлетворены подготовкой этих воспитанников, а сами воспитанники реальных гимназий будут не удовлетворены университетами, поскольку там они не смогут получить практических знаний. Отсюда следует, что реальные гимназии не могли служить подготовительной ступенью к университетскому образованию. Они в том виде, как намечались проек-

¹ За разделение гимназий стояли педагогические советы гимназий: 1-й Московской, Курской, Новгородской, Могилевской, гимназии при Ришельевском лицее, педагогический совет Виленского дворянского института и др.

Н. И. Пирогов, директор лицея кн. Безбородко-Стеблин-Каминский, член Главного правления училищ Гаевский, преподаватели Ярославской гимназии Миловидов, Пяткин, Парков и Цветков, учитель Гдовского уездного училища Шарловской и некоторые другие также стояли за разделение гимназий.

Из иностранцев к сторонникам деления гимназий относились: директор Бременской учительской семинарии Любен, директор гимназии в Франкфурте-на-Майне Классен, директор Фридрихвердерской гимназии в Берлине Боннель, директор плауенских гимназий и реальных училищ Дитч, профессора (Германия) Раумер, Дедерлейн, Рошер, Розенкранц, Крамер, инспектор Булье (Франция), член Бельгийской палаты Стас.

² «Замечания...», ч. I, стр. 5—18.

том, с точки зрения Пирогова, не в состоянии были выполнять и свою основную роль, какая им обычно отводилась, — вооружать учащихся знаниями, необходимыми для практической жизни.

Чтобы устранить отмеченные недостатки, Н. И. Пирогов предлагал, во-первых, признать обязательным учреждение четырехклассных прогимназий двух родов — классических и реальных — или же ограничиться учреждением одних общих прогимназий, без деления на классические и реальные, с сокращенным сроком обучения, с двух-, максимум с трехлетним сроком и со следующим примерно кругом учебных дисциплин: закон божий, отечественный язык, география, история в биографических очерках, новейшие языки и математика (арифметика и начало алгебры или геометрии). В последнем случае срок обучения в гимназиях должен быть соответственно увеличен; во-вторых, из учебного плана реальных гимназий исключить латинский язык, употребив освободившееся время на изучение какого-либо другого предмета, более необходимого для практической жизни¹. Пусть реальная гимназия, говорил он, дает лучшее одностороннее, но основательное образование, нежели многостороннее, но отрывочное и потому поверхностное.

СИСТЕМА ШКОЛ ПО ПРОЕКТУ Н. И. ПИРОГОВА

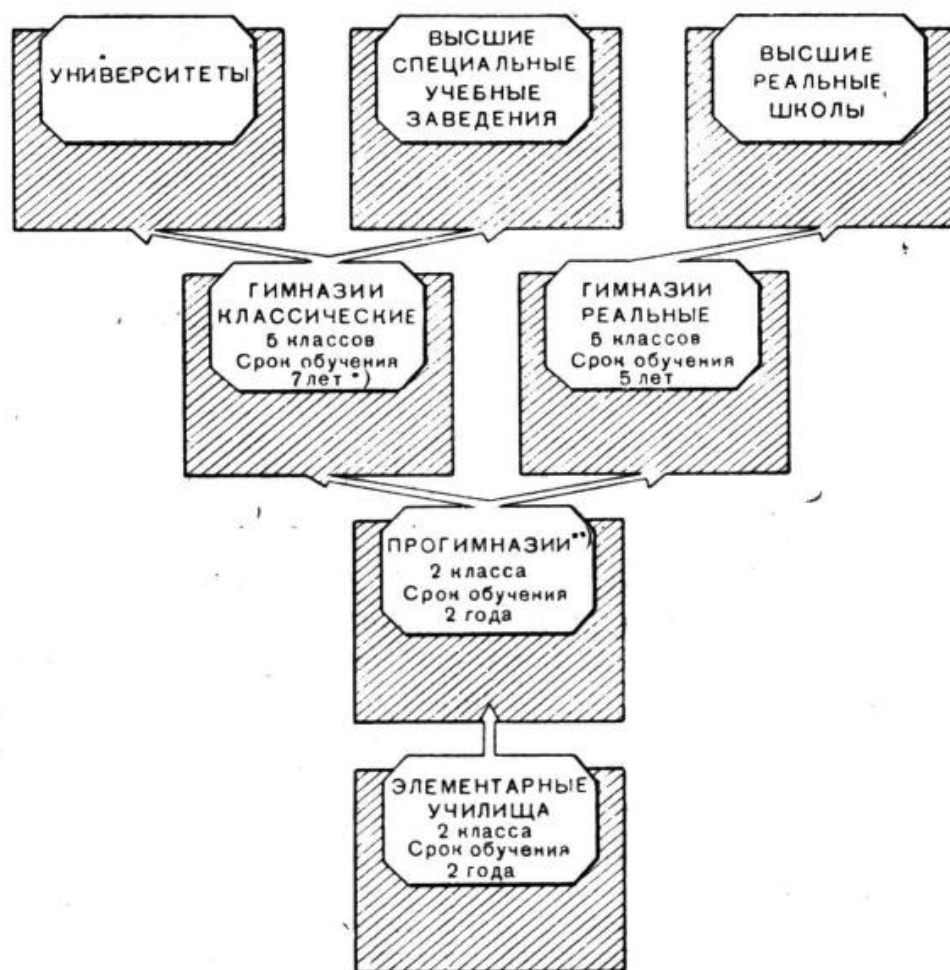


Рис. 10

Примечание: *) В двух старших классах обучение ведется по 2 года
**) Прогимназии могли быть и 3-классные, но с тем, что в гимназиях устанавливается 4 класса.

¹ Наставная также на разделении на филологические и реальные как гимназии, так и прогимназии, педагогический совет Курской гимназии предложил следующий проект учебных планов для тех и других.

В своем выступлении Пирогов не ограничился отрицанием всякой возможности готовить молодых людей к поступлению в университет через реальные гимназии. Он вместе с этим высказался и против включения в устав статьи, предоставляющей право окончившим реальные гимназии поступать в высшие специальные учебные заведения. Такая статья, по его мнению, явилась бы нереальной и способной лишь вводить в заблуждение обучающихся в реальных гимназиях, так как требования, предъявляемые к вступающим в высшие специальные учебные заведения, не были приспособлены к окончившим курс в реальных гимназиях.

Реальная гимназия, говорил Пирогов, будет выполнять функции подготовительной ступени только тогда, когда на их основе будут созданы высшие реальные (политехнические) школы. Пока же их нет, реальная гимназия должна иметь своим прямым назначением подготовку молодых людей к практической жизни.

А. Филологическая прогимназия

1. Закон божий	8 уроков в неделю
2. Русский язык	12 " "
3. География	8 " "
4. Математика и естествовед.	12 " "
5. Латинский язык (со 2 класса)	16 " "
6. Греческий язык (с 3 класса)	12 " "
7. Немецкий язык	12 " "
8. Французский язык (для желающих)	8 " "
9. Чистописание, черчение и рисование	12 " "

110 уроков

Б. Реальная прогимназия

1. Закон божий	8 уроков в неделю
2. Русский язык	16 " "
3. Математика	16 " "
4. Естествовед. и география	22 " "
5. Немецкий язык	12 " "
6. Французский язык	12 " "
7. Чистописание, черчение и рисование	18 " "

104 урока

В. Филологическая гимназия

1. Закон божий	4 урока в неделю
2. Русская словесность	10 " "
3. Латинский язык	24 " "
4. Греческий язык	28 " "
5. История	12 " "
6. Математика и естествоведен.	10 " "
7. Немецкий язык	12 " "
8. Французский язык (для желающих)	10 " "

110 уроков

Г. Реальная гимназия

1. Закон божий	4 урока в неделю
2. Русская словесность	12 " "
3. История	8 " "
4. Естествоведение	24 " "
5. Математика	24 " "
6. Немецкий язык	12 " "
7. Французский язык	12 " "
8. Реальные предметы	8 " "
9. Английский язык (для желающих)	8 " "

112 уроков

Пирогов попрежнему был убежден в том, что наиболее полноценное общее «нравственно-научное образование» (выражение Пирогова. — В. С.) способна обеспечить классическая, а не реальная школа. На этом основании он и старался всячески возвысить роль классической гимназии, реальной же гимназии отводил скромную роль¹. Позиция Пирогова в данном вопросе целиком совпадала с позицией ряда немецких ученых и педагогов, приславших свои замечания на проект устава.

Дитч, довольно отчетливо отразивший в своих замечаниях мнения защитников этой позиции, писал: «Добросовестное испытание и исследование привели меня к непоколебимому убеждению, что реальные гимназии не могут ни приготовить собственно к занятию наукам, ни положить основание общему умственному образованию так, как филологические (или, вернее, гуманистические) гимназии»².

Проф. Рошер, считая, что «занятия греческим и латинским языками составляют самое верное средство для развития основательного, правильного мышления в учащихся и самую лучшую школу практической логики»³, предлагал: 1) учредить больше филологических гимназий, чем реальных, 2) в филологических гимназиях усилить преподавание древних языков и вообще занятия классической древностью. Не настаивая на введении в реальной гимназии преподавания того или иного древнего языка, но веря в большую образовательную силу классической древности, Рошер рекомендовал знакомить учащихся этих гимназий с древними классическими произведениями в русском переводе.

Проф. Раумер, не отрицая большого значения реального образования, как и Пирогов, отдавал безусловное предпочтение все же классическому образованию. В нем он также видел самое верное средство умственного развития юношества и единственную основу высшего образования⁴.

Педагогические советы русских гимназий и других учебных заведений и отдельные педагоги, поддерживающие деление средних школ на филологические и реальные, остановили свое внимание главным образом на содержании учебного курса реальных гимназий. Главное, что и здесь не удовлетворяло — это введение в учебный план латинского языка.

Латинский язык признавался ими предметом, не имеющим прямого отношения к реальным гимназиям и потому подлежащим исключению из учебного плана этих школ. Вместо латинского языка одни предлагали усилить преподавание математики и естествознания, не вводя в учебный план никаких новых и тем более прикладных предметов. Этим, по их мнению, устранялась двоякая опасность для реальной школы:

¹ С такой оценкой классических гимназий целиком соглашался старший учитель Ярославской гимназии Пяткин, заявивший на заседании педагогического совета, что остается «при прежнем своем мнении о преимуществе филологических гимназий перед реальными...» («Замечания...», ч. III, стр. 280).

Той же позиции придерживались и некоторые другие лица и организации (см. свод замечаний на проект устава... СПб., 1863. Доклады Шарбе и Водовозова).

² «Замечания иностранных педагогов на проект устава учебных заведений Министерства народного просвещения», СПб., 1863, стр. 247. В дальнейшем этот сборник будем называть кратко: «Замечания иностранных педагогов...».

³ Там же, стр. 109.

⁴ Преимущество классического образования перед реальным защищали и следующие иностранные педагоги, поддерживающие разделение средних школ на филологические и реальные: проф. Дедерлейн (Германия), допускавший, правда, в крайнем случае, изучение одного древнего языка — латинского в филологической гимназии, но требовал основательного изучения его; доктор Классен, требовавший изучения латинского языка и в прогимназии; проф. Розенкранц, проф. Крамер, отстаивавшие основательное изучение двух древних языков — латинского и греческого, как предметов одинаково необходимых для общего образования; проф. Брайн (Шотландия), проф. Норман Варден (Англия), с особой настойчивостью защищавшие язык.

во-первых, многопредметность, от которой страдало качество знаний учащихся, во-вторых, уклонение ее в сторону от прямого общеобразовательного пути, каковой ей по-настоящему и принадлежал.

Другие, напротив, считали нужным ввести вместо латинского языка преподавание некоторых более необходимых, смотря по местным условиям, прикладных предметов. Эта мера, с их точки зрения, могла бы повысить значимость реальной гимназии как школы, призванной вооружать учащихся знаниями, потребными в практической жизни. Благодаря этому, указывалось в некоторых замечаниях, реальная гимназия предоставит возможность учащимся получить наряду с общей подготовкой, что являлось главным, некоторую специальную подготовку, в чем так нуждалась молодежь, не имевшая возможности продолжать образование в высшей школе. Чтобы сохранить общеобразовательный характер реальных гимназий, сторонники последней точки зрения предлагали отвести прикладным предметам небольшое место в учебном плане реальных гимназий.

В проекте учебного плана, предложенном педагогическим советом Курской гимназии, на прикладные предметы отводилось, например, всего 8 уроков из общего числа 112 уроков в неделю. Таким же более типичным для реальной школы общеобразовательным предметам, как математика и естествознание, отводилось первое место. В названном проекте учебного плана каждый из этих предметов имел по 24 урока в неделю (при четырехклассной гимназии)¹.

Можно согласиться, что 8 недельных уроков, предлагаемых педагогическим советом Курской гимназии, не являются такой опасной мерой, которая способна нарушить общеобразовательный характер реальной гимназии. Но дело не только и, вернее, не столько в конкретном характере этого предложения, сколько в той нездоровой тенденции, которую оно в принципе поддерживало, тенденции, направленной к превращению реального образования в прикладное. Тенденция эта, как известно, была осуждена прогрессивной русской и западноевропейской педагогикой. И к чести подавляющего большинства педагогических советов и педагогов России, выступавших по поводу школьных реформ, надо отнести его борьбу против всего, что толкало общеобразовательную школу на путь практицизма.

По вопросу о том, каким школам, филологическим или реальным, отдать предпочтение, в выступлениях большинства педагогических советов и ряда педагогов русских и иностранных позиция защитников преимущественного положения филологических школ, с преобладанием в их курсах классической древности, не получила большой поддержки. В ряде выступлений этот вопрос был просто обойден молчанием. В целом ряде выступлений было выражено определенное несогласие с защитниками преимущественного положения классического образования. Точка зрения последних в этих выступлениях оценивалась как не вполне обоснованная, как имеющая своим основанием непонимание или нежелание понять того огромного значения, какое приобретали в жизни естественно-научные знания.

Нельзя, говорилось в замечаниях педагогического совета Новогрудской гимназии, забывать, что «в наше время считают образованным человеком не только того, кто, чуждаясь современности, весь погружен в жизнь древних греков и римлян, но в особенности того, кто исследовал

¹ Старший преподаватель Ярославской гимназии Цветков в качестве прикладных предметов предлагал практическую механику и технологию с отведением на них также 8 уроков в неделю. Предложение это не было поддержано педагогическим советом гимназии. Особенно возражали против него директор гимназии и учителя Рогозников, Малиновский и Касаткин. Они говорили, что введение в курс реальной гимназии таких предметов приведет к тому, что молодые люди по окончании курса не будут владеть ни общим образованием, ни специальным («Замечания...», ч. III, стр. 276—280).

и узнал действительное и существенное во всех явлениях природы и духа и кому понятны современные явления жизни»¹.

Нельзя было забывать, по мнению старшего учителя Ярославской гимназии Паркова², и того факта, что свыше 73% поступающих в гимназии оканчивают свое образование гимназическим курсом и идут прямо в жизнь и, следовательно, нуждаются в знаниях, потребных для практической деятельности, а не для продолжения образования в университете, т. е. в реальных знаниях.

Основываясь на признании большого образовательного значения естественно-научных знаний, составляющих важнейшую основу курса реальной школы, а также считая, что эти знания нужны не меньшему числу молодых людей, чем знания филологические, один из противников чрезмерного возвышения образовательно-воспитательной роли классической древности настаивал на том, чтобы в каждом конкретном случае вопрос об учреждении гимназии реальной или классической решался на основании учета местных нужд в том и другом образовании.

Другие требовали учреждения тех и других в равной мере. Старший учитель Ярославской гимназии Миловидов по этому поводу писал, что «мы признаем за лучшее не давать предпочтения тем или другим гимназиям и учредить их в одинаковой мере, соображаясь с тем, чтобы в двух смежных городах — в одном была реальная, в другом филологическая и в городах, имеющих две гимназии, была бы также одна реальная, другая филологическая»³.

Некоторые участники дискуссии соглашались с ученым комитетом в том, что надо отдать предпочтение реальному образованию, как отвечающему в большей мере, чем классическое, интересам современной жизни, и, в связи с этим, предлагали: учреждать больше реальных гимназий, или признать основным типом средней школы реальную гимназию и учреждать при ней классические отделения, или же, наконец, обязательно преподавать в классической гимназии, а не только в реальной, естествознание как один из важнейших предметов общего образования. Гимназия, из учебного плана которой исключено естествознание, по мнению педагогического совета Новогрудской гимназии, не может выполнить задачу вооружения учащихся разносторонними общепольными знаниями, не сможет развить все стороны умственных способностей учащихся. С «исключением естественных наук из плана учения, говорилось в замечаниях совета, для гимназиста остается замкнутою целая половина мира и целая половина душевных способностей неразвитаю»⁴.

Эта мысль, между прочим, настойчиво поддерживалась и А. Вороновым, председателем ученого комитета. Воронов также считал, что естественно-научные знания являются необходимой принадлежностью каждого образованного человека, и полагал, что они должны преподаваться не только в реальных, но и филологических гимназиях, правда, во-вторых — в меньшем объеме, чем в первых⁵.

Некоторые из сторонников двух направлений находили более целесообразным учреждение не двух разнородных гимназий, а одной, но с двумя отделениями: филологическим и реальным. Такое решение вопро-

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 288. Примерно тот же взгляд развивал и директор Фридрихвердерской гимназии в Берлине Боннель. См. Замечания иностранных педагогов..., стр. 404.

² «Замечания...», ч. III, стр. 274—275.

³ Там же, стр. 258.

⁴ Там же, ч. II, стр. 290.

⁵ В проекте устава низших и средних училищ... (1860) эта точка зрения получила свое отражение в проектируемых учебных планах гимназий. В учебном плане «нормальной» гимназии на естествознание с физикой было отведено, например, 20 часов в неделю, т. е. почти столько, сколько было отведено на греческий язык.

са, по их мнению, имело ряд преимуществ. Оно не требовало больших затрат на помещения и учебное оборудование. Существующие гимназии в большинстве своем, говорил директор 1-й Московской гимназии Виноградов, «достаточно имеют помещения и не потребуют больших прибавок к кабинетам и библиотекам»¹. При наличии гимназий с двумя отделениями «молодые люди известной местности, говорилось в замечаниях педагогического совета Каменец-Подольской гимназии, будут всегда иметь возможность пользоваться свободой выбора филологического или реального образования»².

Соглашаясь с этим, директор 3-й Московской гимназии Грифцов говорил, что не этом главная ценность гимназии с двумя отделениями — классическим и реальным, а в том, что она не оставляет нас «невнимательными к греческой и римской древности, на которой воспитывалась и воспитывается вся Западная Европа», позволяет нам познакомиться с богатейшей культурой древней Греции и Рима непосредственно, а не «с чужого голоса», позволяет напиться «живой воды... из самого источника, а не из немецкой бутылки»³.

С введением в гимназии двух отделений, по мнению защитников этой меры, отпадала надобность в дискуссии о преимуществах классического или реального образования. То и другое получало право на существование. И вопрос о том, какому из них отдать предпочтение, решался в этом случае самими учащимися средней школы, без всякого административного нажима свыше.

Могилянский (бывший одно время попечителем Одесского учебного округа) отстаивал также одну гимназию с двумя отделениями: филологическим и математическим. Но он возражал против того, чтобы вводить эти отделения, начиная с первого класса. Он сомневался в том, что окончившие прогимназии мальчики 12—14 лет могут сознательно выбрать для себя то отделение в гимназии, которое соответствовало бы их склонности. Выбор этот, по его мнению, будет чисто случайным или будет зависеть от каких-либо внешних обстоятельств.

Во избежание этого он хотел, чтобы первые два класса гимназий оставались общими для всех обучающихся и только в двух последних вводились для одних усиленные занятия по древним классическим языкам (отделение филологическое), а для других — по математике и естествознанию (математическое отделение).

Для таких гимназий Могилянский предлагал следующий проект учебного плана (см. стр. 221).

Могилянский, таким образом, расходился в своих предложениях о разделении гимназий на филологические и реальные (по Могилянскому — математические) с Пироговым и другими сторонниками более раннего разделения. Он расходился с большинством сторонников такого подразделения и в определении роли реальной гимназии или реального (математического) отделения единой гимназии. Он считал, что эту роль нельзя сводить к вооружению учащихся только такими знаниями, которые нужны будут им в жизни или для продолжения образования в каком-либо специальном учебном заведении, исключая университеты.

Через реальное (математическое) отделение гимназия, по его мнению, должна готовить молодых людей и к поступлению в университет на соответствующие факультеты.

¹ «Замечания...», ч. III, стр. 309.

Примерно тот же мотив выдвигался педагогическим советом 2-й Киевской гимназии (см. «Замечания...», ч. I, стр. 156), а также инспектором Булье (Франция). См. «Замечания иностранных педагогов...», стр. 177.

² «Замечания...», ч. III, стр. 50.

³ Там же, стр. 417.

Число недельных уроков

Учебные предметы	В прогимназии						В гимназии					
	1	2	3	4	1	2	3 класс		4 класс		всего по 3 и 4 кл. гимназии	
	кл.	кл.	кл.	кл.	кл.	кл.	филол. отд.	матем. отд.	филол. отд.	матем. отд.	филол. отд.	матем. отд.
Закон божий	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2
Русский язык	6	6	6	6	3	3	3	3	3	3	6	6
Французский язык	5	5	5	5	2	2	2	2	2	2	4	4
Немецкий	5	5	5	5	2	2	2	2	2	2	4	4
Латинский	—	—	—	—	4	4	6	2	6	2	12	4
Греческий	—	—	—	—	4	4	6	—	6	—	12	—
Математика	3	3	3	3	4	4	2	6	2	6	4	12
Естественные науки, физика и химия	3	3	2	2	2	2	2	6	2	6	4	12
География	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
История	—	—	3	3	3	3	3	3	3	3	6	6
Чистописание, черчение и рисование	4	4	3	3	2	2	—	—	—	—	—	—
Всего уроков	30	30	30	30	28	28	28	26	28	26	56	52

Решению этой задачи должно было содействовать как раз сравнительно широкое изучение математики, естествознания, физики и химии и вместе с этим изучение, правда, в значительно меньшем объеме, чем на филологическом отделении, латинского языка. Из этого вытекало и отсутствие в его предложениях того резкого разграничения в двух направлениях в среднем образовании, на котором настаивал Пирогов и многие другие.

Не трудно заметить, что Могилянский в своих предложениях становился гораздо ближе к проекту устава низших и средних училищ, чем к проекту устава общеобразовательных учебных заведений.

ЗАЩИТА ОБЩЕЙ (ОДНОРОДНОЙ) СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Против разделения гимназий на филологические и реальные высказалось большое число педагогических советов гимназий и других заведений и отдельных отечественных педагогов, чем за разделение их¹.

Все они сходились на том, что такое разделение противоречит общеобразовательному характеру средней школы. Все они признавали, что единая цель общеобразовательной школы может быть достигнута только одним, а не двумя путями. Но в определении самой цели школы

¹ К противникам разделения гимназий относились педагогические советы гимназий: Симферопольской, 1-й Харьковской, Ларинской, Кишиневской, Пензенской, 2-й Одесской, 1-й Киевской, Псковской, Орловской, советы Московского университета и Харьковского университета, совет Лицея кн. Безбородко, орд учителей Курской гимназии, и. о. Поневежского директора училищ Малиновского, директор училищ Тверской губернии Варнек, директор Новгород-северской гимназии Гейслер, учителя этой гимназии Ржондковский и Булюбаш, ст. учитель Виленской гимназии Зданович, профессора Харьковского университета Пахман и Каченовский, учитель 2-й Московской гимназии Кауфман, старший учитель Таганрогской гимназии Дьяконов, директор училищ Пензенской губернии Шарбе, зам. директора Ярославского лицея Ляпунов, проф. того же лицея Львов, директор Динабургской гимназии Невзоров, учитель той же гимназии Рейро, учитель Карпов, ст. учитель 1-й Московской гимназии Вейнберг и др.

и конкретных путей к достижению ее, главное — в определении содержания учебного курса однородной общеобразовательной средней школы, противники разделения гимназий расходились.

Часть сторонников единой школы склонялась к тому, чтобы признать главной, чуть не единственной целью гимназии формальное образование. Другая, большая часть их считала невозможным ограничить задачу общеобразовательной школы одной формальной целью, т. е. развитием умственных способностей учащихся. Она требовала от школы, вместе с развитием, вооружения учащихся общими разносторонними знаниями. Она правильно считала, что первое немислимо без второго. Так, в замечаниях педагогического совета 1-й Киевской гимназии говорилось, что нельзя допустить, чтобы учебные заведения имели одну формальную цель — развитие. Ведь «развитие, в конечном своем результате, есть не что иное, как прояснение сознания, расширение умственного горизонта путем материального знания». Исключительное стремление к формальному развитию, по мнению совета, может «способствовать к изощрению некоторых способностей, но никогда не приведет к гармоническому развитию, никогда не пробудит в учащемся способности к самовоспитанию, никогда не поднимет уровня народного образования»¹.

Среди сторонников формальной цели образования наблюдалась попытка отвести в учебном курсе гимназии ведущее место языкам родному, новым и древним, истории и ограничить, а то и вовсе исключить естествознание, иногда и географию. Причем одни из них отстаивали древние языки как главное средство общего образования и в связи с этим в той или иной степени принижали роль родного и новых языков, другие, напротив, выдвигали на первый план новые языки и язык родной.

Среди сторонников сочетания формальных и материальных целей воспитания наблюдалась попытка обеспечить в учебном плане гимназии достойное место всем общеобразовательным дисциплинам, гуманитарным, естественно-научным и др. В ряде случаев такая попытка приводила к чрезмерному расширению учебного курса, т. е. к многопредметности, против которой, как известно, очень решительно протестовали сторонники разделения гимназий.

К числу крайних защитников гуманитарного направления в образовании следует отнести и о. Поневежского директора училищ Малиновского, проф. Ярославского лицея Львова и автора статьи «О значении классических языков в гимназическом курсе»².

Малиновский в своих замечаниях на проект указывал, что «первейшая потребность России состоит в том, чтобы каждый из нас, прежде чем сделаться купцом, фабрикантом, сельским хозяином, инженером, механиком, чиновником и пр., прежде всего этого сделался гражданином своей страны, любящим отечество свое сознательною и разумною любовью, понимающим его нужды и потребности, готовым всегда и во всем служить преуспеянию его блага, в какой бы сфере ни пришлось трудиться, служить ему до отречения от собственных интересов. Такой гражданин будет вместе с тем и человеком в благороднейшем смысле, т. е. существом, сочувствующим всему прекрасному, высокому и великому, истинному и благому, без узкого ограничения своего чувства местностью, временем и случайностями происхождения. Мы не понимаем истинной любви к человечеству без любви к своему народу. Первая любовь без второй есть болезненное явление, бездушный кос-

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 73.

² «Русский вестник», 1862, июль.

мополитизм, который, хвастаясь своею всеобъемлющею любовью, в сущности не любит ничего, кроме себя, и только драпируется своими головными чувствами. Только при таких условиях, т. е. сделавшись праздником своей страны, каждый из нас может специализировать как угодно свой труд, который в таком случае, принося нам пользу, будет в то же время и служением общему делу»¹.

Приведенные мысли о чертах человеческой личности являются очень ценными, безусловно прогрессивными. Но они не были новыми, оригинальными, впервые высказанными Малиновским.

Но, отстаивая подготовку человека с указанными выше качествами, как задачу общеобразовательной школы в целом и ее высшего звена — гимназии в особенности, Малиновский становился на позицию более передовой для того времени педагогики. В этом его большая заслуга.

Однако из своих правильных суждений о задачах общеобразовательной школы Малиновский делал неправильные выводы о содержании обучения. Он говорил, что для решения этой задачи требуется привлекать лишь те дисциплины, которые имеют предметом своего изучения «мир свободно-нравственных явлений, мир духа человеческого — закон божий, словесность, историю и языкознание». Дисциплины же, имеющие дело с явлениями природы, Малиновский считал непригодными для этого.

«Изучение природы, — писал он, — не развивает в изучающем ни нравственных идей, ни благородного образа мыслей, не воспитывает в нем ни уважения чужой личности, ни сознания собственного достоинства перед себе подобными; не возбуждает в нем гуманных любящих чувств; не внушает ему удивления к гражданским доблестям и желания служить общему благу с готовностью жертвовать для него личным. Знание бинома Ньютона, знание сил, действующих в природе, и законов, управляющих ею, может приготовить нам специалиста, философа-математика, естествоиспытателя, но не даст нам великих граждан, нравственно-прекрасных людей, правдивых судей, самоотверженных патриотов, не даст потому, что наука не может дать того, что не лежит в ее содержании. Такие результаты добываются изучением человека, человеческой деятельности, человеческой судьбы, человеческого духа, словом, того духовно-нравственного мира, который слагается из человека, а не знакомством с явлениями природы и отвлеченными категориями математики»².

Малиновский поэтому полагал, что с перенесением центра тяжести на изучение явлений и предметов природы, школа перестанет выполнять свою настоящую обязанность. Она будет развивать в человеке не духовно-нравственные начала, а «материальные понятия» и «материальные чувства» и тем самым губить его. Она будет готовить людей нравственно-больных — прубых эгоистов, знающих только самих себя и ничего более, способных в других видеть только материал для удовлетворения своих собственных интересов. «Наше общество страдает и без того этой болезнью», говорил он, и задача школы не усиливать, а максимально ослаблять и предупреждать дальнейшее развитие и пагубное влияние этой болезни.

Малиновский справедливо указывал на наличие в обществе такой болезни, как грубый эгоизм, забвение интересов родины, народа и стремление подчинить все своим собственным интересам и потребностям. Но он не понимал, что эта болезнь является неизбежной в условиях эксплуататорского строя, что она является неотъемлемым каче-

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 194.

² Там же, стр. 193.

ством идеологии эксплуататорских классов. И, как идеалист, искал причин ее не в социально-экономической основе этого строя, а в характере образования. Отсюда его ложный, совершенно не научный подход к определению роли учебных предметов общеобразовательной школы.

Малиновский предложил учебный план гимназии в составе следующих предметов:

Закон божий	6 уроков	недельных
Русская словесность	14	" "
История	14	" "
География	5	" "
Математика с физикою	10	" "
Французский язык	12	" "
Немецкий "	12	" "
Латинский "	15	" "
Итого 88 " "		

В приведенном учебном плане чуть не все внимание концентрировалось на изучении языков и истории. Географии и математике с физикой в нем отводилось очень мало времени. Это соответствовало в общем той оценке роли учебных дисциплин, какая давалась Малиновским. Несколько неожиданным является то обстоятельство, что в учебном плане среди других дисциплин латинскому языку отведено первое место. Ведь Малиновский в своих замечаниях, перед тем как предложить проект учебного плана, пространно рассуждал о том, что России незачем следовать по стопам Германии, преклоняющейся перед классической древностью, что знание латинского и греческого языков является роскошью, специальностью, а не непременным условием общечеловеческого образования, что в России нужны иные знания. Между прочим, он придавал особое значение преподаванию новых языков, являющихся, по его мнению, предметами, обладающими педагогической силой не в меньшей степени, чем древние языки, и представляющими огромную ценность для сближения России с Западной Европой. Эти рассуждения, как видно из проекта учебного плана, однако, не привели Малиновского к полному отказу от преподавания древних языков. За этими рассуждениями последовал лишь частичный отказ от преподавания их. Своим выступлением Малиновский, конечно наносил удар классическому образованию. Но еще больший удар наносил он реальному образованию. И не вполне прав был А. Шарбе, относя Малиновского к противникам преподавания в русской школе древних классических языков¹.

Общее число недельных уроков в проекте учебного плана, составленном Малиновским, доведено до 88, вместо 109, по проекту устава. На каждый класс, следовательно, приходилось в среднем по 22 урока в неделю. Малиновский относил это к достоинствам своего проекта. Это, говорил он, позволит высвободить много времени для самостоятельных домашних занятий учащихся гимназий. Самостоятельным же занятиям он придавал большое педагогическое значение. В них он видел одно из очень ценных средств основательного овладения знаниями и развития у учащихся способности к самостоятельному анализу и к самостоятельным суждениям.

Что самостоятельные занятия учащихся, конечно, правильно организованные, представляют ценное педагогическое средство, это бесспорно. В этом отношении Малиновский прав. Но тот конкретный путь, какой им был предпринят, чтобы добиться максимального сокращения обязательных классных занятий и через это высвободить как можно

¹ Своды замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений по устройству гимназий и прогимназий, СПб., 1863.

больше времени для самостоятельных занятий учащихся гимназий, никак не может быть оправдан. Ради этого он ведь резал, что называется, по живому месту общеобразовательной школы: удалял естествознание, имеющее огромное образовательное и воспитательное значение и сводил на нет математику и географию.

Проф. Львов защищал греческий и латинский языки, как важнейшую основу гимназического образования. В отличие от Малиновского, он видел в этих языках такую педагогическую силу, какой не обладали никакие другие предметы. Но он, также как и Малиновский, не допускал преподавания в гимназии естествознания, правда, не потому, что считал его предметом вовсе непригодным для гуманитарного образования, а потому, что находил его не доступным для понимания учащимися средней школы. Так по крайней мере мотивировал он свое возражение против включения естествознания в учебный план гимназии.

Кроме древних классических языков как главнейших предметов общего образования, проф. Львов настаивал на преподавании в гимназиях закона божия, русского и новых языков (немецкого и французского), математики, истории и географии, т. е. предметов наиболее типичных для классической гимназии.

На той же, в основном, позиции стоял совет Московского университета, педагогический совет 3-й Московской гимназии и некоторые педагоги других учебных заведений¹.

Л..., автор названной выше статьи «О значении классических языков...», посвятил свое выступление целиком защите классической древности, как самой верной основе общечеловеческого образования. Повторив уже приводимые нами мотивы сторонников классического образования, он к этому добавлял, что древние языки, «как нечто совершенно оконченное и отжившее, могут иметь для нас значение вполне объективного предмета, на котором мы можем испытывать и изощрять свои силы, не враждуя с ним и не подчиняясь ему»². Над ними, как предметами мертвыми, а следовательно, и вполне нейтральными, говорил он, мы можем совершенно свободно производить все необходимые операции, подобно тому как анатом производит их над трупом. Родной же и новые языки, как предметы живые, такую возможность исключают.

Стремясь доказать преимущества древних языков перед всеми другими предметами, Л. утверждал далее, что недостатки в гимназическом образовании — поверхностность знаний, склонность учащихся к безотчетному увлечению всем новым, неустоявшимся, нередко неразумным и вредным и пр. — происходят не столько от несовершенства методики преподавания, сколько от чрезмерного увлечения новыми языками, французским в особенности, и недооценки древних языков.

Чтобы придать своим суждениям большую убедительность, как и другие сторонники классицизма, он приводил в пример Германию, где классическая гимназия с давних пор завоевала господствующее положение в системе общего образования.

По поводу таких ссылок на опыт Германии В. И. Водовозов говорил, что его удивляет непонимание некоторыми людьми той простой истины, что Россия — не Германия, что не все приемлемое для Германии одинаково приемлемо для нас, что нельзя поэтому так безогово-

¹ За классическую гимназию как единую общеобразовательную среднюю школу стоял учитель 3-й Московской гимназии И. Глебов. Но он допускал учреждение при них реальных отделений с курсом не только общих, но прикладных дисциплин (И. Глебов, О несостоятельности прогимназий и гимназий по проекту устава общеобразовательных учебных заведений, «Современная летопись», 1862, № 29).

² «Русский вестник», 1862, июль, стр. 238.

рочно преклоняться перед немецким педагогическим опытом, как перед каким-то всеобъемлющим и бесспорным авторитетом.

Некоторые сторонники классицизма договаривались до того, что предлагали вместо русского языка в младших классах гимназии преподавать язык латинский на том основании, что русский язык всякому известен, а с формами его лучше знакомить сравнительно. Такую точку зрения развивал, например, Шнейдер¹.

Она получила свое дальнейшее подтверждение и развитие и в выступлениях известного крайнего защитника классицизма реакционера Каткова.

Возражая Шнейдеру, тот же Водовозов справедливо указывал, что русский язык в низших классах гимназии назначается не для упражнения в формах, а для того, чтобы упражняться в первом сознательном усвоении мыслей, в их логическом соединении и правильном выражении. И заменять русский язык языком латинским поэтому никак невозможно. Путь, рекомендуемый Шнейдером, заключал Водовозов, поставил бы нас на путь зубрежки вместо развития и приготовления к науке. Предложения, подобные тому, какое выдвигалось Шнейдером, как и всякое другое стремление возвысить роль древних языков и принизить роль русского языка, встретило решительный протест со стороны Стоюнина и многих других педагогов гимназий и других учебных заведений России. Они считали, что такие предложения недопустимы, губительны для отечественного просвещения, что они в корне противоречат принципу народности, сформулированному Ушинским, и содействуют еще большему удалению школы от истинных нужд и потребностей страны. Они правильно отмечали, что всякие такие предложения, прикрываясь ли они ссылками на опыт западноевропейской школы или другими мотивами, в конечном итоге имеют своим основанием игнорирование интересов своей страны и своего народа.

Задача настоящего времени, говорил Левандовский, заключается не в том, чтобы сохранить и закрепить существующий отрыв науки от жизни, а в том, чтобы «низвести науку из ее эфирных областей и приблизить ее к жизни, действительности, с другой стороны, поднять эту жизнь»². Этой задаче должна служить и школа своим характером, содержанием и организацией всей своей деятельности.

Одним из самых необходимых условий приближения гимназии к истинным нуждам и потребностям своего отечества Стоюнин считал не сужение, а значительное расширение курса родного языка и родной литературы. Он говорил, что эти предметы приносят школе неоценимую услугу в развитии правильного логического мышления учащихся и способности точного эстетического выражения. Они — ценнейшее средство и для воспитания гражданина, настоящего патриота своего отечества.

Как мы уже отмечали, за однородную среднюю школу с широким кругом знаний (гуманитарных и естественно-научных) стояли многие педагогические советы гимназий и отдельные педагоги России³. Останавливаясь на выступлениях всех защитников этой позиции — означало бы очень многое повторять не один раз, в чем нет никакой необходи-

¹ «Замечания...», ч. III, стр. 564.

² Там же, ч. VI, стр. 595.

³ К ним относились педагогические советы гимназий: Симферопольской, Псковской, Орловской, 2-й Одесской, Ларинской, 1-й Харьковской, 1-й Киевской, Самарской, совет Харьковского университета, директор училищ Тверской губ. Варнек, директор Новгород-северской гимназии Гейслер и учителя этой гимназии Ржондковский и Булюбаш, ст. учитель Виленской гимназии Зданович, ст. учитель Таганрогской гимназии Дьяков, проф. Харьковского университета Пахман, ряд учителей Курской гимназии, директор училищ Пензенской губ. Шарбе и др.

мости. Чтобы отразить основные линии в выступлениях этой группы, остановимся на некоторых из них, наиболее характерных.

Педагогический совет Симферопольской гимназии, заявив о своем полном согласии с тем, что низшим и средним учебным заведениям следует придать общеобразовательный характер, и потому не допуская никакого преждевременного уклонения в какую-либо одну сторону, в сторону ли гуманитарного или реального образования. Педагогический совет считал, что общеобразовательная школа в том лишь случае выполнит по-настоящему предназначенную ей роль, если обеспечит гармоническое развитие духовных и физических сил учащихся, если она раз и навсегда откажется от какой бы то ни было специализации в умственном образовании. Совету представлялось, что цель такого гармонического развития учащихся может быть достигнута гимназией при помощи следующих дисциплин: 1) закона божия, 2) отечественного языка, 3) новых языков, 4) древних языков, 5) математики, 6) географии, 7) истории, 8) естествознания, 9) пения и музыки (инструментальной), 10) рисования и 11) гимнастики.

Круг предметов, намечаемый педагогическим советом, был довольно широк. Сюда по сути дела вошло все, что считалось важным для классического образования и для образования реального (без прикладных знаний). И все это учащиеся должны были изучать почти одновременно. Само собой понятно, что такое распределение внимания на множество разнообразных предметов создавало большие трудности для основательного овладения учебным материалом. Оно неизбежно толкало учащихся на путь не глубокого, а поверхностного усвоения знаний, по крайней мере по целому ряду дисциплин. Но это, видимо, не очень пугало педагогический совет, предложивший такую широкую программу учебных занятий в гимназиях. Можно утверждать скорей иное, именно, что, заботясь о расширении круга знаний, педагогический совет проявлял мало заботы об обеспечении их глубины. Об этом, например, свидетельствует учебная цель, какая ставилась им перед общеобразовательной школой не только низшей, но и средней. Цель эта сводилась к ознакомлению учащихся с общими основами знаний, по выражению совета, с общими признаками предметов. «Необходимо, — говорил он, — прежде всего, так сказать, собраться духовным отправлениям человека и отметить на первый раз только общие признаки всех разнородных предметов, обнимаемых человеческою душою. Такое первоначальное сосредоточение духа, только на общих признаках предметов вещественной и духовной природы, и выражается в общем образовании, составляющем задачу низших и средних учебных заведений»¹.

