

О Б Ъ

ОСНОВАХЪ И ОРГАНИЗАЦІИ

СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.

Д. Тихомирова,

Директора народныхъ училищъ Витебской губернии.



ИЗДАНИЕ

С.-Петербургскаго книжнаго склада М. Залшупина.

С.-П Е Т Е Р Б У Р Г Ъ.

1900.

Дозволено цензурою. С.-Петербургъ, 11 Февраля 1900 г.



Типографія «В. С. Балашевъ и К^о», Фонтанка, 95.



Объ основахъ и организаціи средней школы.

Вопросъ о постановкѣ общеобразовательной средней школы снова занимаетъ общественное мнѣніе. Если мы оглянемся назадъ, то окажется, что только въ началѣ столѣтняго періода существованія нашихъ гимназій, впервые созданныхъ по уставу 1804 года, сравнительно не такъ часто возникали споры и недоумѣнія по вопросу объ ихъ организаціи; во второе же пятидесятилѣтіе существованія гимназіи школьныя реформы слѣдовали одна за другой съ быстротою, которая недвусмысленно свидѣтельствовала, что считавшіеся твердыми устои школы поколебались въ самомъ основаніи. Послѣ неустойчивыхъ реформъ 1849 и 1851 гг., реформа 1864 года, казалось, нашла для себя твердую почву, признавъ основою средней общеобразовательной системы классическіе языки, а «законодательный актъ 1871 года—скажемъ словами объяснительной записки къ утвержденному 30 іюля 1871 года уставу гимназій—явился довершеніемъ и упроченіемъ этой благотворной реформы, съ освобожденіемъ ея отъ болѣе или менѣе случайныхъ недостатковъ, которые въ нее проникли». «Нашей учебной системѣ, говорится въ этой запискѣ далѣе, долго недоставало твердой и прочной исторической основы: нынѣ—реформою 1871 года—эта основа ей дана, и Россія впервые вступила съ полною рѣшительностью на тотъ испытанный вѣками путь научнаго образованія, который привелъ другія наиболѣе образованныя страны Европы на высоту умственнаго и научнаго развитія». «Пора колебаній миновалась» и «гимназіи наши начали развиваться правильно и спокойно».

И однакоже, едва прошло 10 лѣтъ, какъ въ 1879—1880 гг. снова сталъ на очередь тотъ же школьный вопросъ: сомнѣнія въ

томъ, на правильномъ ли пути мы стоимъ, одно за другимъ стали высказываться со всѣхъ сторонъ. Но событія начала 1881 года отвлекли у насъ общественную мысль отъ этого вопроса, и онъ на время замолкъ, чтобы снова возродиться чрезъ слѣдующій десятокъ лѣтъ.

Быстро возгорѣвшаяся въ 1889 году полемика о постановкѣ общеобразовательной школы заключилась реформою 1890—91 года, когда, повидимому, приняты были во вниманіе всѣ вкравшіеся въ реформу 1871 года недостатки. Наступилъ періодъ затишья: ждали результатовъ реформы.

Но не прошло и десятка лѣтъ, какъ опять сталъ на очередь тотъ же докучливый вопросъ объ организаціи средней школы. Опять увидѣли, что общеобразовательная школа не даетъ ожидавшихся отъ нея результатовъ, что въ школьной системѣ имѣются коренные недостатки.

На этотъ разъ, въ противоположность тому, что было 10 лѣтъ тому назадъ, учебное вѣдомство не таитъ предъ обществомъ выяснившихся недостатковъ школы и не закрываетъ для него возможности войти въ обсужденіе столь важнаго вопроса. Циркуляръ г. Министра Народнаго Просвѣщенія по вопросу о реформѣ средней школы будетъ навсегда памятникомъ той прямоты взгляда на это дѣло, которой недоставало у насъ ранѣе.

Нѣтъ сомнѣнія, школьное дѣло—спеціальное дѣло, и для компетентнаго сужденія о немъ требуется не только общее, но и педагогическое образованіе. Однако нельзя съ пренебреженіемъ относиться и къ голосу общественнаго мнѣнія. Въ большую крайность впадаютъ тѣ, кто общественному мнѣнію приписываетъ въ школьномъ вопросѣ одни лишь «безпутныя» желанія, резюмируемые въ формулѣ: «настоящее ученіе въ гимназіяхъ тяжело, обременительно, хотимъ легкаго»,—и иллюстрируемые въ такихъ чертахъ: «переводите нашихъ дѣтей изъ класса въ классъ, давайте имъ аттестаты, да какъ можно поскорѣе; учите ихъ чему-нибудь полезному, приложимому, учите, пожалуй, и по-латыни, только немного, чтобы ученье ихъ было легко, не обременительно, чтобы дѣти наши учились играючи»¹⁾. Неудивительно, если, при такой точкѣ зрѣнія на

¹⁾ Скворцовъ, Н. Объ организмѣ гимназій, ч. 1. Москва, 1881, стр. 3, 4.