Избрав за исходный момент передовую, безусловно правильную задачу гармонического развития учащихся, педагогический совет в решении вопроса об объеме учебного курса, который должен был обеспечить успешное решение этой задачи, пришел к неправильным выводам: к оправданию многопредметности, фактически устранявшей возможность основательного овладения знаниями, и, в связи с этим, к ограничению гимназий очень скромными учебными целями. Произошло это оттого, что педагогический совет не критически подошел к оценке тех дисциплин, которые изучались в классических и реальных гимназиях, не попытался определить значимость каждой из них в зависимости от потребностей современной жизни, от современного состояния наук и той роли, какую играли они в жизни, и, наконец, от той педагогической силы, какая заключалась в каждой дисциплине, а безоговорочно

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 556.

признавал все дисциплины одинаково нужными и полезными для общего образования.

К многопредметности, правда, несколько отличной от той, какая была предложена педагогическим советом Симферопольской гимназии, приходили и некоторые другие сторонники однородной гимназии. Проф. Пахман (Харьковский университет) предложил, например, следующий многопредметный учебный план гимназии:

Закон божий	6	часовых уроков в неделю
Словесность	14	" " " "
История с политической географией	12	" " " "
Математика, физика, химия и математическая география	14	" " " "
Естествоведение и физическая география	6	" " " "
Антропология, логика и психология	8	" " " "
Физиология человека и гигиена	6	" " " "
Обществоведение	8	" " " "
Общественная экономия	7	" " " "
Латинский язык	10	" " " "
Немецкий	10	" " " "
Французский	8	" " " "

Итого 109 часовых уроков в неделю¹

В учебном плане проф. Пахмана языки и словесность, несмотря на отсутствие в нем русского² и греческого языков, занимают первое место. Им отведено 42 недельных урока из общего числа 109, что составляет 38,5% всего учебного времени гимназии.

На втором месте находятся история и общественно-экономические дисциплины — обществоведение, общественная экономия и политическая география. Им отведено 27 уроков, или около 25% учебного времени.

На третьем месте стоят естественно-научные и физико-математические знания. Им отведено 26 уроков — около 24% времени. В учебный план введены антропология, психология и логика. На изучение их предоставлено 8 недельных уроков — немного более 7% учебного времени. Закону божию отведено 6 уроков — 5,5% всего учебного времени, т. е. ровно столько же, сколько отведено на изучение естествоведения с физической географией.

Приведенные данные красноречиво говорят о том, что проф. Пахман отдавал предпочтение предметам гуманитарного цикла. В них он видел основное средство воспитания общечеловеческих качеств личности. Предметы реальные, несмотря на множество их, получили значительно меньше времени, всего 26 уроков. Понятно, что в течение этого срока сообщить сколько-нибудь широкие и глубокие знания по математике, физике, химии, математической и физической географии, естествоведению, физиологии человека и гигиене было невозможно. Здесь возможно было ознакомление учащихся с самыми общими, элементарными сведениями по этим дисциплинам.

Несколько иным, но все же многопредметным был проект учебного плана, предложенный учителем Новгород-северской гимназии Ржондковским. Он считал нужным включить в учебный план предметы, доступные и необходимые каждому, независимо от его способностей и склонностей, в которых наиболее полно раскрывалась бы жизнь природы и человеческого общества. К таким предметам относились: 1) матема-

¹ «Замечания...», ч. V, стр. 231.

² Предполагалось, что изучение русского языка заканчивается в прогимназии. В гимназии знания русского языка закреплялись и расширялись на уроках литературы.

тика; 2) естественные науки: геология, минералогия, ботаника, зоология, физика с химией и механикой, элементарная астрономия (вместо математической географии); 3) курс общественного устройства, складывающийся из следующих разделов: основания общественного устройства, промышленность и торговля, личность, сословия и собственность, закон и государство (власть законодательная, судебная и исполнительная), система государства, просвещение, религия, описание современных государств, 4) историю всеобщую и русскую; 5) языки русский и немецкий (в западных губерниях и польский, как родной язык) и 6) словесность.

Ржондковский не намечал числа уроков для каждого предмета, без чего невозможно было определить место каждого отдельного цикла дисциплин в учебном курсе гимназии. Но приведенный перечень предметов дает основание утверждать, что на первый план им выдвигались общественные и естественно-научные знания, а не языки и словесность, как это было в проекте проф. Пахмана. Ржондковский, целиком исключая из учебного плана гимназий классическую древность, из новых языков оставлял только один, немецкий, но вводил русский, а для западных губерний, где преобладало польское население, и родной язык — польский. Древние языки не вводились в учебный план гимназии потому, что Ржондковский не видел в них никакой необходимости с точки зрения тех задач, которые ставились перед школой современной жизнью.

Отношение Ржондковского к древним языкам и подход к определению перечня учебных предметов гимназического курса свидетельствуют о том, что он придерживался в общем позиции тех буржуазных просветителей, которые считали, что современная жизнь России, те изменения, которые в ней тогда намечались, не могут удовлетвориться школой, преследующей одну формальную цель, — развитие, что они диктуют необходимость прежде всего вооружения учащихся знаниями именно такими, какие нужны для практической, хозяйственной и общественной деятельности людей. Намечаемый им круг естественно-научных дисциплин (конечно, и математика) должен был служить главным образом первой цели — вооружению учащихся знаниями, необходимыми в хозяйственной жизни, а общественные дисциплины — второй цели — вооружению знаниями, необходимыми для понимания общественного устройства страны и для активного участия в общественных делах. Чтобы хоть частично избавить гимназию от многопредметности, Ржондковский предлагал не вводить преподавания двух новых языков, а ограничиться одним. Предпочтение отдавал он немецкому языку, считая его более важным, чем французский.

Тенденция к устранению многопредметности наблюдалась в выступлениях целого ряда и других защитников единой гимназии¹.

Педагогические советы Псковской и Орловской гимназии в тех же целях предлагали, например, предусмотреть в учебных планах обязательные и необязательные предметы. К первым рекомендовали отнести те из учебных предметов, без изучения которых немислимо современное общее образование. Ко вторым — те, которые хотя и обладали образовательной ценностью, но широкого практического применения не имели. К ним педагогический совет Орловской гимназии относил: греческий язык, рисование и некоторые другие предметы. Ему представлялось, что проект учебного плана реальной гимназии, предложенный ученым комитетом в проекте устава, является вполне приемлемым в качестве обязательного. Педагогический совет предлагал внести в этот

¹ К ним относились педагогические советы Псковской, Орловской, 2-й Одесской, Кишиневской и Пензенской гимназий, некоторые учителя Курской гимназии, учитель Новгородской гимназии Булюбаш, директор училищ Тверской губ. Варнек и др.

план лишь частичные поправки, касающиеся общего числа недельных уроков по отдельным предметам. Так, вместо 15 недельных уроков на словесность он предлагал 14, вместо 16 на математику предлагал 14, вместо 18 на латинский язык предлагал 16, вместо 19 на естествознание с физикой и математической и физической географией предлагал 20, вместо 11 на французский язык предлагал 12, и в общей сложности вместо 109 недельных уроков в гимназии предлагал 106.

Дальше других по линии сокращения обязательных предметов учебного курса гимназии пошел учитель Новгород-северской гимназии Булюбаш. Приветствуя ту цель гимназий, которая была определена § 174 проекта устава¹, он говорил, что для достижения ее нужна одна (а не две) общеобразовательная средняя школа, включающая в свой учебный план предметы, взятые из мира нравственного и мира физического, вполне соответствующие нуждам и потребностям России и особенностям ее народа, а не механически заимствуемые из западно-европейской, по преимуществу немецкой школы. «Эти предметы, — писал он, — следующие: закон или логика мира нравственного — словесность и история; закон мира физического — математика, проявление физического мира — естественные науки и география»². К этому он добавлял закон божий, считая его предметом обязательным для любой общеобразовательной школы.

Все названные предметы Булюбаш считал равноценными. И, чтобы не допустить преобладания одних над другими и тем самым сохранить гармонию в общем образовании, рекомендовал отвести одинаковое число недельных уроков на каждый предмет. Сохранение гармонии в образовании является очень важной педагогической задачей. Отстаивая ее, Булюбаш поступал, конечно, правильно. Но он неправильно думал, что неперменным условием для решения ее является уравнивание числа уроков по всем предметам школьного обучения. Такое навязывание всем предметам одних и тех же рамок основано на полном забвении того, что учебные предметы не есть что-то совершенно однородное, что каждый предмет отличается от другого своей особенностью (характер содержания, объем учебного материала, сложность его и пр.), в соответствии с которой каждому отводится определенная роль в системе обучения, и что выполнение этой роли требует большего или меньшего количества времени. Булюбаш не понимал, что игнорирование специфики учебных предметов при распределении учебного времени приводит как раз не к обеспечению гармонии в образовании, а к нарушению ее.

Обращает на себя внимание и тот факт, что в предложении Булюбаша о составе учебного курса гимназии вовсе не упоминаются иностранные языки ни древние, ни новые. На этом основании можно подумать, что он был против тех и других. На самом деле это не совсем так.

Из дальнейших замечаний Булюбаша видно, что он действительно возражал против преподавания древних языков. Преподавание их, по его мнению, никак не вытекало из задач и характера отечественной школы.

¹ Напомним, что эта цель в § 174 проекта сформулирована следующим образом: «Гимназии составляют третью и последнюю степень учебных заведений, имеющих целью общее образование, равномерно и всесторонне развивающее нравственные и умственные силы юношества, и вместе с тем служат подготовительными заведениями для молодых людей, стремящихся к высшему, более специальному образованию в университетах и других высших учебных заведениях».

² «Замечания...», ч. III, стр. 164.

Что же касается новых языков, то они им, очевидно, допускались. Иначе зачем понадобилось бы ему давать такие указания, что «учителя языков должны уметь правильно говорить по-русски и переводить...»¹.

Характерно, что большинство противников разделения гимназий на филологические и реальные не защищало древних классических языков как важнейшей основы общего образования. Наоборот, древние языки этим большинством или вовсе исключались из учебных планов, или сохранялись в уменьшенном объеме, по сравнению с учебным планом классической гимназии, существовавшей до реформы, или сохранялся, наконец, только один латинский язык, тогда как новым языкам и естествознанию, как правило, отводилось довольно видное место. В этом, по нашему мнению, надо видеть влияние прогрессивных педагогических учений, провозгласивших принцип жизненности школы, виднейшими представителями которых, как известно, были Чернышевский и Добролюбов.

Сторонников единой школы, которым были чужды крайние увлечения классицизмом или реализмом, настойчиво поддержал в это время К. Д. Ушинский, выступивший со статьей «Педагогические сочинения Н. И. Пирогова».

Согласившись с тем, что специальному образованию должно предшествовать общечеловеческое, «гуманное образование», Ушинский говорил, что в это понятие (гуманное образование) нельзя, однако, теперь вкладывать прежнее содержание — «старый гуманизм, с его неизбежными классическими языками, с его непониманием христианского мира, с его полным незнанием современного человека и его современных потребностей, с его отчуждением от той жизни, которая нас теперь со всех сторон обнимает...»².

Древние классические языки, по Ушинскому, представляли бесспорную ценность для людей XVI века, поскольку являлись «единственными ключами, которыми этот век отпер забытые сокровищницы знания Рима и Греции»³. В XIX же веке, когда, по его мнению, сокровищницы эти уже исчерпаны, когда науки о природе и обществе шагнули далеко вперед, когда они вместе с жизнью получили большое развитие, перед общеобразовательной школой стала задача: воспитать гуманного человека, который был бы способен войти в современную жизнь и при помощи полученных знаний разумно направлять в ней свою деятельность. И Ушинский был убежден, что этого можно достигнуть и без классических языков, при помощи: религии, народного языка, географии, истории, природоведения, новых литератур, а также математики и новых языков. Не отрицая того, что изучение классических языков и классической литературы развивает ум и сердце человека, Ушинский утверждал, что то же самое достигается не в меньшей степени толковым преподаванием каждого из перечисленных выше предметов.

Что же касается ссылок сторонников разделения гимназий на филологические (классические) и реальные и сторонников классической гимназии в особенности на опыт западно-европейской школы, то Ушинский считал их неубедительными. Он писал, что «Изучение древних языков укоренилось в западных школах вовсе не вследствие сознания необходимости их для развития высших способностей духа, а вследствие причин исторических. Пробудившись от долгого усыпления, Западная Европа, сбрасывая вековые суеверия, требовала света и науки, а науки не было на новых языках. Должно было обратиться к наследию древних, которое до тех пор лежало бесполезно в грудах сочинений,

¹ «Замечания...», ч. III, стр. 164.

² К. Д. Ушинский, Собр. соч., изд. АПН РСФСР, 1948, т. 3, стр. 36.

³ Там же, стр. 37.

написанных на классических языках. Отсюда сама собою возникла необходимость изучения древних языков, которая потом обратилась в школьную привычку Европы»¹.

Изучение древних языков Ушинский допускал для избранных, для тех только, кто хотел иметь ученое филологическое образование. С этой целью он считал возможным преподавание их для желающих в трех старших классах гимназий и в университетах на первом и втором курсах историко-филологического факультета, а также на первом курсе юридического факультета. Делать же знание классических языков необходимым условием поступления в университет, как этого хотел Пирогов и многие другие защитники классической гимназии, «значило бы, по нашему мнению, — говорил Ушинский, — бесполезно затруднить вступление в университет для многих»². Забегая несколько вперед, заметим, что высказанное Ушинским опасение в дальнейшем оправдалось.

В ходе дискуссии о характере среднего образования был поднят вопрос и о том, целесообразно ли отделять гимназии от прогимназий и учреждать их в составе 4 классов? Не лучше ли сохранить их в составе 7 или 8 классов?

Совет Московского университета и некоторые педагоги³ высказали убеждение в нецелесообразности отделения гимназий от прогимназий и настаивали на учреждении полных 8-классных гимназий, а параллельно с ними и прогимназий на тех основаниях, которые предложены в проекте устава. Параллельное существование 8-классных гимназий и 4-классных прогимназий, по их мнению, имело ряд преимуществ. Во-первых, оно позволяло молодым людям поступать в ту школу, которая больше отвечала их потребностям и возможностям. Тот, кто имел в виду продолжать образование в университете, или же, по крайней мере, получить образование в размерах более широких, чем то, которое давалось в прогимназиях, естественно, должен был идти в гимназию. Тот же, кто не надеялся закончить гимназию или не чувствовал в этом потребности, должен был стремиться попасть в прогимназию. Прогимназия, таким образом, отвлекала бы от гимназии «всю лишнюю массу учащихся, которая и теперь не всегда доходит до высших классов», — говорилось в замечаниях совета Московского университета⁴. Во-вторых, наличие 8-классной гимназии создавало большие удобства для педагогически правильного распределения учебных предметов по классам и обеспечивало проведение единой педагогической линии во всем преподавании, начиная с 1-го класса.

Первое соображение, выдвигаемое защитниками 8-классной гимназии, на наш взгляд, нельзя признать достаточно убедительным. Ведь наличие 4-классных прогимназий и 4-классных гимназий, как двух неразрывно связанных ступеней средней школы, не исключало возможности для одних учащихся ограничиться образованием, какое давала прогимназия, а для других продолжать его в гимназии, а потом, при желании и при наличии возможностей, и в высшей школе. В этом отношении предлагаемые 8-классные гимназии и 4-классные прогимназии никаких существенных изменений не вносили. Другое дело, когда речь шла о желании очистить среднюю школу с самого начала от той части учащихся, которая не желала или не могла продолжать обучения до

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., изд. АПН РСФСР, 1948, т. 3, стр. 44.

² Там же, стр. 282—283.

³ Ст. учитель Ярославской гимназии Цветков, директор Динабургской гимназии Невзоров, младший учитель той же гимназии Карпов, директор 2-й Московской гимназии Авилов. К этому в основном примыкал педагог. совет 4-й Московской гимназии, защищавший гимназию в прежнем виде.

⁴ «Замечания...», ч. III, стр. 217.

конца, до высшего класса включительно. Система 8-классных гимназий и 4-классных прогимназий, несомненно, способствовала этому в большей мере, чем система, предлагаемая в проекте устава. Она содействовала обеспечению гимназий более твердым, постоянным составом учащихся, имеющим своей целью окончание полного гимназического курса. Это, конечно, создавало некоторые удобства для постановки учебно-воспитательной работы в гимназиях. Но не в этом только дело. Дело заключалось и в том, что такая система больше соответствовала интересам состоятельных буржуазно-помещичьих классов, не желающих обучать своих детей вместе с детьми других, низших классов.

Бесспорно, что полная 8-классная гимназия, не зависящая от прогимназии, открывала сравнительно широкие возможности для обеспечения в учебном курсе ее постепенности и последовательности в прохождении учебных дисциплин. Но эта независимость гимназии от прогимназии порождала значительные трудности в построении учебного курса последней, если надо было обеспечивать в нем законченный круг знаний и в то же время соответствующий тому, что преподавалось в четырех младших классах гимназий.

Вопросы школьной дисциплины

При обсуждении проекта устава в педагогических кругах России и зарубежных стран пункт 38, запрещающий телесные наказания, привлек огромное внимание.

По поводу его Министерством народного просвещения было получено большое количество разнообразных замечаний. Появились и отдельные статьи в журналах и газетах, посвященные вопросам школьной дисциплины.

В замечаниях на проект устава и статьях наметились две противоположных точки зрения на вопрос о роли телесных наказаний в системе воспитания. Одни, по преимуществу отечественные педагоги¹, приветствовали пункт 38, как выражающий чаяния и надежды чистой и благородной детской души, забитой и приниженной тогда крепостническими средствами воспитания, среди которых на первом месте стояла розга. Они приветствовали его как выражение подлинно гуманистических педагогических начал и доказывали, что отказ от телесных наказаний будет содействовать уничтожению в ребенке страха и порождаемой страхом лжи, поведет к раскрытию в учащих благородных и высоких стремлений, развитию чувства уважения к самому себе и к себе подобным и, следовательно, повышению уровня настоящей, а не внешней формальной дисциплины. Доказывали, что отмена телесных наказаний окажет положительное влияние и на педагогов, повысит у них чувство ответственности за работу и заставит внимательней изучать передовую педагогику, овладевая более совершенными приемами обучения.

Другие полагали, что логическим следствием отмены телесных наказаний в школе должна явиться отмена их и для окончивших и предлагали включить в устав соответствующий пункт. Эта мера считалась ими переходной к тому положению, когда каждый человек будет совершенно освобожден от телесного наказания².

¹ С особым удовлетворением был встречен этот пункт педагогическими советами гимназий: Кейданской, Кишиневской, Каменец-Подольской, Гродненской, Симферопольской и Таганрогской («Замечания...», ч. I, II, III). К ним примыкал и М. Родевич, выступивший со статьей «Купцы — реформаторы гимназий», журн. «Время», 1862, № 10, профессора Петербургского университета Спасович и Андреевский и ряд других лиц.

² См. мнения педагогических советов Кишиневской и 1-й Казанской гимназий («Замечания...», ч. II и VI).

С отменой телесных наказаний был согласен совет Московского университета. Он находил, что телесные наказания не являются средствами педагогическими и не могут ни при каких обстоятельствах применяться в школе. Школа обязана пользоваться только теми средствами, какие в ней как учебно-воспитательном заведении законом допущены. Но совет считал, что школа вправе и освободиться от того ученика, который не поддается никаким педагогическим воздействиям, и потому рекомендовал дополнить пункт 38 таким замечанием: «Если все меры, допускаемые законом, будут недостаточны, то дети возвращаются родителям для исправления»¹.

В решении Совета нельзя не усмотреть желания избавить школу, с одной стороны, от не подобающих ей средств воздействия на учащихся, а с другой, — от учащихся, которые не поддаются исправлению при помощи обычных педагогических мер.

Большой интерес представляет неопубликованное письмо профессоров Петербургского университета В. Спасовича и А. Андреевского от 11 мая 1862 г., озаглавленное: «Заметка о телесных наказаниях»².

Касаясь уголовного права, авторы «Заметки» утверждали, что в основе его заложена политика, озабоченная тем, чтобы «пугать людей видом страданий, причиняемых преступнику», т. е. политика устрашения. Они утверждали, что политика эта всем своим существом противоречит основам настоящей человеческой морали и человеческой культуры, что она служит «помехою современникам» и потому должна быть в корне изменена. Телесные наказания рассматриваются авторами как важнейшие средства политики устрашения и, по их мнению, «не могут существовать у образованных народов, а где существуют, не могут долго держаться».

Телесные наказания, утверждали они, не выдерживают никакой критики. Они нецелесообразны ни с точки зрения человеческой морали, ни с точки зрения психологии. Авторы считали это настолько очевидным и бесспорным, что сомневались в существовании среди здравомыслящих людей защитников телесных наказаний как чего-то вечного и вполне законного. Если еще есть люди, питающие привязанность к этим средствам, то у большинства из них, по мнению авторов «Заметки», эта привязанность является затаенной. Но уже «никто не верит в их вечность». Даже консерватизм и рутинная потеряли веру в телесные наказания как во что-то совершенно необходимое и вечное и потому вооружаются только «против внезапной отмены их».

Последние предположения авторов, конечно, преувеличены. Но они допущены, очевидно, с той целью, чтобы сильнее подчеркнуть нелепость позиции сторонников политики устрашения.

Авторы «Заметки» приходили к выводу о том, что политика устрашения, являющаяся душой уголовного права самодержавно-крепостной России, определяла тогда и характер системы воспитания. А это означало, что она, эта система, как и политика устрашения, являлась системой порочной и потому нуждающейся в коренной перестройке.

В силу всего изложенного они сочли не только правом, но и обязанностью своею в заключение выдвинуть требование о скорейшей отмене «телесных наказаний в народном воспитании — как меры педагогической».

Отмена телесных наказаний окажет огромную услугу делу повышения культуры и нравственного облика народов России, утверждали

¹ «Замечания...», ч. III, стр. 206.

² Архив департамента народного просвещения, д. № 139848, ч. I, л. 135—140.

Спасович и Андреевский, окажет услугу настоящему человеческому воспитанию, в чем так нуждалась страна.

Из иностранных педагогов только двое вполне соглашались с отменой телесных наказаний, — это профессор Розенкранц и директор Мюнстенбергской семинарии Бок. Они квалифицировали телесные наказания как меру, порождающую лишь отрицательные явления, как меру, к которой прибегают неспособные или безнравственные учителя.

«Бесхарактерный преподаватель покрывает этим свою слабость. Глупый хочет по крайней мере силою палки высказать перед воспитанниками свое преимущество, а тиран забавляется экзекуциями»¹, — говорил Розенкранц. При помощи наказаний, утверждали Розенкранц и Бок, устранялись доверие и любовь воспитанников к учителю и к знанию, столь важные и необходимые для успеха в обучении. Другие тринадцать иностранных педагогов, приславших замечания на проект, большинство которых составляли немцы, отстаивали телесные наказания как меру целесообразную и потому возражали против пункта 38.

Такой же, примерно, позиции придерживались и многие педагогические советы гимназий и других учебных заведений и отдельные педагоги России, которые высказались по поводу того же пункта.

Противники пункта 38 доказывали законность и педагогическую целесообразность наказаний. Старались найти им оправдание в законах материального и морального мира.

«Розга в учебном заведении то же, что непреложность законов в материальном мире. Если кто вздумает броситься в огонь или, не умея плавать, в глубокую воду, во всех подобных случаях найдет неминуемую гибель, как справедливое наказание за свою дерзость или за свою глупость. Природа сама наказывает нарушителя ее законов, — она в этом отношении неумолима; она не приостанавливает действия своих сил в угодность порывам шалости или сумасшествия. Она, правда, никому не мешает делать то, либо другое, но зато немедленно дает ему почувствовать гибельные последствия пренебрежения ее законов», — говорил старший учитель Виленской гимназии Зданович².

Нравственный мир имеет свои непреложные законы, святость и целостность которых обязан блюсти каждый человек. И «розга в учебном заведении, — рассуждал этот автор, — представляет неумолимость и непреложность законов нравственного мира. Как природа немедленно наказывает всякого за поругание своих прав, так и нравственность имеет своего мстителя в розге, коль скоро кто дерзает быть ослушником; розга не оставляет ученика даже и тогда, когда он покидает учебное заведение; она за ним следует и на дальнейшем его поприще, только под другую фирмою; она после называется лишением места, денежным штрафом, темницею, ссылкой, каторгой и даже смертью. Розга играет важную роль и в международных сношениях: здесь она называется вооруженной силой или войском. Одним словом, все моральные и политические действия находят сильнейшую поддержку в розге с различными ее видоизменениями»³.

Телесные наказания не противоречат принципу гуманности хотя бы потому, что преследуют единственную и глубоко нравственную цель — исправление детской испорченности и предупреждение безнравственного поступка, и этой цели обычно достигают с успехом, рассуждали некоторые из авторов замечаний на проект⁴. А раз это так, то

¹ «Замечания иностранных педагогов на проекты...», СПб., 1862, стр. 302.

² «Замечания...», ч. II, стр. 22—23.

³ Там же, стр. 23.

⁴ См. замечания педагогического совета Виленского дворянского института, директора 3-й С.-Петербургской гимназии Лемонидса, почетного попечителя Минской гимназии Наркевича-Июдо («Замечания...», ч. II и IV), английского педагога А. Томсина («Замечания иностранных педагогов...»).

отказываться от наказаний нет оснований. Ведь, в конце концов, важен не род воздействий, а следствие его, говорилось в замечаниях педагогического совета Виленского дворянского института.

Ряд педагогов¹ считал, что нравственное воспитание, прочная дисциплина без телесных наказаний просто невозможны. Дети, утверждали они, — не взрослые. Они не способны, как взрослые, существа уже сложившиеся, руководствоваться в своих действиях голосом совести и рассудка. Дети чаще руководствуются чувственными побуждениями и поэтому нуждаются во внешней сдержке. К тому же в школу нередко поступают уже довольно испорченные дети. А некоторые, в силу особенностей своего характера, — прямо нуждаются в более сильных средствах воздействия, чем пример и увещания. Телесные же наказания как мера сильно действующая, по их мнению, является прекрасным сдерживающим средством. Одна боязнь быть наказанным уже много значит. А наказанный получает такой урок, который запоминается надолго, иногда на всю жизнь, и служит ему полезную службу, предупреждая необдуманный поступок.

Некоторые же², соглашаясь с тем, что телесные наказания отменить нужно, полагали, что делать это еще преждевременно. Для этого, с их точки зрения, не были еще созданы необходимые предпосылки: не было хорошо подготовленных учителей, не был достигнут должный культурный уровень семьи, не были отменены телесные наказания для взрослых и т. п. Отменять же телесные наказания в школе при таких условиях с их точки зрения означало бы допустить очевидную несообразность, которая поведет к самым тяжким последствиям. Официальное уничтожение розги еще не может служить гарантией тому, что телесные наказания немедленно исчезнут из практики учителя, который другими средствами не владеет или владеет очень плохо. Он будет «драть учеников за уши, за волосы и т. д. А о семье уж и говорить не приходится. Таким образом, отмена телесных наказаний будет простой видимостью, самообманом, что не может быть оправдано никакими соображениями. И поэтому правильной было бы на первый раз установить, «что учитель не может прибегать к ним собственной властью, а только с согласия попечителя и законоучителя, и что телесное наказание как крайнее средство может быть употреблено только один раз, а за ним, в случае неуспешности, должно следовать удаление виновного из училища», — говорилось в замечаниях педагогического совета гимназии при Ришельевском лицее³.

А педагогический совет Россиенского дворянского училища, указывая на выступление Пирогова, говорил, что отмена розги, очевидно, возможна только в теории, а в практике неосуществима. Некоторые, в подтверждение этого, ссылались на опыт Англии, Германии и других стран, где телесные наказания оставались неотъемлемой принадлежностью школы.

Отдельные педагогические советы и педагоги находили споры о том, законны или незаконны телесные наказания в школе, делом бесполезным. Сторонники и противники телесных наказаний, по их мнению, всегда найдут что сказать в защиту своих точек зрения. И что

¹ См. мнения и. о. Понежежского директора народных училищ Малиновского, педагогических советов Ларинской, 4-й Московской, 2-й Московской гимназий, члена Главного правления училищ Шнейдера, ст. преподавателя Томской гимназии Сергеева и др. («Замечания...», ч. II, III, IV). Мнения директора Шмидта и Дитча (Германия), С. Лориса (Шотландия). Замечания иностранных педагогов...

² См. мнения педагогических советов гимназий при Ришельевском лицее, 1-й Харьковской гимназии, Россиенского дворянского училища, пом. попечителя Петербургского учебного округа Корнилова и др. («Замечания...», ч. II, IV, V).

³ «Замечания...», ч. II, стр. 483—484.

бы ни говорили те и другие, наказания в практике будут применяться; без них — как одной из мер воспитания — все-таки не обойтись. И поэтому важнее другое — определить, в какой мере, в каких видах и формах, при каких обстоятельствах, при соблюдении каких условий можно их применять, чтобы в результате достигался наивысший воспитательный эффект. Педагогический совет 1-й Киевской гимназии рекомендовал, например, допустить применение розги в исключительных случаях, но запретить «драние за уши, за волосы и т. п.»¹. Учитель Житомирской гимназии Белоконов считал, что за невниманье и рассеянность достаточно будет серьезно назначаемых: стояния на месте или посреди класса, лишения прогулки, оставления после уроков на полчаса-час в школе. За проступки же более серьезные — «безнравственность, распущенность, злую волю — могут быть назначаемы более строгие меры взыскания: аресты на хлебе и воде не более трех часов, отдельное место в карцере до исправления»² и некоторые другие. И как крайнюю меру предлагал он исключение из школы на время или навсегда.

Боннель (Германия)³ настаивал на том, чтобы применение каких бы то ни было наказаний непременно сопровождалось «возбуждением сознания допущенной недисциплинированности» и того, что наказание является следствием проступка.

Кеферштейн (Германия) говорил, что «сущность наказания всегда будет состоять в том, чтобы оно внезапно обрушивалось над виновным и было для него почти невыносимо. Только в таком виде оно может прочно подействовать на закоснелого и упорного нарушителя закона»⁴. Кеферштейн предлагал пользоваться такими, по его убеждению, весьма эффективными наказаниями, как карцер, лишение на известный срок пищи, лишение отдыха во время обеденного перерыва с одновременным запрещением принимать пищу, удаление из класса и из школы и некоторыми другими.

Подытоживая выступления сторонников телесных наказаний, можно сказать, что стремление доказать целесообразность применения телесных наказаний в педагогическом деле, хотя бы и временно, не может быть признано сколько-нибудь убедительным.

На самом деле никто не станет спорить, что природа, производство, весь материальный мир сурово карают людей за всякое неряшливое отношение к ним, за допущенную недисциплинированность. Но из этого еще никак не следует, что и школьника надо обязательно сурово наказывать за тот или иной проступок. Из этого следует лишь одно, что надо воспитать его разумным и дисциплинированным, способным правильно организовать свое поведение везде и всюду, чтобы предупредить всякую неприятность для себя и для других. Меры же воспитания следует определять, исходя не из аналогии с законами материального мира, а из целей воспитания и ряда других моментов (возрастные и индивидуальные особенности и пр.).

Наличие уголовного права, узаконяющего телесные наказания для взрослых, являлось фактом бесспорным. Бесспорным являлось и то, что оно было использовано значительным числом учителей для оправдания розги как меры воспитательной. Всего этого далеко недостаточно для того, чтобы на уголовном праве и на практике учителей, применявших розгу и другие виды телесных наказаний, основывать систему воспита-

¹ «Замечания...», ч. I, стр. 58.

² Там же, стр. 338.

³ «Замечания иностранных педагогов...», стр. 319.

⁴ Журн. «Воспитание», 1863, № 3 (Иностранное обозрение).

ния. Уголовное право — не педагогика. Оно предназначено для других целей, для борьбы с уголовной преступностью среди взрослых. Дети же, учащиеся школы — не взрослые и не уголовные преступники. И школа — не карательное, а педагогическое учреждение. Подменять педагогику уголовным правом означало бы отрицать всякую специфику педагогического дела, губить его. К тому же и уголовное право, о котором идет речь, являлось не передовым, а отсталым, не терпимым в маломальски цивилизованном государстве и нуждающимся, как очень убедительно показали профессора-юристы Спасович и Андреевский, в серьезных изменениях. Бесспорно и то, что школа не может игнорировать семью, не может изолироваться от нее в своей работе. Она обязана хорошо знать семью, строго учитывать то влияние, которое она оказывает на ребенка. Мало того, школа обязана работать в контакте с семьей. Но она не может добиваться этого контакта путем уступок отсталой семье, путем подмены передовых педагогических средств средствами отсталыми, практикуемыми отсталой семьей. Школа может и должна добиваться контакта путем постепенного внедрения в практику семейного воспитания педагогически целесообразных мер.

Высокий процент слабо подготовленных учителей, на что указывали также сторонники телесных наказаний, являлся, конечно, большим минусом в системе воспитания. Со слабо подготовленными учителями было трудно решать задачи воспитания и, в частности, задачу воспитания дисциплины. Но можно ли на основании этих трудностей оправдывать применение в школе телесных наказаний? — Нет, нельзя. Наличие слабо подготовленных учителей в гораздо большей степени подсказывало обратный вывод — немедленный отказ от телесных наказаний, ибо некультурность учителя должна вызывать большую тревогу за судьбу детей, которые предоставлены в его распоряжение и которому дано право наказывать их телесно. Ведь такой учитель скорее мог стать на путь жестокого истязания детей при помощи розги, тогда как высококультурный учитель если бы и пользовался ею, то, несомненно, реже и в более мягких формах. Этим фактом подсказывался и другой вывод: необходимость принятия более срочных мер к повышению общекультурного и педагогического уровня учительских кадров и быстрейшей подготовки новых кадров, отвечающих требованиям передовой педагогики.

Сторонники телесных наказаний указывали и на то, что в школу приходят дети не только безукоризненные в своем поведении, но и недисциплинированные, нуждающиеся иногда в очень серьезных мерах воздействия. Все это — правда. Но и она — эта правда — не мотив для сохранения розги. Тогда уже было достаточно убедительно доказано многочисленным опытом передовых учителей и убедительно разъяснено передовыми представителями педагогической теории, что исправлять испорченные детские натуры, предупреждать безнравственные поступки детей возможно и нужно не колотушками, не экзекуциями, а совсем другими средствами, которых в распоряжении педагога имеется достаточное количество.

Неразвитость детского сознания точно так же не могла являться мотивом для защиты телесных наказаний. Дети, конечно, не взрослые. Их сознание еще не окрепло, не оформилось. Они, конечно, не всегда способны прислушиваться к голосу разума. Но ведь если бы дети были иными, если бы они по своему сознанию были одинаковы со взрослыми, тогда не нужна была бы и школа, не нужны были бы и учителя, которые должны воспитывать, развивать и формировать сознание учащихся.

Нельзя было и школьную практику зарубежных стран превращать в какой-то фетиш, перед которым должна была преклоняться школа

нашей страны. Учитывать опыт зарубежных школ надо было, но нельзя было копировать его и тем более копировать отрицательные стороны этого опыта. Сторонники же розги как раз фиксировали внимание не на положительных моментах зарубежного педагогического опыта, а на отрицательных и тем самым также содействовали закреплению консервативных и реакционных начал в системе воспитания. В прогрессивной педагогике мотивы сторонников телесных наказаний не могли получить оправдания. Они находили свое оправдание в отсталой, рутинной педагогической теории и педагогической практике, освещавшей и всячески поддерживавшей старую традицию прививать плоды наук розгой «гибкой, свежую, березовой», как совершенно справедливо отмечал «Современник»¹.

Традиция эта довольно прочно уживалась в немецкой школе с давних пор и настойчиво поддерживалась немецкой педагогикой. Неудивительно поэтому почти поголовное выступление немецких педагогов против пункта 38.

Немцы поняли, что пункт 38 затрагивает не только отдельный, частный вопрос системы воспитания. Они поняли, что он касался основ той системы, которая получила полное признание в немецкой педагогической теории. Они поняли, что принятие его подорвало бы авторитет этой теории, поколебало бы ее устои.

Голленберг, отражавший мнение того большинства немецких педагогов, которое выступало против отмены телесных наказаний в школе, назвал пункт 38 проекта устава нововведением русских ученых, не имеющим под собой прочных научных оснований. «Русские доводы относительно розги очень напоминают о филантропической поверхности»², — говорил он.

Голленберг, конечно, был не прав. Борьба против телесных наказаний не являлась результатом простого необдуманного увлечения русских. Нет, она была выражением подлинной души передовой русской педагогики и прежде всего таких ее черт, как глубокий гуманизм и демократизм. Она являлась результатом всестороннего серьезного анализа процесса воспитания, проведенного передовой частью русских педагогов и подкрепленного передовой педагогической практикой.

Обращает на себя внимание огромное количество рецензий на проект устава, в котором ничего не говорилось о телесных наказаниях. Чем объяснить такое молчание по столь острому для того времени вопросу? В сводной статье «О телесных наказаниях» в училищах³ высказано предположение, что эта часть рецензентов была согласна с отменой телесных наказаний. Такое предположение, как бы оно ни было приятно противникам телесных наказаний, не может быть признано вполне обоснованным. Строить подобные предположения на основании пословицы «молчание — знак согласия» вообще нельзя. А в данном случае тем более нельзя, потому что эти рецензенты не молчали по другим пунктам проекта, с которыми были согласны. Скорей можно предположить, что у них еще не сложились твердые убеждения по этому вопросу.

Исключение из учебного заведения как крайняя мера, к которой можно было прибегать согласно пункту 171 проекта, не встретило серьезных возражений ни со стороны отечественных, ни со стороны иностранных педагогов. Лишь отдельные педагогические советы и педагоги сделали свои критические замечания и предложили некоторые изменения и дополнения к этому постановлению проекта устава. В замечаниях педагогического совета Ковенской гимназии⁴ говорилось, что опытом доказа-

¹ Журн. «Современник», 1863, № 5 (Внутреннее обозрение).

² «Замечания иностранных педагогов...», стр. 294.

³ Сборник материалов департамента народного просвещения, СПб., 1863.

⁴ «Замечания...», ч. II, стр. 55.

на несостоятельность исключений как меры исправления учеников. Редкие из исключенных оставляли свои прежние дурные наклонности и привычки и могли быть возвращены в прежние учебные заведения или приняты в другие без ущерба для остальных учащихся. Зато очень многие после исключения еще больше портились и привыкали к праздности.

✓ Педагогический совет Кишиневской гимназии¹ находил, что чрезмерная терпимость по отношению к недисциплинированным ученикам не может быть оправдана никакими соображениями, но в то же время считал, что к исключению надо подходить более ответственно и идти на эту меру действительно только после того, как использованы абсолютно возможные меры исправления. Между прочим, он предлагал учредить при гимназиях и прогимназиях специальные исправительные отделения. Исправительные отделения, по мнению совета, должны были являться учреждениями закрытого типа и находиться под особо тщательным наблюдением педагогических советов. В эти отделения должны были зачисляться (с согласия родителей) те из учащихся, которые за дурную нравственность подлежали исключению из гимназии или прогимназии.

За время пребывания в исправительном отделении учащиеся лишались права свободно общаться с товарищами по учебному заведению, с родителями и родственниками и со всей остальной средой. Они находились под постоянным надзором воспитателей. Вместе с воспитателями приходили на занятия в классы и вместе с ними уходили обратно в свои помещения (общежития).

Совет полагал, что надобность в таких отделениях вызывалась соображениями двоякого рода: 1) необходимостью оградить остальных учащихся данного учебного заведения от разлагающего действия этих воспитанников, 2) необходимостью удалить недисциплинированного ученика от дальнейшего разлагающего действия той среды, в которой находился во внеучебное время, и подчинить его такому режиму, который обязывал учащегося поступать не так, как ему, может быть, хотелось, а так, как этого требовали интересы быстрейшего исправления его.

Кроме общих мер, должны были определяться и индивидуальные меры воздействия на воспитанников отделения, в зависимости от степени и характера испорченности и особенностей каждого из них. Этим также должен был заниматься педагогический совет.

✓ Проект учреждения исправительных отделений оригинален по форме, но по своей главной идее он являлся повторением предложения Ф. Толя об учреждении специальных школ для учащихся, исключаемых из обычных учебных заведений. Правда, в этом проекте возлагалась слишком большая надежда на режим, лишаящий учащихся возможности общаться с родителями и учащимися нормальных классов гимназии.

По поводу медалей представляют наибольший интерес замечания педагогических советов Екатеринославской и Полтавской гимназий и немецкого педагога Бока. Не возражая в принципе против наград, педагогические советы названных гимназий и Бок считали, что медали являются не подходящими предметами для этой цели. Они называли медали мертвым капиталом, не способным приносить ни пользы, ни удовольствия, и рекомендовали пользоваться для награждения достойных учащихся не медалями, а ценными книгами и музыкальными инструментами. Бок предлагал, кроме того, ввести в практику школ награждения бедных учеников стипендиями (конечно, только прилежных).

Нельзя согласиться с тем, что награждения медалями никакого педагогического значения не имели. Перспектива быть отмеченным золотой или серебряной медалью при окончании гимназии и приобрести

¹ Там же, стр. 518—519.