значеніе голоса родителей обучающихся въ школъ дѣтей, авторъ, держащійся только что указаннаго взгляда, цитируя Аристотеля, пренебрежительно усваиваетъ сужденіямъ родителей названіе «общаго смысла», смысла толпы, не могущаго возвыситься до научнаго пониманія причинъ явленій, до смысла «идейнаго», который «изнутри себя, изъ мысли объ истинѣ задаетъ себѣ задачи знанія» ¹⁾. Опускается изъ вида, что не о глубокихъ философскихъ вопросахъ, какъ у Аристотеля, не о сущности бытія, вещи самой въ себѣ и условіяхъ ея познаваемости говорятъ родители: предметомъ ихъ заботливыхъ сужденій служатъ ихъ же дѣти, въ дѣлѣ воспитанія и обученія которыхъ они не всѣ же полные профаны. Напрасно говорится о провинціальныхъ купчихахъ, поучившихся въ мѣстномъ женскомъ пансіонѣ и критикующихъ школьную систему, о рьяныхъ матеряхъ, думающихъ только о блестящей карьерѣ своихъ дѣтей и однакоже — судящихъ и рядящихъ «о томъ, какъ и чему должно ихъ учить» ²⁾. Не изъ этого источника слагается общественное мнѣніе, по крайней мѣрѣ, по школьному вопросу. Если бы только купчихи объ этомъ толковали, не случилось бы того, что въ дѣйствительности есть. Силу общественнаго мнѣнія по школьному вопросу составляютъ мнѣнія и отзывы людей образованныхъ, дающихъ себѣ отчетъ въ томъ, что они говорятъ и думаютъ. И не такъ это обстоитъ, что на одной сторонѣ стоятъ педагоги, всѣ поголовно защищающіе школу, а на другой—сторонніа школъ образованнаа лица. Нѣтъ. И педагоги-спеціалисты присоединяютъ свой голосъ къ тому же хулимому «общественному мнѣнію».

Да не подумаетъ однако читатель, что я высказываюсь за «плебисцитарный способъ рѣшенія педагогическихъ вопросовъ»: опросить родителей и принять то, чего хочетъ большинство ихъ. Педагогическое дѣло, повторяемъ, все же спеціальное дѣло, требующее спеціальныхъ знаній. Однакоже оно не таково, что касаться его можетъ только тотъ, кто состоитъ на службѣ въ учебномъ заведеніи. И къ тому, что высказывается общественнымъ мнѣніемъ, нельзя относиться съ пренебреженіемъ, если кто не желаетъ впасть въ ученую утопію.

¹⁾ Ibid. стр. 37.

²⁾ Ibid. стр. 42.

Тѣмъ болѣе приходится задуматься, что даже во Франціи; которой ближе всего было бы стоять за существующую классическую систему, въ которой занятія латинскимъ языкомъ, этимъ средоточіемъ нынѣшней системы обученія, «имѣютъ за собою очень и очень долгое прошлое», въ отношеніи къ которой, по правильному замѣчанію профессора Collège de France М. Бреалья, можно сказать, что занятія древними языками «такъ же древни въ ней, какъ она сама» ¹⁾,—даже въ этой самой Франціи раздаются рѣзкіе голоса противъ классицизма.

«Дѣйствующая система воспитанія, говоритъ напр. Ж. Леметръ, не соотвѣтствуетъ уже болѣе нашему времени. Въ ней накопилось слишкомъ много пережитковъ прошлаго» ²⁾. «Наше классическое образованіе», говоритъ даже защитникъ классицизма А. Фулье, «живетъ, само не зная, какія у него есть права на существованіе»,— «оно принуждено въ свою защиту ссылаться на преданіе и обычай» ³⁾. А Эдмондъ Демолень въ надѣлавшихъ столько шума во Франціи своихъ сочиненіяхъ: *A quoi tient la superiorité des Anglo-saxons* и *L' éducation nouvelle*, переведенныхъ въ главныхъ частяхъ въ двухъ русскихъ изданіяхъ—«Новое воспитаніе» (Москва, 1900 г.) и «Новая школа», изд. К. П. Побѣдоносцева, прямо объявляетъ существующую во Франціи школьную систему «ошибкой», признаваемой всѣми. Даже М. Бреаль, сторонникъ классицизма, находитъ, что древнимъ языкамъ дѣйствительно суждено потерять «значеніе, которое они имѣли до сихъ поръ», но «только эта крупная перемѣна произойдетъ не сразу», такъ какъ «масса связей соединяетъ настоящее французскаго народа съ его прошлымъ» ⁴⁾.