благодаря этому некоторые повышенные права, вне всякого сомнения, стимулировала бы учащихся на борьбу за более высокую успеваемость. Она содействовала бы повышению внимательности и прилежания их и тем самым положительно влияла бы на состояние дисциплины в целом.

Но нельзя было сводить награды только к медалям. Нельзя ограничиваться ими. В распоряжении школы имеется не мало других предметов, которыми она может пользоваться в тех же целях. И правы были названные выше педагогические советы и Бок, отстаивая книги и инструменты, как предметы, которыми следовало награждать прилежных учеников. Книги и инструменты ценны не только тем, что они, как и медали, способствуют повышению интереса и активности учащихся, но и тем, что могут быть использованы награжденными (а с их разрешения и другими учащимися) непосредственно для удовлетворения их культурных запросов. Иначе говоря, они — не только стимул, но и средства для духовного роста учащихся. А стипендия для бедного гимназиста как награда за старательность, обеспечившую успех в учебной работе, ценна и своей материальной стороной. Она если не целиком, то в какой-то мере освобождала его от нужды и тем самым создавала минимальные условия для продолжения обучения.

Намечаемое проектом устава решение вопроса о введении ученической формы (вводилась только для пансионеров), как одной из мер, дисциплинирующих учащихся, не удовлетворяло педагогическую общественность. Не удовлетворяло оно ни противников формы, ни ее защитников. Первые считали неправильным, нелогичным отказываться от введения формы только для проходящих учеников, а вторые, наоборот, считали неправильным и нелогичным ограничиваться введением ее только для пансионеров. Первые требовали отменить форму для всех учащихся, пансионеров и проходящих. Вторые настаивали на введении ее для тех и других учащихся¹.

Противники форменной ученической одежды в обоснование своей позиции привлекали два основных мотива: 1) необходимость борьбы с духом чиновничества, развитию которого будто бы содействовала форма (мотив, которым пользовался и ученый комитет, обосновывая отмену формы для проходящих учеников); 2) необходимость борьбы со всем тем, что способно создавать излишние материальные затруднения в обучении детей.

Дух чиновничества, которым были проникнуты учреждения страны и который воспитывался старой школой, в 60-е годы — в годы общественного подъема, получил резкое осуждение в выступлениях более или менее передовых представителей русского общества. Либерально настроенный Л. В. Никитенко² указывал, что в старой школе не воспитывался русский человек, а воспитывался русский чиновник. А «русский чиновник — ужасная личность. Что будет впереди — еще не известно, а до сих пор он был естественный злейший враг народного благосостояния», — говорил он.

Младший учитель Смоленской гимназии Осташев считал, что воспитанию чиновников содействовали форменная одежда и узаконенное правило присуждать чины по окончании гимназии. Они, по мнению Осташева, являлись теми мерами, которые губили живое педагогическое дело, убивали всякие благородные стремления к знаниям и полезной деятельности и вместо этого развивали жажду чинов, воспитывали людей, для которых без чина и форменного сюртука и жизнь — не жизнь. Осташев поэтому настойчиво поддерживал отмену ученической формы.

¹ Ст. 283 проекта устава. «Замечания на проект устава», ч. I, СПб., 1862.

² Л. В. Никитенко, Записи и дневники (1826—1877), СПб., 1893, т. 3, стр. 276.

По мнению шести членов педагогического совета 2-й Московской гимназии и некоторых других педагогов, введение форменной одежды было сопряжено с дополнительными расходами, весьма затруднительными для малосостоятельной части родителей. Расходы же эти, утверждали они, никакими серьезными педагогическими соображениями не вызываются. Для учителей различия в одежде учеников равным счетом ничего не означают. Они с успехом могут продолжать свою деятельность без всякой ученической формы. К чему же тогда вводить ее, зачем создавать искусственные затруднения в обучении детей, спрашивали они?

Сторонники введения форменной одежды для учеников разделяли мнение своих противников в том, что дух чиновничества — явление отрицательное, что борьба с ним настоятельно необходима. Но в отмене форменной ученической одежды они не видели сколько-нибудь серьезной меры, содействующей успеху в этой борьбе. Педагогический совет 1-й Киевской гимназии считал, что не с того конца надо начинать эту борьбу, что тут надо действовать иными, более солидными, государственными мерами, к которым, по его мнению, относились: «Запрещение приобрести дворянство чинами, уничтожение личного дворянства, а равно уничтожение всякой наследственности в правах, с чинами сопряженных. При этих только мерах чиновничество потеряет значение сословия и, слившись с массой дворянского или городского или сельского населения, проникнется интересами народа и будет искать их и в жизни, и в службе, и в школе»¹.

Ничуть не возражали сторонники введения формы и против того, чтобы экономить средства родителей, чтобы не допускать ничего такого, что могло создавать материальные затруднения для них. Но они считали, что введение простой ученической формы, а на таковой они только и настаивали, не может вызвать эти затруднения. Наоборот, по их мнению, отмена формы приведет как раз не к сокращению, а к увеличению расходов: 1) «частная одежда и много сложнее и дороже» простого форменного костюма, 2) с отменой формы создается предпосылка для соревнования за лучший костюм как среди учащихся, так и среди родителей, которое вызовет дополнительные расходы.

Но мало этого, отмена формы, говорили они, создает и ряд других неудобств. Она, например, «допускает свободу в атрибутах: ношение палок, курение на улицах и тому подобные ложно-аристократические выходы, смотря по среде общества, которое увлечет юношу»², тогда как наличие формы если не целиком, то в значительной мере может предупредить такие и подобные им нездоровые увлечения. Форма будет удерживать ученика от недостойного поведения. Он «не сделает многого уже потому, что не захочет замарать честь своего мундира». Форма, таким образом, по мнению защитников ее, повышает ответственность учащихся за свои поступки, в какой-то мере обязывает их добросовестной работой и культурным поведением поддерживать свое достоинство и достоинство своего учебного заведения. В этом они видели большое педагогическое значение ученической формы.

Этим, конечно, значение ее не исчерпывалось. Оно было значительно шире. Продолжая защищать форму, некоторые педагоги утверждали, что разнообразие в костюмах является одним из источников увлечений франтовством и одним из средств отвлечения внимания учащихся от серьезных учебных занятий. Единообразие же одежды, наоборот, содействует повышению внимательности и делового настроения учащихся. Были и такие, которые пытались оправдать ученическую форму и как средство,

¹ «Замечания на проект», ч. I, стр. 75.

² «Замечания...», ч. II, стр. 157 (мнение педагогического совета Поневежской гимназии).

содействующее созданию в школе здорового духа, здоровых товарищеских взаимоотношений среди учащихся. Они полагали, что форма способна сглаживать «всякое различие как по сословиям, так и по состоянию» и благотворно действовать «на единство духа учебного заведения»¹, что она «уравнивает всех учеников, внушает им мысль о равенстве перед законом, предупреждает в богатых учениках развитие гордости и тщеславия, а в бедных — зависти»².

Директор лицея князь Безбородко-Стеблин-Каминский к этому добавлял, что ученическая форма оказывает положительное действие не только на учащихся, но и на взрослых людей. Взрослый человек, говорил он, несомненно, с меньшей легкостью может допустить оскорбление ученика при наличии формы, чем при отсутствии ее. Форма напоминает взрослому об ответственности его не только перед данным ребенком, но и перед учебным заведением. Она тем сдерживает, дисциплинирует его, а ученика защищает от оскорблений.

Признавая ученическую форму мерой педагогически целесообразной, А. Тимофеев³ рекомендовал ввести ее пока как желательную, а не обязательную, т. е. разрешить ученикам посещать школу и без формы. Мотив, каким руководствовался А. Тимофеев, совершенно ясен: не создавать препятствий к посещению школы детьми малосостоятельных родителей, не имеющих возможности приобрести форму.

Все приведенные выше мотивы защитников ученической формы, конечно, не безосновательны. Некоторые из них, по нашему мнению, могут быть признаны бесспорными и приняты без каких-либо серьезных возражений, поправок или изменений. Некоторые встречают отдельные возражения и нуждаются в более или менее существенных поправках.

Не безосновательны некоторые мотивы и противников ученической формы. Верно, что ученическая форма не может считаться серьезным средством для развития духа чиновничества, что источник этого «злого духа» надо искать в чем-то другом и что отмена формы не может привести к победе над ним, если не будут приняты другие, общегосударственные меры, если школа всей своей работой не будет внушать детям иных качеств, враждебных этому духу. Но нельзя отрицать и того факта, что ученическая форма в условиях чиновничье-бюрократических порядков, господствовавших тогда в России, служила в какой-то мере не ослаблению, а усилению чиновничьего духа.

Верно, что простая ученическая форма не требует каких-то больших материальных затрат и не вызовет каких-то серьезных затруднений у родителей учащихся. Но как бы проста она ни была, дополнительные затраты для приобретения ученической формы все же потребовались бы. Следовательно, нельзя отрицать того, что введение обязательной формы создавало материальные трудности для малообеспеченных родителей учащихся гимназий и прогимназий.

Верно, что ученическая форма повышает чувство ответственности учащихся, дисциплинирует их, повышает чувство ответственности и взрослых за их поступки по отношению к учащимся. Верно, что форма в известной мере содействует созданию делового настроения во время занятий, устраняя пестроту в костюмах, отвлекающую внимание учащихся.

Верно, что форма подчеркивает равенство учащихся в их правах и обязанностях перед учебным заведением. Это, конечно, важно. Но неверно думать, что форма способна сглаживать различия среди учащихся, определяемые различным положением сословий и различными материальными условиями, устранять тщеславие богатых и зависть бедных.

¹ «Замечания...», ч. II, стр. 157 (мнение педагогического совета Поневежской гимназии).

² Там же, стр. 67 (мнение педагогического совета Шавельской гимназии).

³ А. Тимофеев, О преобразовании гимназий, «Журнал МНП», 1860, ч. CVII.

Различия эти имеют глубокие социальные корни, и устранить их среди учащихся одними педагогическими мерами и тем более такой частной мерой, как введение однообразной форменной одежды, конечно, нельзя.

Все защитники ученической формы указывали на тот бесспорный факт, что форма оказывает огромную услугу училищному начальству и всем педагогам в осуществлении надзора за учащимися вне стен учебного заведения. Педагогический совет Шавельской гимназии правильно указывал и на то, что она облегчает надзор над учащейся молодежью, осуществляемый и органами государственной власти. Что конкретно это означало в условиях того времени? — Означало это: усиление полицейского надзора над учащейся молодежью и ограничение, следовательно, возможностей для проявления ею самостоятельности и активности, которые могли показаться полиции опасными для существующих порядков.



ГЛАВА VI

ПРОЕКТ УСТАВА ГИМНАЗИЙ И ПРОГИМНАЗИЙ 1863 г. И УСТАВ ГИМНАЗИЙ И ПРОГИМНАЗИЙ 1864 г. ВВЕДЕНИЕ В ДЕЙСТВИЕ УСТАВА ГИМНАЗИЙ И ПРОГИМНАЗИЙ И «РЕФОРМЫ» Д. ТОЛСТОГО

ПРОЕКТ УСТАВА ГИМНАЗИЙ И ПРОГИМНАЗИЙ 1863 г. И УСТАВ ГИМНАЗИЙ И ПРОГИМНАЗИЙ 1864 г.

Свою дальнейшую работу над проектом реформы средней школы ученый комитет начал с подведения итогов дискуссии по проекту устава общеобразовательных учебных заведений.

Свод данных о многочисленных выступлениях по вопросу о характере и структуре средней школы и содержании ее курса был обсужден ученым комитетом в заседаниях 22 и 24 апреля 1863 г.

Вопрос об общеобразовательном характере средней школы ни у членов комитета, ни у привлеченных к участию в заседаниях некоторых деятелей по народному образованию не вызывал сомнений. Все они единодушно признавали, что гимназии и прогимназии должны иметь своей целью только общее образование и что поэтому недопустимо включать в их учебные планы какие бы то ни было специальные предметы.

Вопрос же о том, как конкретно надо понимать общеобразовательные задачи средней школы, какие общеобразовательные предметы должны составлять учебный курс ее, вызвал споры среди участников заседаний.

Шарбе (инспектор училищ Пензенской губернии), докладывавший, по поручению ученого комитета, свод замечаний о разделении гимназий на филологические и реальные, придерживался того взгляда, что при определении содержания учебного плана средней школы надо исходить из задачи «всестороннего развития способностей учащихся». По его мнению, эта задача обязывала включать в учебный план всю сумму общеобразовательных знаний, которые имеют в виду: 1) «человека самого по себе», 2) отношение человека к богу и 3) отношение его к окружающему миру — к природе, к государству и пр. Учебные предметы, охватывающие все эти стороны, Шарбе считал достаточно известными, — это языки родной, новые и древние и словесность; закон божий; история и география; естественно-научные и физико-математические знания и некоторые другие. И задача составителей учебных планов и программ, по его убеждению, состояла не в том, чтобы выбрасывать что-то из указанного круга предметов, а в том, чтобы правильно определить место каждого из них в учебном плане школы и в соответствии с этим правильно наметить объем учебного материала, которым должны овладеть учащиеся.

В этих целях, справедливо указывал Шарбе, недостаточно учитывать общую цель образования, но необходимо точно представлять себе конкретные задачи современной общеобразовательной школы и под этим углом зрения оценивать роль и значение каждого учебного предмета. Ведь несомненно же, говорил он, что некоторые предметы в настоящее время не имеют того большого значения, какое имели они раньше, и потому вполне законно ограничить их объем, высвободив тем самым место для других, более важных в современных условиях учебных предметов. К числу предметов, потерявших свое прежнее значение, он относил древние языки. Он считал, что и математика стала играть меньшую роль, чем в прежние времена.

Шарбе, конечно, был прав, относя греческий и латинский языки к предметам, потерявшим то значение, какое имели они в системе общего образования в прежние века, особенно в момент возникновения классической школы. Но он был неправ, зачисляя и математику в разряд предметов, в значительной степени потерявших свое прежнее образовательное значение. Математика всегда имела большое образовательное и практическое значение в жизни. И это значение в 60-х годах XIX в. ничуть не было меньшим, чем в предшествующие периоды истории. Наоборот, образовательное и практическое значение ее в это время значительно возросло.

Чтобы обеспечить доступность учебного курса, кроме указанной меры (тщательный отбор учебного материала с точки зрения задач современного образования), Шарбе предлагал не скупиться в предоставлении сроков, потребных для прохождения учебного курса гимназий. С его точки зрения для прохождения полного гимназического курса необходимо не менее 8 лет. Лучше, говорил он, если будет предоставлено для этого 9 лет.

Против предложения Шарбе возражал Галахов. Он усматривал в них опасность превращения гимназического курса в громадную энциклопедию знаний. Он считал, что путь, предлагаемый Шарбе, — расширение круга знаний — приведет к тому, что учащиеся гимназий будут знать действительно много, но плохо, не глубоко и не прочно. А это несовместимо с истинным назначением школы. По мнению Галахова, в интересах улучшения качества гимназического образования надо было стремиться не к расширению, а, наоборот, к сокращению числа учебных предметов. В курсе гимназии, говорил он, надо оставить возможно меньше предметов, но обеспечить основательное изучение их учащимися. Причем в числе этих немногих предметов, по мнению Галахова, одно из самых видных мест должны занять древние классические языки и математика. Им он придавал особо важное значение в системе общего образования и всякое покушение на них квалифицировал как недопустимое, сугубо вредное.

Председатель ученого комитета Воронов, согласившись с утверждением Галахова, что энциклопедизм в образовании следует считать явлением не положительным, а отрицательным, вместе с тем находил не менее отрицательным и другую крайность, которую предлагал Галахов, — ограничение гимназического курса небольшим, очень узким кругом учебных предметов.

Если первая крайность (энциклопедизм) толкала гимназию на путь поверхностного обучения, то вторая крайность (узко ограниченный круг предметов) ставила ее на путь одностороннего образования юношества. Ни то, ни другое, по его мнению, не соответствовало назначению гимназии, заключающемуся в том, чтобы готовить всесторонне образованных молодых людей, способных успешно продолжать образование в высшей школе, и разумно строить свою практическую жизнь на избранном поприще. Воронов считал правильным требование Шарбе о включении в учебный план гимназии предметов, охватывающих все названные им три

рода знаний. Без этого, говорил он, всестороннее образование невозможно. Он был согласен и с теми мерами, которые предлагал Шарбе ради предупреждения чрезмерной перегрузки материалом учебных планов и программ гимназий и прогимназий, кроме одной меры — удлинения срока обучения до 9 лет. Но Воронов находил предложенные Шарбе меры недостаточными для того, чтобы успешно достигнуть поставленной цели — дать все действительно необходимое с точки зрения задач современного общего образования и вполне доступное пониманию учащихся. Он правильно указывал, что при определении содержания учебного курса надо исходить не только из задач, которые перед школой поставлены, но также из тех возможностей (в смысле способностей), какими располагают учащиеся на данном этапе их развития.

Учебные предметы, говорил Воронов, «должны заключать в себе только те знания, которые *необходимы* для общего образования, *доступны* пониманию учащихся и могут быть вполне *сознательно усвоены* ими»¹ (выделено нами. — В. С.). Последнее указание Воронова, вполне справедливое и очень ценное само по себе, представляет интерес и в другом отношении: оно намечает пути к более или менее правильному разграничению понятий «наука» и «учебный предмет». Из сказанного Вороновым, по крайней мере, вытекало, что учебный предмет не есть копия науки, что он берет из науки не все, а только то, что необходимо в педагогических целях и доступно для сознательного овладения учащимися. Это особенно важно было хорошо знать и никогда не забывать каждому составителю учебных программ и учебников.

Воронов не поддерживал предложение о введении 9-летнего срока обучения в средней школе, считая его нереальным, да и ненужным. Он считал достаточным 8-летний срок, который намечался проектом устава и допускал существование гимназий двух родов, но без слишком резких различий в их учебных планах.

Воронов понимал, что допустив резкое разграничение учебных курсов филологических и реальных гимназий, на чем настаивали Пирогов и его единомышленники, можно было значительно облегчить борьбу с многопредметностью. В этом заключалась положительная сторона такой меры. Но Воронова пугала другая сторона этой меры, на которую, между прочим, указывали противники разделения гимназий на два рода, — возможность уклонения той и другой гимназий в сторону известной специализации, что помешало бы им полноценно разрешить задачу общего образования учащихся.

Во избежание этой серьезной опасности он и рекомендовал, допустив разделение гимназий на два рода, позаботиться о том, чтобы поставить их как можно ближе друг к другу по содержанию учебных курсов, а не наоборот.

Выступивший на заседаниях Барановский защищал одну из мер борьбы с многопредметностью, которую предлагали педагогические советы Псковской и Орловской гимназий: установление обязательных и не обязательных предметов в курсе гимназий. В качестве обязательных предметов он отстаивал закон божий, русский язык и сравнительное языковедение, словесность русскую и всеобщую с чтением образцовых произведений в подлиннике и в переводах, географию, политическую историю, математику, естествознание и один новый язык. К необязательным предметам он относил: древние языки, новые языки (кроме одного обязательного), рисование, черчение, музыку, пение, гимнастику, рукоделие и местный язык. На занятия обязательными предметами рекомендовал отвести утренние часы, по три часа в день, а на занятия необязательными предметами — столько же времени во второй половине дня.

¹ Журналы ученого комитета Главного управления училищ по рассмотрению проекта устава общеобразовательных учебных заведений, СПб., 1863, стр. 3.

Учащиеся, не занимающиеся необязательными предметами, часть свободного времени, говорил он, используют для дополнительной работы над теми предметами, которые окажутся для них более трудными, а часть — на занятия более интересными для них предметами.

В приведенных выступлениях довольно отчетливо обнаружилось две тенденции. Одна тенденция боролась за ограничение гимназического курса небольшим кругом предметов, основываясь на том убеждении, что задача гимназии состоит не в том, чтобы сообщить учащимся большую сумму разносторонних знаний, а в том, чтобы через глубокое изучение небольшого числа предметов обеспечить высокое качество знаний и развить умственные способности учащихся. При решении вопроса о том, что же конкретно должно составлять этот небольшой круг учебных предметов, представитель этой тенденции Галахов¹ называл примерно то, что было характерно для классической гимназии — древние классические языки, математику и т. д.

Другая тенденция, представленная остальными выступлениями, преследовала другую цель: обеспечить разносторонние, действительно необходимые общеобразовательные знания и одновременно не допустить перегрузки учебных планов и программ гимназий количеством предметов и объемом учебного материала по каждому предмету.

Но надо сказать, что те конкретные предложения, которые вносились защитниками этой точки зрения, поставленной цели в полной мере не достигали. Они обеспечивали, правда, широкий круг разносторонних знаний, но не устраняли многопредметности. Происходило это по той причине, что участники заседаний, защищавшие вторую тенденцию, наметив справедливое требование включать в учебный план гимназии только то, что представляло интерес с точки зрения задач современного общего образования и было доступно пониманию учащихся, не оказали должной настойчивости и последовательности в реализации его. Они не рискнули исключить из перечня общеобразовательных предметов, как потерявших значение для общего образования, древние языки или хотя бы один из них. Даже Воронов, который высоко оценивал общеобразовательное значение естественно-научных знаний и считавший необходимым изучать в средней школе ботанику, зоологию, минералогию, физиологию, химию, физику, в перечень общеобразовательных предметов, предложенный в своем выступлении, включал латинский и греческий языки. А ведь это, т. е. сохранение в учебном плане двух древних языков, предметов трудных для изучения и требующих для этого много времени, создавало главное, на наш взгляд, непреодолимое препятствие в борьбе с многопредметностью.

В результате обсуждения указанных выше вопросов большинством участников заседаний были приняты следующие решения:

1. Признать целесообразным учреждение гимназий двух родов — классических и общих.
2. Учитывая необеспеченность гимназий преподавателями греческого языка, допустить существование классических гимназий не только с двумя древними языками, но и с одним латинским языком.
3. Установить для всех гимназий 8-летний срок обучения (при 8 классах), создавая их без разделения на две ступени (прогимназии и гимназии).
4. В низших четырех классах всех гимназий установить единый учебный курс с обязательным преподаванием в них, наряду с другими общими предметами (закон божий, русский язык, математика, немецкий язык, чистописание, черчение и рисование, история и география), латинского языка и естествознания.
5. Допустить существование в качестве самостоятельных учебных заведений прогимназий, по своему учебному курсу равных четырем младшим классам гимназий.

Для классических гимназий был намечен следующий круг учебных предметов: закон божий, русский язык и словесность, латинский и гре-

¹ Галахова поддерживали Штейнман и Ведров.

ческий язык, немецкий и французский язык, история, география, математика, естествознание (в младших четырех классах) и физика (в двух старших классах), чистописание, черчение и рисование (только в младших трех классах).

При определении учебного курса общих гимназий было признано, что в них наиболее видное место должны занять такие предметы, как естествознание, математика и физика. По вопросу о месте латинского языка в учебном плане общих гимназий возникли опять разногласия. Галахов, Штейнман и Ведров отстаивали латинский язык как обязательный предмет во всех классах. Ссылками на опыт Германии, где латинский язык изучался в реальных училищах в очень большом объеме, и другими доводами они пытались доказать, что без знания этого языка не может быть общего образования, что он является основой последнего.

Против этого возражали Водовозов, Семенов и Поповицкий, считавшие латинский язык ненужным, бесполезно перегружающим учащихся трудной работой. К противникам введения латинского языка в курс общих гимназий присоединился Вессель. Но Вессель был против введения его по другой причине — из-за невозможности отвести для латинского языка в учебном плане этих гимназий столько времени, сколько необходимо было для удовлетворительного овладения им учащимися.

После прений по этому вопросу было решено: а) оставить латинский язык как обязательный предмет только в 1—4-м классах общих гимназий, чтобы сохранить их полное сходство с теми же классами классических гимназий, обеспечив тем самым за учащимися возможность перехода в другую, любую гимназию, в какую они пожелают, по окончании 4 классов; б) в 5—8-м классах сохранить его в качестве необязательного предмета; в) изучающим латинский язык только в младших четырех классах общих гимназий предоставить право поступать в университеты на физико-математический факультет, а изучающим его во всех классах — на все факультеты¹.

Не трудно видеть, что в приведенных решениях не получила полного удовлетворения ни одна из представленных в педагогической дискуссии позиций, ни позиция Пирогова и его единомышленников, защитников резкого разграничения учебных курсов классических и реальных гимназий, ни позиция крайних сторонников классического образования, ни крайних защитников реального образования и др. Решения эти были очень близки к тому, что намечалось проектом устава общеобразовательных учебных заведений. В них предлагались лишь отдельные, частичные изменения и поправки, не отменявшие основного существа предложенной в проекте системы среднего образования. И принятыми решениями по ним не намечалось вносить каких-либо коренных изменений в соответствующие статьи проекта устава.

По вопросу о мерах поддержания дисциплины учащихся ученый комитет вновь подтвердил свое отрицательное отношение к телесным наказаниям, но вместе с тем решил отказаться от включения в проект устава пункта, который, с одной стороны, запрещал бы применение одних мер и, с другой стороны, определял бы меры допустимые. Ученый комитет согласился с Ф. Медниковым, докладывавшим свод замечаний по пункту 38 проекта устава, который находил, что определить, какие меры можно и какие нельзя применять в школьной практике, не должно входить в задачу устава, что для этого должна быть составлена особая «инструкция о нравственных обязанностях учителя».

¹ Некоторые участники заседаний полагали, что знания латинского языка являются совсем не обязательными для поступления в университет по физико-математическому факультету. Эту точку зрения разделял, между прочим, профессор математики, академик Чебышев, принимавший участие в заседаниях ученого комитета.

Ученый комитет, конечно, был прав, отказавшись определять в школьном уставе все допустимые и недопустимые меры воздействия. Но он был неправ, отказываясь от включения пункта, запрещающего применение телесных наказаний. Ученый комитет подошел к решению вопроса о включении такого пункта очень формально. Он рассуждал примерно так: раз признано, что в уставе не должно указываться, какие меры может и какие не может применять школа в целях поддержания дисциплины, то почему же надо специально говорить о такой мере, как телесное наказание. Если не говорить о мерах воздействия, то не говорить о всех, а если говорить об одних, то надо говорить и о других. Иначе, где же логика?

Ошибка ученого комитета заключалась в том, что он искал логику в форме и забывал существо вопроса. Если бы он подошел к телесным наказаниям по существу, по-настоящему оценил бы ту роль, которую они играли в то время в жизни школы в целом и в определении школьной дисциплины в частности, если бы он по-настоящему взглянул на те требования, которые выдвигались в области воспитания, тогда понял бы, что одними советами не обойтись, если действительно хотеть быстрого развития в стране передовой школы, что для этого нужны и другие, более радикальные меры и как одна из них категорическое запрещение телесных наказаний.

После подведения итогов тем замечаниям, которые были сделаны на проект устава общеобразовательных учебных заведений по разделу гимназий и прогимназий, и принятия соответствующих решений, ученый комитет приступил к пересмотру названного проекта.

В результате проведенной работы в 1863 и начале 1864 гг. им был подготовлен, кроме проекта положения о начальных народных училищах, проект устава гимназий и прогимназий, который и представлен на рассмотрение Государственного совета 27 февраля 1864 г.

Новый проект сохранял большинство основных положений проекта устава общеобразовательных учебных заведений, касающихся средней школы. Изменения и поправки, которые им вносились в проектируемую ранее систему среднего образования, касались чаще деталей, иногда, правда, имеющих очень важное значение.

Следует отметить, что не все изменения и поправки соответствовали принятым ученым комитетом решениям по итогам педагогической дискуссии 1862 г. и большинство их было таким, которые или снижали положительные качества намечаемой прежним проектом средней школы или, в лучшем случае, сохраняли их на прежнем уровне. Чтоб не быть голословным, рассмотрим те части нового проекта, которые так или иначе отличались от соответствующих частей прежнего проекта¹. Начнем с рассмотрения цели гимназий.

По новому проекту цель гимназий состояла в том, чтобы обеспечивать общее образование и одновременно готовить учащихся к поступлению в университеты и другие высшие специальные учебные заведения. Та же цель ставилась перед гимназиями и прежним проектом, но в нем говорилось, что она обязывает гимназии «равномерно и всесторонне развивать нравственные и умственные силы юношества». В последнем проекте устава гимназий и прогимназий такие указания были опущены. А ведь эти указания имели большое педагогическое значение. Они служили предупреждением против односторонности в образовании, против чрезмерной переоценки одних предметов и недооценки других, что, как известно, имело место в классической системе образования.

¹ Те части нового проекта, в которых сохранялись без изменения положения прежнего проекта, мы рассматривать не будем, считая, что в этом нет необходимости.

СИСТЕМА ШКОЛ ПО ПРОЕКТУ УСТАВА 1863 г.

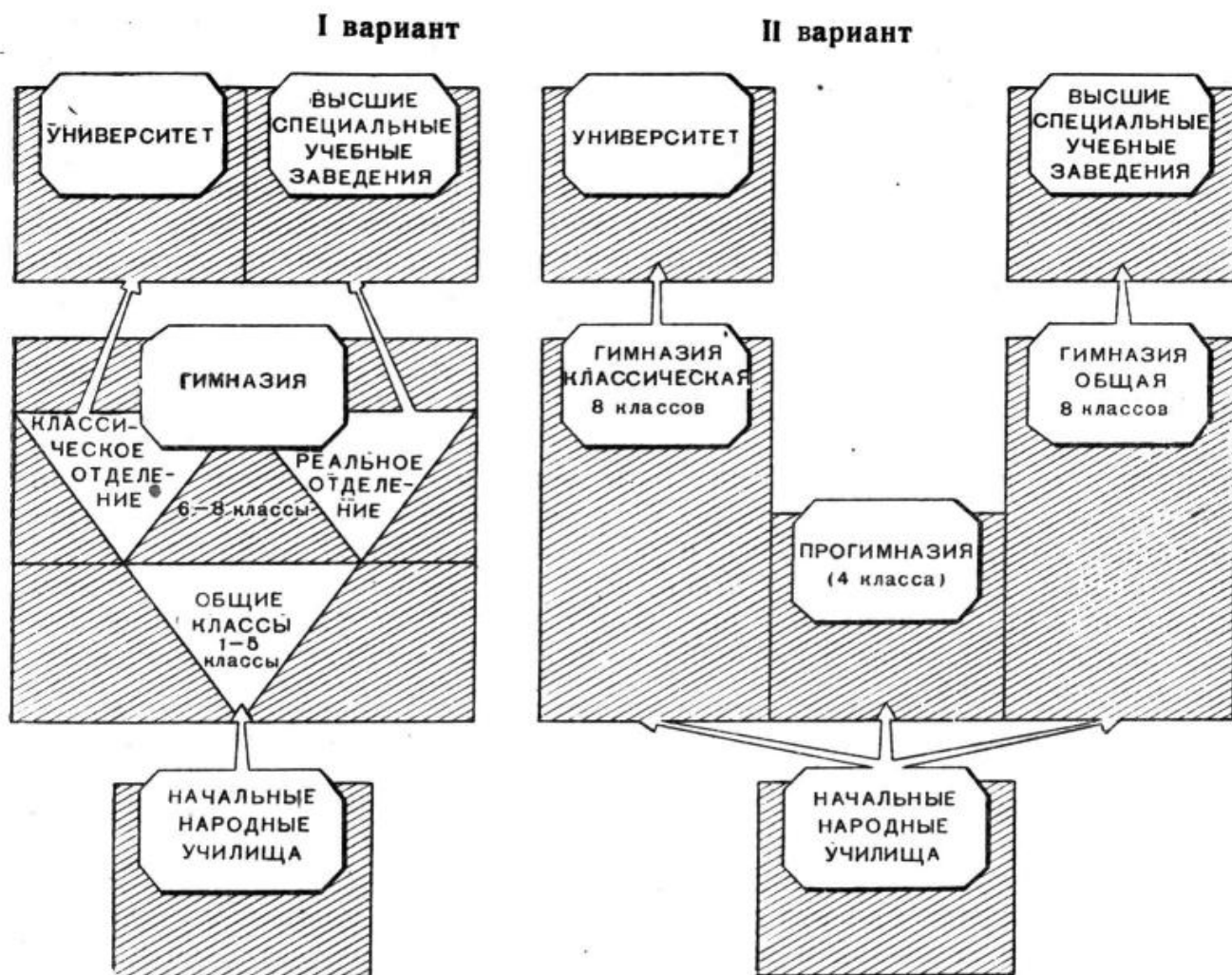


Рис. 11

Примечание: Учебный курс в прогимназии и в низших 3-х классах обеих гимназий одинаков.

По новому проекту сохранялись гимназии двух родов: классические (по проекту устава общеобразовательных учебных заведений — филологические) и общие (по проекту устава общеобразовательных учебных заведений — реальные). Возвращение первым гимназиям их старого наименования оправдывалось теми изменениями, которые были внесены в их учебный курс¹.

Изменения эти заключались главным образом в том, что классическим языкам отводилось значительно больше времени, чем они имели по прежнему проекту: вместо 46 часовых уроков в неделю, что составляло 20,6% учебного времени 4-классных филологических гимназий и 4-классных прогимназий вместе взятых, по новому проекту отводилось 63 тоже часовых урока в неделю, что составляло уже около 27% всего учебного времени, предоставляемого на прохождение полного курса классической гимназии.

Перемена названия реальных гимназий, как разъяснял А. Воронов, была сделана с той целью, чтобы подчеркнуть этим самым их общеобразовательный характер. С изменением названия не произошло, однако, никаких изменений в учебных планах реальных гимназий.

Естествознание, физика и математика, наиболее типичные предметы для реальной гимназии, занимали в учебном плане общих гимназий по-

¹ Можно допустить, что изменение названия было сделано ученым комитетом и с той целью, чтобы устранить лишний повод для обвинений его сторонниками классического образования в большой симпатии к естественно-научным знаниям.

прежнему самое видное место. Правда, по новому проекту на латинский язык отведено на 2 урока в неделю больше, чем намечалось по прежнему проекту (20 уроков вместо 18). Но это делалось не за счет сокращения числа уроков, отводимого на другие предметы, а за счет некоторого увеличения учебного времени по гимназии в целом. И при этом надо не забывать, что латинский язык вводился в них как обязательный предмет только в младших классах, на что отводилось 8 недельных уроков, а в старших классах он считался предметом необязательным. Таким образом, латинский язык и те изменения, какие в отношении его намечались, ничуть не отменяли и не изменяли того направления, которое было придано учебному курсу этих гимназий прежним проектом.

Усилением классической древности в курсе классических гимназий ученый комитет в известной степени шел навстречу требованиям, которые предъявлялись к средней школе сторонниками классического образования. В еще большей степени шел он навстречу этим требованиям, отказываясь от своего прежнего указания о том, что при учреждении гимназий следовало отдавать предпочтение не классическим, а реальным.

Структура средней школы намечалась новым проектом в полном соответствии с принятыми ученым комитетом решениями по докладу Шарбе: 8-классная гимназия (классическая и общая) с общим курсом в 4 младших классах. Наряду с гимназиями, допускалось существование 4-классных прогимназий, равных по курсу 4 классам гимназий. Ученый комитет считал при этом вполне допустимым учреждение вместо двух гимназий (классической и общей) одной с двумя отделениями в старших классах (начиная с 6-го класса).

По новому проекту были несколько уменьшены требования от поступающих в 1-й класс гимназий и прогимназий в отношении знаний по арифметике. Требовалось знать не все четыре правила, как это определялось прежним проектом, а только сложение, вычитание и таблицу умножения. Кроме того, педагогическому совету разрешалось, кроме массового набора учащихся перед началом учебного года, производить прием отдельных лиц и в течение учебного года, если на предварительных испытаниях он удостоверится, что поступающий по своим знаниям и развитию может успешно продолжать обучение в том классе, в который желает поступить.

Эта мера, конечно, расширяла возможности для поступления в гимназии и прогимназии большего числа детей, поскольку ею действительно могли воспользоваться те дети, которые почему-либо не сумели попасть в школу в начале учебного года. Но ею, как правило, могли воспользоваться лишь дети экономически обеспеченных классов, располагавшие полной возможностью для подготовки к поступлению при помощи специально приглашенных учителей. Такой возможностью не располагали дети трудящихся классов, и, следовательно, для них разрешение поступать в гимназию и прогимназию в течение всего учебного года существенной роли не играло.

Новый проект упразднял хозяйственный комитет, а его функции передавал педагогическому и частично попечительскому советам. В остальных правах и обязанностях педагогического совета сохранялись в том виде, как были изложены в проекте устава общеобразовательных учебных заведений. Только одно право отнималось от педагогического совета — распределение числа уроков и предметов по классам, поскольку это было определено учебной сеткой, приложенной к проекту устава как обязательной для всех гимназий.

Несколько ограничивалась цель попечительских советов. По прежнему проекту их целью считалась забота о материальном и нравственном

благосостоянии гимназий и прогимназий, по новому проекту — только о материальном благосостоянии. И это надо признать правильным. А то слишком много было надзирающих и «заботящихся» о нравственном благополучии в гимназиях и других учебных заведениях. Эта поправка соответствовала ряду замечаний, которые были сделаны при обсуждении предыдущего проекта. Упразднилось деление членов совета на постоянных и выборных. Совет, согласно проекту, состоял: из членов, избираемых всеми местными сословиями на основе действующих постановлений о выборах, из представителей учебного ведомства — директора местной гимназии или инспектора прогимназии и одного из преподавателей, избираемого педагогическим советом, и, наконец, представителя духовенства, избираемого попечительским советом с согласия местного епархиального начальства.

По-иному решался вопрос о числе медалей, которые могли присуждаться выпускникам за отличные успехи и поведение. Проект не определял, сколько медалей могло быть выдано при каждом выпуске, а предоставлял право решать этот вопрос педагогическому совету. Число медалей определялось числом учащихся, заслуживавших награждения ими. И это было, конечно, правильное решение вопроса.

В отличие от прежнего проекта, новый проект устава намечал введение форменной одежды не только для пансионеров, но и для приходящих учеников гимназий и прогимназий, одинаковой для одних и других.

Внося это предложение, ученый комитет фактически отказывался от своего прежнего взгляда на ученическую форму как на одно из средств, содействующих усилению чиновничьего духа в учебных заведениях и воспитанию чиновничьих черт в характере учащихся. Доводы сторонников ученической формы оказались для него убедительными. Доводы противников ее, в частности такой очень существенный довод, как экономическое затруднение, которое создавалось для некоторых групп населения введением формы, приняты во внимание не были.

Была изменена, но не отменена та статья предыдущих проектов, в которой говорилось, что лица податного сословия по окончании гимназии освобождаются от рекрутской повинности, если вносят 300 руб. В новом проекте эта сумма понижалась до 150 руб. Такое снижение намечавшейся ранее суммы было, конечно, положительным шагом ученого комитета. Но надо признать, что это был очень робкий шаг. Ученый комитет никак не решался отказаться от ограничений в правах окончивших гимназии лиц податного сословия. Нерешительность и, более того, отступление от своей прежней позиции обнаружил ученый комитет при формулировании статьи нового проекта, посвященной вопросу о телесных наказаниях. В первоначальном проекте устава, который в октябре 1863 г. был послан на заключение главноуправляющему собственной государя канцелярии барону М. Корфу, телесные наказания уже предусматривались как мера, допустимая, правда, только в прогимназиях и только по решению педагогического совета и с согласия родителей. И даже после того как барон М. Корф высказался против такого пункта¹, ученый комитет не счел для себя возможным сохранить силу пункта 38 проекта устава общеобразовательных учебных заведений, запрещающего применение в школах телесных наказаний. Он ограничился включением в но-

¹ В своем письме от 4 ноября 1863 г. № 907 на имя Головнина барон М. Корф писал, что после того, как значительная часть педагогов России и авторитетные ученые зарубежных стран высказались против телесных наказаний, и ученый комитет в своем заседании 22, 25 и 29 мая 1863 г. пришел к такому же заключению, включение в проект такого пункта ничем не оправдывается и предлагал его исключить. Письмо это хранится в Архиве департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. I.

вый проект статьи, в которой говорилось, что «меры взысканий с учеников определяются местными педагогическими советами».

Проект устава гимназий и прогимназий не подвергался обсуждению в общественных кругах. Министерство народного просвещения ограничилось получением замечаний на проект от попечителей учебных округов. Попечители в общем одобряли проект, но просили предусмотреть некоторые меры по улучшению постановки физического воспитания и высказывали пожелание о введении пения как обязательного предмета гимназий и прогимназий¹. Они настаивали также на улучшении материально-правового положения младших учителей.

Пока проект устава гимназий и прогимназий готовился ученым комитетом и обсуждался Государственным советом, дискуссия о направлении и объеме учебного курса гимназий, широко развернувшаяся на предыдущем этапе подготовки школьных реформ, не прекращалась. В печати продолжали выступать защитники классического образования и их противники — сторонники реального образования, а также сторонники разделения гимназий на классические и реальные или создания гимназий с двумя отделениями в старших классах. Понятно, что представители различных точек зрения старались доказать свою правоту и оказать возможно большее влияние на правительство в данный, очень ответственный момент, когда подготовка школьных реформ проходила свою последнюю стадию².

Особенно большую активность проявил М. Н. Катков³, по характеристике Ленина, либеральный помещик, сочувствующий английской буржуазии и английской конституции, во время первого демократического подъема в России (начало 60-х годов XIX в.) повернувший к национализму, шовинизму и бешеному черносотенству. Избрав своей трибуной газету «Московские ведомости», он развернул широкое наступление против реальной школы в целом и против естественно-научных знаний в особенности.

В своих выступлениях Катков использовал все основные мотивы, которые привлекались сторонниками классического образования и до этого, несколько расширив и углубив их. Он доказывал, что борьба за реальное образование, как якобы за то, что стучится в дверь современности, есть борьба непродуманная, что в Англии, например, где жизненно-практические потребности учитываются не меньше, чем в России, в основу образования положены древние классические языки и математика⁴.

¹ Попечитель Киевского учебного округа до утверждения устава распорядился ввести во всех школах для всех учащихся церковное пение, как необходимое средство для развития слуха. Член ученого комитета Штейнман оценивал это мероприятие весьма положительно. Он видел в этом проявление заботы со стороны попечителя о развитии в учащихся эстетических чувств. На самом же деле это означало проявление заботы о развитии в учащихся не эстетических, а религиозных чувств. (Письмо попечителя и заключение Штейнмана находится в Архиве департамента народного просвещения, дело № 139848, часть V, л. 2—14.)

² Как увидим далее, точка зрения защитников классической школы получила большее отражение в решениях правительства по поводу проекта устава гимназий и прогимназий и в принятом уставе в 1864 г., чем точка зрения сторонников реальной школы. Объясняется это, конечно, не тем, что первые приводили более убедительные доводы, наоборот, доводы вторых являлись как раз наиболее вескими и убедительными, а тем, что позиция сторонников классицизма была ближе правительству, состоявшему по преимуществу из крепостников, нежели позиция сторонников реального образования.

³ Каткова всемерно поддерживал проф. римской словесности П. М. Леонтьев, принимавший впоследствии самое близкое и непосредственное участие в подготовке «реформы» средней школы, осуществленной в начале 70-х годов Д. Толстым.

⁴ «Современные летописи», воскресные прибавления к «Московским ведомостям», 1863, № 32.

Классическую древность Катков называл основой всеобщей цивилизации и этим объяснял широкое распространение классического образования в странах Западной Европы. Классическую школу он считал единственно надежной, вполне способной обеспечить развитие в учащихся «возвышенных стремлений» и умственных сил, т. е. тех качеств личности, которые, по его мнению, как раз и составляли прочную основу работы высших учебных заведений¹. Реальную же школу Катков называл низкосортной по ее педагогическим качествам, а в идеологическом отношении опасной. Он говорил, что реальные школы, исключая из учебного плана древние классические языки, обладающие огромной развивающей силой, и заменяя их естествознанием, а также устраняя концентрацию сил на определенном небольшом круге предметов, содействуют развитию поверхностного многознайства, с одной стороны, и воспитанию нигилистов типа Писарева, способных отрицать все святое, университетскую науку в том числе, т. е. людей, нарушающих общественное спокойствие и государственное благополучие — с другой².

В своем стремлении доказать преимущества классической древности перед всеми другими предметами Катков прибегал к охаиванию русского языка и русской литературы. Он писал, что русский язык и русская литература, как и сама Россия, не зрелы, что они не способны обеспечивать умственное развитие учащихся в такой мере, в какой могут обеспечивать это греческий и латинский языки, что, мало того, они превратились в «науку фразерства» и потому должны быть максимально сокращены в курсе гимназий, «чтобы дать нужный простор основным предметам преподавания — древним языкам и математике»³. В тех же целях предлагал он сократить преподавание новых языков (оставить только один в небольшом объеме) и всеобщей истории.

Предложение об учреждении единых гимназий с двумя отделениями в старших классах Катков также отвергал. Он называл эту меру вредным экспериментом, подрывающим основы настоящего общего образования. Вредным считал он и всякое стремление создать в России что-то новое, оригинальное, отличное от западноевропейской системы образования, ибо был убежден в том, что это новое будет, несомненно, худшим по сравнению с классической гимназией, получившей полное признание в цивилизованных странах Западной Европы. Катков призывал отказаться от претензии на оригинальность, от претензии учить Запад, призывал последовать примеру Запада и смелее осуществлять систему классического образования. Только такой путь, по его мнению, способен был помочь России скорее стать в уровень культурных стран Европы⁴.

Что России надо было подняться до уровня цивилизованных стран Западной Европы, в этом не сомневались и сторонники реального образования. Но они считали, что этому не может содействовать классическая школа. Несколько позже по этому поводу проф. А. Бекетов⁵ правильно замечал, что если «искренно хотеть того, чтобы Россия быстрее поднялась до уровня западноевропейской культуры, то надо ориентироваться не на то, что является наиболее характерным для прошлого западноевропейских цивилизованных стран, т. е. на классическую школу, а на то новое, что хотя и не получило в них еще большого распространения, но имеет тенденцию к развитию. А этим новым, по мнению Бекетова, является реальное, по преимуществу естественно-научное образование.

¹ «Московские ведомости», 1864, № 108, 122, 124, 205, 238.

² «Современные летописи», воскресные прибавления к «Московским ведомостям», 1863, № 32; «Московские ведомости», 1864, № 124, 238.

³ «Московские ведомости», 1864, № 108.

⁴ «Московские ведомости», 1864, № 59, 108, 110, 172 и др.

⁵ См. статью А. Бекетова «По поводу предстоящего образования классических и реальных гимназий» в газ. «С.-Петербургские ведомости» за 31 марта 1871 г.

В противном случае отставание России от Западной Европы будет неизбежным: пока в России разовьется сеть классических школ по образцу западноевропейских, на Западе разовьется сеть реальных школ, и России придется вновь догонять запад», — заключал он.

Защите реального образования и естественно-научных знаний в особенности был посвящен целый ряд выступлений.

Д. И. Писарев, как и многие другие сторонники реального образования, в своей статье «Наша университетская наука» называл классическую школу отжившей свое время и ставшей препятствием на пути к серьезному научному образованию.

Пример Греции и Рима, на который любили ссылаться сторонники классического образования, по мнению Писарева, не мог служить серьезным основанием для решения вопроса о характере русской школы. Для греков и римлян, говорил он, латинский и греческий языки были родными, а для русских они — языки чужие, не имеющие ни образовательного, ни практического значения. И заниматься в русской школе изучением древних классических языков по сути дела означало бы заниматься донашиванием чужих обносков, «в которых уже не видно ни цвета, ни покроя, ни качества материи».

Писарев был согласен с защитниками классического образования в том, что основой гимназического курса должен быть небольшой круг учебных предметов, изучению которых необходимо уделить максимум внимания. Но, в отличие от них, Писарев считал, что такой основой должны быть не древние классические языки, а другие предметы, вооружающие человека полезными для жизни знаниями и воспитывающие в нем здравые взгляды на окружающую действительность.

Писарев писал, что для современной школы представляют исключительную ценность естественно-научные знания, потому что они: 1) «вполне соответствуют естественным потребностям детского ума», удовлетворяют и всемерно развивают детскую любознательность; 2) ставят человека лицом к лицу с действительной жизнью и содействуют воспитанию правильного (материалистического) взгляда на нее, «трезвого и неподкупного мышления» и 3) имеют огромное приложение в практической жизни (в различных видах промышленности и сельском хозяйстве).

Оценку воспитательно-образовательного и практического значения, очень близкую к только что приведенной, давал Писарев и математике. Он очень высоко ценил и метод этих предметов, особенно наблюдения и опыт, наиболее типичные для естествознания. «Только в них (в естествознании и математике), — писал Писарев, — гипотезы не остаются гипотезами: только они показывают нам истину и дают нам возможность убедиться в том, что это действительно истина. Эти науки сообщают человеку, посвятившему себя их изучению, такую трезвость и неподкупность мышления, такую требовательность в отношении к своим и к чужим идеям, такую силу критики, которая сопровождает этого человека за пределы выбранных им наук, которая не оставляет его в действительной жизни и кладет свою печать на все его рассуждения и поступки».

Учитывая все это, Писарев приходил к выводу, что «изучение математических и естественных наук должно быть положено в основание нашей гимназической программы¹. Кроме естествознания и математики, Писарев допускал к изучению в гимназии русской грамматики и новейших языков. Надобность в преподавании истории, литературы и политической географии он отрицал, ошибочно полагая, что эти предметы недоступны гимназистам. Эти предметы, писал он, «должны быть оставле-

¹ В. К. Бобровникова неправильно утверждает, что в программу реальной гимназии математика была включена Писаревым позднее, т. е. в 1865 г. (см. ее статью «О педагогических взглядах Д. И. Писарева», журн. «Советская педагогика», 1939, № 5).

ны за штатом», ибо рациональное преподавание их в гимназии есть только мечта, которая ни при каких условиях осуществиться не может.

Своей защитой естественно-научных знаний в курсе средней школы и возражениями против классической древности Писарев, несомненно, вносил ценный вклад в общую борьбу прогрессивных кругов научной и педагогической общественности за передовую школу, максимально отвечающую требованиям жизни и состоянию наук, в ту борьбу, на вершине которой тогда стояли Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов. Но своим отказом от включения в учебный план гимназий истории, литературы и политической географии, независимо от того, как этот отказ мотивировался, он толкал школу на путь одностороннего образования. В этом отношении Писарев оставался далеко позади Чернышевского и Добролюбова, отводивших видное место в системе общего образования истории, литературе и географии¹.

Выступивший в том же, 1863 г. Н. В. Шелгунов, как и Писарев, протестовал против классического образования и отстаивал образование реальное. Классическое образование, утверждал он, не современно и не прогрессивно, поскольку оно не вооружает человека теми знаниями, которые нужны ему в современной практической жизни и которые могут вести его к новым открытиям. Оно, по мнению Шелгунова, не содействует развитию в человеке точных, ясных и здравых взглядов на окружающую жизнь. А «Все, что не дает человеку чисто практических результатов, не ведет его к новым открытиям, не развивает его, все это давно пора выгнать из школ и из жизни»², — говорил он.

С точки зрения Шелгунова, полную противоположность в этом отношении представляет реальное образование. Оно не уводит человека в глубь веков, не отрывает его от современной жизни. Оно вооружает его теми знаниями, которые нужны ему «сегодня», которые спасают его от неведения и увеличивают его власть над силами природы.

В системе реального образования Шелгунов, вместе с Писаревым, отводил ведущую роль естественно-научным знаниям. Что же касается истории, литературы и других предметов, то в отношении их в данный момент он не высказывал определенного взгляда. Лишь значительно позднее, в 1877 г.³, по этому поводу он изложил достаточно ясно свою точку зрения, заключавшуюся в требовании положить в основу учебного курса реальных гимназий следующие предметы: естествознание, математику, историю, литературу, языки русский и новые. Как видим, эта точка зрения расходилась со взглядами Писарева и примыкала к воззрениям Чернышевского и Добролюбова.

Газеты «Голос» и «С.-Петербургские ведомости», посвятившие полемике между сторонниками и противниками классического образования ряд редакционных статей и статей отдельных авторов (проф. А. Бекетова, секретаря энтомологического общества Ю. Симашко, председателя ученого комитета А. Воронова)⁴, защищали в основном ту позицию, которой придерживался ученый комитет Министерства народного просвещения при составлении проектов реформы средней школы: не возражая против существования классических гимназий, настаивали на создании сети реальных гимназий или реальных отделений при классиче-

¹ Свою борьбу за реальную школу Писарев продолжал и в своих последующих статьях: «Педагогические софизмы» и «Школа и жизнь», написанных в 1865 г. В ст. «Школа и жизнь» он обнаружил тенденцию к еще большему ограничению курса реальных гимназий (см. об этом в «Избранных педагогических высказываниях» Д. И. Писарева, Учпедгиз, 1938, вступительная статья «О педагогических взглядах Д. И. Писарева»).

² Журн. «Русское слово», 1863, № 4, стр. 24.

³ Журн. «Дело», 1877, № 12.

⁴ «Голос» за 1863, № 84, 252, за 1864 г., № 82, 145, 179, 313; «С.-Петербургские ведомости» за 1863 г., № 179, 180, за 1864 г. № 106 и др.

ских гимназиях, основу учебных курсов которых должны были составлять русский язык, естественно-научные знания, математика, история и новые языки (по крайней мере один из них). Мотивы, которые привлекались в статьях, опубликованных в названных газетах, в защиту реального образования, были не новы. Они сводились в основном к следующему: 1) надобность в реальном образовании диктуется быстрым развитием естественных и математических наук и «переворотом в промышленности» (внедрение научных открытий в производство и пр.); 2) состояние реальных знаний в значительной степени определяет успех в развитии многочисленных специальностей, особенно промышленно-технических и сельскохозяйственных, являясь их общей основой; 3) предметы реальной школы, естествознание и математика в особенности, обладают не меньшими данными для умственного развития учащихся, чем древние классические языки, а скорее большими.

По поводу споров между сторонниками классического образования и их противниками — защитниками реального образования выступил и журнал «Современник»¹. Проследив историю развития средней общеобразовательной школы с момента возникновения классической гимназии и утя все возрастающую роль научных знаний в жизни человеческого общества, журнал приходил к выводу, что настоящее и тем более будущее принадлежит не классической, а реальной школе. Но он попрежнему не был склонен поддерживать точку зрения сторонников крайнего реализма, недооценивающих гуманитарное (по выражению журнала литературное) образование, ярким выразителем которой являлся Писарев. Реальное образование, утверждал «Современник», не отменяет литературного образования, а предполагает его. Но литературное образование, с точки зрения «Современника», должно строиться на основе языков новых веков, а не языков и литератур древней Греции и Рима.

В ряде выступлений в рассматриваемый период был затронут и другой вопрос, занявший видное место в дискуссии 1862 г., вопрос о школьной дисциплине. «Московские ведомости» предприняли попытку и здесь поддержать не прогрессивное, а реакционное, попытку оправдать позицию сторонников телесных наказаний². Против этой попытки были направлены выступления А. Воронова³, а особенно выступления К. Д. Ушинского и Ф. Елеонского, очень содержательные и ценные в теоретическом и практическом отношении⁴. На выступлениях Ушинского и Елеонского мы здесь и остановимся.

Ушинский четко определил педагогические основы школьной дисциплины.

Дисциплина страха и смиренного сиденья являлась принадлежностью старой школы, отражала дух ее. И она была непригодна для той школы, где уважалась личность ребенка, где преследовалась цель воспитания человека разумного и деятельного, а такую школу и имел в виду Ушинский. Там нужна была дисциплина, которая создавалась бы не суровыми и грубыми наказаниями, не лишением ребенка живости и подвижности, а разумным порядком и стройностью в занятиях, главное же

¹ Ст. «О споре Каткова с Вороновым о классическом образовании», «Современник», 1863, № 9 («Внутреннее обозрение»).

² «Современные летописи», воскресные прибавления к «Московским ведомостям», 1863, № 25.

³ «С.-Петербургские ведомости», 1863, № 179 и 180.

⁴ Мы имеем в виду опубликованную в 1864 г. работу К. Д. Ушинского «Руководство к преподаванию по «Родному слову», ч. I, в которой дисциплине посвящен специальный раздел (см. К. Д. Ушинский, Собр. соч., изд. АПН РСФСР, 1948, т. 6, стр. 257—260) и работу Ф. Елеонского «О школьной дисциплине», опубликованную в журн. «Учитель», 1864, № 1, 2, 3, 4, 6, 10, 11—12, 13—14; 20; 22; 23; 24.

постоянной разумной деятельностью. Если мы, говорил Ушинский, ввели в наш класс «порядок и стройность в занятиях, не утомляем детей слишком продолжительным для их возраста занятием в одном направлении и в то же время не допускаем и классной скуки, не оставляя ни на одну минуту ни одно дитя без дела; если мы сумели сделать эти занятия занимательными для ребенка и в то же время собственной своей ревностью и серьезностью, никогда, впрочем, не переходящею в суровость, внушили детям уважение к исполнению своих обязанностей, если сделали эти обязанности ни слишком легкими, чтобы их нельзя было заметить, ни слишком трудными, чтобы погнулась под ними слабая натура дитяти; если не требуем от ребенка развития, которого он еще не достиг, и даем достаточную пищу тому, которое в нем в настоящее время совершается; если, наконец, нравственная природа наша такова, что дети могут полюбить нас, — то классная дисциплина в наших руках»¹.

В разумно устроенной школе наказания становятся излишними. В такой школе, по Ушинскому, могут быть допущены лишь самые легкие взыскания за невнимательность или поощрения за внимание.

Ф. Елеонский подробно осветил вопрос о сущности, задачах и условиях, обеспечивающих воспитание и поддержание хорошей школьной дисциплины.

Не может быть сомнения в том, что автор был хорошо знаком с высказываниями по этому вопросу Пирогова и Добролюбова и с отдельными статьями о телесных наказаниях, появившимися в то время. Дух статей Елеонского об этом красноречиво свидетельствует. У нас нет оснований для утверждения, что Елеонский был хорошо знаком с приведенными выше высказываниями Ушинского, когда писал свою работу. Статьи Елеонского печатались в течение всего 1864 года, начиная с первой книжки журнала «Учитель». Работа Ушинского «Руководство к преподаванию по «Родному слову» напечатана тоже в 1864 г. Но одно совершенно очевидно, что направление, дух высказываний Елеонского в своей основе совпадает с высказываниями Ушинского о школьной дисциплине.

В первой части своей работы он дал критический анализ высказываниям ряда немецких педагогов (Гарница, Вагнера, Церренера, Керна, Гессерта, А. Дистервега, Нимейера и др.) по вопросам дисциплины, ее сущности и значения. В результате этого Елеонский пришел к заключению, что в суждениях немецких педагогов можно подметить попытку рассматривать дисциплину как внешний порядок. Такое понимание дисциплины справедливо оценивалось им как узкое, ограниченное и неправильное по существу. Оно, говорил Елеонский, игнорирует внутреннюю, главную сторону школьной деятельности и дисциплины как важнейшей части ее — возвышение и облагораживание детской души, развитие сознания и убеждения. Придерживаясь этой точки зрения, немецкие педагоги вполне удовлетворялись, «если в школе все чинно и в порядке», если внешне все обстояло благополучно. Они не хотели понять, замечал Елеонский, что это внешнее благополучие наблюдается «обыкновенно там, где все основано на безусловном повиновении, и у тех воспитателей, которые тяготеют близкими, внутренними отношениями с воспитываемыми», где совершенно не интересуются тем, понимают ли учащиеся значение и смысл того порядка, которому они подчиняются.

Переходя затем к характеристике дисциплины в школах России, Елеонский говорил, что и там она чаще всего бывает не чем иным, как «совокупностью одних чисто полицейских мер и формальностей, бесплодно и бесцельно только стесняющих и подавляющих естественную жи-

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., изд. АПН РСФСР, 1948, т. 6, стр. 258.

вость молодости и в вознаграждение за это оказывающих слишком ничтожное влияние на внутреннее, нравственное развитие воспитываемых — мер и правил, внешним, принудительным образом поддерживающих на время одно внешнее благоустройство школы, наружное уважение и внимание к преподаванию и их неинтересному преподаванию».

Считая такую дисциплину совершенно неприемлемой для новой русской школы, которая должна была создаваться на новых началах той школы, за которую в 60-х годах боролись лучшие представители России, Елеонский в дальнейшем своем изложении постарался представить во всех деталях иную, новую дисциплину, основанием которой являлись бы «сознание, убеждение и закон совершающегося развития детей».

Основными задачами такой дисциплины, с его точки зрения, являлись:

1) Забота о том, чтобы внешнее поведение детей в школе соответствовало ее целям; забота «о спокойствии, порядке и правильности школьной жизни, внимании, прилежании, услужливости и согласии между собою учеников».

2) Стремление к тому, чтобы «облагородить образ мыслей и отношений между собой воспитываемых, упорядочить внутреннюю их жизнь, их мысли, их чувствования, желания и намерения, чтобы возбудить в них внутреннее и искреннее расположение и любовь оставаться верными тем правилам, по которым они приучены поступать в школе».

3) Через школьную жизнь готовить их к самостоятельной разумной жизни в обществе.

Задачи эти, как видим, не отрицали внешней стороны, внешнего порядка, но центр тяжести переносили на внутреннее содержание школьной жизни, на воспитательную сторону ее.

В соответствии с указанными выше основами и задачами Елеонский определял и условия хорошей дисциплины. К ним он относил: личность учителя, разумно организованные школьные порядки, правильно организованный педагогический процесс, положительное содействие со стороны учителей укоренению в детях добрых навыков, умение во-время исправлять детские недостатки, а главное — предупреждать их.

Первостепенное значение придавал он личности учителя, ее свойствам и характеру. Главное, о чем должен позаботиться учитель, — это возбудить в детях любовь, доверие, уважение и почтение. Достигается же это не розгой, ни другими суровыми мерами воздействия, а умением держать себя, сдержанностью в обращении, постоянным присутствием мысли и духа, осмотрительностью, самообладанием, решительностью, терпеливостью, беспристрастностью, строгостью, соединенной со снисходительностью и ровным душевным состоянием. Разумеется, что качества эти вырабатываются с помощью того образования, которое должен получать учитель, а также и в процессе его практической деятельности, к которой он обязан относиться в высшей степени ответственно, строить ее разумно, продуманно. Называя важнейшие качества, какими должен владеть учитель для обеспечения в школе настоящей дисциплины, Елеонский раскрывал и основную сущность каждого из них. Например, ровное душевное состояние, говорил он, исключает излишнюю запальчивость, раздражительность и т. д., но и не предполагает апатии и иезуитского хладнокровия. Терпеливость заставляет щадить детей, которые не достигли требуемых от них успехов, и всемерно помогать им в преодолении встретившихся на их пути затруднений. Но терпеливость не допускает излишней снисходительности и беспечности и невнимательности.

Говоря о других условиях, Елеонский обращал внимание на все стороны школьной жизни, не проходя мимо так называемых мелочей. В школе частенько не обращается должного внимания на такую мелочь,

как количество времени для занятий, тогда как это, по справедливому замечанию Елеонского, играет существенную роль в поддержании дисциплины. Несоразмерность времени возрасту учащихся вызывает невнимательность, сонливость и другие формы недисциплинированности — шипки, посторонние разговоры и т. д. Или число учащихся. Большое количество учащихся в классе, конечно, выгодно экономически, но нецелесообразно с точки зрения педагогической. При чрезмерно большом количестве учащихся в классе, равно как и при большом количестве классов, в которых преподает учитель, от учащихся остаются одни имена, а личности теряются. Для правильного же определения мер воздействия учителю необходимо всегда отчетливо представлять личность каждого ученика, степень развития и характер ее. Этому-то как раз настойчиво и требовал Елеонский.

Указывал он, между прочим, на важность гимнастических упражнений в поддержании дисциплины, считая их ценными средствами организованного удовлетворения потребностей детского организма — подвижности, и средствами повышения бодрости и работоспособности учащихся.

Елеонский подробно останавливался на рассмотрении способов преподавания как на одном из важнейших условий дисциплины, отстаивал интересное изложение и требовал от учителя умения сосредоточивать все свое внимание и всю деятельность на излагаемом предмете и умения добиваться того же от учащихся. Этому содействует изложение предмета языком доступным, изложение не очень трудное и не очень легкое, способность обеспечивать в преподавании ясность, наглядность, живость и новизну, умение чередовать занятия, требующие большого умственного напряжения, с несложными упражнениями, употреблять паузы при утомлении и т. д.

В отношении внешних мер и постановлений Елеонский придерживался того взгляда, что увлекаться ими не следует и привлекать их надо как можно меньше, привлекать только самое необходимое и безусловно разумное и устранять все громоздкое, лишнее и бесполезное, устранять все, что подавляет свободу и активность детей, что не способствует поддержанию живого настроения и живой, бодрой, разумной деятельности их. Резко отрицательно относился он к таким специальным мерам по поддержанию дисциплины, как телесные наказания, лишение пищи, лишение свободы, пристыжение и лишение чести и, наконец, наказание работой. Эти меры ничего общего не имеют с той дисциплиной, которая имеет в виду не подавление, а возбуждение активности, бодрого духа и настроения, повышение интереса и работоспособности, любви и согласия. Телесные наказания, лишение пищи и им подобные меры ни в какой мере не способствуют достижению целей образования и воспитания, но зато они верные средства для достижения совершенно иного, противоположного им. Пристыжение и лишение чести (черная доска, дурацкий колпак, лишение принадлежностей костюма и т. д.) одних ожесточает, других убивает, делает боязливими, лишает бодрости. При наказании работой вырабатывается отрицательное отношение ко всякому труду и взгляд на него как на наказание. Лишение свободы способствует воспитанию упрямства и враждебного отношения к тем, из-за кого был лишен свободы. Елеонский считал педагогически недопустимым учреждение института надзирателей из самих учеников и детских «судов». Эти меры, по его мнению, содействуют развитию у учащихся недоверия и подозрительности, вносят раскол в детскую среду, а надзирателей и судей толкают на путь властолюбия.

Из специальных мер он допускал лишь напоминания, увещания, одобрения, порицания и выговоры.

Елеонский советовал учителю как можно меньше обращаться к посторонней помощи в борьбе за дисциплину, а уметь обходиться своими собственными силами. Частые обращения за помощью к директору и к другим начальникам учебного заведения не усиливают позицию учителя, а ослабляют ее, не поднимают, а снижают его авторитет, правильно утверждал Елеонский.

Выступления Ушинского и Елеонского завершали дискуссию по вопросам школьной дисциплины, предшествовавшую принятию в 1864 г. школьных уставов. Эти выступления вне всякого сомнения вносили ценный вклад в ту борьбу, которая велась тогда прогрессивной частью педагогической общественности за отмену телесных наказаний, за разумно организованную, основанную на гуманных началах дисциплину учащихся, в ту борьбу, которая хотя и не достигла в реформе 1864 г. в полной мере поставленной цели, но оказала на реформу значительное влияние.

УСТАВ ГИМНАЗИИ И ПРОГИМНАЗИИ 1864 г.

Представленный в феврале 1864 г. в Государственный совет проект устава гимназий и прогимназий не встретил там полного одобрения. Только после целого ряда внесенных поправок и изменений он был принят 2 ноября того же года Государственным советом¹, а 19 ноября утвержден Александром II.

Уставом предусматривалось учреждение 7-классных гимназий с годичным курсом в каждом классе и 4-классных прогимназий, равных по учебному курсу 4 низшим классам гимназий. Предложение ученого комитета о введении VIII, старшего класса, поддержанное широкими кругами педагогической общественности, в высших правительственных сферах было отклонено. Предложение это встретило настойчивое возражение со стороны члена Государственного совета гр. Строганова, который доказывал, что удлинение срока обучения никакой пользы не принесет, но что вред от него будет несомненный. С удлинением срока, говорил он, неизбежно сократится число воспитанников гимназий, отчего проиграют и общество (читай: привилегированные классы) и университеты. В департаментах законов и экономии с ним согласились. Согласился с ним и Александр II². Было отклонено и предложение об учреждении единой гимназии с разделением ее на два отделения (классическое и реальное), начиная с VI класса.

Гимназии и прогимназии согласно уставу могли открываться по распоряжению министра народного просвещения за счет казны, городских и сельских обществ, сословий и частных лиц, политически надежных. Непосредственное заведывание гимназиями и прогимназиями на местах возлагалось на попечителей учебных округов. Все гимназии и прогимназии считались учебными заведениями бессловными, общедоступными. В них, согласно ст. 53, могли обучаться «дети всех состояний, без различия звания и вероисповеданий». Но обучение не было бесплатным. Все ученики обязаны были вносить плату за обучение по полугодиям в размерах, установленных педагогическими советами³. Не внесенные платы в течение первых двух месяцев очередного полугодия, считались выбывшими из учебного заведения. Как отмечалось выше, проектами уставов

¹ О том, как проходило обсуждение проекта в Государственном совете, мы не будем останавливаться. Желających познакомиться с этим мы отсылаем к книге И. Алешинцева, История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.), СПб., 1912, стр. 246—250. Тех изменений, которые были внесены в проект, мы частично коснемся при анализе устава гимназий и прогимназий.

² Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. I, л. 128, а также Архив А. В. Головкина, дело № 8, л. 164.

³ Размер платы, установленный педагогическими советами, подлежал утверждению МНП.

предусматривалось освобождение от платы детей бедных родителей. Освобождение от платы за обучение предусматривал и устав, но с оговорками и с ограничениями. Освобождаться могли бедные, но только при-

СИСТЕМА ШКОЛ ПО УСТАВУ 1864 г.



Рис. 12

Примечание. Окончившие реальные гимназии могли поступить в специальные учебные заведения только по экзамену.

лежные и примерные в поведении ученики. При этом число освобожденных не должно было превышать 10% общего числа учащихся. Уставом к этому добавлялась и такая, не существовавшая ранее мера, как выдача единовременных денежных пособий и даже стипендий ученикам, особо отличившимся успехами и поведением, если, конечно, позволяли это сделать специальные средства гимназий и прогимназий. Эти меры внешне, будто, положительные, на самом деле являлись дополнительным средством поддержания в учащихся духа покорности и повиновения школьным властям и преданности престолу и церкви.

Перед гимназиями статьей 1-й устава ставилась двойная цель — давать учащимся среднее общепольное образование и одновременно готовить их к прохождению курса в высшей школе. Цель эта должна была достигаться двумя путями: через классические и реальные гимназии, учреждение которых и намечалось уставом. Первые должны были давать молодым людям такое общее образование, которое обеспечивало бы беспрепятственное поступление в университеты. Вторые — такое, какое наиболее пригодно было для практической жизни и для прохождения курса в специальных учебных заведениях.

В соответствии с задачами строились и учебные курсы гимназий. Поскольку большинством Государственного совета и Александром II было признано, что древние языки являются главным орудием гимназического образования¹, имеющего в виду подготовку молодых людей к продолжению учения в университетах, постольку и курс классических гим-

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч I, л. 176 и 192 (протоколы Государственного совета).

назний должен был строиться так, чтобы это главное орудие получило в нем подобающее место. Так оно на самом деле и было. Чтобы убедиться в этом, достаточно взглянуть на приводимый ниже учебный план.

**Учебный план классической гимназии по уставу, утвержденному
19 ноября 1864 г.**

Предметы	К Л А С С Ы							Всего уроков
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Закон божий	2	2	2	2	2	2	2	14
Русский язык с церковнославянским и словесность	4	4	3	4	3	3	3	24
Латинский язык	4	5	5	5	5	5	5	34
Греческий	—	—	3	3	6	6	6	24
Французский или немецкий язык	3	3	2	3	3	3	2	19
Математика	3	3	3		3	3	4	22
История	—	—	2		3	3	3	14
География	2	2	2		—	—	—	8
Естественная история	2	2	2	—	—	—	—	6
Физика и космография	—	—	—	—	2	2	2	6
Чистописание, рисование и черчение	4	4	3	2	—	—	—	13
Итого в неделю:								
уроков	24	25	27	27	27	27	27	184
часов	30	34 ¹ / ₄	33 ³ / ₄	33 ³ / ₄	33 ³ / ₄	33 ³ / ₄	33 ³ / ₄	230

В самом деле, на латинский язык отводилось 34 урока, или 42,5 часа в неделю, что составляло почти 19% всего учебного времени, т. е. столько, сколько не отводилось ни на один другой предмет. На греческий язык было отведено 24 урока, или 30 часов в неделю, что составляло более 13%. А всего древние языки отнимали 32% учебного времени, т. е. почти одну треть. Две трети времени распределялось между остальными девятью предметами, включенными в учебный план классической гимназии.

Совсем другую картину представлял учебный план реальных гимназий.

Учебный план реальной гимназии

Предметы	К Л А С С Ы							Всего уроков
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Закон божий	2	2	2	2	2	2	2	14
Русский язык с церковнославянским и словесность	4	4	4	4	3	3	3	25
Французский язык	3	3	3	4	3	3	3	22
Немецкий	3	3	3	3	4	4	4	24
Математика	3	4	4	4	4	3	3	25
История	—	—	2	3	3	3	3	14
География	2	2	2	2	—	—	—	8
Естественная история и химия	3	3	3	3	3	4	4	23
Физика и космография	—	—	—	—	—	3	3	9
Чистописание, рисование и черчение	4	4	4	2	2	2	2	20
Итого в неделю:								
уроков	24	25	27	27	27	27	27	180
часов	30	31 ¹ / ₄	33 ³ / ₄	33 ³ / ₄	33 ³ / ₄	33 ³ / ₄	33 ³ / ₄	230

Здесь предусмотрены действительно те предметы, которые имеют большое значение для практической жизни и для прохождения курса в специальных учебных заведениях: родной язык, естествознание, математика, физика, новые языки и др.

Учебный план реальных гимназий значительно отличался от учебного плана классических гимназий, и не только тем, что в нем совершенно отсутствовали древние языки, но и тем положением, какое занимали в нем другие предметы, преподаваемые в обеих гимназиях. В учебном плане реальной гимназии неизмеримо больше отводилось времени на естествознание (в классических гимназиях оно было сведено чуть не к нулю), значительно увеличено время на физику, на черчение и рисование. Наглядней эту разницу можно представить по следующей таблице.

ПЕРЕЧЕНЬ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ И ЧИСЛО НЕДЕЛЬНЫХ УРОКОВ В ГИМНАЗИЯХ ПО УСТАВУ 1864 г.

НАЗВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ	Число уроков в неделю	
	в классической гимназии	в реальной гимназии
1 ЗАКОН БОЖИЙ	14	14
2 РУССКИЙ ЯЗЫК С ЦЕРКОВНО-СЛАВЯНСКИМ И СЛОВЕСНОСТЬ	24	25
3 ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК	34	—
4 ГРЕЧЕСКИЙ ЯЗЫК	24	—
5 ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК	19 ^{*)}	22
6 НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК		24
7 МАТЕМАТИКА	22	25
8 ИСТОРИЯ	14	14
9 ГЕОГРАФИЯ	8	8
10 ЕСТЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ	6 ^{**)}	23
11 ХИМИЯ		23
12 ФИЗИКА И КОСМОГРАФИЯ	6	9
13 ЧИСТОПИСАНИЕ, РИСОВАНИЕ И ЧЕРЧЕНИЕ	13	20
ИТОГО В НЕДЕЛЮ	184	184
а) уроков ***)	230	230
б) часов	230	230

Рис. 13

Примечание: *) В классической гимназии изучался один новый язык — французский или немецкий.

**) Естествознание преподавалось только в младших классах.

***) Продолжительность уроков была установлена в $1\frac{1}{4}$ часа.

Основное различие заключалось в том, что в классических гимназиях изучались древние языки, один новый язык и почти совершенно не изучалось естествознание и химия. В реальных гимназиях в значительных размерах изучались естествознание, химия, два новых языка и ни одного древнего. Если взглянуть на эти различия под углом зрения тех споров, которые развернулись в свое время вокруг проекта устава низших и средних училищ и устава общеобразовательных учебных заведений, то с полным основанием можно сказать, что в новом уставе восторжествовала точка зрения Пирогова и всех его единомышленников — сторонников резкого разграничения курсов классических и реальных гимназий.

Только одно их предложение — введение в курс реальных гимназий прикладных предметов, соответствующих местным потребностям — не было удовлетворено. В остальном же, что касалось перечня общеобразовательных предметов и места каждого из них в учебных планах гимназий, уставом узаконялось очень близкое тому, что предлагал Пирогов в своих замечаниях на проект устава низших и средних училищ в 1860 г. и что отстаивал потом. Классическая гимназия, по уставу 1864 г., получила действительно отчетливое, ярко выраженное классическое направление. Реальная же гимназия целиком освободилась от классической древности и от всяких специальных предметов, какие вводились министерским предписанием от 14 мая 1852 г., и от тех, которые рекомендовались Пироговым и некоторыми другими педагогами и педагогическими советами. Отводя главное место изучению естественно-научных знаний, математики и физики, родного и новых языков, реальная гимназия в свою очередь приобретала более отчетливый характер общеобразовательной школы с реальным направлением.

По характеру учебного плана классические гимназии, узаконяемые

уставом 1864 г., очень близко стояли к гимназиям, действовавшим на основе устава 1828 г. И значительно отличались они от нормальных и физиологических гимназий, проектируемых ученым комитетом в 1860 и 1862 гг., и даже от тех, которые намечались проектом устава в 1863 г., хотя в последних классическая древность и получила такое же, можно сказать, ведущее место, как и по уставу 1864 г. Это сходство и различие можно проследить по следующей таблице.

Реальные гимназии, наоборот, близко стояли к тому, что предлагалось в проектах учебного комитета. Во всяком случае, к проектам они стояли ближе, чем к реальным гимназиям по министерскому предписанию от 14/V 1852 г. Главное же, что отличало их от проектов, заключалось в отсутствии в их учебных планах латинского языка. Чтобы конкретней проследить сходства и различия реальных гимназий с тем, что намечалось ранее, обратимся опять к таблице.

Классические гимназии с приведенным выше учебным планом не могли не удовлетворить сторонников классического образования, кстати сказать, не составлявших большинства в педагогической дискуссии, поскольку в них сохранилось за древними языками то ведущее место, какое отводилось им и раньше¹.

Учебный план реальной гимназии по уставу 1864 г. не мог не удовлетворить тех, кто видел главное средство общего образования в русском языке и литературе, новых языках, естественно-научных и физико-математических знаниях, кто защищал реальную школу без древних языков и без всяких прикладных предметов². Он очень близок был и

ТАБЛИЦА СРАВНИТЕЛЬНЫХ ДАННЫХ ОБ УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ КЛАССИЧЕСКИХ (филологических и нормальных) ГИМНАЗИЙ

НАЗВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ	Число учебных часов в неделю				
	По предписанию МНП 14/V 1852г.	По проекту устава 1860 г.	По проекту устава 1862г.	По проекту устава 1863 г.	По уставу 1864 г.
1 ЗАКОН БОЖИЙ	15	13 ³ / ₄	13	12	17 ¹ / ₂
2 РУССКИЙ ЯЗЫК, СЛОВЕСНОСТЬ И ЦЕРКОВНО-СЛАВЯНСКИЙ ЯЗЫК	32 ¹ / ₂	30	33	41	31 ¹ / ₄
3 ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК	20	23 ³ / ₄	18	20	—
4 НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК	2Е	30	26	32	30
5 ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК	26 ¹ / ₄	30	25	21	27 ¹ / ₂
6 МАТЕМАТИКА	32 ¹ / ₂	35	33	27	31 ¹ / ₄
7 ФИЗИКА	7 ¹ / ₂	—	—	—	} 11 ¹ / ₄
8 КОСМОГРАФИЯ	—	—	—	—	
9 ЕСТЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ	13 ³ / ₄	—	—	—	—
ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ И ФИЗИКА	—	—	—	—	—
ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ И ГЕОГРАФИЯ	—	31 ¹ / ₄	—	35	—
10 ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ И ХИМИЯ	—	—	—	—	28 ³ / ₄
11 ГЕОГРАФИЯ	13 ³ / ₄	11 ¹ / ₄	—	15	10
12 ИСТОРИЯ	16 ¹ / ₄	18 ³ / ₄	19	19	17 ¹ / ₂
13 ЧИСТОПИСАНИЕ, ЧЕРЧЕНИЕ И РИСОВАНИЕ	12 ¹ / ₂	13 ³ / ₄	13	12	25
14 РУССКОЕ ЗАКОНОВЕДЕНИЕ	15	—	—	—	—
ВСЕГО ЧАСОВ	230	237 ¹ / ₂	213	234	230

Рис. 14

¹ Такие гимназии получили поддержку со стороны большинства членов Гос. совета по тем же, примерно, мотивам, какие обычно выдвигались защитниками классического образования (древние языки и по существу и по методу являются превосходным средством развития и пр.). Они соответствовали и взглядам Головнина, который, намечая меры по введению в действие устава 1864 г., между прочим, писал, что он всегда «доказывал превосходство изучения древних языков, как несравненно лучшего педагогического орудия общего образования, перед всяким другим предметом, а вследствие того и превосходство классических гимназий с двумя древними языками перед всякими другими гимназиями...» (Архив департамента народного просвещения, дело № 139848 ч. IV, л. 315).

² Реальную гимназию без древних языков, между прочим, защищали пять членов Гос. совета (Метлин, Чевкин, П. Муханов, гр. Панин и гр. Адлерберг). Они считали ее школой, которая дает общее образование, необходимое не только для тех, кто будет обучаться в университетах, но и для тех, кто не будет обучаться в них. Они упрекали Министерство народного просвещения в излишне высокой оценке роли древних языков и называли в качестве важнейших предметов гимназий следующие: закон божий, русский и славянский языки, начала математики и естествознания и один (а не два) новый язык (Архив департамента народного просвещения, д. № 139848, ч. I, л. 167—171).

к тому, что намечалось в свое время Ушинским и Водовозовым для защищаемых ими единых гимназий.

В процессе подготовки школьных реформ борьба с многопредметностью занимала одно из видных мест. И в одном и в другом плане чувствуются следы этой борьбы.