Но, быть можетъ, Франція,—хоть она, можно сказать, и родина классицизма, по крайней мѣрѣ въ отношеніи къ важнѣйшей его части—латинскому языку,—не можетъ служить для насъ мѣриломъ въ рѣшеніи настоящаго вопроса. Хотя «страна эта, скажемъ словами М. Н. Каткова, и стояла прежде во главѣ прогресса, но ея ириготовительная ученая школа не только не улучшалась, но под-

¹⁾ М. Бреаль, Древніе языки въ среднемъ образованіи. Москва, 1892. стр. 4.

²⁾ Demolins Edm.. *L' éducation nouvelle*. L' Ecole de Roches. Paris, 1898. p. 30.

³⁾ Бреаль, стр. VII.

⁴⁾ Ibid., стр. VI. 5.

вергалась безпрестаннымъ колебаніямъ въ самыхъ основаніяхъ своихъ». «Лишь въ двадцатыхъ годахъ классическая или гуманистическая школа была кое-какъ возстановлена во Франціи; но ея принципъ соблюдался не строго и она далеко не достигла той высоты и правильности организаціи, какою уже въ то время отличалась германская гимназія» ¹⁾).

Германія—вотъ гдѣ имѣется образецъ классической школы и гдѣ можно услышать компетентное о ней сужденіе. Однако и въ Германіи не менѣе недовольны школьной системой, чѣмъ во Франціи, чѣмъ въ другихъ странахъ Европы. Не будемъ приводить массы отрицательныхъ отзывовъ о классической школѣ германскихъ педагоговъ: «классицизмъ—скажемъ словами берлинскаго проф. Паульсена, резюмирующими не только его сужденія, пространно изложенныя въ *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten* (Leipzig, 1897), но и взгляды множества согласно съ нимъ думающихъ лицъ,—классицизмъ, какъ общая основная форма средняго образованія, доживаетъ послѣдніе свои дни» ²⁾). Или вотъ еще—рѣшительныя слова германскаго императора, сказанныя имъ въ 1890 году: «Господа, невозможно еще больше натягивать струны, нельзя и оставить ихъ въ такомъ напряженномъ состояніи, потому что мы уже переступили крайній предѣлъ». «Я не разрѣшу больше открытія ни одной гимназіи, если мнѣ не будутъ представлены доказательства, вполне оправдывающія ея цѣлесообразность и необходимость; у насъ и такъ ихъ достаточно». «Долой латинское сочиненіе! оно насъ стѣсняетъ и мы теряемъ съ нимъ наше время. Слѣдуетъ отбросить прежнее воспитаніе среднихъ вѣковъ» ³⁾).

Можно ли говорить рѣшительнѣе противъ существующей школьной системы? И что удивительнаго, если признается, что мы «теперь стоимъ предъ катастрофою, застигнутою гуманистическія гимназіи» ⁴⁾).

¹⁾ Наша учебная реформа. сборникъ статей М. Н. Каткова. Москва, 1890, стр. 97—98.

²⁾ В. 2. S. 644.

³⁾ Приводимъ эти выдержки по Демолену. Новое воспитаніе. Москва, 1900, стр. 21—25.

⁴⁾ *Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen.* Halle, 1892. Hef. 30. S. 3.