К устранению многопредметности подходят в различных случаях разными путями: путем исключения из учебного плана одного или нескольких предметов, которые признаются или потерявшими образовательную ценность или недоступными детскому пониманию; путем объединения двух или большего числа предметов в один, на правах глав или

**ТАБЛИЦА УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ
РЕАЛЬНЫХ (общих) ГИМНАЗИЙ**
Сравнительные данные

НАЗВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ	Число учебных часов в неделю					
	По уставу 1828 г.	По предписанию МНП 14. V 1892 г.	По проекту устава 1860 г.	По проекту устава 1862 г.	По проекту устава 1863 г.	По уставу 1864 г.
1 ЗАКОН БОЖИЙ	16½	13¾	13¾	13	12	17½
2 РУССКИЙ ЯЗЫК						
РОССИЙСКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ						
ЦЕРКОВНО-СЛАВЯНСКИЙ ЯЗ.	34½	30	30	31	34	30
3 ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК	39	27½	30	24	36	42½
4 ГРЕЧЕСКИЙ ЯЗЫК	30	23¾	21¼	22	27	30
5 НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК		20	28¾	26	24	
6 ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК	27	20	28¾	22	18	23¾
7 МАТЕМАТИКА	22½	22½	27½		23	27½
МАТЕМАТИЧЕСКАЯ И ФИЗИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ				29		
8 ФИЗИКА	6	7½	—	—	—	7½
9 КОСМОГРАФИЯ	—	—	—	—	—	7½
10 ЕСТЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ	—	—	—	—	—	7½
ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ И ФИЗИКА	—	—	26	—	19	—
ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ И ГЕОГРАФИЯ	—	—	—	14	—	—
11 ГЕОГРАФИЯ		12½	11¼	—	14	10
12 СТАТИСТИКА	15	—	—	—	—	—
13 ИСТОРИЯ	19½	15	16¼	19	15	17½
14 ЧИСТОПИСАНИЕ, РИСОВАНИЕ И ЧЕРЧЕНИЕ	30	17¾	12½	13	12	16¼
ВСЕГО ЧАСОВ	240	210	240	213	234	230

Рис. 15

разделов, с соответствующим сокращением объема их; путем максимального сокращения объема учебного материала по ряду предметов, что позволяло изучать их в течение короткого времени, а следовательно, и располагать их в учебном плане в порядке очередности; путем выделения в качестве так называемых стержневых предметов с концентрацией основного внимания учащихся на изучение их и низводя вместе с этим другие предметы до положения второстепенных, не основных, а значит, и не заслуживающих такого же внимания, как основные и т. д.

При окончательном оформлении учебных планов классических и реальных гимназий, в интересах устранения многопредметности, было использовано несколько путей.

В классической гимназии, вместо предполагаемых двух новых языков, оставлен как обязательный один. Естествознание было сведено к шести урокам в неделю и преподавание его отнесено в I—III классы, когда учащиеся были почти свободны от изучения греческого языка и истории. Физика и космография объединены и даны в очень сокращенном виде в трех старших классах, когда учащиеся освобождались во все от занятий чистописанием, черчением и рисованием. География дана

также в сокращенном размере и только в первых четырех классах. В конечном итоге получалась следующая картина: в I и II классах детьми изучалось 8 предметов (закон божий, русский и славянский язык, латинский язык, один новый язык, математика, география, естествознание и чистописание с рисованием), в III классе — 10 предметов (кроме указанных выше, начинали изучать греческий язык и историю), в IV классе — 9 предметов (те же, что и в III классе, кроме естествознания); в V—VII классах — 8 предметов (те же, что и в IV классе, без географии и чистописания с рисованием и черчением, но с добавлением физики с космографией). Таким образом, учащимся приходилось изучать на протяжении гимназического курса большей частью 8—9 предметов одновременно.

В реальных гимназиях насчитывалось всего 10 предметов, подлежащих обязательному изучению учащихся в течение 7 лет (не считая пения

и гимнастики), на один предмет меньше, чем в классических гимназиях. Все десять предметов были распределены по классам, так что учащимся приходилось обучаться одновременно: в I—II классах — 8 предметам (закон божий, русский и церковнославянский языки, французский язык, немецкий язык, математика, естествознание, география и чистописание с рисованием и черчением), в III и IV классах — 9 предметам (те же, что и в предыдущих, плюс история), в V—VII классах — также 9 предметам (те же, что и в предыдущих классах, без географии, но с добавлением физики с космографией). Значит, по количеству одновременно изучаемых предметов реальные гимназии в основном не отличались от классических. В тех и других количество предметов достигало в среднем восьми-девяти.

Восемь-девять предметов для одновременного изучения учащимися средней школы, конечно, не мало. Но это и не столь уже большая цифра, чтобы можно было говорить о чрезмерной перегрузке учащихся количеством предметов, если учесть при этом, что некоторые из них по своему характеру являлись не сложными и не требующими от учащихся большого напряжения умственных сил (чистописание, рисование, черчение), а некоторые преподносились в очень элементарной форме и потому также не составляли большого труда для усвоения (естествознание и физика в классической гимназии). Мы уже отмечали, каким путем удалось в классической гимназии довести количество предметов, одновременно изучаемых, до восьми-девяти. Это — путь исключения одних и максимального сокращения объема других, причем очень ценных в общеобразовательном отношении предметов. В реальной гимназии использован главным образом один путь — исключение тех предметов, которые признаны для ее курса ненужными. Этими предметами оказались древние языки, на которые как раз и указывало большинство участников педагогической дискуссии, как на предметы отжившие и потерявшие значение для общеобразовательной школы. Это позволило отвести в учебном плане одно из первых мест в ряду главнейших предметов — естествознанию, а также расширить рамки физики и математики и тем самым придать учебному курсу тот характер, который отвечал интересам восходящего класса буржуазии. Реальная гимназия содержанием своего учебного курса в значительной мере откликнулась на зов эпохи, тогда как классическая гимназия продолжала твердо держаться за старые традиции.

В самом распределении учебного времени между учебными предметами и их расположением по классам реальная гимназия придерживалась несколько другой позиции, чем классическая гимназия. Здесь не наблюдалось тенденции к исключительному возвышению одних предметов и к приведению других и отсюда не наблюдалось такой картины, как, например, отведение для них 42,5 часов в неделю (латинский язык), а для других 7,5 часов (естествознание, физика), что имело место в классической гимназии. В реальной гимназии большинство предметов имело почти одинаковое количество уроков, которое и было распределено более или менее равномерно по классам. Большей частью предметы имели в различных классах по 2—3 и редко по 4 урока. В классической же гимназии число уроков доходило до 5-ти (латинский язык во II—VII классах) и даже до 7-ми (греческий язык в V—VII классах) в неделю. Классическая древность по существу заслоняла здесь все остальное.

В Государственном совете при обсуждении вопроса о предметах учебного курса гимназий 22 члена предложили ввести в каждую гимназию обязательное преподавание краткого курса законоведения. С их точки зрения, это нужно было сделать, во-первых, потому, что «понятие об общественных законах—государственного устройства и Управления равно необходимо для каждого гражданина»¹, а во-вторых, хотя бы потому,

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. I, л. 182.

что окончившим гимназии уставом предусматриваются гражданские права при поступлении на службу, и не знать им хотя бы основных законов отечества просто неудобно. Это предложение не было поддержано другими членами Государственного совета и Александром II. Но в уставе оно все же получило определенный отголосок. В ст. 41 мы читаем: «В гимназиях и в классических и реальных сообщается ученикам высшего класса перед выпуском директором или, по его выбору, инспектором, или одним из учителей, в кратком изложении по особо составленному, по распоряжению Министерства народного просвещения учебнику или руководству, понятие о нашем государственном устройстве, об основных законах Империи, касающихся верховной власти, о значении разных присутственных мест и о главных законах гражданских и уголовных»¹.

Чтобы закончить рассмотрение вопроса о составе учебного курса гимназий, укажем на две другие особенности устава. Первая особенность та, что он допускал существование классических гимназий не только с двумя древними языками, но и с одним латинским. Но это допущение рассматривалось как временная мера. При наличии учителей греческого языка последний должен был вводиться в классической гимназии в обязательном порядке. Вторая особенность: в уставе отсутствовали указания на границы предметов обучения, входивших в учебные планы гимназий. Эти границы, согласно ст. 45, должны были устанавливаться Министерством народного просвещения и излагаться в особых инструкциях. Государственный совет отклонил те статьи проекта, в которых эти границы определялись. И это сделано правильно. Не дело школьного устава предусматривать такие детали.

Приведенное выше построение учебных планов гимназий исключало возможность учреждения общих прогимназий. Прогимназии, как учебные заведения, равные младшим четырем классам гимназий, должны были подразделяться, как и гимназии, на классические и реальные. Об этом как раз и давалось соответствующее разъяснение в ст. 5 устава.

В уставе слабо представлены вопросы физического и эстетического воспитания. Гимнастика и пение отнесены к предметам необязательным. Ими могли заниматься желающие только во внеклассное время. Обучение желающих музыке и танцам могло проводиться только за особую плату.

Уставом предусматривалась при каждой гимназии и прогимназии должность врача. К обязанностям врача относилось: проведение медицинского осмотра поступающих, оказание медицинской помощи учащимся, наблюдение за обеспечением правил санитарии и гигиены в помещениях, в организации учебного процесса в целом и постановке занятий по гимнастике в особенности. Министр народного просвещения Головин возлагал большие надежды на эту меру. Он полагал, что с введением должности школьного врача все дело оздоровления учащихся и физического воспитания их значительно подвинется вперед.

Слов нет, введение должности врача — мера очень важная, бесспорно полезная, но этой меры для обеспечения надлежащей постановки физического воспитания учащихся, конечно, слишком недостаточно. Вводя эту должность, правительство как бы подчеркивало готовность пойти на встречу желаниям родителей и ряда участников дискуссии, отмечавших неудовлетворительное состояние физического воспитания учащихся гимназий и требовавших улучшения его. Но оно не предусмотрело в уставе ни одной меры по расширению физических упражнений. Оно даже не сочло нужным узаконить обязательность гимнастических упражнений для всех учащихся во внеклассное время — 2 часа в неделю, как

¹ Сборник постановлений по Министерству народного просвещения, т. III, 1865, стр. 1309.

это предлагал ученый комитет. В подготовке верных слуг самодержавия правительство всегда отводило большую роль православной религии. Таковую же высокую оценку религия получила и в школьном уставе 1864 г., в связи с чем по учебному плану закон божий получил большое число часов, чем проектировалось ученым комитетом, и даже больше, чем он имел по уставу 1828 г. Помимо этого, признавалось необходимым устраивать домашние церкви при тех гимназиях и прогимназиях, где были пансионеры и необходимые для этого средства. Заведывание домашней церковью возлагалось на законоучителя за особое вознаграждение.

Известно, сколь важно для реализации учебных планов и программ иметь учебное оборудование надлежащего качества и в достаточном количестве. Здесь мы можем констатировать, что роль и значение книг и учебно-наглядных пособий уставом оценены довольно высоко. В уставе 1864 г. шире, чем в соответствующих статьях школьного устава 1828 г., шире, чем во всех проектах, предложенных ученым комитетом, представлено то учебное оборудование, которое должны были иметь гимназии и прогимназии. Статьей 51 каждая гимназия обязывалась иметь, во-первых, библиотеку, состоящую из книг, необходимых для учащихся и для учителей, конечно, только одобренных Министерством народного просвещения и синодом по принадлежности; во-вторых, набор необходимых пособий по естествознанию, географии, математике, рисованию и другим предметам (географические карты, глобусы, рисунки, чертежи, модели и пр.); в-третьих, специально оборудованный физический кабинет, а в реальной гимназии и химическую лабораторию; в-четвертых, гимнастические снаряды и музыкальные ноты.

Все перечисленное, кроме физического кабинета и химической лаборатории, должны были иметь и прогимназии.

Само собой понятно, что указанная статья возлагала большие обязательства не только на руководителей гимназий и прогимназий, но и на те организации и на тех лиц, которые несли ответственность за состояние этих учебных заведений: учредителей, попечителей, губернские училищные советы, Министерство народного просвещения и его представителей на местах. В соответствующих главах и статьях устава эти обязательства нашли соответствующее отражение.

На фоне очень неприглядного состояния библиотек и учебного оборудования гимназий, обрисованного министром народного просвещения Головниным в докладе от 27 февраля 1864 г. и представленного в Государственный совет вместе с проектом устава гимназий и прогимназий, указанная статья выглядит особенно ярко. Реализация ее, конечно, внесла бы значительное улучшение в постановку учебной работы в гимназиях и прогимназиях. Но дело в том, что она оставалась только красивой декларацией, на практике почти не осуществленной.

Важное значение в жизни школы играют различные организационные вопросы: организация набора учащихся, организация учебного года и пр. И этим вопросам в уставе уделено не мало внимания. Как уже отмечалось, в гимназии и прогимназии разрешалось поступать детям всех сословий, званий и вероисповеданий. Причем, в I класс принимались дети, достигшие 10-летнего возраста, а не 9-летнего, как намечалось проектом устава, умеющие читать и писать по-русски, знающие по арифметике сложение, вычитание и таблицу умножения, а по закону божию — главные молитвы. Во все следующие классы принимались дети, «имеющие соответственные классу познания и возраст».

Было установлено, что общий набор учащихся производится один раз в году, перед началом учебного года. Но педагогическому совету разрешалось, в особо уважительных случаях, принимать учеников во все классы прогимназий и в младшие четыре класса гимназий в течение все-

то учебного года, удостоверившись каждый раз через проводимые испытания в том, что поступающий по своим знаниям и развитию может успешно продолжать обучение в том классе, в который желает поступить.

В V класс гимназий принимались окончившие соответствующие прогимназии (из реальных прогимназий в реальные гимназии и т. д.) без испытаний в том случае, если с момента окончания прошло не более шести месяцев. В противном случае всякий желающий продолжать образование в гимназии должен был подвергаться испытанию. Испытанию должны были подвергаться во всех случаях те из окончивших прогимназии, которые хотели поступить в гимназию другого рода (окончившие реальную прогимназию — в классическую гимназию и наоборот). Беспрепятственный переход окончивших прогимназии в V класс гимназий обеспечивался, как известно, единством содержания учебных курсов прогимназий и младших четырех классов гимназий. Устав ограничивал право на переход без испытаний шестью месяцами. Фактически же это означало, что если окончивший прогимназию не поступал в том же году, перед началом нового учебного года, в V класс гимназии, то он уже должен был держать испытания. Этим устав ограждал гимназии от приема тех учеников, которые до этого, долго не учившись и многое забыв, могли оказаться не подготовленными к успешному прохождению курса V класса. Но этим он создал не мало трудностей и для тех, кто по каким-либо причинам не мог попасть в гимназию в год окончания прогимназии.

Учебные занятия в гимназиях и прогимназиях положено было проводить в течение всего года ежедневно, исключая воскресные и праздничные дни и время вакаций: летних — продолжительностью в шесть недель и зимних — две недели¹. Оставаться в одном классе неуспевающим устав разрешал не более двух лет. По истечении этого срока не оказавшие удовлетворительных успехов, согласно ст. 63, подлежали исключению из учебного заведения².

Такая статья имела в виду, с одной стороны, подтянуть нерадивых учеников, повысить ответственность их за учебные занятия, с другой — освободить школу от таких учеников, которые в течение двух лет не доказали способности к дальнейшему удовлетворительному движению вперед, избавить школьные классы от неуспевающих по неспособности или по нерадению переростков, подающих отрицательный пример другим. Статья эта охраняла интересы основной массы учащихся, которая более или менее успешно овладевала учебным материалом. Но это одна сторона дела и, конечно, главная. Другая сторона — забота об исключаемых. Вот эта-то сторона в уставе никак не представлена. В нем и намек нет на то, чтобы хоть в какой-то мере обязать Министерство народного просвещения, его представителей на местах и школы заботиться об исключенных учениках. Очевидно, такая забота считалась целиком обязанностью родителей. Родители, конечно, должны заботиться о своих детях. Достаточно обеспеченные родители и без посторонней помощи смогут доставить своим детям, исключенным из гимназий или прогимназий, все необходимое для их образования. Но в такой помощи была очень заинтересована экономически необеспеченная часть родителей, дети которых могли оказаться в числе исключенных и притом скорее, чем дети обеспеченных родителей.

Все гуманные предложения, какие выдвигались отдельными педагогами и педагогическими советами в процессе обсуждения проектов устава (создание специальных школ, специальных классов и т. д. для

¹ Летние вакации предусмотрены большей продолжительности, чем по уставу 1828 г., т. е. шесть недель вместо одного месяца.

² По уставу 1828 г. ученики неуспевающие исключались из гимназии: обучающиеся за счет казны — через 2 года, обучающиеся за счет благотворительных обществ и частных лиц — через 3 года и своекоштные — через 4 года.

детей, не способных обучаться в нормальных школах вместе с другими учениками), в уставе были обойдены молчанием. Даже такое скромное предложение ученого комитета, как предоставление права педагогическому совету обсуждать и принимать решения по вопросу о возможности оставления отдельных учащихся в том же классе на третий год, было отклонено Государственным советом как неприемлемое, слишком «либеральное».

Учебный год в гимназиях и прогимназиях должен был заканчиваться торжественным актом, на котором директор (инспектор) читал отчет о состоянии учебного заведения, объявлял имена учеников, переведенных в старшие классы. Там же раздавались награды отличным ученикам и аттестаты и свидетельства окончившим курс. Членам педагогического совета разрешалось произносить речи, содержание которых подлежало просмотру и одобрению педагогического совета.

Порядок проведения испытаний и экзаменов при приеме учеников в гимназии и прогимназии, при переводах их из класса в класс и при окончании ими курса обучения определялся особой инструкцией, которая по уставу должна была утверждаться попечителем учебного округа. К подготовке проекта инструкции ст. 48-й предлагалось привлекать педагогические советы гимназий и прогимназий данного учебного округа.

Ради обеспечения нормальных условий для проведения учебных занятий с учащимися устав допускал в каждом классе не свыше 40 человек. Там, где насчитывалось большее число, разрешалось ставить вопрос о разделении класса на параллельные отделения. Этим имелось в виду положить конец чрезмерному переполнению классов, которое тогда не было редким явлением¹.

Половинчатость этой статьи, как и многих других, была совершенно очевидной. Она разрешала лишь ставить вопрос о разделении переполненных классов, но не обязывала это делать.

В целях повышения чувства ответственности учащихся за свое верноподданническое поведение и в целях улучшения способов надзора за ними уставом вводилась ученическая форма и, как на том настаивала одна часть участников педагогической дискуссии, для пансионеров и для приходящих учеников одинаковая. Ученическая форма состояла из: а) однобортного полукафтана темнозеленого сукна с черными пуговицами и отложным воротником, с петличками на нем из синего сукна; б) брюк из темносерого сукна; в) жилета темнозеленого сукна, однобортного с черными пуговицами; г) галстука черного суконного или шелкового; д) пальто суконного, темнозеленого цвета, с суконными петлицами синего цвета и черными пуговицами; е) фуражки темнозеленого сукна, с суконным околышем синего цвета. Попечителю предоставлялось право допускать отступления от этой формы с учетом местных условий и времени года. Для приобретения указанной формы требовались значительные затраты, что являлось, конечно, затруднительным для детей необеспеченной или мало обеспеченной части населения. Введение такой формы служит лишним подтверждением того, что государственная власть, принимая устав, ориентировалась на обеспеченные, эксплуататорские классы — крупную буржуазию, помещиков и чиновничество. Опасения, высказанные некоторыми педагогическими советами и отдельными педагогами по поводу того, что введение формы создаст дополнительные трудности для детей бедных классов, желающих обучаться в гимназиях и прогимназиях, уставом, можно сказать, целиком оправдывались. Им вводилась дорогостоящая форма.

¹ О таком переполнении классов говорится в одном из приложений к докладу Головнина в Гос. совете от 27 февраля 1864 г. (№ 1782) (Алешинцев, История гимназического образования..., стр. 245 и проф. Е. Н. Медынский, История русской педагогики, Учпедгиз, 1938, стр. 141).

Ради поддержания дисциплины среди учащихся устав предусматривал применение разного рода наказаний, вплоть до исключения учащихся из школы. Ст. 64 устава обязывала педагогические советы гимназий и прогимназий разработать правила и применения наказаний. Причем в уставе ничего не говорилось об отмене телесных наказаний. Но Государственный совет (департамент законов и экономии) разъяснил, что ст. 64 надо понимать как не допускающую применения телесных наказаний ни в гимназиях, ни в прогимназиях.

Много внимания уделено в уставе пансионам. 30 статей из общего числа 124 посвящено им. Объясняется это тем, что пансионы являлись подсобными учреждениями, обеспечивающими во внеучебное время организованное воспитательное воздействие на пансионеров в едином с гимназией духе, т. е. в том духе, какой соответствовал особенностям политики самодержавного правительства. Довольно подробно изложены задачи и организация пансионеров, весь строй их жизни, финансово-хозяйственная, административная и педагогическая стороны ее. В отличие от существовавших до этого, пансионы должны были учреждаться только для учащихся прогимназий и младших четырех классов гимназий. Учащиеся старших классов гимназий могли оставаться в пансионах только по особому решению педагогического совета, в особо исключительных случаях. Все же остальные пансионеры после перехода в V класс гимназий должны были выбывать из пансиона и проживать на частных квартирах. Те из них, которые содержались за счет казны, сословий, обществ и частных лиц, получали при этом следуемую на их содержание сумму в виде стипендии. Пансионеры в учебном отношении подчинялись всем действовавшим в гимназиях и прогимназиях правилам наравне с приходящими учениками. В распределении своего внеклассного времени, в организации всей своей внеклассной жизни они подчинялись правилам, установленным педагогическими советами гимназий и прогимназий специально для пансионеров. Постоянный надзор за воспитанниками и руководство их внеклассными занятиями вверялись особым воспитателям, назначаемым по одному на каждые двадцать воспитанников. Считалось допустимым и даже желательным совмещение обязанностей воспитателя пансиона и учителя гимназии или прогимназии.

В целях усиления религиозно-нравственного влияния на воспитанников, как уже отмечалось, при наличии необходимых средств, предполагалось устройство при пансионе церкви.

Начальником пансиона считался директор гимназии или инспектор прогимназии по принадлежности. Инспектор гимназии являлся ближайшим помощником директора по управлению пансионом. Он должен был наблюдать за точным исполнением правил, установленных для пансиона (распределение занятий, порядок и пр.), за исправным содержанием воспитанников (пища, одежда, обувь, жилище, постельные принадлежности и т. д.). Инспектор, кроме того, распоряжался отпусками воспитанников, заведывал библиотекой и всеми учебными пособиями, составляющими собственность пансиона.

В пансионы, как и в гимназии и прогимназии, согласно уставу, принимались дети всех сословий полными пансионерами и полупансионерами (пользующиеся только столом). Средства на содержание пансионеров складывались: из сумм, отпускаемых государственным казначейством; из сумм, назначаемых обществами и сословиями на первоначальное обзаведение пансионеров и на содержание сирот и детей бедных родителей, которые будут избраны самими обществами и сословиями из доходов с пожертвованных разными обществами и частными лицами капиталов и имуществ; из платы за содержание пансионеров и единовременных взносов, взимаемых с них на первоначальное обзаведение пансиона.

Никаких других учреждений, кроме пансионов, ни дополнительных курсов, ни временных лекций, которые намечались по проектам устава, при гимназиях и прогимназиях по уставу не полагалось. Считалось, что гимназии и прогимназии должны заниматься только своими прямыми обязанностями: обучением и воспитанием поручаемых им детей и ничем другим. Устав требовал от руководителей гимназий и прогимназий, от учителей и воспитателей все их знания, весь их опыт, всю энергию направить исключительно на решение задач обучения и религиозно-нравственного воспитания учащихся в этих учебных заведениях. Устав в этих целях освобождал директора гимназии от заведывания всеми другими учебными заведениями губернии, что, как известно, было положено по прежнему уставу.

Самостоятельность педагога, возвышение его роли в обучении и воспитании являлось одной из центральных идей объяснительной записки к проекту устава общеобразовательных учебных заведений, как правильно отмечает проф. Ганелин¹. Эта идея получила отражение в уставе гимназий и прогимназий, правда, в меньших размерах, чем в проектах устава.

В уставе настойчиво подчеркивалась мысль о том, что руководители учебных заведений (директор, инспектор), а также учителя и воспитатели должны быть людьми высоко авторитетными, пользующимися в политическом и нравственном отношении полным доверием правительства и хорошо подготовленными, чтобы воспитывать учащихся в духе верно-подданнической морали. Вот почему на должности учителей русского, древних и новых языков, математики, физики, естествознания (и химии), истории и географии, согласно уставу, могли назначаться только лица, «имеющие одобрительные аттестаты об окончании полного университетского курса и свидетельства о выслушании особого педагогического курса» (ст. 26). На тех же основаниях должны были назначаться и воспитатели гимназий и прогимназий², а также и воспитатели пансионов.

Одно исключение из этого правила допускалось лишь в отношении учителей немецкого и французского языков. При отсутствии кандидатов с университетским образованием разрешалось назначать на эти должности лиц, не имеющих университетского диплома, но выдержавших особые испытания при университетах на звание учителей новых языков и знающих русский язык.

При замещении должностей директоров гимназий и инспекторов гимназий и прогимназий устав требовал отдавать предпочтение лицам, имеющим ученую степень, конечно, если они были при этом людьми политически надежными.

Освобождение гимназий и прогимназий от всех других обязанностей, кроме обучения и воспитания своих учеников, имело свои педагогические плюсы. Но это имело и свои минусы. Плюсы заключались в том, что при таком положении действительно возможно было сосредоточить все внимание педагогического коллектива учебного заведения на решении своей основной задачи. Минусы заключались в том, что, ограничивая деятельность гимназий и прогимназий выполнением их прямой обязанности, сужались рамки распространения научных и специальных знаний как среди кончающих эти школы, так и среди населения вообще. В пос-

¹ Проф. Ш. И. Ганелин, Очерки по истории средней школы в России в 60—70-х гг. XIX в., Ученые записки Ленинградского гос. пед. института им. Герцена, 1941, т. XI, стр. 157.

² По уставу на каждую гимназию полагалось по два воспитателя; один — для младших, другой — для старших классов и по одному на прогимназии. К обязанностям воспитателей относились: ближайший надзор за воспитанниками в рекреационное время и помощь начальству гимназии и прогимназии в наблюдении за успехами и нравственностью учащихся. По возможности, они должны были давать уроки вместо отсутствующих учителей.

леднем же тогда ощущалась острая потребность, а возможности для удовлетворения этой потребности были и без того слишком ограничены.

Устав допускал некоторую самостоятельность в работе педагогического коллектива и предоставлял ему возможности для участия в различных сторонах жизни и деятельности гимназии и прогимназии. Учителя составляли программы занятий, каждый по своему предмету, принимали участие в разработке различных инструкций и правил (правила о взысканиях, о хранении и порядке выдачи книг из библиотеки, инструкция по проведению испытаний и др.), которые потом утверждались педагогическим советом. Педагогический совет обсуждал и разрешал самые разнообразные педагогические и хозяйственные вопросы, как-то: определение основных способов и путей обучения и воспитания учащихся гимназий и прогимназий; прием, перевод и увольнение учащихся; выдача аттестатов и свидетельств окончившим и выдержавшим испытания за полный курс гимназий и прогимназий; определение наград ученикам, отличившимся поведением, прилежанием и успехами; определение содержания внеклассных занятий пансионеров и порядка в пансионах в целом; освобождение от платы за учение бедных учеников и выдача пособий и стипендий особо отличившимся из них; рассмотрение и одобрение отчетов по учебной части, по финансовой части; выбор книг для школьной библиотеки, конечно, из числа рекомендованных, одобренных и допущенных Министерством народного просвещения; представление на усмотрение попечителя учебного округа заключений по выбору учебных руководств и учебных пособий, по присвоению звания домашних учителей и учительниц, учителей уездных училищ и многое другое.

Директор гимназии и инспектор прогимназии могли не согласиться с решениями педагогических советов. Но в этих случаях они обязаны были ставить об этом в известность попечителя учебного округа, который разрешал спорные вопросы по своему усмотрению. До сведения попечителя требовалось доводить и мнения меньшинства членов педагогического совета по тому или иному принятому советом решению, если последние этого хотели. Право представлять на утверждение попечителю учебного округа кандидатов на должности инспекторов гимназий, учителей и воспитателей, представлять к наградам или к увольнению их по выслуге лет или непригодности оставлено было целиком за директорами.

Уставом не предусматривалось создание при гимназиях и прогимназиях попечительских советов, но предусматривалась должность почетного попечителя. К особенностям почетного попечителя относилось, примерно, то, что намечалось по проекту для попечительских советов: забота об улучшении материального положения учебного заведения вообще и в частности — о правильном и своевременном поступлении в распоряжение гимназий и прогимназий следуемых с сословий, обществ и частных лиц денежных сумм, а также контроль за действительным и правильным расходованием их. Почетный попечитель избирался на три года. Он входил в состав педагогического совета с правом решающего голоса и считался состоящим на государственной службе. Состоящими на государственной службе считались и все штатные преподаватели гимназий и прогимназий¹.

Это ставило их в привилегированное положение в обществе. Но это и возлагало на них дополнительную ответственность за свое поведение, за свой образ мыслей. Учитель, государственный чиновник, пользовался

¹ К штатным учителям гимназий и прогимназий относились: учителя языков (русского, древних и новых), законоучитель, учителя математики, физики, естествознания, географии, истории, чистописания. К нештатным — относились учителя гимнастики и пения.

защитой и поддержкой государственной власти, но и обязывался верою и правдою служить этой власти, служить царю и его правительству. Последнее в таком мероприятии более всего и привлекало правительство.

Вопрос о пенсиях и единовременных пособиях директорам, инспекторам, учителям, воспитателям и всем вообще служащим гимназий и прогимназий в уставе не излагался столь подробно, как в проектах. Наоборот, здесь говорилось лишь о том, что они обеспечиваются пенсиями и пособиями в соответствии с уже существующими общими законоположениями о пенсиях и пособиях по учебному ведомству Министерства народного просвещения, установленными в 1857 г.

Устав заканчивался изложением прав и преимуществ, предоставляемых окончившим полный курс в гимназиях и прогимназиях. Окончившие прогимназии, а также получившие одобрительные свидетельства об окончании 4 классов гимназии, при поступлении на гражданскую службу, если имели на то право по происхождению (неподатные сословия), освобождались от испытаний для производства в первый классный чин. Окончившим гимназии при приеме на гражданскую службу отдавалось предпочтение перед теми, кои не обучались в гимназиях или равных им учебных заведениях. По выслуге установленных законом сроков они производились в первый классный чин без всяких испытаний. Окончившие с особым отличием и награжденные медалями пользовались правом поступления на гражданскую службу, независимо от происхождения, с чином XIV класса.

В отношении перечисленных прав и преимуществ окончившие классические и реальные школы были равны. Что же касается поступления в высшую школу, то права их были различны. Окончившие классические гимназии имели право поступать в университеты, окончившие же реальные гимназии таким правом не пользовались. Свидетельства об окончании полного курса реальных гимназий принимались лишь во внимание при поступлении в высшие специальные учебные заведения.

Лишение права окончивших реальные гимназии поступать в университеты сыграло отрицательную роль в жизни этих школ. Формальным мотивом для этого послужило отсутствие в учебных планах реальных гимназий латинского языка. В мнениях 23 членов Государственного совета по поводу последнего проекта устава, которые разделял Александр II, говорилось, что «знание латинского языка принято везде существенным условием для вступления в университет, и наши университеты не могут отступать от этого общего правила»¹. Фактически же правительство, главную силу которого составляли крепостники, руководствовалось другими соображениями: стремлением сохранить ведущие посты на государственной службе за дворянско-помещичьим классом и чиновничеством и ограничить возможность проникновения на них торгово-промышленной буржуазии, особенно средних и низших кругов ее. А ведь университет и являлся основным учебным заведением, подготовлявшим высококвалифицированных чиновников, нужных государству. Торгово-промышленную буржуазию правительство старалось ограничить по преимуществу сферой практической (торговой, промышленной и вообще хозяйственно-технической) деятельности. Отсюда и разрешение окончившим реальные гимназии поступать по экзамену только в высшие специальные (технические, экономические и пр.) учебные заведения, готовящие высококвалифицированных специалистов, главным образом для различных родов производственной деятельности.

Таким образом, учреждая реальные гимназии, правительство крепостников делало уступку буржуазии, но уступку ограниченную. Это, между прочим, было характерно не только для данного конкретного

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. I, л. 176.

случая, но и для школьной реформы 1864 г. в целом, которую проф. Е. Н. Медынский справедливо характеризует как половинчатую, крепостнически-буржуазную¹.

Да и не только для школьной реформы, это характерно и для всех реформ 60-х годов XIX в. в России.

Сторонники классического образования имели основания радоваться тому, что уставом классическая гимназия ставилась в привилегированное положение по сравнению с реальной. Ими, конечно, была одержана значительная победа в реформе 1864 г. Но они все же не были вполне удовлетворены этой реформой, потому, что наряду с классической учреждалась реальная, пусть ограниченная в правах, но все же гимназия. Их пугала самая идея реальной гимназии, с которой было связано усиление естественно-научных знаний и ослабление классицизма.

Крайние сторонники классицизма, представляющие реакцию в просвещении, в естественно-научных знаниях видели основной источник распространения материализма и нигилизма и поэтому решительно выступали против реального, по преимуществу естественно-научного образования. Катков, известный реакционер, виднейший представитель крайнего классицизма, как отмечалось выше, в момент обсуждения проекта устава в Государственном совете неоднократно выступал в печати и доказывал, что единственной общеобразовательной школой является классическая гимназия. Он не раз предупреждал правительство о той опасности, которую несет ему реальная гимназия. Вполне возможно, что эти выступления оказали известное влияние на решение вопроса о правах окончивших реальные гимназии. Катков не успокоился и после утверждения устава гимназий и прогимназий. Он продолжал выступать с той же защитой классической древности и с нападками на реальные гимназии².

Устав 1864 г. удовлетворял не столько Каткова и других крайних защитников классического образования, сколько сторонников разделения гимназий на классические и реальные, причем тех именно сторонников разделения, которые подготовку к поступлению в университеты относили целиком к задачам классической гимназии, а за реальной оставляли подготовку молодых людей главным образом к практической жизни. К ним, как известно, относился Н. И. Пирогов, а также проф. Орбинский и другие. К ним примыкал и Головнин.

Устав 1864 г. при всех его существенных недостатках, которые нами отмечались, при всей ограниченности намечаемых им мер, вносил все же в систему среднего образования ряд положительных моментов. В нем значительно меньше, чем в уставе 1828 г., было элементов бюрократизма. Больше отводилось места коллегиальному управлению. Значительно расширены рамки самостоятельности педагогического коллектива. В нем проявлена забота об обеспечении школ учебными пособиями и другими условиями, необходимыми для более или менее нормальной учебной работы (установление для классов нормы в 40 учеников и т. п.). Обращено внимание на необходимость соединения в деятельности руководящих работников школы педагогических и административных элементов и т. д. Но самым главным достоинством его следует признать введение в систему среднего образования реальной гимназии, которая содержанием своего учебного курса отражала наиболее прогрессивные идеи того времени. Этой мерой реформа 1864 г. делала серьезный шаг по пути превращения средней школы из остальной крепостнической в пе-

¹ Проф. Е. Н. Медынский, История русской педагогики, Учпедгиз, 1938, стр. 250. Половинчатость реформы отмечал и Н. В. Шелгунов, журн. «Русское слово», 1865, № 6, стр. 34.

² «Московские ведомости», 1864, № 286.

редовую буржуазную. Повторяем: этой мерой главным образом и вызывалось отрицательное отношение, а впоследствии и ненависть к умеренной реформе 1864 г. со стороны представителей крайней реакции. И наоборот, эта мера прежде всего привлекала внимание и симпатии прогрессивной части педагогов, ученых и общественных деятелей России. Ею как раз выражалось неудовлетворение теми ограничениями, какие были допущены в уставе по отношению к реальным гимназиям. За отмену этих ограничений, за предоставление реальной гимназии более широких прав она и выступала в момент введения в действие устава.

ВВЕДЕНИЕ В ДЕЙСТВИЕ УСТАВА ГИМНАЗИИ И ПРОГИМНАЗИИ И «РЕФОРМЫ» Д. ТОЛСТОГО

Деятельность Министерства народного просвещения по введению в действие устава гимназий и прогимназий 1864 г. при министре Головнине была направлена на решение следующих вопросов: 1) обеспечение средних учебных заведений квалифицированным составом учителей и улучшение материального положения последних, 2) обеспечение школ доброкачественными учебниками и учебными пособиями, 3) улучшение постановки учебно-воспитательной работы, 4) укрепление школьной дисциплины и, наконец, 5) преобразование гимназий и прогимназий в реальные, в классические с двумя древними языками и в классические с одним латинским языком, согласно принятому Государственным советом решению, т. е. тех вопросов, которые охватывали важнейшие стороны системы среднего образования и решение которых подсказывалось состоянием среднего образования и существом реформы 1864 г. К сожалению, деятельность эта была не достаточно широкой и эффективной. Она не всегда охватывала каждый из перечисленных вопросов во всей полноте и значимости; поставленные вопросы, как правило, решались медленно, а принятые решения не всегда проводились в жизнь или проводились неполностью. Объясняется это рядом причин: 1) медлительностью, характерной для деятельности Министерства народного просвещения в целом, 2) тем, что после принятия нового устава гимназий и прогимназий в 1864 г. на посту министра народного просвещения Головнин оставался недолго и 3) главное тем, что руководимое Головниным Министерство народного просвещения не пользовалось достаточной поддержкой со стороны Государственного совета и совета министров, как не выражавшее своей деятельностью в полной мере политику правительства¹. После же замены Головнина Д. Толстым деятельность Министерства народного просвещения пошла по тому пути, конечной целью которого являлась не реализация устава 1864 г., а отмена его.

¹ В своих «Записках...» Головнин приводит массу фактов, свидетельствующих о том, что он, как министр народного просвещения, не пользовался полным доверием совета министров и не получал от него поддержки в очень многих случаях. Приведем лишь два факта из тех, на которые указывает Головнин (Архив Головнина, дело № 5, лл. 387—405).

7 июня 1862 г. совет министров, под председательством Александра II, обсуждал представление Головнина, в котором он просил:

1) разрешить открыть все факультеты Петербургского университета, закрытые в связи с происшедшими пожарами, в совершении которых были заподозрены студенты;

2) отменить обязательный взнос платы за учение со всех студентов, предоставив попечителю учебного округа по ходатайству совета университета освобождать от платы всех материально необеспеченных;

3) даровать прощение всем бывшим студентам, исключенным из университетов, или удаленным из университетских городов за участие в происшедших там беспорядках, и разрешить им, по желанию, продолжать обучение в университетах. Головнин указывал на недоказанность обвинений в участии в поджогах, приписываемых студентам, и, кроме того, полагал, что применяемые суровые меры не способны предупредить

А. Педагогические кадры

По линии обеспечения гимназий и прогимназий квалифицированными педагогическими кадрами деятельность Министерства народного просвещения в бытность министром Головнина свелась фактически к принятию решения о том, что подготовка учителей гимназий и прогимназий возлагается на историко-филологические и физико-математические факультеты университетов, к увеличению числа стипендий в университетах с 150 до 259¹ и к исходатайствованию у государя разрешений на приглашение магистров и кандидатов духовных академий для замещения вакантных должностей учителей русского и древних языков и австрийских славян для замещения должностей греческого и латинского языков².

Нельзя сказать, что Министерство народного просвещения ничего другого не предпринимало по той же линии. Нет, оно предпринимало шаги к проведению и некоторых других мер. Но, как правило, наталкивалось на серьезные финансовые и другие препятствия и вынуждено было отступать, вовсе отказываясь от своих намерений или удовлетворяться немногим. Так было, например, с введением в жизнь новой штатной системы, которая значительно повышала должностные оклады директоров, инспекторов и учителей гимназий и прогимназий. Министерство народного просвещения добивалось введения этой системы в возможно более короткие сроки и в первую очередь в отдаленных районах страны, куда привлечь квалифицированные кадры было гораздо труднее, чем в центральные места. А Министерство финансов во главе с министром Рейтерном не шло навстречу и всячески оттягивало введение новых штатных окладов, ссылаясь на отсутствие для этого необходимых средств в государственном казначействе. Так было и с проведением учительских съездов. На созыве их настаивали места. Педагогическую полезность съездов, как одну из форм общения учителей, обмена опытом и коллективного разрешения назревших педагогических вопросов, признавало Министерство народного просвещения, но проводить их в более или менее широких размерах не могло. Под различными предлогами ему приходилось откладывать созыв съездов или рекомендовать проведение (вместо съездов) более узких совещаний при попечителе учебного округа. И только в результате неотступных, настойчивых ходатайств отдельных попечителей на проведение съездов выдавались разрешения и отпускались минимально необходимые средства.

преступлений, но зато способны толкнуть молодежь на совершение новых и, может быть, более тяжких преступлений.

Ходатайство Головнина было отклонено как неприемлемое и противоречащее интересам государственной безопасности. Но на том же заседании получило одобрение представление министра внутренних дел и шефа жандармов о закрытии всех воскресных школ и о том, чтобы чтение публичных лекций в Петербурге впредь разрешалось министром народного просвещения не иначе как по предварительному каждый раз соглашению с министром внутренних дел, шефом жандармов и петербургским генерал-губернатором.

В том же году Головнину было отказано в ходатайстве о разрешении открыть в Петербурге педагогическое общество «для утверждения и распространения здравых понятий о воспитании между наставниками и родителями» на базе происходивших собраний преподавателей во 2-й Петербургской гимназии и оказавшихся, по утверждению Головнина, весьма полезными. Совет министров отклонил эту просьбу на том основании, что якобы невозможно было точно определить содержание занятий членов этого общества из-за обширности круга предметов, обнимаемых педагогикой, и что прекращение деятельности общества (в случае обнаружения вредного направления в ней) сопряжено с рядом трудностей.

¹ Решение это было принято 22 марта 1865 г.

² Разрешения эти были исходатайствованы в декабре 1865 г.

Попечителю Одесского учебного округа Арцимовичу потребовалось для этого, например, два года. В 1863 г. он возбудил ходатайство о разрешении провести в Одессе съезды директоров и учителей гимназий и уездных училищ округа, по образцу тех, какие были проведены раньше в Киевском учебном округе¹. И только в 1865 г. он получил разрешение на проведение педагогического съезда работников гимназий и прогимназий. До этого шла переписка.

Официальным мотивом, по которому Министерство народного просвещения откладывало созыв съездов, служило обычно указание на отсутствие средств. Что Министерство народного просвещения было крайне ограничено в средствах, это факт бесспорный. Но следует признать, что важнейшую роль в решении этого вопроса играли соображения политического, а не финансового характера — неверие правительства в то, что Министерство народного просвещения в лице Головнина и его ближайшего окружения (Пирогов, Воронов и Николаи) обеспечит ту линию в проведении съездов, которая вполне соответствовала политической линии правительства. В заседании совета министров 10 января 1863 г., когда обсуждалось представление Головнина о разрешении ежегодных съездов врачей и естествоиспытателей², некоторыми членами совета было совершенно откровенно заявлено, что у них нет никакой гарантии в том, что эти съезды сохранят научное значение и не послужат для нежелательных политических целей. С этим заявлением согласились все остальные члены совета, кроме Головнина, и присутствующий на заседании Александр II и на этом основании ходатайство было отклонено.

С заменой Головнина на посту министра народного просвещения Д. Толстым в деятельности министерства по обеспечению средних учебных заведений преподавательским составом центр тяжести был перенесен на проведение мероприятий по подготовке учителей историко-филологической специальности и в первую очередь учителей греческого и латинского языков. С этой целью в 1867 г. был учрежден историко-филологический институт в Петербурге, в 1873 г. — филологическая семинария в Лейпциге, а в 1875 г. Нежинский лицей был преобразован в историко-филологический институт по типу Петербургского. Основой учебного курса названных учебных заведений служили древние языки и древне-классические литературы, представлявшие, по мнению Толстого, образцы для словесных и исторических наук.

Забота Д. Толстого о подготовке учителей древних языков была обусловлена двумя факторами: 1) большим недостатком учителей этой специальности, 2) его стремлением укрепить и расширить позиции классической гимназии. Последнее, пожалуй, играло здесь решающую роль.

Б. Учебники и учебное оборудование

Примерно такая же картина наблюдалась и в деятельности Министерства народного просвещения, направленной к улучшению качества учебников, книг для чтения и учебных пособий и к обеспечению ими гимназий и прогимназий. Лишенное необходимой материальной базы, оно не могло сделать многого, существенно важного в этом отношении и ограничивалось часто полумерами. Так, например, не имея возможности ассигновать специальные средства на приобретение книг для уче-

¹ Письмо Арцимовича от 3 мая 1863 г. № 1115. Архив департамента народного просвещения, дело № 139631.

² Названное представление Головниным было внесено в совет министров вследствие просьб, поступивших от обществ московских и киевских врачей и Московского общества естествоиспытателей (Архив Головнина, дело № 5).

нических библиотек, Министерство ограничилось тем, что разрешило, во-первых, выделить из фундаментальных библиотек часть книг, пригодных для детского чтения, и передать их в ученические библиотеки, во-вторых, израсходовать часть сумм, отпущенных на основные библиотеки, для приобретения детских книг¹.

В интересах повышения качества учебников и учебных пособий средней школы Министерство народного просвещения намеревалось объявить конкурс на написание 20 учебников по 10 учебным предметам, предъявив к ним довольно высокие требования, назначив в то же время и высокие премии за принятые по конкурсу рукописи. Для оплаты премий Головнин просил выделить в 1866 г. 60 тысяч рублей. На эту просьбу последовал отказ. Министр финансов писал, что не может согласиться на отпуск такой суммы по недостатку средств в государственном казначействе. Он согласился отпустить лишь по 1000 руб. на каждую одобренную книгу для напечатания. Головнину советовали привлечь опытных ученых к составлению учебников без всяких премий на том условии, что лучшие будут изданы².

Конкурс, между прочим, не был поддержан академиком Чебышевым, членом ученого комитета Галаховым и другими лицами, привлеченными к пересмотру существовавших тогда учебников. Они полагали, что проектируемый конкурс не может принести желанных результатов, поскольку на проведение его обычно назначается небольшой срок, а написание учебника требует длительного и упорного труда. Академик Чебышев говорил, что хорошие учебники создаются десятилетиями, что они нуждаются в серьезной опытной проверке и что спешная подготовка их в порядке объявленного конкурса ничего путного не даст. Он рекомендовал конкурса не проводить, а пересмотреть наличный состав учебников, отобрать лучшие и внести в них необходимые поправки и изменения. Это, по его мнению, могло быть выполнено гораздо быстрее, чем издание новых учебников, отобранных по конкурсу.

С некоторыми соображениями, высказанными Чебышевым и другими противниками конкурса, нельзя не согласиться. Бесспорно, например, что составление учебника — дело сложное и очень ответственное, что оно требует не только глубоких знаний, но и большого опыта, что скорополительная подготовка учебника не может обеспечить высокого качества его. Но ведь конкурс предполагает представление не только тех работ, которые авторами подготовлены в спешном порядке, в связи с объявленным конкурсом, но и тех, которые являются результатом длительного и упорного труда, обобщением большого личного опыта автора и опыта многих других педагогов.

Цель конкурса заключается ведь в том, чтобы мобилизовать все лучшие, опытные и подготовленные силы к составлению требуемых учебников. А это значит, что в нем могут участвовать те, кто взялся за составление учебника только после объявления конкурса, и, конечно, те, кто над учебником работал раньше и работал, может быть, много лет. Конкурс ценен тем, что создает стимул в работе, поднимает на творческий труд новые силы и позволяет подвести итог, просмотреть и оценить по заслугам результаты большого творческого труда, как правило, многих авторов за более и менее длительный промежуток времени. Вот почему нельзя, по нашему мнению, согласиться с возражениями Чебышева, Галахова и других против конкурса.

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 147525, лл. 11, 14—17.

² Разные материалы для истории просвещения в России, СПб., 1866. Переписка Головнина с Рейтерном.

Приведенные мнения Чебышева и других лиц не разубедили Головнина в целесообразности проведения конкурса. Он продолжал стоять на той точке зрения, что конкурс является очень важной мерой, направленной на создание доброкачественных учебников и учебных пособий¹.

Пока в Министерстве народного просвещения шли разговоры о конкурсе, пока пересматривались существующие учебники и планировалось создание новых, на местах работниками гимназий и прогимназий по их собственной инициативе проводилась нужная и полезная работа: из имеющихся учебников и учебных пособий отбиралось к использованию то, что считалось лучшим, отобранное дополнялось отдельными статьями и произведениями, не вошедшими в учебники и учебные руководства, изыскивались средства на приобретение учебного оборудования и т. д.

В Одесском учебном округе вопрос об учебниках и учебных руководствах стал предметом обсуждения и большой практической работы проходившего в июле 1865 г. педагогического съезда. Съезд выразил свое неудовлетворение кругом произведений русской художественной литературы и учебных руководств, привлекаемых в практике обучения согласно указаниям Министерства народного просвещения, и решил: расширить его за счет тех произведений, которые ранее не были использованы, но большинством участников съезда признавались полезными в учебно-воспитательных целях. В список рекомендованных произведений и учебных руководств, принятый съездом, между прочим, вошли многие русские былины, произведения Некрасова и литературно-критические статьи Белинского и Добролюбова.

Это решение съезда не было проведено в жизнь, так как оно расходилось с теми указаниями, которые были даны школам Министерством народного просвещения в начале 1865/66 учебного года. Но сам факт принятия такого решения весьма показателен. Он свидетельствует о том, что педагогическая общественность не разделяла полностью позицию правительственных органов в определении содержания и средств обучения, что она не хотела мириться с теми узкими рамками, в которые ставились школы и учителя, и добивалась расширения их. Отметим, кстати, что по поводу решений съезда в № 1 «Северной почты» за 1866 г. появилась статья члена ученого комитета Галахова под названием «О плане преподавания учебных предметов в гимназиях Одесского учебного округа». Включение в список рекомендованных книг русских былин, произведений Некрасова и особенно литературно-критических статей Белинского и Добролюбова автор статьи рассматривал как недопустимое вольнодумство, которое, по его мнению, могло появиться в результате допущенной попечителем учебного округа Арцимовичем нераспорядительности².

¹ Пересмотр существующих учебников был поручен: Галахову (русский и церковно-славянский языки), Чебышеву (математика, физика и космография), Соколову (естествознание), Стасюлевичу (история и география), Штейману (латинский и греческий языки), Благовещенскому (немецкий и французский языки). В результате этого был составлен каталог рекомендованных, одобренных и допущенных к употреблению учебников и учебных книг, разосланный на места в августе 1865 г. Конкурс потом все-таки был объявлен на составление некоторых учебников по математике и естественным наукам, но ожидаемых результатов он не дал.

² По поводу такого обвинения Арцимович представил объяснения министру Головнину в своем письме от 3 февраля 1866 г. (Архив департамента народного просвещения, дело № 147415, лл. 10—12). Арцимович писал, что съезд принял решение до получения от ученого комитета каталога и что им, Арцимовичем, список книг, составленный участниками съезда, рассматривался как необходимое условие для своевременной подготовки к новому учебному году и что, наконец, с получением каталога было дано указание об исключении из списка того, что не вошло в каталог, и т. д.

Подобное «вольнодумство» допускали отдельные педагоги в своей работе и после отмены решений съезда. Так, преподаватель Екатеринославской гимназии Андриевский (русская литература) пользовался пособием, составленным Е. Судовщиковым (Киев, 1863 г.), которое в каталоге книг, допущенных к употреблению в школах, не значилось. В этом пособии история литературы рассматривалась как часть истории общества, осуждалось неравенство и проповедывались свобода и уважение к каждому человеку, давались выдержки из произведений Герцена и Некрасова и т. д.¹

При Д. Толстом главное внимание было обращено на обеспечение надзора за тем, чтобы в пользовании учебниками и учебными пособиями никаких отступлений от каталогов рекомендованных (одобренных и допущенных) Министерством народного просвещения книг в школах не допускалось.

В. Содержание, организация и методы обучения

Принятием учебных планов гимназий и прогимназий, которое последовало вместе с утверждением устава, завершился первый этап в определении содержания учебных занятий. Ко второму этапу относилось составление инструкции, целью которой было определение объема или, другими словами, указание пределов, в каких должно было проходить обучение каждому предмету, включенному в учебный план. И, наконец, третьим этапом являлась разработка программ учебных занятий по каждому предмету и для каждого класса школы.

Составление инструкции министр народного просвещения Головин поручил ученому комитету, указав при этом на необходимость окончания этой работы в такие сроки, чтобы места, руководствуясь инструкцией, могли подготовить программы до начала 1865/66 учебного года.

Инструкция была составлена и 12 марта 1865 г. принята советом министра народного просвещения².

При составлении инструкции ученый комитет руководствовался задачей: дать учащимся гимназий и прогимназий доступных их возрасту круг законченных, прочных и точных знаний. Ученый комитет учитывал при этом и специфику классических и реальных гимназий и прогимназий. Но в последнем случае он попрежнему не склонен был идти по пути наибольшего разграничения учебных курсов классических и реальных школ. Наоборот, чувствовалось определенное стремление ученого комитета сблизить содержание общих для обеих школ предметов там, где для этого представлялась малейшая возможность.

Так, например, по курсам математики, физики и космографии, на прохождение которых в различных гимназиях отводилось не одинаковое количество времени³, ученый комитет пытался наметить объем

Как реакция на выступление Галахова появилась статья в «Одесском вестнике» № 34 и 35, написанная в резком тоне. В статье защищались произведения Некрасова и русские былины, как содержащие много ценного для обучения молодого поколения. Арцимович разделял мнение, изложенное в статье.

¹ Андриевский за такое допущение основательно поплатился. По распоряжению попечителя учебного округа Голубцова (сменил Арцимовича в 1866 г.), Андриевский был переведен на преподавание русской грамматики в младшие классы гимназии, а директору предписано строго следить за ним, Архив департамента народного просвещения, дело № 147415, лл. 34—36, Письмо Голубцова от 8 февраля 1867 г. № 28.

² Журнал заседания № 15, Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, л. 358.

³ На математику в классической гимназии отводилось в неделю 24 урока, в реальной — 25; на физику с космографией в классической гимназии — 6, в реальной — 9.

учебного материала почти совершенно одинаковый для обеих гимназий. В инструкции говорилось, что поскольку классические гимназии дают право на поступление в университет по всем факультетам, не исключая и физико-математического, постольку «необходимо, чтобы в них преподавались в полном объеме все части низшей математики: арифметика, алгебра со включением бинома Ньютона, геометрия и прямолинейная тригонометрия и вся физика». Помимо того, предусматривалось изложение основ космографии. Лишние часы, отводимые на эти предметы в реальных гимназиях, рекомендовалось употребить «на сообщение ученикам навыка к числовым выкладкам и применения алгебры к решению вопросов геометрии и физики»¹.

Чтобы отчетливее представлять, насколько незначительна была разница в содержании названных предметов по классической и реальной гимназии, приведем полностью намеченное инструкцией для той и другой.

А. В классических гимназиях

М а т е м а т и к а

Из арифметики: целые числа — отвлеченные и именованные, дроби — обыкновенные и десятичные, решение арифметических задач.

Из алгебры: простейшие действия над алгебраическими выражениями, уравнения 1-й степени. Возвышение в степень и извлечение корней; приложение этого к извлечению квадратных и кубических корней из чисел. Уравнения 2-й степени. Пропорции, прогрессии, логарифмы. Бином Ньютона.

Из геометрии: лонгиметрия, планиметрия и стереометрия. Прямолинейная тригонометрия.

Ф и з и к а

Общие свойства тел. Равновесие и движение тел. Звук. Свет, теплород, магнетизм, электричество, гальванизм.

К о с м о г р а ф и я

Физическая география. Фигура и движение земли. Солнце, луна и ее движение, планеты и их спутники, кометы, неподвижные звезды, туманные пятна.

Б. В реальных гимназиях

М а т е м а т и к а

Из арифметики: целые числа — отвлеченные и именованные, дроби — обыкновенные и десятичные, решение арифметических задач. Непрерывные дроби.

Из алгебры: простейшие действия над алгебраическими выражениями, уравнения 1-й степени. Возвышение в степень и извлечение корней; приложение этого к извлечению квадратных и кубических корней из чисел. Уравнения 2-й степени. Пропорции, прогрессии, логарифмы. Приложение логарифмов к решению различных задач арифметических и алгебраических. Бином Ньютона.

Из геометрии: лонгиметрия, планиметрия и стереометрия. Прямолинейная тригонометрия. Решение различных тригонометрических таблиц. Приложение алгебры к геометрии.

Ф и з и к а

Общие свойства тел, равновесие и движение, вывод формул относительно равновесия и движения в простейших случаях. Простые машины. Звук. Свет. Вывод формул относительно отражения света и преломления его. Основания теории сотрясения. Теплород; механический эквивалент работы теплоты. Магнетизм, электричество, гальванизм.

К о с м о г р а ф и я

Физическая география. Фигура и движение земли. Солнце, луна и ее движение. Планеты и их спутники, кометы. Законы Кеплера, закон всеобщего тяготения. Неподвижные звезды, туманные пятна.

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, раздел 4 инструкции, л. 62.

Одновременно с определением содержания каждого предмета инструкция устанавливала и порядок прохождения предметов. В ней указывалось, в каких классах какие предметы должны изучаться. Но последнее рассматривалось ею как не обязательное, а только как желательное. Окончательное же решение этого вопроса инструкция относила к функции руководителей и педагогических советов гимназий и прогимназий¹. Установив, например, что прохождение русского и церковно-славянского языков должно протекать в младших классах, а преподавание словесности — в трех старших классах, инструкция указывала, что по усмотрению педагогических советов может быть допущено и иное распределение: преподавание русского и церковного языков закончить в 3-м классе, а с 4-го класса начать преподавание словесности. Важно, говорилось в инструкции, чтобы при любом распределении занятий было обеспечено «отчетливое знание русского языка и умение правильно употреблять его устно и письменно, а также знание языка церковно-славянского», с одной стороны, и с другой — «непосредственное и положительное знакомство с важнейшими произведениями русской литературы — такое знакомство, при котором учащимся было бы передано существенное содержание предметов, входящих в круг словесности»².

Чтобы обеспечить более целостные представления об изучаемых предметах и прочнее закрепить знания у учащихся, инструкция предусматривала, помимо обычного прохождения предметов в соответствующих классах, подведение итогов и повторение пройденного ранее в старших классах школы. С этой целью разрешалось, например, перенести часть уроков по географии в 7-й класс, изучение которой, согласно учебному плану, заканчивалось в 4-м классе.

Ученым комитетом были учтены некоторые критические замечания по адресу древних языков, которые делались в процессе педагогической дискуссии. В инструкции в связи с этим делались предупреждения против сведения занятий древними языками к изучению их грамматики и к упражнениям в переводах. Изучение древних языков, говорилось там, должно содействовать, с одной стороны, развитию логического мышления учащихся, с другой — знакомству «с образцовой литературой двух классических народов»³, а следовательно, кроме преподавания этимологии и синтаксиса, рекомендовалось отвести как можно больше времени на чтение древних авторов: Цицерона (ораторские и нравственно-философские сочинения), Овидия, Вергилия и Горация, Ксенофонта, Плутарха, Геродота, Фукидида (более легкие места из его сочинений), Лисия, Сократа, Демосфена, Платона (нравственно-философские сочинения), Гомера, Еврипида и Софокла (легкие отрывки), сопровождая его (чтение) необходимыми лингвистическими и историческими замечаниями.

Инструкция не имела своей целью изложение основных методов обучения, которым следовало пользоваться при преподавании предметов учебного курса в гимназиях и прогимназиях. Но попутно с определением содержания учебного курса в ней дан был и ряд конкретных

¹ Отсутствие в инструкции точно установленного объема знаний в каждом классе и предоставление права решать этот вопрос педагогическим советам гимназий и прогимназий немецкий историк народного образования Е. Шмид рассматривал как результат влияния «несостоятельного» мнения Н. И. Пирогова о том, что подробная, точно установленная программа нужна лишь для неопытных педагогов, и оценивал это как явление отрицательное. Шмиду, стороннику твердого регламента, даже такая очень ограниченная свобода, предоставляемая инструкцией педагогическим советам, была неприятна.

² Из инструкции, стр. 4 и 6, Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, л. 359—360.

³ Там же.

указаний о том, на какие методы и приемы в обучении следует обратить наибольшее внимание. Рекомендовалось пользоваться разнообразными видами наглядности, особенно в преподавании естествознания и географии. В преподавании русского языка и словесности отводилось главное место объяснительному чтению и упражнениям в писании сочинений. Указывалось на особую важность различных практических работ и упражнений в решении задач при преподавании физики, химии, математики, географии (черчение карт) и рисования (рисование с моделей и с натуры). Чувствовалось желание ученого комитета придать преподаванию в гимназиях и прогимназиях более практический характер и обеспечить наибольшую активность в учебной работе самих учащихся. Этим ученый комитет подчеркивал свое отрицательное отношение к схоластическим и догматическим способам обучения и положительное отношение к тому, что рекомендовалось прогрессивной буржуазной педагогикой того времени.

Не трудно видеть, что в методических рекомендациях ученого комитета, изложенных в инструкции было много того, что предлагалось Н. И. Пироговым и К. Д. Ушинским.

Третий этап в определении содержания обучения — разработка программ — по уставу относился к функции педагогических советов гимназий и прогимназий. Но в целях устранения разнобоя и достижения необходимого единообразия в содержании учебного курса (не отменяющего некоторых различий в деталях) ученый комитет счел необходимым составить примерные программы по всем предметам и рекомендовать их местам в дополнение к инструкции. Потребность в таких программах в большей мере ощущалась, конечно, в реальных гимназиях, являвшихся новым видом средней общеобразовательной школы.

Разработка проекта программы была поручена педагогическому совету Николаевской гимназии. Работа над проектом программ затянулась надолго. Первый проект программ, представленный педагогическим советом гимназии, был забракован и возвращен обратно для переработки на основании замечаний ученого комитета. И только в конце 1868 г. был принят второй, измененный проект программ, да и то лишь после внесения в него целого ряда существенных изменений¹.

Замечания ученого комитета по проекту программ касались главным образом двух вопросов: объема знаний и системы построения курса некоторых учебных предметов. Дело в том, что педагогический совет в своем проекте программ несколько расширял круг знаний, установленный инструкцией Министерства народного просвещения от 12 марта 1865 г. По математике он добавил элементарные сведения из аналитической геометрии:

1. Координатная система, прямоугольная и косоугольная, полярная система. Уравнение точки и прямой. Выражение параллельности и перпендикулярности прямых и прохождение их через одну и через две данные точки. 2. Уравнение окружности, уравнения секущих и касательных. 3. Уравнения прочих кривых 2-й степени относительно центров и фокусов. 4. Выражение для их касательных и нормалей. 5. Понятия об аналитических выражениях других плоских кривых.

Педагогический совет вводил также небольшой, рассчитанный на 8 уроков, курс начертательной геометрии.

По естествознанию в младших четырех классах он намечал дополнительно: понятия об устройстве и отправлениях органов пищеварения, дыхания и пр.; понятия о химических соединениях, разложениях, кислотах, основаниях и солях и общие сведения о некоторых из простых химических тел; понятия о способах определения вязкости почв, удобрения и возделывании их; наконец, курс физики земного шара в таком объеме: «Строение земного шара; внутреннее расплавленное его ядро и его величина; о твердой оболочке земли; о плутанических и неплутанических породах и почвах.

¹ Последний раз проект рассматривался в заседании ученого комитета 23 декабря 1868 г.

Распределение воды и суши на земной поверхности. Очертание материков и влияние береговых линий на благосостояние стран и развитие народов. Различные роды островов. Расположение горных цепей и низменностей на земной поверхности и общий естественный характер всех гор.

Химический состав и физические свойства воды. Отношение воды к твердым телам и влияние ее на образование неорганических и органических тел. Влияние количества воды на образованность и благосостояние человека.

Постоянство уровня океана, глубина его и способ определения солености воды в глубине, цвет морской воды. Общие понятия о расширении тел от теплоты и об устройстве термометра. Температура воды на поверхности океана и в глубине его. Устройство термометрографа Сикса. Замерзание воды в океанах. Общие понятия о законах гидростатики. Морские течения и способы определения их направления. Волны, их высота и теория приливов и отливов.

Происхождение пресной воды. О течениях воды во внутренности земли. Об артезианских колодцах и источниках. Изменения в уровнях реки, речное течение и скорость его.

Происхождение и различные виды минеральных вод. Об озерах, болотах и способах осушения последних. Состав и высота атмосферы. Об авдиометрах. Теория и практика наблюдений над суточными и годовыми изменениями температуры. Способы их определения. О снежных линиях и глетчерах.

О температуре внутренности земли и распределении температуры на земной поверхности.

Происхождение ветров и теория ветров, свойства и влияние их на органическую природу.

О влажности воздуха и объяснение явлений, зависящих от нее.

Общее понятие об электричестве и объяснение грозы и града. Устройство громоотвода.

Общее понятие о свете и объяснение оптических явлений. О климате вообще. Возможные условия, имеющие влияние на климат. Отношение климата к органической природе. О влиянии климата на человека и человека на климат¹.

Введение элементарных курсов аналитической и начертательной геометрии педагогический совет обосновывал необходимостью более солидной математической подготовки как для тех, которые заканчивали свое образование реальной гимназией, так и для стремящихся к поступлению в высшие учебные заведения (инженерный корпус, горный институт, высшие военные училища, технологический институт). Первым такая подготовка, по мнению совета, могла пригодиться впоследствии, «когда с течением обстоятельства им укажется необходимость самостоятельно изучить какой-нибудь из реальных предметов, который в настоящий век с каждым днем все более входит в соприкосновение с самыми нуждами общества»². Вторым она обеспечивала успех при поступлении и в дальнейшем прохождении курса наук в высшей специальной школе.

Педагогический совет отстаивал, помимо того, преподавание латинского языка в 4—7-м классах реальных гимназий, чтобы тем самым обеспечить окончившим возможность поступать и в университеты по физико-математическому факультету. Он предложил и программу по этому языку, включавшую этимологию и синтаксис.

Введение же в 4-м классе физики земного шара совет считает в высшей степени полезным для воспитания у учащихся более полного, целостного представления о всей природе. Это, по мнению педагогического совета, являлось тем более необходимым для тех учащихся, которые в 4-м классе гимназии заканчивали свое образование. А таких было не мало.

Педагогический совет стоял за последовательное, а не одновременное изучение трех царств природы в младших трех классах гимназии. Он писал, что, как показал опыт, главнейшая цель, преследуемая преподаванием естествознания в младших классах средней школы, —

¹ Из проекта программ Николаевской гимназии, Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. V, лл. 390—401.

² Из объяснений педагогического совета на замечания ученого комитета, Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. V, лл. 457—473, стр. 14.

приучить учеников к наблюдательности и к систематическому, последовательному размышлению над каждым встречающимся им явлением — успешно достигается только тогда, когда ознакомление с природой идет последовательно, т. е. когда «ученики привыкают размышлять сперва об одной части ее, представляющей для них более интереса, т. е. с животных, потом переходят к другой, т. е. к растениям, и, наконец, к третьей — к минералам»¹.

Что же касается способа «одновременного преподавания всех трех царств природы в каждом классе, то преподаватели естественных наук Николаевской гимназии считают долгом заявить, говорилось в объяснениях педагогического совета на замечания ученого комитета, что одновременная передача о трех совершенно разнородных телах природы, не может быть уложена в такой системе, какая необходима для правильного развития ума и какую инстинктивно жаждут почти все ученики гимназии»².

Возражал педагогический совет и против сведения курса русской истории (4-й класс) к изложению биографий выдающихся деятелей и к рассказам об отдельных событиях, на чем настаивал Георгиевский, представивший, по поручению ученого комитета, замечания на проект программы. Педагогический совет утверждал, что без систематического прохождения курса отечественной истории ученики будут лишены возможности обстоятельно познакомиться с этим предметом, имеющим огромное как образовательное, так и воспитательное значение. Надо помнить, утверждал педагогический совет, что развитие патриотического чувства, играющего исключительно важную роль в жизни каждого человека, обуславливается знанием истории своего отечества», которое никак не может быть достигнуто при помощи одних биографических очерков.

Дополнения, изменения и поправки, которые предлагались педагогическим советом, и все доводы, приводимые в защиту их ученым комитетом, не были признаны заслуживающими внимания и отклонены. В возражениях ученого комитета чаще фигурировал формальный мотив: наличие утвержденной инструкции никому не позволяет от нее отступать. В отдельных случаях указывалось, что расширение программ, на котором настаивал педагогический совет, поведет к тому, что учащиеся будут слишком обременены учебной работой и не смогут поэтому прочно усвоить необходимые знания. По поводу второго мотива педагогический совет замечал, что двухлетний опыт работы Николаевской гимназии по программам, представленным в качестве проекта, не подтверждает опасений ученого комитета.

Нам представляется, что предложения педагогического совета Николаевской гимназии по содержанию программ реальных гимназий ценны в двух отношениях: 1) они обеспечивали в большей степени, чем инструкция, целостность и законченность курсов не только в гимназии в целом, но и в первых четырех классах, что являлось очень важным, поскольку многие учащиеся на этом действительно и заканчивали свое образование; 2) они содействовали тому, чтобы повысить уровень общего образования, получаемого учащимися в реальных гимназиях, и тем самым расширить возможность для дальнейшей самостоятельной деятельности окончивших и для продолжения образования в высших учебных заведениях.

В проекте программ Николаевской гимназии, так же как и в инструкции Министерства народного просвещения, кратко затрагивались

¹ Из объяснений педагогического совета Николаевской гимназии на замечания ученого комитета, Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. V, лл. 457—473, стр. 22—23.

² Там же, стр. 23.

и вопросы методики обучения. Здесь также подчеркивалась необходимость привлечения преимущественно тех методических путей и средств, при помощи которых можно было добиться более прочных, точных и осмысленных знаний (объяснительное чтение, наглядность, различные виды упражнений и практических работ — письменных, графических и иных). Обращалось внимание на важность использования и таких педагогических средств, как сравнения. Рекомендовалось обеспечить и показ, где это было возможно, практической полезности получаемых теоретических знаний. Так, при прохождении курса естествознания (и химии), по мнению совета, следовало познакомить учащихся с некоторыми свойствами почв и с той ролью, какую играют удобрения и возделывание ее в повышении урожайности.

Напомним о некоторых других мерах, предпринимаемых Министерством народного просвещения в целях упорядочения учебно-воспитательного процесса.

27 сентября 1865 г. продолжительность урока была определена в 1 час. вместо 1¼ часа, установленного ранее. Этим устранялась неизбежность переутомления учащихся, вызываемого слишком продолжительными уроками. Но, с другой стороны, этой мерой сокращалось общее количество времени, отводимого на прохождение учебных предметов. Ведь с сокращением продолжительности уроков не увеличивалось количество их. В том же году была ликвидирована практика проведения учебных занятий в два приема (в первой половине дня и во второй половине). Устанавливался непрерывный учебный день с отдыхом после каждого урока в течение 10 минут, а после 3-го урока — в течение 30 минут.

Постепенно разукрупнялись многочисленные классы и пансионы за счет учреждения новых параллельных классов и перевода старших воспитанников пансионов на положение приходящих учеников.

Много внимания уделялось усилению религиозно-нравственного направления в обучении и воспитании, усилению надзора и вообще борьбе за дисциплину учащихся. Эти вопросы приобрели особое значение в деятельности Д. Толстого.

В. Школьная дисциплина

Вопросы школьной дисциплины, привлекая исключительно большое внимание педагогических советов гимназий и прогимназий в период педагогической дискуссии, предшествовавшей принятию устава в 1864 г., заняли одно из центральных мест в их работе и при введении в действие гимназического устава. В конце 1864 и начале 1865 гг. на местах развернулась работа по определению путей и средств укрепления школьной дисциплины¹. Чтобы придать этой работе более организованный и целенаправленный характер, министр народного просвещения Головин распорядился составить соответствующую инструкцию.

К составлению инструкции были привлечены попечительские советы всех учебных округов. В своем письме от 10 декабря 1864 г.²

¹ В Казанском учебном округе, например, чуть не все гимназии занимались разработкой правил о взысканиях и наказаниях учеников. В делах Министерства народного просвещения имеются проекты правил, составленные педагогическими советами Нижегородской, Пензенской, Пермской и Самарской гимназий (Архив департамента народного просвещения, дело № 153783, ч. I, лл. 614—625). Проекты названных гимназий, особенно проект Самарской гимназии (наиболее интересный), имеют много общего с проектами инструкций, представленными попечителями учебных округов, которые мы рассмотрим ниже.

² Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, л. 15, Письмо за № 10576.

Головнин просил попечителей в возможно короткие сроки подготовить проекты инструкций и представить их на рассмотрение в ученый комитет министерства. Согласно указаниям министра, в этих проектах следовало определить основные принципы, которыми должны были руководствоваться гимназии и прогимназии при определении конкретных мер взыскания за совершенный проступок, а также установить основные виды взысканий, допустимые в школе.

Проекты инструкций представляют немалый интерес, особенно проект, составленный Петербургским учебным округом. Во всех шести проектах инструкции указывалось, что налагаемые взыскания на учеников должны преследовать не дисциплинарную, не карательную цель, а цель исключительно педагогическую: укрепление и развитие духовных (умственных и нравственных) сторон личности ученика. А следовательно, и весь характер взысканий должен определяться этими, педагогическими, а никак не полицейскими целями.

Цель и общее направление в применении взысканий, как видно, поставлены в духе требований передовой русской педагогики, осуждавшей полицейский характер школьной дисциплины. Приходится сожалеть только о том, что эта линия не всеми учебными округами при разработке проекта инструкции была выдержана до конца и с должной последовательностью. В отдельных случаях округа если не полностью, то в какой-то части отходили от принятого педагогического пути и отдавали дань старым карательным традициям. Большое место в некоторых инструкциях отводилось, например, карцеру, черной доске, лишению ученика пищи, подробному изложению всей процедуры заключения и содержания ученика в карцере и т. д.

Некоторые учебные округа¹, прежде чем определить виды взысканий и те формы, в каких они могли допускаться, попытались определить понятие проступка. Попытка, несомненно, положительная. На самом деле, разве школе не интересно знать, за что собственно возможно налагать на ученика то или иное взыскание, что следует считать проступком, так или иначе наказуемым? Более точное определение этого понятия, конечно, внесло бы ясность в работу школы по борьбе с недисциплинированностью, избавило бы детей от наказаний за невинные шалости и некоторые случайности.

В проекте инструкции Харьковского учебного округа проступками признавались: 1) «всякое неуважение к святыне, к церкви и вообще к религии; 2) всякое нарушение постановлений и правил училищных; 3) неисполнение данного приказанья; 4) всякое неуважение и тем более оскорбление начальствующих лиц, служащих в заведении, товарищей и посторонних лиц; 5) порча и истребление письменных распоряжений начальства, уничтожение или подделка баллов в классных журналах, ведомостях и отпускных билетах и вообще всякий подлог, например, представление учеником сочинения, не им написанного, и обратное написание такого для другого и т. п.; 6) всякое неуважение прав других лиц и посягательство на чужую собственность; 7) всякий поступок, хотя и не определенный частными постановлениями, но осуждаемый приличием, благопристойностью и доброю нравственностью». И далее к этому добавлялось, что «действия случайные и неумышленные ни в каком случае не должны быть признаваемыми проступками в собственном смысле слова и, следовательно, не могут подлежать взысканию»². Конечно, такое толкование проступка не вносило еще полной ясности в данный вопрос, не избавляло от субъективизма в решении вопроса о том, относить или не относить к проступку то или иное дей-

¹ Харьковский, Московский и Киевский округа.

² Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, лл. 67—73.

ствие ученика в каждом конкретном случае. Но то, что было сказано, является, несомненно, шагом вперед. Оно давало некоторые, нам кажется, значительные основания для более правильного решения этого вопроса на местах.

Первым и наиболее простым родом взысканий считались словесные внушения, замечания и выговоры наедине или в присутствии товарищей, носящие по преимуществу нравственный характер. Причем «этот род взысканий, — говорилось в проекте Харьковского учебного округа, — не должен унижать виновного в глазах товарищей, но должен действовать путем убеждения на чувства чести и собственного достоинства виновного. Выговор в присутствии всех учащихся заведения имеет характер более строгий, дабы глубже поразить чувство виновного и действовать предостерегательно для прочих, но он должен употребляться лишь в крайних и редких случаях, дабы частым повторением не ослабить его значения, а равно не ослабить чрез то и самолюбия в учащихся»¹.

В проекте Московского учебного округа к этому добавлялось, что такой вид взысканий, не может допускать употребления каких бы то ни было бранных, грубо оскорбляющих выражений и слов.

К другим видам взысканий относились: 1) лишение права сидеть рядом с товарищами и назначение места отдельно от них, или стояние на ногах в углу класса в течение одного или двух часов; 2) оставление после уроков на срок до двух часов с непременным употреблением этого времени на учебные занятия, проводимые под руководством специально назначенного репетитора; 3) лишение свободы и пищи. Лишение свободы могло состоять или в оставлении ученика в запортом классе или в заключении в карцер, причем заключение в карцер, по мнению Киевского и Харьковского учебных округов, должно быть так обставлено, чтобы «а) приставленные для надзора лица могли, даже не входя в место заключения, видеть, что делает заключенный и не предаётся ли непозволительным развлечениям; б) чтобы заключения не имели сообщения с другими учениками и в) чтобы в один карцер не запирались более одного ученика. Затем как тот, так и другой род лишения свободы может быть соединяем в некоторых случаях с обязательной работой и с ограничением в пище, под непременным условием, чтобы обязательные работы были в точности выполнены и чтобы подвергшиеся ограничению в пище не получали ее ни явным, ни тайным образом»²; 4) лишение пансионера отпуска к родителям или родственникам в праздничные или воскресные дни и исключение его из пансиона; 5) выставление имени виновного на черной доске, как правило, на непродолжительное время, дабы не притупить чувства стыда и самолюбия; 6) удаление из класса (в исключительных случаях); 7) увольнение из учебного заведения по прошению и 8) исключение с оповещением об этом других учебных заведений или без этого, но и в том и в другом случаях с обязательным обозначением в выдаваемом свидетельстве проступка, за который учащийся подвергся исключению.

Петербургский учебный округ, кроме того, указал в своем проекте и на ряд мер, которые в школах уже практиковались, но с его точки зрения являлись вредными: удаление ученика из класса за шалости во время урока, перевод за неуспешность в низший класс и выставление в графе, предназначенной для отметок по успеваемости, отрицательных баллов за шалости и невнимание, тогда как урок выполнен исправно.

Первые две меры допускались инструкцией только в особых, специально оговоренных случаях, а последняя не допускалась вовсе. Вот

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, лл. 67—73.

² Там же, лл. 67—78 и 168—172.

что говорилось в проекте инструкции по этому поводу: «Излишне самое разъяснение вредной стороны этих взысканий, а потому первое из них может быть допускаемо лишь в тех крайних случаях, когда есть основательная причина опасаться, что без такой меры возбужденное состояние ученика может в продолжение урока довести его до важного проступка или произвести замешательство в классе, и то с тем, чтобы учитель, выславший ученика из класса, в тот же день заявил об этом начальству гимназии, которое случай этот обязано непременно внести на обсуждение педагогического совета в первом его заседании.

Перевод же в низший класс может быть допускаем только в отношении к ученикам, принятым из других гимназий по их свидетельствам и в течение двух месяцев оказавшимися по своим познаниям не соответствующими общему уровню знаний остальных учеников того класса, в который приняты.

Последняя же мера взыскания отнюдь не должна быть допускаема ни в одном учебном заведении, как совершенно убивающая в детях охоту исправно готовить заданное учителем»¹.

Приведенное место из проекта инструкции нам представляется в высшей степени важным. Оно без всяких колебаний наносило удар по школьной практике, которая сравнительно широко пользовалась этими мерами.

Каждый случай удаления ученика из класса должен был обсуждаться на заседании педагогического совета. И, конечно, обсуждаться не для того только, чтобы зафиксировать этот факт в протоколе, а для того, чтобы посмотреть, правильно ли поступил педагог, не мог ли он обойтись без этого, для того, наконец, чтобы дать ему совет и указание, как следует в подобных случаях поступать, дабы избежать применения этой по своему существу педагогически вредной меры.

Все округа единодушно признавали, что перечисленные роды и виды взысканий не могут применяться по какому-то заранее установленному трафарету, безотносительно от того, как, при каких обстоятельствах и по каким причинам совершен проступок. Все сходились на том, что при определении мер взыскания должно быть принято во внимание следующее: 1) совершен ли проступок по предварительному сговору или без этого; 2) совершен ли сознательно и намеренно, или по легкомыслию, необдуманности и неосторожности; 3) совершен ли впервые, или такой поступок и ему подобный допускался учеником уже не раз; 4) совершен ли в данное время один или несколько проступков; 5) осознал ли свой проступок ученик и принял ли меры к исправлению его; 6) при каком душевном состоянии совершен проступок; 7) в каком возрасте и при какой степени развития ученика совершен проступок; 8) в каком месте совершен и против кого направлен проступок; 9) не обладает ли учащийся физическими недостатками, затрудняющими понимание и исполнение им своих обязанностей; 10) каковы последствия совершенного проступка (материальный ущерб, ущерб здоровью, отрицательное влияние на других и т. д.); 11) каковы темперамент и характер совершившего проступок; 12) не совершен ли проступок по принуждению; 13) каково было прежнее воспитание ученика, домашняя обстановка и вообще среда, в которой он находился и находится в данное время и т. д. Вполне законно требуя этого, законно указывая на домашнюю обстановку и ту среду, в которой пребывает ребенок вне школы и вне дома, как источник причин недисциплинированности, ни один учебный округ, кроме Петербургского, не указал, однако, на то, что причины эти могут скрываться и в самой школе, в несовершенной постановке учебно-воспита-

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, лл. 326—334.