Однако не будемъ еще дѣлать изъ приведенныхъ мнѣній крайнихъ выводовъ и не будемъ принимать ихъ за доказательство непригодности существующей системы общаго образованія: рѣшительность сужденія не всегда совпадаетъ и съ его основательностію. Если мы обратимся къ исторіи школы въ Европѣ, то увидимъ, что и 100—200 лѣтъ тому назадъ и болѣе, высказывались противъ классицизма не менѣе рѣзкія сужденія, чѣмъ и теперь. Вотъ что напр. говорилъ извѣстный французскій философъ XVII вѣка Декартъ. Приглашенный шведскою королевою Христиною въ Стокгольмъ, онъ говорилъ королевѣ, вздумавшей учиться по-гречески: «Я удивляюсь, что ваше величество находить удовольствіе въ такихъ пустякахъ. Когда я былъ маленькимъ мальчикомъ, то мнѣ въ школѣ набивали этимъ голову; но съ тѣхъ поръ, какъ я вошелъ въ возрастъ, когда разсуждаютъ, я, къ счастью, совершенно забылъ все это»¹⁾. Понимать по-гречески и по-латыни, говорилъ онъ при другомъ случаѣ, для образованнаго человѣка не болѣе обязательно, чѣмъ по-швейцарски или по-нижнебретонски. А Фридрихъ-Вильгельмъ I Прусскій, какъ говорятъ, даже взялъ клятву съ воспитателей своего сына, наследника престола, что его не будутъ учить по-латыни²⁾. Или вотъ отзывъ талантливаго педагога XVIII вѣка Траппа: «изученіе древнихъ языковъ, говоритъ онъ въ своемъ *Versuch einer Pädagogik* (р. 420), есть одно изъ золъ, которыя даютъ школы, особенно въ Германіи, и препятствуютъ усовершенствованію человѣчества и его благополучію». «Счастливы были римляне,—восклицалъ еще Г. Вольфъ (педагогъ XVI в.),—они учились только греческому языку и то не по правиламъ грамматики, а чрезъ обращеніе съ греками и безъ труда. Еще счастливѣе были греки, которые довольствовались своимъ роднымъ языкомъ и, выучившись читать и писать, тотчасъ же приступали къ занятіямъ науками и философіею. А мы имѣемъ полное основаніе жаловаться на свою судьбу: мы проводимъ значительную часть юности за изученіемъ чужихъ языковъ и для насъ путь къ философіи затрудненъ столь многими преградами и препятствіями,

¹⁾ Paulsen Fr., *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten*. Leipzig, 1897. I. B. S. 488.

²⁾ Ibid. I B. S. 488. 2 B. S. 17.

потому что латинскій и греческій языкъ — не образованіе, а только дверь къ нему» ¹⁾. «Если бы на свѣтѣ существовалъ одинъ языкъ, прибавляетъ знаменитый Лейбницъ, жизнь человѣческая была бы длиннѣе на цѣлую треть».

И однако, несмотря на всѣ эти и подобные имъ отзывы, классицизмъ оставался краеугольнымъ камнемъ школы цѣлыя столѣтія. Да и теперь развѣ еще мало почтенныхъ именъ имѣется въ числѣ убѣжденныхъ защитниковъ классицизма? И тѣ, кто реформировалъ нашу русскую школу въ 1864—1871 г. г., развѣ были люди такіе недаленовидные, что справедливо было бы не придавать ихъ голосу никакого значенія? Ужели можно было бы сказать, что кто высказывается за классическую систему образованія, тотъ менѣе авторитетенъ въ рѣшеніи нашего школьнаго вопроса, чѣмъ всякій другой, лишь бы только онъ былъ въ лагерѣ противниковъ классицизма?

Но тѣмъ не менѣе небезосновательно, повидимому, говорятъ и тѣ, кто сомнѣвается и въ пользѣ классицизма, и въ правильности постановки современной системы общеобразовательнаго обученія. Получается заколдованный кругъ, лабиринтъ, въ которомъ трудно отыскать выходъ.

Разсмотримъ послѣдовательно разныя стороны вопроса, чтобы въ массѣ мнѣній, высказывавшихся по этому предмету, часто весьма старыхъ по своему происхожденію, хотя и повторявшихся недавно, отыскать точки опоры для выхода изъ лабиринта сужденій по школьному вопросу.

I.

Однимъ изъ основныхъ доводовъ въ пользу существующей у насъ классической системы образованія, при ея введеніи, было то, что за нее говоритъ многовѣковой опытъ цивилизованныхъ странъ Европы, достигшихъ научнаго развитія именно чрезъ классическую школу.

Но, возражаетъ на это проф. Окольскій, «настоящія гимназіи далеко и весьма не древняго происхожденія, какъ нѣкоторые утвер-

¹⁾ Vormbaum, Evangelische Schulordnungen. Gütersloh. 1860—1864. I. B. S. 457.