тельной работы в ней. Только Петербургский учебный округ обратил на это внимание. Мало того, в действиях и поступках руководителей и педагогов гимназий и прогимназий, в их неспособности педагогически правильно организовать учебно-воспитательный процесс он видел главную причину ученических проступков.

«Беспристрастное рассмотрение возникающих в училищной жизни замешательств и проступков учеников, — говорилось в проекте инструкции, — несомненно убеждает в том, что большая часть этих замешательств и проступков первоначальный источник и корень свой имеют в самом образе действий некоторых директоров, инспекторов, преподавателей и надзирателей, — не по недостатку в этих лицах благонамеренности, а вследствие их педагогической бестактности и не обращения должного внимания на то, что — прежде заботы о взысканиях надо стараться укрепить и развить в детях те семена добра, которые вложены в них самой природой, что достигается не столько внушениями, необходимыми, впрочем, при удобном случае, конечно, без многословия, сколько собственным примером наставников, который в юных сердцах запечатлевается всего неизгладимее... Опыт убеждает, что тот преподаватель, в классе которого оказываются постоянно беспокойные ученики, послушные и внимательные у других, — весьма часто сам бестактен и неспособен к педагогическому делу»¹.

Справедливость утверждений Петербургского учебного округа настолько очевидна, что вряд ли могла вызывать хотя бы малейшее сомнение. Она достаточно подтверждалась всей предшествующей многолетней педагогической практикой и была хорошо разъяснена передовой педагогической теорией².

В делах департамента народного просвещения хранятся документы, в которых зафиксировано значительное число таких фактов. Для иллюстрации приведем один из них. В феврале 1863 г. ученики Воронежской гимназии Сиверский (II класс) и Богданов (III класс) были высечены розгой за то, что во время принятия пищи испачкали стену клюквенным киселем. Столь жестокое, никакими педагогическими соображениями не оправдываемое наказание, вызвало законное удивление и возмущение у других учащихся. Ученик VI-го класса Родионов пожал плечами и улыбнулся, выразив тем самым свое недоумение, и за это был исключен из гимназии. Ученики III класса Нагоров и Гнилорыбов были исключены за участие в беспорядке, который произошел в пансионе. Беспорядок заключался в том, что возмущенные дети в знак протеста против такого действия администрации начали шуметь, бросать в разные стороны подушки и потушили зажженные лампы. В беспорядке принимали участие, конечно, не только Нагоров и Гнилорыбов, а гораздо большее число пансионеров. Но исключены были только они. Почему же? Может как зачинщики? Нет. Из объяснений директора видно, что исключению подверглись эти учащиеся только потому, что других воспитатель не заметил. Родионов, ради спасения себя, принес раскаяние, хотя и не видел, в чем должен был раскаиваться, и извинился, не чувствуя за собой вины.

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, лл. 326—334.

² В том же 1865 г., когда были представлены проекты инструкции, Д. И. Писарев, находясь в заключении, в статье «Погибшие и погибающие» изложил мысль, сходную с той, которая содержится в приведенной выдержке из проекта Инструкции Петербургского учебного округа. Он писал: «Чем невежественнее преподаватель, тем менее имеет он средств сделать учение привлекательным для учеников; а чем скучнее и несноснее учение, тем сильнее должен быть педагогический террор, потому что, разумеется, только боль и страх могут сколько-нибудь противодействовать тому естественному отвращению, которое внушают отрокам и юношам бессмысленные уроки, непонятные даже самому преподавателю» (Д. И. Писарев, Избранные педагогические высказывания, Учпедгиз, 1938, стр. 394).

И на этом основании педагогический совет в отношении его изменил свое решение: восстановил его в правах ученика VI класса, но из пансиона все же исключил.

Петербургский учебный округ был, конечно, прав, выдвигая указанное выше положение. Он этим не только правильно ориентировал школы в решении вопроса о причинах недисциплинированности учащихся, но и подчеркивал очень ценную педагогическую мысль о том, что школьный порядок, дисциплина учащихся достигаются не столько при помощи различных взысканий, сколько и главным образом при помощи правильной организации учебно-воспитательной работы учебного заведения в целом и каждого педагога в отдельности, что чем четче поставлена последняя, тем меньше будет встречаться потребность в мерах взыскания.

Стремясь искоренить формализм в борьбе за школьную дисциплину и обеспечить в ней путь подлинно педагогический, Петербургский и Казанский учебные округа настаивали на том, чтобы применяемые меры взыскания строго учитывались, а главное — тщательно изучались под углом зрения целесообразности их применения. С этой целью Петербургский учебный округ рекомендовал завести особый журнал, в котором ежедневно преподавателями и воспитателями фиксировались бы ученические проступки и назначенные на них меры взыскания. Записи эти, сгруппированные по отношению к каждому ученику, должны были ежемесячно обсуждаться на заседаниях педагогических советов. Ближайшей целью этих обсуждений являлось, как говорилось в проекте инструкции: «а) ознакомление с индивидуальностью ученика, с его продвижением в части поведения, б) установление степени целесообразности привлекаемых мер и тех форм, в каких они применялись, и в) согласование взглядов и способов действия самих членов педагогического совета». Иначе говоря, цель сводилась к тому, чтобы конкретно руководить, контролировать и помогать каждому педагогу педагогически правильно строить воспитательную работу. Требование ценное, значительно повышающее роль и значение педагогического совета в жизни и деятельности школы, роль и значение коллективного мнения. Конечно, этим повышалось и чувство личной ответственности каждого педагога за свою работу, за каждый шаг своей деятельности, о чем мы уже говорили ранее. Согласованность взглядов и действий педагогического коллектива, на что указывал Петербургский учебный округ, признавалась, между прочим, и другими учебными округами как одно из важнейших условий, обеспечивающих успех в борьбе за дисциплину. «Один дух, одна воля, одним словом, солидарность членов корпорации во всем, что касается дисциплинарно-учебной части, выработанные в частных совещаниях и глубоко осознанные всеми членами, дадут учащейся молодежи то направление, которое называется общественным духом школы», — говорилось в проекте инструкции Казанского учебного округа¹. В проекте того же округа рекомендовалось добиваться этого единства, этой согласованности в действиях, направленных на укрепление дисциплины, и от родителей и от родственников учащихся. В этих целях признавалось весьма полезным сообщать родителям при приеме детей пожелания руководства учебного заведения, а в дальнейшем держать их в курсе учебных успехов и поведения учеников, добиваться более частых встреч для бесед о домашнем поведении и о мерах, какие надо предпринять для скорейшего изжития недисциплинированности в поведении детей.

Проекты инструкций указывали и на такие бесспорные условия, без обеспечения которых невозможна прочная дисциплина, как-то: строгость, умело сочетаемая с мягкостью, ласковость, не превращаемая в фамильярность; настойчивость и справедливость; строгая последовательность и,

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, лл. 316—319. 19—1174

наконец, безусловная разумность и искренность в суждениях и поступках учителей и воспитателей. В системе мероприятий по укреплению дисциплины придавалось серьезное значение правилам, хотя бы кратко, но совершенно точно определявшим основные обязанности учащихся. Они оценивались как мера, содействовавшая достижению осмысленности в поведении учеников и предупреждавшая, по крайней мере, некоторые необдуманные, легкомысленные поступки. Следует отметить, что в это время на местах были предприняты некоторые шаги к составлению правил для учеников. Так, например, педагогический совет Немировской гимназии разработал их после утверждения попечителем учебного округа, последовавшего 17 января 1864 г., и ввел в действие¹. В 23 пунктах правил излагались обязанности учеников, указывалось, что они должны были выполнять и чего не должны допускать.

Ежедневно исполнять религиозные обязанности (молитвы утром, перед обедом, после обеда и вечером), посещать церковь в праздничные дни, говеть в великий пост (для православных), посещать все уроки и не опаздывать на них, внимательно следить за всем ходом урока, не заниматься посторонним делом, безусловно выполнять распоряжения начальства, не выходить из класса во время урока без разрешения, не оставаться после звонка в коридоре, не посещать трактиры, не избирать и не менять квартиру без согласия родителей и инспектора, не отлучаться из местечка без разрешения гимназического начальства, не выходить из дому после захода солнца и не ночевать вне своей квартиры, не кататься по пруду в лодках, не играть в карты, не употреблять спиртные напитки, не иметь оружия, не менять, не продавать и не закладывать свои вещи, ни с кем самому не расправляться, по прибытии домой предъявлять родителям отпускной билет и данные об успехах, по возвращении из отпуска являться к инспектору, носить установленную форму, подчиняться родителям и тем лицам, которым поручен надзор, и не отлучаться из дому без их разрешения. Вот круг основных обязанностей ученика, определяемых этими правилами.

Положительной стороной этих правил было — стремление обеспечить ученика руководящими указаниями как для школьной, так и для внешкольной его жизни.

Правила фиксировали главное внимание на отрицательных моментах. В них говорилось более всего о том, чего нельзя, и очень мало о том, что можно позволить ученику в своем поведении.

Ученый комитет, рассмотрев в своем заседании 7 июня 1865 г.² все представленные проекты инструкций, нашел самым интересным и самым ценным проект, разработанный Петербургским учебным округом, и рекомендовал его как руководство для школ.

Ученый комитет в данном случае поступил, конечно, правильно, в полном соответствии с требованиями передовой педагогической мысли того времени. Этот проект, являясь во многом сходным с проектом других учебных округов, стоял все же гораздо выше их. Он был полнее и, что важнее всего, четче и совершеннее по своей принципиальной педагогической целеустремленности и последовательности.

После выступлений в конце 50-х и начале 60-х годов XIX столетия ряда передовых представителей русской педагогической и научной общест-венности (Добролюбов, Чернышевский, Ушинский, Л. Толстой, Спасович, Андреевский и др.), а также целого ряда педагогических советов гимназий и других учебных заведений и отдельных педагогов, потребовавших решительного отказа от полицейских мер в поддержании школьной дисциплины, появление проектов инструкций и признание руководящим

¹ Проект находится в Архиве департамента народного просвещения, дело № 146263, лл. 1—24.

² Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. IV, л. 90.

документом проекта Петербургского учебного округа следует признать отпадным явлением в педагогической действительности нашей страны.

Этот факт служил дополнительным подтверждением того, что переломная русская педагогика, та педагогика, которая наиболее полно отражала прогрессивные традиции русского народа, русской культуры и просвещения, не шла на поводу у немецкой педагогики; что, наоборот, она осуждала путь, проповедуемый немецкой педагогикой, путь формализма и бездушия в воспитании дисциплины у учащихся; что она в данном вопросе на первый план выдвигала не внешние стороны, не форму, а существо, содержание, не внешнюю дрессировку, а развитие духовных сторон личности ученика, не управление, а воспитание детей при помощи педагогических, а не административно-полицейских мер.

Принятие этого документа ученым комитетом как руководства в действиях школ свидетельствовало о его готовности положить в основу школьной практики здоровое, прогрессивное начало и очистить ее от старого, рутинного, наносного, враждебного духу настоящего русского народного образования и воспитания.

Но шаг, предпринятый ученым комитетом, еще не означал практического решения вопроса. Практическое решение данного вопроса зависело от многих обстоятельств и главным образом от людей, которые должны были проводить в жизнь этот руководящий педагогический документ, от педагогов и руководителей школ, а также и от руководителей делом народного образования на местах. Здесь вполне применимы слова В. И. Ленина о том, что направление в занятиях обеспечивается всецело и исключительно составом педагогов, что инструкции, программы и контроль, конечно, имеют значение, но они не могут достигнуть должного, если к этому не готовы люди, педагоги. А были ли педагоги школ и их руководители вполне готовы к тому, чтобы по-настоящему, с полным сознанием важности и необходимости взяться за проведение в жизнь тех начал, какие были изложены в рекомендованном проекте инструкции? К этому были готовы далеко не все. Вполне ли обладали педагоги школ и их руководители нужными знаниями и умениями? Таких было, пожалуй, еще меньше. Но все эти печальные и тяжелые факты тогдашней действительности не могли служить поводом к тому, чтобы отказаться от проведения инструкции в жизнь. Они при правильной оценке должны были служить основанием для иных выводов, именно: настойчиво и упорно добиваться реализации ее в практике школ. К сожалению, на деле этого не случилось, и потому отсталая часть педагогов гимназий и прогимназий восприняла положения инструкции формально. Розгу не применяла, но главное средство в борьбе за дисциплину видела все же в наказаниях учеников за совершенные проступки, а не в улучшении своей педагогической работы.

С приходом к руководству Министерством народного просвещения Дм. Толстого случаи наказания карцером и исключения из школы не уменьшились, а увеличились, причем исключение нередко сопровождалось дальнейшим преследованием учеников с помощью полицейского надзора и других мер. В подтверждение сказанного приведем некоторые документальные данные. В 1867 г. ученик III класса Первой Петербургской гимназии Колышко был исключен за «вредные» мысли, выраженные им по поводу вторичного спасения государя от гибели. Колышко в разговоре с товарищами сказал: «бог троицу любит, два раза спас, а третий не спасет»¹. По этому случаю в гимназии поднялась шумиха. В необдуманном поступке ученика хотели найти политический смысл, антигосударственное деяние. Искали подстрекателей, искали тех лиц, с которыми, по мнению начальства, должен был находиться в какой-то связи

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 152613.

Колышко. Ничего, конечно, не нашли и найти не могли, ибо такой связи у Колышко не было и проступок он совершил без какого-то злого умысла, по легкомыслию.

Ученик II класса Черниговской гимназии Войницкий был исключен за неодобрительное выражение по адресу государя, с запрещением принимать его в другие учебные заведения.

А вот еще факт, свидетельствующий о сугубо бездушном отношении к ребенку и к просьбам его материально необеспеченного отца. Из второй Киевской гимназии был исключен ученик V класса Вергилесов по подозрению в том, что подстрекал ученика Парфенова к нанесению удара надзирателю Гребеновскому. Отец Вергилесова просил попечителя и министра просвещения отменить решение педагогического совета и вернуть его сына в гимназию. Он просил принять во внимание его бедность, наличие у него 8 человек детей и что мальчик совершил проступок (если действительно совершил) в то время, когда только что умерла его мать. Везде в просьбе было отказано в целях поддержания авторитета учебного заведения¹.

О наличии формализма и бездушия указывалось и в акте ревизии Тамбовской гимназии, произведенной в 1868 г.² Там говорилось, что ни в штрафной книге, ни в решениях педагогического совета нет ни малейшего намека на анализ причин проступка, нет попытки найти меры воспитательного воздействия, что все сводилось к применению административно-полицейских мер. Из приложенной к акту ревизии выписки из штрафной книги видно, что в большинстве случаев ученики наказывались: за слабые успехи по невнимательности — арестом в запертом классе; за драки, пропуски уроков и лживые объяснения — карцером; за шум, бросание меловых подушек и т. п. — стоянием в углу класса во время урока; за дерзость и беспокойное поведение на уроке — оставлением без обеда.

Применение в практике школ непедagogических приемов в укреплении дисциплины, о чем указывалось выше, а во многих случаях и усиление их, несмотря на огромную борьбу, проведенную педагогической общественностью за внедрение новых приемов, а также намерение правительства внести изменения в реформу 1864 г. заставили передовых деятелей в области народного образования и органы педагогической печати конца 60-х и начала 70-х годов XIX в. выступить с протестом против отсталого, что продолжало жить в школе, и с защитой того ценного, что было предложено и частично осуществлено реформой 1864 г.

С рядом статей (от редакции) выступил журнал «Учитель» в 1869—1870 гг., в которых указал на один из существенных пороков школьного обучения, заключающийся в лишении учащихся самостоятельности и активности.

Журнал призывал в корне изменить эту систему «воспитания». Настойчиво рекомендовал предоставить учащимся большую свободу в распоряжении своей личностью, как можно чаще обращаться к их чувству и разуму в процессе воспитания и непременно привлекать их к активному участию в поддержании дисциплины и во всей остальной жизни и деятельности школы. Отрицая всякие суровые наказания (розгу, арест, лишение пищи и т. п.), журнал положительно оценивал меры поощрения. Но он предупреждал против чрезмерного увлечения ими и давал ряд ценных указаний о том, в каких случаях и как ими пользоваться. Возражал он против разработки какой-то определенной системы поощрения, в которой было бы точно обозначено, какая мера и за что поло-

¹ Материалы по поводу приведенного факта находятся в Архиве департамента народного просвещения, дело № 146476.

² Там же, дело № 153426.

жена. Советовал применять меры поощрения в «единичных случаях» без всяких обещаний заранее, чтобы не превратить их из средства в самоцель. Считал недопустимым пользоваться денежными наградами и очень поощрял награждение предметами, стимулирующими рост учащихся (ценные книги, учебные принадлежности и др.). Разъяснял, что при решении вопроса о наградах и поощрениях надо принимать во внимание не только достигнутый успех в учебных занятиях, но и те обстоятельства, которые обеспечили ученику успех, его личные силы, прилежание и т. д. Если для одного ученика на данной стадии его развития балл «4» являлся чем-то превышающим его личные силы и достигнут только благодаря особому прилежанию, особыми усилиями, а для другого получить «5» не представляло особой трудности, то, разумеется, первый имел больше данных, чем второй, для того, чтобы быть отмеченным. Журнал считал нужным особенно поощрять старания учеников, аккуратность и добросовестность в труде и в поведении.

Ту же мысль поддержал крупный педагог Н. А. Корф. В специальной главе, посвященной школьной дисциплине, в книге «Русская начальная школа» он с чувством глубокого огорчения отмечал, что есть еще на Руси такие школы, в которых считается, что порядок не совместим с детской веселостью, что его единственной основой является страх и потому с помощью палок и потасовок разных пытаются убить присущие детской натуре приветливость, ясность и открытость взгляда, бодрость и резвость, загнать их во внутрь и держать детей в постоянной «грозе великой». В этих школах забывают бесспорную истину о том, «что страх мешает внимательности ребенка». Без внимания же невозможно обучение. справедливо заключал Корф.

Корф, как и многие его предшественники, настойчиво призывал к тому, чтобы не допускать ни в школьном законодательстве, ни в действиях руководителей делом народного образования ничего такого, что хоть в малейшей степени могло бы оправдывать эти давно устаревшие приемы воспитания и поддержания дисциплины. Корф хотел, чтобы школьная рутина исчезла как можно скорее. «Пора, пора,— говорил он,— одуматься; пора расстаться с палочной дисциплиной и перейти к школьной дисциплине, т. е. такому обращению с детьми, которое водворяет в школе бодрость духа и привязанность к школе и учителю». Пора перестать учителю смотреть на детей как на какое-то запуганное стадо, тупо бросающееся из стороны в сторону. Пора ему проникнуться уважением к личности ребенка. Пора перестать мучить учеников и вместо этого, окружить любовью, лаской и заботой и действовать не палкой, не другими мерами запугивания и истязания, а своим собственным примером, своими нравственными достоинствами и педагогическими умениями. Учитель, не способный на это, должен, по мнению Корфа, «избрать себе иной род жизни», а учительское дело немедленно оставить, чтобы не мучить детей.

Корф приводит ряд конкретных данных из практики школ Александровского уезда, которыми он руководил. И на этих примерах показывает, что, став в практике обучения и воспитания на путь, указанный им, школы добились замечательных результатов.

Выступления эти, конечно, укрепляли позиции учительства, умевшего обходиться без розги, или искренне стремившегося к этому. Но они не оказали никакого положительного влияния на Министерство народного просвещения, возглавлявшееся тогда Дм. Толстым.

Д. Толстой имел свою точку зрения и с присущим ему упорством и настойчивостью проводил ее в жизнь.

Он придерживался того убеждения, что всякая свобода и самостоятельность учащихся и расширение прав педагогических советов, предоставление им большей или меньшей инициативы и самостоятельности при-

несут гораздо больше вреда, нежели пользы. Он твердо стоял за установление единой и строго регламентированной линии поведения как педагогов, так и учащихся всех учебных заведений Министерства. Эта позиция была достаточно отчетливо выражена им в «Представлении» о необходимости изменений в уставе 1864 г., особенно в пункте 8 заключительной части его, где говорилось, что «должны быть установлены одинаковые для всех гимназий и прогимназий правила, как относительно испытаний при приеме, переводе из класса в класс и удостоении учеников гимназических свидетельств и аттестатов, так и относительно дисциплинарных взысканий с учащихся»¹.

После принятия в 1871 г. нового устава гимназий Министерством народного просвещения были предприняты шаги к разработке правил для учеников и правил о взысканиях. Те и другие правила были составлены в 1874 г., утверждены и опубликованы в Журнале Министерства народного просвещения для сведения и руководства².

В восьми главах правил для учеников гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения изложены обязанности, которые должны были аккуратно выполняться учениками как в стенах учебного заведения, так и вне их, и притом изложены они не в виде общих основных положений, которые должны служить исходными моментами в определении поведения ученика в каждом конкретном случае, а в крайне детализированном виде. Там каждый шаг ученика, каждая мелочь были предусмотрены: и что ученик должен посещать общественное богослужение в воскресенье и праздничные дни и вечером накануне этих дней, и что в церкви не должен передвигаться с места на место, и что говеть и принимать причастие должен в страстную неделю, и что по окончании вакации должен возвращаться билет с надписью родителей о времени отправления его из дому, и что ответ учителю давать краткий, стоя и держась прямо, и что на уроки должен являться со всеми необходимыми книгами, тетрадями и прочими учебными и письменными принадлежностями, и что кафтан должен быть застегнут на все пуговицы, и много, много другого и без точного обозначения достаточно понятного. Такие правила всей своей природой, общим своим духом исключали какую-либо самостоятельность в выборе поведения самим учеником, всякую необходимость думать над этим.

В интересах более успешного решения этой задачи школам рекомендовалось не ограничиваться какими-то отдельными мерами воздействия на учеников, а воспользоваться всей суммой самых разнообразных мер.

В объяснительной записке к «Правилам» назывались меры «нравственного влияния и побуждения» — увещания, простые замечания, напоминания, молитвы и пр. А наряду с этим — меры взысканий и поощрений. Считалось, что без взысканий при самой совершенной постановке учебной и воспитательной работы все же обойтись нельзя. И специально вопросу о родах взысканий и путях их применения были посвящены названные выше «Правила о взысканиях». В них была определена система мер, допускаемых в отношении отдельных учащихся и целых классов, начиная от простого выговора и кончая исключением из учебного заведения, причем по каждой мере взысканий в самих правилах или в объяснительной записке к ним давались сравнительно подробные указания о том, в каких формах могла применяться она в тех или иных конкретных случаях нарушения дисциплины. Например, оставление ученика в школе после уроков назначалось за неприготовленные уроки, за невыполнение письменной работы, за списывание у товарищей, за повторное беспричин-

¹ Сборник постановлений по МНП, т. V, стр. 281.

² Текст «Правил» помещен в Сборнике постановлений по МНП, т. VI и в «Хрестоматии по истории педагогики», составленной А. Желваковым, т. IV, ч. 2, стр. 36—55.

ное опоздание, словом, за «обнаруженную лень и нерадение». Оставление после уроков в зависимости от степени проступка допускалось на срок до одного часа в один день или в течение двух дней с сообщением об этом инспектору и родителям и с записью в штрафном журнале, или без этой записи. За непослушание и упорство назначались другие, более суровые меры наказания, вплоть до заключения в карцер. Заключение в карцер, точно так же в зависимости от серьезности проступка, допускалось в различных видах: на срок до четырех часов с назначением письменной или другой работы, или, в целях усиления наказания, с лишением права заниматься работой: на срок до восьми, а в отдельных случаях и до 24 часов с содержанием на черном хлебе и воде. Постепенно усложнялась и такая мера, как исключение из учебного заведения: 1) исключение с правом поступления в другие учебные заведения в том же городе, 2) исключение с оповещением о том всех учебных заведений и 3) исключение с лишением права поступать в какое-либо учебное заведение.

В качестве главных мер поощрения намечались: похвала, отнесение отличившихся в обучении и поведении к более или менее высокому разряду с соответствующей записью об этом в специальном журнале, занесение на временную или постоянную «золотую» доску и награждения золотой и серебряной медалью.

Отмеченные какой-либо мерой поощрения ученики, особенно же удостоенные отнесения к первому разряду или занесения на «золотую» доску, пользовались преимущественным правом на полное или частичное освобождение от платы за учение или за содержание в пансионе и некоторыми другими привилегиями.

В объяснительной записке к тем и другим «Правилам» излагались и те педагогические условия, без соблюдения которых меры воздействия не могли обеспечить превращения «Правил» в постоянное руководство к действию и поведению каждого ученика.

Главные из них — твердая воля каждого педагога, направленная к этой цели, безусловно согласованные действия всех педагогов и неременное подкрепление всего изложенного в правилах для учеников личным примером педагогов, примером добросовестного исполнения своих обязанностей: «уважения к закону, величайшей точности, отчетливости, основательности и рвения в исполнении своего долга, почтительности к старшим, дружелюбия и уважения к товарищам» и т. д., ибо «пример самих наставников, говорилось там, — первая и наибольшая сила, которой располагают гимназии для всестороннего разрешения своей высокой воспитательной задачи».

Все сказанное здесь о некоторых основных условиях успеха в воспитательном деле было не ново. Оно нередко привлекалось и ранее передовой частью педагогов для того, чтобы доказать возможность и необходимость полного отказа от телесных наказаний и других мер превращения учащихся в бесправное «стадо», чтобы доказать, что учащиеся при разумной организации учебно-воспитательного процесса способны организовано и разумно себя вести, не будучи лишенными самостоятельности и свободы, конечно, ограниченной общими порядками школы, общим стилем ее работы, а не каким-то до скрупулезности неточным регламентом. Эти педагогические положения были использованы Министерством народного просвещения Дм. Толстого в иных целях, в целях усиления той позиции, которая вполне законно могла бы быть выражена следующими словами: надо как можно меньше думать и рассуждать, и как можно точнее исполнять. Они привлекались здесь для ограничения учащихся, для обеспечения той линии, которая получила конкретное выражение в названных, строго регламентированных «Правилах».

Позиция, выраженная в «Правилах», не свидетельствовала о полном возвращении к тому, что было характерно для школы дореформенного

периода. В школе не возрождались крепостническая дисциплина в полном виде. Но позиция эта свидетельствовала о том, что школа в этом вопросе лишалась тех хотя и очень ограниченных завоеваний, какие были отражены в школьном уставе 1864 г. и в одобренной инструкции Петербургского учебного округа. В школе устанавливалась дисциплина, вполне соответствующая общему духу государственного строя России этого периода, дисциплина «капиталистического рабства». Дисциплина Добролюбова, Чернышевского, Ушинского и многих других передовых людей России оказалась не подходящей для России буржуазно-монархической. Для этой дисциплины нужна была иная социальная основа, особенно для дисциплины, отстаиваемой революционными демократами. Это, однако, не означало, что проведенная в 60-х годах борьба за полное изгнание административно-полицейских мер поддержания школьной дисциплины, борьба за замену их мерами педагогическими, вытекавшими из гуманных основ дисциплины, прошла впустую. Конечно, нет. Борьба эта внесла богатейший вклад в отечественную педагогическую теорию. Она создала прочный фундамент, на который опирались передовые педагоги 70—80-х и последующих годов XIX и начала XX вв. в борьбе за осуществление в практике воспитания прогрессивных идей 60-х годов. Все ценное из этой борьбы с благодарностью использует наша советская педагогика и советская школа, поднявшие школьную дисциплину по ее основам, по тем средствам, какие используются для ее поддержания, на высшую ступень, на ту ступень, которая дает ей право называться дисциплиной социалистической.

Г. Преобразование гимназий и прогимназий

При обсуждении в Государственном совете проекта плана преобразования гимназий и прогимназий на основе нового устава пять членов совета (Панин, Чевкин, Метлин, Муханов и Адлербер) предлагали: преобразовать 50% всех гимназий и прогимназий в реальные и 50% в классические. Только такое решение, с их точки зрения, было бы вполне объективным и позволило бы на практике глубже проверить, какая из двух систем для России полезней¹. Против этого предложения возражал Головнин. Он настаивал на том, чтобы на первых порах ограничиться преобразованием в реальные не 50, а 25% гимназий и прогимназий. По мнению Головнина, спешить с преобразованием большего числа гимназий и прогимназий в реальные не следовало на том основании, что прошлый опыт реального образования в России был настолько небогат и несовершенен, что не позволял сделать вывод о целесообразности учреждения реальных школ в таком же количестве, как и классических.

Научно-объективного подхода к оценке прошлого опыта средней школы как раз и не хватало Головнину. Он явно переоценивал опыт классической школы и недооценивал опыт реальной школы. Об этом свидетельствует, например, следующая собственноручная запись Головнина в первоначальных набросках плана мероприятий по реализации гимназического устава 1864 г., обнаруженная в архиве: «я всегда,—говорил он,—доказывал превосходство изучения древних языков как несравненно лучшего педагогического орудия общего образования перед всякими другими предметами, а вследствие того и превосходство классических гимназий с двумя древними языками перед всякими другими гимназиями и допускал гимназии с одним латинским языком только как заведения переходные, доколе у нас нет еще достаточного числа учителей греческого языка»².

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. I, л. 171.

² Там же, ч. IV, л. 315.

Государственный совет согласился с мнением Головнина и решил преобразовать 25 % гимназий и прогимназий в реальные, 25 % — в классические с двумя древними языками и 50 % — с одним древним (латинским) языком, вводя в последних второй по мере подготовки учителей греческого языка.

По плану Министерства народного просвещения на первый раз предполагалось преобразовать по Петербургскому, Московскому, Казанскому, Киевскому, Харьковскому и Одесскому учебным округам и Сибири в классические с двумя древними языками — 15 гимназий и 1 прогимназию, в реальные — 16 гимназий и в классические с латинским языком — 37 гимназий¹.

В проведении в жизнь намеченного плана Министерство народного просвещения с самого начала натолкнулось на ряд трудностей и препятствий.

В ответ на запрос Министерства народного просвещения от 10 декабря 1864 г. попечитель Харьковского учебного округа Фойгт писал, что желает сохранить в своем округе все гимназии с одним латинским языком, кроме 1-й Харьковской, где предполагает сохранить и преподавание греческого языка для желающих.

Преобразование же намеченных по плану гимназий в реальные он допускал лишь при одном неременном условии, что в них будет введено для желающих преподавание латинского языка и прослушавшим его будет предоставлено право поступить на некоторые факультеты университета. Преобразование гимназий в реальные, говорил Фойгт, «не встретило бы препятствия, даже соответствовало бы желанию многих..., соответствовало бы потребностям некоторых специальных направлений высшего образования, только под тем неременным условием, чтобы в такие гимназии, преобразованные в реальные, дозволено было ввести дополнительный курс латинского языка для желающих и чтобы ученикам, выслушавшим латинский язык в объеме реальной гимназии, был беспрепятственно открыт доступ на физико-математический и медицинский факультеты университета». Без этого, по его мнению, реальная гимназия «осталась бы вовсе пустою или с весьма малым числом учащихся»².

Попечитель Казанского учебного округа Шестаков в письме от 18 февраля 1865 г. № 52, не высказывая прямо своего отношения ни к реальной, ни к классической школе, сообщал, что в округе есть желания учредить реальные гимназии, но что препятствием к этому служит закрытие доступа в университет для окончивших эти учебные заведения.

Попечитель Киевского учебного округа Ширинский-Шихматов ставил в известность Министерство народного просвещения о наличии многих педагогических советов, высказывавшихся в пользу реальных гимназий, но ввиду того, что «реальные гимназии преграждают дорогу в университет», они желают преобразования своих гимназий в классические с одним латинским языком...».

Ширинский-Шихматов сообщал также о желании попечительского совета создать в округе высшую реальную школу, или преобразовать в таковую Нежинский лицей. Такая мера, по мнению совета, создала бы предпосылку для роста реальных гимназий³.

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. III, л. 28-в. В «Историческом обзоре деятельности Министерства народного просвещения» С. В. Рождественского допущена неточность: указано, что было намечено к преобразованию в реальные не 16, а 13 гимназий. В приведенный им на странице 442 список гимназий, намечавшихся к преобразованию, почему-то не вошли: Смоленская, Тверская и Кронштадтская гимназии.

² Письмо Фойгта от 26 января 1865 г. № 234, Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, лл. 54 и 56.

³ Идею создания высшей реальной школы, как надстройки над реальными гимназиями, выдвигал в 1860 г. Н. И. Пирогов (см. гл. V данной работы).

По решению совета в округе намечалась к преобразованию в реальную только одна гимназия — Белоцерковская. Но и это решение вызвало недовольство почетного попечителя гимназии, родителей и родственников учеников. В своих обращениях они писали, что желают дать детям высшее образование и потому хотят иметь не реальную, а классическую гимназию¹.

Попечитель Одесского учебного округа Арцимович намечал преобразовать в реальные Николаевскую и Таганрогскую гимназии, так как это соответствовало потребности мест. От преобразования других гимназий в реальные он считал нужным воздержаться по той же причине, на которую указывали и другие попечители (невозможность попасть в университет по окончании их).

Попечитель С.-Петербургского учебного округа Делянов полагал, что реальные гимназии надо иметь в Архангельске (с 1841 г. существовало реальное отделение) и в Кронштадте. Население этих городов, писал он, связано с морским делом и более, чем где-либо в другом городе, нуждается в реальных знаниях, а в Кронштадте к тому же имеется и солидная база для развития реального образования: «завод, доки, порт, анатомический театр и богатая по отделу естественных наук библиотека»².

Попечитель Московского учебного округа генерал-лейтенант Левшин писал, что «преобразование хотя бы одной Московской гимназии в реальную будет равносильно ее закрытию»³. В этом, по мнению Левшина, достаточно убеждал 25-летний опыт 3-й Московской гимназии с реальным отделением, где число желающих обучаться на реальном отделении было не велико и с каждым годом все уменьшалось.

В Министерство народного просвещения поступали ходатайства и от других лиц и организаций о сохранении существовавших гимназий на положении классических и об открытии новых гимназий, но опять-таки не реальных, а классических. Свои ходатайства они мотивировали, как правило, одним и тем же — желанием иметь гимназию, открывавшую доступ в университет.

Воронежский губернский предводитель дворянства в письме от 6 марта 1865 г. № 166 сообщал, что Воронежское губернское собрание дворянства уполномочило его ходатайствовать перед Министерством народного просвещения «о том, чтобы Воронежская губернская гимназия при предстоящих преобразованиях гимназий Министерства народного просвещения имела классический курс, так как по высочайше утвержденному в 19-й день ноября 1864 г. уставу гимназий и прогимназий только классические гимназии дают прямую подготовку к университетскому образованию»⁴.

Директор 3-й Московской гимназии Александров, по поводу решения совета министра народного просвещения от 6 марта 1865 г. о преобразовании этой гимназии в реальную, поднял тревогу. В докладной записке на имя министра он доказывал нецелесообразность такого преобразования.

Попечитель Московского учебного округа ходатайствовал о преобразовании этой гимназии только в классическую с двумя древними языками и о закрытии существовавшего при ней реального отделения. Он писал: «реальная гимназия составляет ни к чему не нужную роскошь и

¹ Ходатайство почетного попечителя, родителей и родственников учащихся Белоцерковской гимназии находится в Архиве департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, лл. 274—278.

² Из письма Делянова, там же, л. 122.

³ Из письма Левшина от 4 февраля 1865 г. № 325, Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, л. 76.

⁴ Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. I, л. 269.

служит действительно только окольным путем к поступлению в университет, с явным ущербом для серьезного приготовления к нему»¹.

Подобные ходатайства поступили из Смоленска, из Астрахани, Таганрога, Екатеринбурга, Твери, Кронштадта и Харькова (по поводу 2-й Харьковской гимназии)². И Министерством народного просвещения в конце концов было решено: 3-ю Московскую гимназию сохранить с двумя отделениями — классическим и реальным, Смоленскую гимназию оставить на положении классической с двумя древними языками, Кронштадтскую и Тверскую — сохранить классическими с одним латинским языком³. Попечителю Харьковского учебного округа было разрешено преобразовать 2-ю Харьковскую гимназию в классическую с одним древним языком (латинским)⁴, и только 11 гимназий, вместо намечавшихся 16, были преобразованы в реальные.

Реальная гимназия, таким образом, не успев возникнуть и прочно стать на ноги, устранялась от жизни, потому что уставом 1864 г. была подтверждена старая традиция: беспрепятственно принимать в университеты лишь окончивших классические гимназии.

Неудачи с реализацией плана преобразования гимназий в реальные, конечно, окрыляли Каткова, Леонтьева и других врагов реального образования. Но они не успокаивали их окончательно. Катков и его единомышленники продолжали свои атаки против реальной гимназии, а с заменой Головина на посту министра народного просвещения Д. Толстым значительно усилили их.

Чтобы оханть реальную гимназию и всячески возвысить классическую, они привлекали излюбленные средства, которыми пользовались и раньше: и всемерное преувеличение отсталости России, наряду с чрезмерным восхвалением культуры Запада, особенно Германии; и клевету на русский язык и русскую литературу, наряду с безапелляционным признанием за классической древностью лучшего средства развития умственных способностей вообще, устной и письменной речи в частности; и квалификацию реальной школы как «притона поверхностного учения» и т. д. и т. п.⁵.

В провале плана преобразования 25% гимназий в реальные сторонники реального образования усматривали фактическую ликвидацию того нового, что было продиктовано самой жизнью и что вносила в систему среднего образования реформа 1864 г.

Физико-математический факультет в своем представлении от 11 января 1865 г. указывал, что, отдавая весьма важное преимущество классическим гимназиям перед реальными по отношению их к университету, устав ставил в выгодные условия одни факультеты университета и в невыгодные — другие. В выгодные условия ставились по преимуществу историко-филологические факультеты университетов, «для которых общее классическое образование служит существенным основанием или важным пособием». Они-то, по мнению факультета, будут иметь студентов,

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, л. 325.

² Там же, ч. IV, лл. 25—35, 65—66, 98—99, 108-а, 108, о 126—128.

³ Позднее было разрешено преобразовать Тверскую гимназию в классическую с двумя древними языками (Письмо МНП № 5877 от 21/VII 1865 г., Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. IV, л. 157).

⁴ Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. IV, лл. 130—131, 157.

⁵ Все это можно было встретить на страницах «Московских ведомостей», являвшихся трибуной Каткова и Леонтьева. См., например, следующие номера этой газеты: 273, 278 за 1865 г., 209 за 1867 г., 8 и 30 за 1868 г., 188 за 1869 г., 66, 67, 69, 72, 94, 98, 99, 100, 101, 103, 109, 144, 156 за 1871 г. На многие из перечисленных номеров «Московских ведомостей» указывает в своей работе «Очерки по истории средней школы в России в 60—70-х годах в России» проф. Ганелин.

хорошо подготовленных для университетских занятий. Что же касается физико-математического и медицинского факультетов, то они ставились в очень невыгодные условия, поскольку должны были принимать лишь окончивших классические гимназии, т. е. лиц, «знакомых по преимуществу с древними языками и менее подготовленных к математике и физике, имеющих самые поверхностные сведения в естественных науках и никаких в химии». При такой подготовке поступавших физико-математическому факультету приходилось тратить много времени на изложение основных элементарных сведений по многим наукам, вместо того чтобы употребить его для ознакомления студентов «с самими методами и приемами ученых работ, с множеством манипуляций, без которых самостоятельное занятие естественными науками невозможно». Реальные гимназии, по мнению факультета, могли бы избавить его от затраты времени на те занятия, которые не составляют задачу университетского курса. Они «по своей программе могли бы весьма хорошо удовлетворять потребностям физико-математического факультета, доставляя ему студентов подготовленных соответствующим образом», и тем самым содействовать поднятию уровня физико-математического и естественно-научного образования в России. Учитывая все это, физико-математический факультет ходатайствовал «о предоставлении права молодым людям, окончившим курс в реальных гимназиях, поступать в означенный факультет»¹. Поскольку от поступавших требовались элементарные знания латинского языка, физико-математический факультет рекомендовал ввести в реальных гимназиях преподавание краткого курса этого языка (знание грамматики и перевод легких произведений), позаимствовав для этого по несколько часов у немецкого, французского языков и некоторых других предметов (чистописание, черчение и др.).