ждають, съ цѣлю обезпечить ихъ отъ всякой критики. Современныя гимназіи не имѣютъ за собою даже и вѣкового существованія»¹⁾).

Это правда, если говорить объ учебномъ заведеніи той именно организаціи, которую имѣетъ современная гимназія: въ своемъ настоящемъ строѣ гимназія дѣйствительно существуетъ лишь съ начала нынѣшняго столѣтія, считая такимъ моментомъ поворотъ въ строѣ средней школы, созданный Вильгельмомъ Гумбольдтомъ, занявшимъ постъ министра народнаго просвѣщенія въ Пруссіи въ 1809 году, и оформленный окончательно при его преемникахъ Альтенштейнѣ и Шульце (съ 1817 г.). Но въ основныхъ чертахъ своего строя общеобразовательная школа существуетъ, какъ классическая, уже много столѣтій.

Исторія классической школы на Западѣ начинается съ первыхъ дней распространенія тамъ цивилизаціи. Первые латинскіе миссіонеры, распространявшіе свѣтъ христіанскаго ученія среди варварскихъ народовъ Европы, уже приносили съ собою латинскій языкъ, какъ языкъ вѣры и церкви, который потомъ утверждался болѣе и болѣе съ каждымъ годомъ и съ каждою новою школою, устроивавшеюся латинскимъ духовенствомъ. Каковы были эти школы по программѣ, по количеству учебныхъ часовъ, по административному ихъ строю, — не важно: важно то, что языкъ латинскій являлся орудіемъ просвѣщенія даже и тамъ, гдѣ не было основаній къ изученію его по національному происхожденію, какъ во Франціи, которую можно считать, вмѣстѣ съ Италією и Испанією, за одну изъ органическихъ вѣтвей могучаго ствола Римскаго дерева. Не высока была цивилизація въ то переходное время отъ античной культуры къ культурѣ новаго міра, когда по развалинамъ античнаго міра еще проходили дикія толпы гунновъ и вандаловъ; не велики и не сложны были училища того времени. Но все же это былъ сохранившійся отъ древней цивилизаціи свѣтъ ума и знанія, къ тому же обновленнаго духомъ христіанства, и орудіемъ его былъ латинскій языкъ.

Но латинская церковь, уже съ первыхъ вѣковъ своего существованія проявившая стремленіе къ духовной власти надъ всѣмъ

¹⁾ Реформа гимназій въ Германіи. Вѣсти. Европы. 1890 г. кн. 4, стр. 473.

міромъ, слишкомъ деспотически стала проводить къ осуществленію эту тенденцію. Результатомъ этого явился, съ одной стороны, разрывъ духовнаго общенія съ восточною церковію, начавшійся въ IX в. и окончательно происшедшій въ 1054 г., съ другой—подавленіе духовной самодѣятельности и среди христіанскихъ народовъ Запада. Замкнувшись въ тѣсныя рамки лишь принятыхъ римскою церковію идей, постоянно сообразуясь съ велѣніями Рима, мысль образованныхъ людей того времени измельчала и ослабѣла: не создавалось ничего оригинальнаго, самобытнаго; всѣ умственныя занятія направлены были на казуистику частныхъ вопросовъ, на анализъ словъ и выраженій. Знаніе начинало все болѣе скользить по поверхности слова и терять всякое серьезное содержаніе.

Однако и въ этомъ печальномъ фазисѣ Европейской цивилизаціи, все же орудіемъ научной мысли, какова бы она ни была, служилъ тотъ же латинскій языкъ: чтобы стать образованнымъ человекомъ, чтобы пройти курсъ тогдашней школы, необходимо было прежде всего овладѣть языкомъ древняго Рима, хотя и утратившимъ въ то время свою чистоту.

Но вотъ предъ бѣдною содержаніемъ умственною жизнію Запада, сдавленною формалистическимъ направленіемъ схоластики, съ XV в. раскрылись дотолѣ извѣстныя лишь по слуху духовныя богатства античнаго міра: сочиненія древнихъ изучаются теперь въ подлинникѣ и въ полнотѣ своего содержанія. Греческій языкъ, на которомъ написаны лучшія произведенія античнаго міра, становится предметомъ изученія рядомъ съ латинскимъ языкомъ, хотя и уступаетъ ему въ первенствѣ, потому что если за греческій языкъ стояли имена величайшихъ мужей древности, отъ которыхъ духовное богатство перешло потомъ въ наслѣдство родственному грекамъ римскому народу, то на сторонѣ латинскаго языка стояли уже свѣтлыя тысячелѣтняя исторія христіанской культуры на Западѣ и прочное положеніе его, какъ языка религіи и всего тогдашняго ученаго міра.