С мнением физико-математического факультета целиком соглашался медицинский факультет того же университета. Он писал, что «совершенно согласен с мнением, изложенным в упомянутом представлении физико-математического факультета», и что «может даже сказать, что для него осуществление выраженной этим факультетом мысли быть может еще более важно, чем для вышеназванного факультета». Почему? А потому, говорилось в письме медицинского факультета, что «естественная история, физика и химия составляют основные науки медицинского факультета», без знакомства с которыми «студент не может приступить к изучению наук собственно медицинских. Получая же студентов, мало или вовсе по ним не подготовленных, как это до сих пор имело место, факультет ставится в необходимость жертвовать всем первым годом пребывания студентов в университете и частью второго только на изучение ими естественной истории, физики и химии, предметов, которые, собственно говоря, должны были быть знакомы им уже при поступлении на медицинский факультет». В силу этого, говорилось далее в письме медицинского факультета, «только на второй год пребывания в университете студент-медик может перейти к занятиям физиологией, медицинской химией и физикой, существенно же медицинские предметы падают все на остальные три года». Этим создавались исключительные трудности в преподавании специальных (медицинских) предметов и в усвоении их студентами: у преподавателей нехватало времени для полного и основательного изложения своего предмета, а у студентов нехватало времени для основательного овладения специальностью. Лучшим выходом из этого затруднения, по мнению факультета, было бы повышение требований к поступающим в университет по медицинскому факультету в части

¹ Приведенная цитата, как и все другие, взята из названного представления физико-математического факультета, хранящегося в Архиве департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, лл. 261—262.

их знаний по естественной истории, физике и химии. Факультет при этом полагал, что «этому требованию могли бы вполне удовлетворить лица, окончившие курс в реальных гимназиях, если только к предметам, в них преподаваемым, будет присоединен латинский язык в таком объеме, чтобы учащиеся имели возможность приобрести знания грамматики и уметь переводить легких авторов». Медицинский факультет указывал, между прочим, и на то, что по университетскому уставу 1863 г. естественная история, физика и химия исключены из числа предметов преподавания медицинского факультета, что, по его мнению, очевидно, не учтено при утверждении устава гимназий и прогимназий. Иначе можно было ожидать иного решения вопроса о правах реальных гимназий.

Основываясь на всем сказанном, медицинский факультет, так же как и физико-математический, ходатайствовал: а) «о присоединении краткого курса латинского языка к предметам преподавания в реальных гимназиях для желающих» и б) «о предоставлении лицам, окончившим в них курс учения, права поступления в студенты физико-математического и медицинского факультетов»¹.

Юридический факультет отнесся очень формально к поднятому физико-математическим факультетом вопросу. В своем решении он записал, что «в настоящее время, когда после долгого обсуждения и официальными путями и в литературе вопроса об устройстве гимназий законодательным порядком только что поставлены окончательно и высочайшею властью утверждены правила об этом устройстве, когда на опыте еще не успели сказаться недостатки этого устройства, неудобно и неблагоприятно входить с представлением об изменении его существенных и основных начал»². Из членов юридического факультета только один, профессор Сокальский, согласился с мнением физико-математического факультета.

Совет университета большинством в 16 голосов против 6* согласился с мнением физико-математического факультета и представил материал на рассмотрение в Министерство народного просвещения. Ходатайство университета, сообщения попечителей и различные другие ходатайства мест заставили министра народного просвещения подумать над созданным положением и поискать возможного выхода из него. Судя по некоторым архивным данным, вопрос о предоставлении права окончившим реальные гимназии поступать на некоторые факультеты университета обсуждался советом министра народного просвещения, который и предложил следующее решение: предоставить право попечительским и университетским советам разрешать окончившим реальные гимназии поступать в университеты по физико-математическому и медицинскому факультетам с обязательной сдачей экзамена по латинскому языку. С таким решением согласился Головнин и в духе его давал в дальнейшем разъяснения на запросы мест³.

¹ Данная и все другие цитаты приводятся из представления медицинского факультета, хранящегося в Архиве департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, л. 263.

² Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, л. 264. С мнением коллектива профессоров юридического факультета в основном совпадало мнение профессоров историко-филологического факультета.

* За предложение физико-математического факультета голосовали члены совета: Зарубин, Питра 1-й, Питра 2-й, Лазаревич, Леваневский, Масловский, Щелков, Сокальский, Бекетов, Бейер, Грубе, Лямоль, Коссов, Черный, Демони и ректор. Против голосовали: Петров, Тихонович, Добровольский, Пахман, Лавровский 1-й и Палюмбецкий (Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. II, л. 266).

³ В письме к попечителю Казанского учебного округа Головнин, например, писал, что совет министров, обсудив вопрос о разрешении окончившим реальные гимназии поступать на некоторые факультеты со сдачей экзамена по латинскому языку, «не нашел уважения к отрицательному его решению и предоставил его усмотрению попечительских и университетских советов».

Решение это не отменяло всех препятствий, которые создавались ст. 122 устава на пути к развитию реальных гимназий, но в какой-то мере уменьшало их. Требования от поступающих знания латинского языка оставались все же одним из весьма серьезных препятствий, тем более что преподавание латинского языка не было введено в реальных гимназиях и обучавшиеся в них и желающие попасть в университет должны были изучать этот язык на стороне или при гимназии во внеклассное время за особую плату.

Вполне естественно, что сторонники реального образования не удовлетворялись таким половинчатым решением и потому продолжали свою борьбу за расширение прав реальных гимназий и в бытность министром народного просвещения Д. Толстого.

В протоколах некоторых земских собраний и особенно в выступлениях отдельных земских деятелей выражалась твердая уверенность в том, что, ограничив в правах окончивших реальные гимназии, правительство стало на тот путь, который не соответствовал интересам России, и что, сохраняя это положение, оно губило нужное и полезное дело.

Гласный Елисаветградского уездного земства Аполон Диков, например, говорил, что в дискуссии, предшествовавшей принятию устава гимназий и прогимназий в 1864 г., поборники реального образования дали ясно понять, что «классические языки не есть необходимость для развития умственных способностей», и «предложили ряд ясных, точных и определительных статей в пользу реального образования, разъяснили вопрос чрезвычайно ясно и поставили его вне всякого спора», что «общество с редким единодушием усвоило себе убеждение в пользе естественных наук», но, несмотря на это, правительство пошло по другому пути, оно приняло решение, противное тому убеждению, которое выработано обществом, и посредством насилия обязывает изучать древние языки каждым желающим поступить в университет. Диков утверждал, что изучение древних языков вызывает у большинства учащихся «неудовольствия, а часто ропот и проклятия». И это, по его мнению, объясняется не тем, что учащиеся русских гимназий не хороши, а исключительно тем, что бесполезность изучения мертвой древности усвоена ими очень хорошо

Диков упрекал правительство в том, что оно пошло по пути «Московских ведомостей», которые разнообразными, почти всегда необоснованными доводами старались поддержать авторитет классических гимназий и всячески принизить роль и значение гимназий реальных¹.

Но как бы ни были настойчивы и убедительны ходатайства земств, все они были отклонены Д. Толстым, как якобы неправильные по существу, ибо он считал, что не реальные, а только классические гимназии способны обеспечить подготовку учащихся, владеющих всеми элементами современного образования, что только их курс «равно приспособлен как к университетскому учению по всем факультетам, так и к успешному прохождению курса высших специальных заведений»².

Мало того, Д. Толстой добился от комитета министров принятия постановления о том, чтобы просить государя повелеть объявить земствам, что вопросы системы народного образования, устройства учебной части и империи и т. п. не подлежат их обсуждению³.

¹ Приведенные данные взяты из заявления Дикова от 1/VI 1868 г., которое хранится в Архиве департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. V, лл. 449—454. Заявление Дикова, как неприемлемое, политически не выдержанное, было запрещено опубликовать в «Сборнике Херсонского губернского земства».

² Из ответа Д. Толстого на ходатайства Черниговского и Нежинского земств от 11 января 1869 г. № 301, тот же архив, дело № 153511, лл. 5—6.

³ Постановление комитета министров от 18 марта 1869 г. Выписка находится в том же архивном деле, лл. 28—29.

Такое же крайне враждебное отношение со стороны Д. Толстого встретили поступившие несколько позже ходатайства физико-математических факультетов Новороссийского, Казанского и Киевского университетов и факультетов юридического и медицинского Киевского университета¹. Первые настаивали на допущении на физико-математические факультеты окончивших реальные гимназии и притом без всякого экзамена по латинскому языку, ибо считали, что знания латинского языка не играют существенной роли в занятиях на факультете. Они к тому же доказывали, что подготовка, которая обеспечивается реальными гимназиями для слушания курса на физико-математическом факультете, куда выше той, которую получают учащиеся в классических гимназиях.

Вторые (юридический и медицинский факультеты) поддерживали ходатайства физико-математических факультетов о предоставлении права окончившим реальные гимназии поступать в университет на равных правах с окончившими классические гимназии. Что же касается поступления на медицинский и юридический факультеты, то советы этих факультетов считали нужным требовать от поступающих знаний по латинскому языку.

Не вполне разделял Д. Толстой и мнения совета историко-филологического факультета Киевского университета, который в своем представлении писал, что он против допущения окончивших реальные гимназии на физико-математический факультет вовсе не потому, как некоторые думают, что это сократит число желающих поступить на историко-филологический факультет, а только потому, что усматривает в развитии реальных гимназий средство распространения крайне вредного, материалистического направления; что он защищает классическую гимназию, так как видит в ней противоядие против названного (материалистического) направления. В заключении, написанном по поручению факультета проф. Модестовым и принятом советом, по этому поводу сказано следующее: «Всякому известно, что в нашем обществе, не только в слоях среднего, но даже и высшего образования, заметно усиливается материалистическое направление, выражающееся в презрительном отношении ко всему идеальному и нравственно-высокому, другими словами, к тому, что составляет лучшее украшение человеческой природы и без чего никакой успех в области реальных знаний и никакое развитие материального благосостояния не обеспечивают общество от падения или нравственного растреления, а следовательно, и от гибели. Важнейший интерес народа и государства требует, чтобы эта нравственная язва не имела доступа в общественные слои высшего образования, где она, вооруженная авторитетом односторонней науки, может получить силу, с которою будет трудно бороться. Нет сомнения, что в классическом образовании, правильно понимаемом, кроется сильнейший противовес этому направлению. Молодой человек, которого хороший учитель познакомил с Цицероном и Ксенофонтом, с Корнелием Нероном и Плутархом, всегда вынесет из школы такие высокие нравственные образы, получит понятие о таком величии характеров и нравственной силы, что будет в состоянии бороться с какою хотите односторонностью общественного направления и никогда не примкнет к теориям глубокого материализма»².

¹ Киевский университет носил название университета св. Владимира. Ходатайства названных факультетов хранятся в Архиве департамента народного просвещения, дело № 153792, ч. I: протокол совета физико-математического факультета Новороссийского университета от 5/X 1870 г. л. 275; отношение университета св. Владимира от 31/I 1871 г. № 968 с приложениями, лл. 306—318; письмо попечителя Казанского учебного округа от 27/II—1871 г. № 59, лл. 324—325 и письмо Толстого к Шестакову от 20/III 1871 г. № 2947, лл. 326—327.

² Архив департамента народного просвещения, дело № 153792, ч. I, л. 314.

Но совет историко-филологического факультета не удовлетворяли действовавшие тогда классические гимназии.

Что же конкретно не удовлетворяло совет факультета в существовавших в то время классических гимназиях? Каких преобразований добивался он? — Не удовлетворяло совет преобладание в курсе древних языков так называемого грамматического классицизма, т. е. занятий по грамматике греческого и латинского языков, изучение грамматических форм и других тонкостей того и другого языка. Совет хотел, чтобы при изучении классической древности было обращено главное внимание на знакомство с художественными произведениями древнегреческой и римской литературы, с историей, культурой и бытом древних греков и римлян, чтобы изучение грамматики являлось не главной целью, а скорей средством к овладению богатством древнегреческой и римской культуры.

Вот с такой-то оценкой грамматического классицизма и не был согласен Д. Толстой. Толстого не удовлетворяли классические гимназии, действовавшие на основе устава 1864 г., по другим причинам: 1) потому, что в учебном плане их значилось естествознание и космография, с элементарными сведениями из которых можно было, по его мнению, познакомить учащихся на уроках географии и физики¹, 2) потому, что древним языкам и математике хотя и отводилось много времени в учебном плане классической гимназии, но «не в такой мере, как бы следовало, в видах сосредоточения на них умственных сил учащихся большей зрелости»². Д. Толстой добивался поэтому вместе с ликвидацией реальной гимназии изменения и классической гимназии в сторону значительного усиления в ее курсе классицизма, причем не того классицизма, на котором настаивал совет историко-филологического факультета Киевского университета, а именно «грамматического», который он считал лучшим средством умственной гимнастики и отвлечения учащихся от увлечения «пагубным» материализмом и другими «вредными» (свободолюбивыми) идеями.

При поддержке своих идейных друзей Каткова и Леонтьева Д. Толстой, в конце концов, достиг поставленной цели: 30 июля 1871 г., после долгих споров в комиссиях и в Государственном совете³, Александром II был утвержден новый гимназический устав.

Согласно этому уставу предусматривалась только классическая гимназия с двумя древними языками в составе одного пригготовительно-го и семи основных классов. Причем в 7-м классе устанавливался двух-годовалый срок обучения, в остальных — годичный в каждом классе.

Чтобы яснее представлять себе те изменения, которые были внесены в учебный курс гимназий контр-реформой Д. Толстого, приведем сравнительные данные о предметах, входивших в учебные планы, и времени, отводимом на каждый предмет, по уставам 1828, 1864 и 1871 гг.

Из этой таблицы видно, что в учебном плане гимназии по уставу 1871 г., при общем сокращении числа часов, было значительно больше времени отведено на древние языки, чем в учебном плане классической

¹ Об этом Толстой упоминал в своем отчете за 1867 г., напечатанном в «Журнале Министерства народного просвещения» за 1869 г. в мартовской книжке и позднее, в своем представлении в Гос. совет от 27/II 1871 г. № 2211 об изменениях и дополнениях к уставу 1864 г.

² Архив департамента народного просвещения, дело Гос. совета № I за 1871 г., л. 9. Из названного выше представления № 2211.

³ См. об этих спорах у И. Алешинцева, История гимназического образования в России (XVIII—XIX вв.), стр. 285—302.

гимназии (с двумя древними языками) по уставу 1864 г. Сделано это за счет сокращения числа часов на русский язык и словесность, историю, новые языки, за счет исключения из учебного плана рисования и черчения и почти полного устранения естествознания. Классическая древность заняла здесь господствующее положение. На нее отводилось 85 часов из общего числа 206, т. е. более 41% всего учебного времени.

Устав давал понять, что точка зрения сторонников классического образования получила силу закона, и потому всякие попытки доказывать преимущества реального образования должны рассматриваться как беспредметные.

Кроме гимназий, устав допускал существование прогимназий, равных по учебному курсу четырем младшим классам гимназий. При них разрешалось учреждать, так же как и при гимназиях, приготовительные классы.

15 мая 1872 г. Александром II был утвержден устав реальных училищ¹, положивший конец существованию возникших в результате реформы 1864 г. реальных гимназий. Реальные училища, согласно уставу, имели целью «доставлять учащемуся в них юношеству общее образование, приспособленное к практическим потребностям и к приобретению технических познаний» (статья 1-я). Они состояли из шести классов с одногодичным сроком обучения в каждом классе. Начиная с 5-го класса, в реальных училищах вводились два отделения: основное и коммерческое, но не возбранялось иметь и только одно отделение.

При основном отделении уставом допускалось учреждение дополнительного класса с тремя отделениями: 1) общим, предназначенным преимущественно для подготовки учащихся к поступлению в высшие специальные учебные заведения; 2) механико-техническим и 3) химико-техническим, предназначенным для вооружения учащихся некоторыми специальными познаниями. Дополнительный класс мог состоять из одного или двух из только что названных отделений. Учебный план реальных училищ был утвержден в таком виде.

¹ До утверждения проект устава обсуждался в особом присутствии Государственного совета под предс. гр. Строганова, а затем в Государственном совете. При обсуждении его возникли споры по различным вопросам. Большинство членов особого присутствия одобряло проект устава, представленный Д. Толстым, меньшинство отвергало его. В Государственном совете, наоборот, большинство отвергало, а меньшинство поддерживало проект (см. об этом у И. Алешинцева, История гимназического образования..., стр. 285—304 и у Рождественского, Исторический обзор деятельности..., стр. 518—526). Более подробно о всех разногласиях (в том числе и о разногласиях по проекту устава классических гимназий) изложено в журналах заседаний особого присутствия и общих собраний Гос. совета (Архив департамента народного просвещения, дело № 139848, ч. V, дела Государственного совета № 1, 2, 3 и 5).

УЧЕБНЫЕ ПЛАНЫ ГИМНАЗИЙ ПО УСТАВАМ 1828, 1864 и 1871 гг. (сравнительные данные)

НАЗВАНИЕ ПРЕДМЕТОВ	Число недельных часов во всех классах			Больше или меньше часов в гимназии по уставу 1871 г. по сравнению:	
	в гимназиях по уставу 1828 г.	в гимназиях (с древними языками) по уставу 1864 г.	в гимназиях по уставу 1871 г.	по уставу 1828 г.	по уставу 1864 г.
1 ЗАКОН БОЖИЙ	16½	17½	13	-3½	-4½
2 РУССКИЙ ЯЗЫК С ЦЕРКОВНО-СЛАВЯНСКИМ И СЛОВЕСНОСТЬ	34½	30	24	-10½	-6
3 КРАТКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛОГИКИ	—	—	1	+1	+1
4 ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК	39	42½	49	+10	-6½
5 ГРЕЧЕСКИЙ ЯЗЫК	30	30		+6	+6
6 ФРАНЦУЗСКИЙ ИЛИ НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК	27	23¼	19	-8	-4¾
7 МАТЕМАТИКА МАТЕМАТИЧЕСКАЯ И ФИЗИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ	22½	27½		+6½	+1½
8 ФИЗИКА	6	7½	6	Однородно все число часов	-1½
9 КОСМОГРАФИЯ	—				
10 ЕСТЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ	—	7½	2	+2	-5½
11 ГЕОГРАФИЯ	15	10	10	На географию одинаковое число часов по уставу 1828 г. в часов на статистику	
12 СТАТИСТИКА					
13 ИСТОРИЯ	19½	17½	12	-7½	-5½
14 ЧИСТОПИСАНИЕ РИСОВАНИЕ, ЧЕРЧЕНИЕ	30	16½	5	По уставу 1871 г. предусматривалось только чистописанье	
Итого	240	230	206	-34	-24

Рис. 16

УЧЕБНЫЙ ПЛАН РЕАЛЬНЫХ УЧИЛИЩ ПО УСТАВУ 1872 г.

НАЗВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ	I-IV классы (общее)		Основное отделение		Коммерческое отделение		Дополнительный класс по отделениям		
	V-VI классы	Всего	V-VI классы	Всего	V-VI классы	Всего	Общему	Механико-техническому	Химико-техническому
1 ЗАКОН БОЖИЙ	8	2	10	2	10	2	2	2	2
2 РУССКИЙ ЯЗЫК	18	4	22	4	22	4	-	-	-
3 НОВЫЕ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ (ДВА)	28	12	40	24	52	5	-	-	-
4 ГЕОГРАФИЯ	8	-	8	2	10	2	-	-	-
5 ИСТОРИЯ	4	4	8	4	8	4	-	-	-
6 ЧИСТОПИСАНИЕ	6	-	6	-	6	-	-	-	-
7, РИСОВАНИЕ И ЧЕРЧЕНИЕ	18	12	30	2	20	5	-	-	-
8 МАТЕМАТИКА	16	12	28	4	20	3	3	3	3
9 ЕСТЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ	-	6	6	4	4	2	2	2	2
10 ФИЗИКА	-	6	6	4	4	-	-	-	-
11 ХИМИЯ	-	4	4	-	-	2	2	2	2
12 МЕХАНИКА	-	4	4	-	-	-	3	-	-
13 КНИГОВОДСТВО И ПИСЬМОВОДСТВО	-	-	-	10	10	-	-	-	-
14 ПРОЕКТИРОВАНИЕ МАШИН	-	-	-	-	-	-	8	-	-
15 МОДЕЛИРОВАНИЕ	-	-	-	-	-	-	2	-	-
16 ЗЕМЛЕМЕРИЕ И НИВЕЛИРОВКА	-	-	-	-	-	-	2	-	-
17 ОБЩЕСТРОИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО	-	-	-	-	-	-	2	2	2
18 СЧЕТОВОДСТВО	-	-	-	-	-	-	2	2	2
19 ХИМИЧ. ТЕХНОЛОГИЯ	-	-	-	-	-	-	2	5	5
20 РАБОТЫ В ЛАБОРАТОРИИ	-	-	-	-	-	-	-	-	12
ВСЕГО	106	66	172	60	166	29	30	30	30

Рис. 17

Касаясь учебного плана реальных училищ, Алешинцев правильно указывал на то, что в нем слишком мало времени отводилось на прохождение таких очень важных общеобразовательных предметов, как естественная история, география и история. Он правильно заключал, что «по самому количеству общеобразовательного элемента реальные училища оказывались средними школами весьма низкой пробы»¹.

Он, наконец, справедливо утверждал, что «реальные училища, прикрываясь своей практически-технической целью, сыграли роль хорошего отвода от университетов для среднего сословия»². А ведь это и составляло одну из важнейших задач в деятельности Д. Толстого.

Система средних школ (и неполных средних) и их отношение к высшим учебным заведениям, как они определялись уставами гимназий и реальных училищ 1871 и 1872 гг., может быть представлена в следующем виде (см. рис. 18).

В историко-педагогической литературе существует мнение, что «реформа» средней школы, осуществленная Д. Толстым, была вдохновлена Катковым и Леонтьевым и подготовлена при самом активном их участии³. Такое мнение следует признать правильным. Это под-

тверждает, между прочим, тот факт, что не только общий дух, но и конкретное содержание статей устава гимназий, утвержденного 30 июля 1871 г., и устава реальных училищ, утвержденного 15 мая 1872 г., а также содержание учебных планов этих школ вполне совпадает с мыслями, защищаемыми в многочисленных выступлениях Каткова и в разработанных проф. Леонтьевым предложениях по преобразованию гимназий. Не будем останавливаться на выступлениях Каткова, поскольку о них говорилось уже не мало, а приведем для подтверждения сказанного некоторые места из предложений Леонтьева.

Проф. Леонтьев в разработанном им проекте учебного плана гимназий предлагал отвести на древние языки 88 недельных уроков из общего числа 204, т. е. немного менее половины всего учебного времени: на латинский язык — 50 уроков, с преподаванием его во всех классах,

¹ И. Алешинцев, История гимназического образования в России, стр. 305. Проф. Е. Н. Медынский называет эти училища «недоношенными» в том смысле, что они не давали «ни достаточного общего образования (естественной истории уделено всего 8 часов), ни тем более сколько-нибудь удовлетворительного профтехнического образования». «История русской педагогики», Учпедгиз.

² И. Алешинцев, там же, стр. 305.

³ См. проф. Е. Н. Медынский, История русской педагогики, Учпедгиз, 1938, стр. 331; И. Алешинцев, История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.), СПб., 1912, стр. 285—288; С. В. Рождественский, Исторический обзор деятельности МНП., СПб., 1902, стр. 522; А. Ф. Масловский, Русская общеобразовательная школа, СПб., 1900, стр. 11 и др.

**ШКОЛЫ ПО УСТАВАМ ГИМНАЗИЙ И ПРОГИМНАЗИЙ 1871 г. И РЕАЛЬНЫХ
УЧИЛИЩ ПО УСТАВУ 1872 г. И ИХ СВЯЗЬ С ВЫСШИМИ УЧЕБНЫМИ
ЗАВЕДЕНИЯМИ**

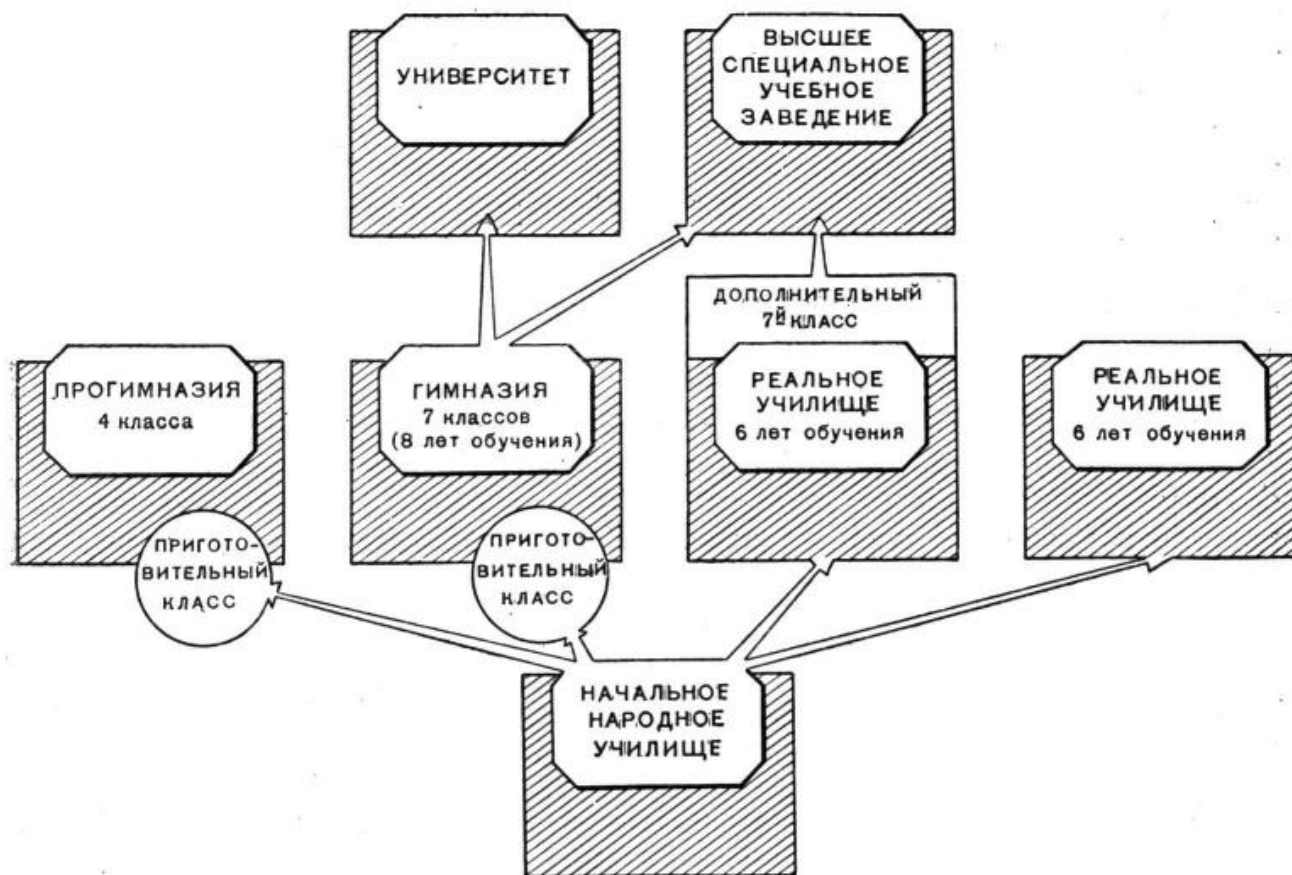


Рис. 18

Примечание. Из реального училища в высшие специальные учебные заведения принимались по экзамену окончившие 7-й, дополнительный класс по основному отделению.

а на греческий — 38, с преподаванием его в III—VII классах¹. В необходимости такого количества времени для изучения древних языков, по его мнению, достаточно убеждал опыт прусских классических гимназий. На русский же язык Леонтьев предлагал отвести самый незначительный минимум времени, как на предмет, не представляющий, по его утверждениям, большой образовательной силы и не составляющий сколько-нибудь серьезной трудности для усвоения. Русскую этимологию, например, Леонтьев считал возможным пройти полностью в 1-м классе гимназии при 2-недельных уроках. Причем Леонтьев повторял ту квалификацию русского языка, которая неоднократно давалась в «Московских ведомостях» (средство развития пустого фразерства и т. д.)².

По поводу предстоявших преобразований реальных гимназий, ссылаясь на опыт Англии, проф. Леонтьев писал, что будущие реальные училища (а не гимназии) должны рассчитывать на детей средних клас-

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 153783, ч. I (проект учебного плана гимназий).

² Против проекта Леонтьева в совете министра народного просвещения выступили А. С. Воронов, член совета К. К. Фойгт и пом. попечителя С.-Петербургского учебного округа Серно-Соловьевич. Всеми этими лицами были представлены особые записки, в которых излагались мнения по поводу проекта Леонтьева. Воронов категорически возражал против увеличения числа часов на древние языки и уменьшения на русский язык. Он считал, что на древние языки уставом 1864 г. предоставлена предельная норма. Считал совершенно необоснованной квалификацию русского языка как предмета, занимающегося, по выражению Леонтьева, больше простой болтовней. Возражал он и против преклонения перед опытом прусской гимназии. Выступление Серно-Соловьевича сводилось главным образом к требованию увеличить число часов на гео-

сов, которые долго обучаться не могут и обычно заканчивают свое образование в 15—16 лет. Для таких молодых людей, по мнению Леонтьева, не нужны и не доступны (по возрасту) глубины науки. «Для них, — говорил он, — требуются лишь некоторые научные сведения, примененные к промышленности и торговле, для коих они предназначены своими родителями»¹. Исходя из этого, Леонтьев считал, что в реальных училищах, начиная с низших классов, не только возможна, но и полезна специализация преподаваемых учебных предметов, что без этого невозможен успех реального образования. Он полагал, что для реальных училищ вполне достаточно 6—7-летнего срока обучения. Рекомендовал учреждать их в составе двух отделений: общего и специального. Допускал существование и нескольких специальных отделений при одном реальном училище, например, агрономического, коммерческого, технологического, горнозаводского, механического и др., смотря по местным потребностям.

В общеобразовательном курсе реальных училищ центральное место Леонтьев отводил математике и новым языкам. Для основных классов он намечал 6-летний срок обучения (6 классов). Для лиц, желающих поступить в высшие специальные учебные заведения, предлагал учреждать 7-й, дополнительный класс².

* * *

«Реформа» среднего образования, проведенная Д. Толстым, в педагогических кругах получила различную оценку, по преимуществу резко отрицательную.

Высокую оценку получила она у немецкого педагога, автора «Истории средних учебных заведений в России», Е. Шмида. С большим удовлетворением Шмид отмечал отказ Д. Толстого от тех новшеств, которые вводились в систему среднего образования уставом 1864 г. Он приветствовал смелые и непоколебимые шаги, предпринятые Д. Толстым по укреплению позиций «испытанной веками» классической гимназии. Шмид радовалось обстоятельству, что «реформа» Д. Толстого направляла развитие русской школы по тому пути, который был характерен для реакционной прусской системы образования. Он видел в этом торжество немецкой педагогики и немецкой системы образования, которые считал самыми передовыми в мире.

На все лады расхваливалась толстовская «реформа» и в брошюре «Последнее десятилетие в истории народного просвещения в России», изданной в Москве в 1876 г. без обозначения автора. Как и Шмид, автор этой брошюры, главное достоинство «реформы» видит в том, что она ликвидировала то «разложение, которое началось в 60-х годах», и укре-

графию и историю. Фойгт возражал, как и Воронов, против сокращения числа часов на русский язык, а также стоял за усиление курса естествознания и физики.

Записки находятся в Архиве департамента народного просвещения, дело № 153783, ч. I, лл. 9—13, 15—20, 22—27.

¹ Архив департамента народного просвещения, дело № 153792, ч. I, л. 385 (Из записки проф. Леонтьева «О преобразовании реальных гимназий»).

² В защиту реальной гимназии, как наиболее ценной средней общеобразовательной школы, необходимой для России, как школы, которая будет способствовать «преуспеванию нашей жизни», выступили «С.-Петербургские ведомости» с реакционной статьей в № от 24 марта 1871 г. и со статьей проф. Бекетова в одном из последующих номеров. Проф. Бекетов, между прочим, категорически осуждал попытку ввести раннюю специализацию в реальных училищах. Он говорил, что реальные школы с прикладным образованием, подобно немецким городским школам 2-го разряда, «способны только дискредитировать в глазах общества рациональное реальное образование, производя недоразвитых и ненаходчивых простаков». В противовес этому «Московские ведомости» приводили мнения профессоров немецких университетов. В одном из номеров за тот же 1871 г. были, например, приведены мнения профессоров евангелического богословского, католического богословского, юридического, философского и медицинского факультетов Боннского университета, защищавших классическую гимназию.

тила то «здоровое начало», которое было положено в основу среднего образования, т. е. классицизм. С изданием устава 1871 г., по мнению автора брошюры, в России впервые появилась «настоящая классическая школа, призванная воспитывать умы для высших целей науки и готовить деятелей по всем отраслям знания»¹.

Диаметрально противоположную оценку получила «реформа» в выступлениях многих более и менее прогрессивных педагогов и общественных деятелей России в последнюю четверть XIX в. При различии позиций, которых придерживались выступавшие с отрицательной оценкой толстовской «реформы», во всех них было одно общее — признание этой «реформы» реакционной. Приведем некоторые наиболее яркие из этих выступлений.

Видный представитель умеренного либерализма, редактор-издатель журнала «Вестник Европы», сторонник реального образования, М. М. Стасюлевич² квалифицировал эту «реформу» как водворение греко-латинского крепостного права, обрекавшего русскую молодежь на перерывание лингвистических окаменелостей. Он правильно считал, что толстовская «реформа» не вносила в систему народного образования России чего-либо нового, передового, содействовавшего успешному развитию русского общества, его культуры и просвещения, что она, наоборот, возвращала русскую школу к прошлому, сравнительно далекому крепостному времени, что она убивала ростки нового, живого, появившегося в результате реформ 60-х годов.

Публицист и критик В. Розанов говорил, что суть толстовской «реформы» надо видеть не только в усилении классицизма, но и в извращении настоящего классицизма, который, по мнению Розанова, заключался в идее художественной законченности и пластичности древних классических языков и древней классической литературы; в подмене его (настоящего классицизма) «абстрактно-гимнастическим» классицизмом, привившимся на немецкой почве, но никак не пригодным для России.

Розанов упрекал Каткова, Леонтьева и Д. Толстого в том, что они слишком не доверяли всему русскому. Они, говорил Розанов, смотрели на русских, как на Простаковых и Митрофанушек, не выросших и ничему не научившихся; они пренебрежительно относились к русскому языку, к русской культуре и требовали безоговорочного подражания всему прусскому. А мы, продолжал Розанов, хотим подражать «грекам и римлянам, юношество которых образовывалось на родных литературах и вообще образовывалось не хуже и грациознее, чем в Германии³; мы хотим иметь свою школу и изучать свою словесность⁴.

Непригодна была для России, по мнению Розанова, не только толстовская классическая гимназия, не дававшая юношеству тех знаний, какие были нужны, но и толстовские реальные училища, крайне огра-

¹ Стр. 13 упомянутой брошюры. Вся эта брошюра была написана в стиле выступлений Каткова. Все, что было предпринято Д. Толстым за 10 лет его деятельности на посту министра народного просвещения, расценивалось как весьма положительное. Защищалось, в частности, отрицательное отношение Толстого к земской деятельности в области народного образования, его попытка ограничить земство правом заботиться лишь о хозяйственной стороне школы.

² См. «Историю России в XIX в.», изд. Гранат, т. VII; статья М. Н. Коваленского «Средняя школа». Там же приводится довольно едкая характеристика толстовских школьных «реформ», которую дал П. Капнист, прослуживший с 1880 по 1895 г. попечителем Московского учебного округа. Капнист, говорится в этой статье, называл толстовскую школьную систему «бюрократическим мракобесием, направленным на стерилизацию мыслей», и «изгнавшим всякую живую мысль из нашей школы».

³ В. Розанов, Сумерки просвещения, СПб., 1899, стр. 190.

⁴ Мнения Розанова по поводу классической гимназии Д. Толстого в основном совпадали с тем, что было сказано проф. В. И. Модестовым, большим поклонником древнегреческой классической литературы и искусства. В 1880 г. проф. Модестов тогда писал, что гимназия по уставу 1871 г. наносит смертельный удар настоящему классицизму, что она превращает классическое образование в сухое, догматическое изучение

ничивавшие возможности учащихся для движения вперед. Ученики реальных училищ «рвались и никуда не допускались» — говорил он.

Яркую характеристику сословно-классовой сущности толстовской школьной системы дал М. Е. Салтыков-Щедрин в «Благонамеренных речах». Устами формирующегося карьериста плутократа Петеньки Утробина¹ он говорил, что классическая гимназия предназначена для высших классов, обладающих необходимым для чтения Кошанского² досугом, а реальное училище — для средних классов, которым необходимо обучиться в пределах своей специальности, не вторгаясь в специальность других. Начальное же училище предназначено для низших классов, которые должны быть воспитываемы без знаний, но «в страхе божием».

Н. В. Шелгунов в качестве важнейших пороков школьной «реформы» Д. Толстого называл: 1) пренебрежительное, вернее, враждебное отношение к естественно-научным знаниям, 2) недооценку образовательно-воспитательного значения русского и новых языков и 3) преклонение перед тем из педагогического опыта западноевропейских стран, что характеризовало старое, отжившее, или отживающее, и игнорирование того нового, прогрессивного, что начинало там развиваться. Шелгунов писал: «Курьезно, что в то время, когда в Европе совершается решительный поворот общественного мнения в сторону гармонического слияния гуманитарных и реальных знаний, когда невежеством считается как пренебрежение словесными науками со стороны реалистов, так и пренебрежение изучением законов природы со стороны словесников, мы выступаем в лице просвещения с филологической системой и, забросив свой родной язык и живые языки, тщательно долбим на память греческие и латинские лексиконы...»³.

Отрицательную оценку, которая дана приведенными выше авторами «реформе» средней школы, осуществленной Д. Толстым, надо признать в общем справедливой. Эта «реформа» была действительно крайне реакционной. Она изгоняла из системы среднего образования прогрессивные начала, которые, под влиянием общественно-педагогического движения 60-х годов, проникали в практику школы и были частично отражены в уставе 1864 г., и возрождала в основном реакционные начала, характерные для школьной системы времени Николая I⁴.

грамматики греческого и латинского языков на немецкий лад. Модестов упрекал толстовскую гимназию в слепом следовании по стопам типичной немецкой школы грамматического классицизма, упрекал ее в том, что она оправдывает и насаждает в русской образовательной системе немецкие порядки. А «мы, — говорил он, — перестали верить не только обыкновенным немцам, но и самому князю Бисмарку, самому германскому Юпитеру. Обстоятельства, прискорбные, правда, научили нас жить своим умом, и теперь уже трудно заставить нас верить в безусловную благодетельность для нас немецких порядков и в спасительность даров, посылаемых из-за Немана» (Школьный вопрос. Письма к редактору «Голоса» В. И. Модестова... СПб., 1880, стр. 56). Но на этом основании нельзя, однако, ставить знак равенства между отношением к «реформе» Д. Толстого, Розанова и отношением к ней Модестова. При наличии известного сходства в них были и существенные различия. Розанов в своей критике толстовской школьной системы стоял гораздо выше Модестова. Если Модестов видел основной порок этой системы в извращении «настоящего классицизма», то Розанов считал порочной и толстовскую реальную школу и другие стороны школьной системы в целом.

¹ См. Н. Щедрин (М. Е. Салтыков), Полное собрание сочинений под редакцией Кирпотина и др. т. XI, ГИХЛ, Л., 1934, стр. 223.

² Кошанский — автор учебников по риторике.

³ См. журн. «Дело», 1880 г., № 5.

⁴ «Реформа» средней школы и вся деятельность Д. Толстого на посту министра народного просвещения, как деятельность реакционная, довольно подробно освещена в книге И. Алешинцева, История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.), СПб., 1912, стр. 281—346. Гораздо правильней оценены они проф. Ганелиным в его «Очерках по истории средней школы в России в 60—70-х годах XIX в.».

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
<i>Глава I</i> Начальная школа по проекту устава низших и средних училищ 1860 г. Замечания на проект устава	25
<i>Глава II</i> Проекты реформы начального образования, подготовленные в 1861—1862 гг. Замечания на проекты общего плана устройства народных училищ и устава общеобразовательных учебных заведений.	57
<i>Глава III</i> Проект положения о начальных народных училищах 1863 г. Положение о начальных народных училищах, утвержденное в 1864 г. «Реформы» Д. Толстого.	132
<i>Глава IV</i> Средняя общеобразовательная школа по проекту устава 1860 г. Дискуссия о характере средней школы	166
<i>Глава V</i> Средняя общеобразовательная школа по проекту устава 1862 г. Дискуссия о характере средней школы и школьной дисциплине	196
<i>Глава VI</i> Проект устава гимназий и прогимназий 1863 г. и устав гимназий и прогимназий 1864 г. Введение в действие устава гимназий и прогимназий и «реформа» Д. Толстого	240

Редактор *Н. Н. Разумовский*
Худож. редактор *Г. З. Гинзбург* Техн. редактор *Т. Н. Мухина*

А-08347. Сдано в набор 10/IX-53 г. Подписано к печати 16/XII-53 г.
Бумага $70 \times 108^{1/16}$ —9,76 бум. л.=26,72 п. л. В 1 п. л. 44 000 зн. Тираж 5000 экз.
Уч.-изд. л. 27,94. Цена в переплете 12 р. 70 к. Уч. № 110/2180 Заказ 1174.

Типография Трудрезервиздата. Москва, Хохловский, 7.
Отпечатано в типографии изд-ва АПН РСФСР, Москва, Лобковский пер., 5/16.