Преобразовывается и школа: изъ прежнихъ монастырскихъ училищъ образуется теперь уже то, что мы называемъ гимназією. Первая правильно и широко организованная гимназія возникаетъ въ Страсбургѣ: это—гимназія, открытая въ 1538 г. замѣчательнымъ педагогомъ XVI вѣка Штурмомъ.

Страсбургская гимназія Штурма, служившая образцомъ для всѣхъ гимназій своего времени, стала образцомъ гимназіи и на дальнѣйшее время: въ ней мы нашли бы почти все то, что видимъ въ нашей современной гимназіи. Неудивительно однако, что гимназія XVI в. находилась подъ свѣжимъ вліяніемъ предшествовавшего тому времени періода умственной жизни Запада. Какъ прежде, въ «цвѣтушій» періодъ схоластики, вся мудрость человѣка полагалась въ его словѣ, въ искусствѣ умѣло имъ пользоваться, такъ и теперь главнѣйшимъ предметомъ школьныхъ занятій служило «краснорѣчіе», *eloquentia*, и учителя старались быть прежде всего учителями языка, а не мысли: *linguae magis, quam mentis magistri atque doctores esse volumus*—говорилъ Штурмъ, потому что, какъ полагалъ знаменитый гуманистъ XVI в. Меланхтонъ, «разумніе слѣдуетъ за краснорѣчіемъ, какъ тѣнь за тѣломъ». Даже находили, что «изученіе предмета по существу, безъ умѣнья его изящно изложить—вещь варварская и уродливая»¹⁾. Упражненіе въ словѣ, и именно въ латинской рѣчи, такъ какъ родной языкъ не считали предметомъ достойнымъ изученія²⁾,—составляло поэтому главнѣйшее занятіе въ школѣ.

Въ новый фазисъ вступила гимназія уже только съ начала нынѣшняго вѣка; подготовка же этого новаго направленія началась съ половины XVIII вѣка, когда подъ вліяніемъ переворота, произведеннаго въ умственной жизни Запада знаменитымъ философомъ XVI—XVII в. Бэкономъ и взрослыхъ на этой почвѣ педагогическихъ идей Ратихія, Амоса Коменскаго и Локка, стали обращать вниманіе, съ одной стороны, на примѣнительность преподаванія къ природѣ учащихся, съ другой—на содержаніе изучаемаго, на предметъ знанія. Но разъ было дано содержанію первенство предъ словомъ,—неизбѣжнымъ становилось обратить должное вниманіе на греческій языкъ, потому что именно на его сторонѣ было содержаніе знанія, перешедшаго къ намъ отъ древняго міра.

Здѣсь начинается періодъ такъ называемой ново-гуманистической средней школы, существующей и по настоящее время. Въ

¹⁾ Сперанскій Н. Очеркъ исторіи средней школы въ Германіи. Москва, 1898 стр. 18.

²⁾ Въ Страсбургской гимназіи Штурма, какъ и въ другихъ, нѣмецкій языкъ не преподавался почти совершенно.

подготовкѣ его, кромѣ названныхъ уже именъ, а также Руссо и Базедова, педагоговъ XVIII в., ближайшее участіе приняли Геснеръ (1691—1761) и за нимъ Фр. Авг. Вольфъ (1759—1824), а устанавливали ново-гуманистическую школу уже названный нами В. фонъ-Гумбольдтъ, Альтештейнъ и Шульце. Послѣдніе, и особенно Шульце, отступили отъ широкихъ воззрѣній Гумбольдта и вставили школу въ тѣ бюрократическія рамки, въ которыхъ остается она и доселѣ.

Такимъ образомъ, если вѣрно, что настоящія гимназіи по своему бюрократическому строю и механизированію всей ихъ жизни, съ точнымъ подсчетомъ всѣхъ моментовъ ея, «не имѣютъ за собою даже и вѣкового существованія», то не менѣе вѣрно и то, что классическая школа имѣетъ за собою многовѣковой опытъ Европы. Именно на ней воспиталась Европа и именно благодаря ей она владѣетъ тѣмъ научнымъ знаніемъ, которымъ справедливо гордится XIX вѣкъ.

А потому, что удивительнаго, что когда у насъ въ Россіи стали устраивать правильно организованныя среднія учебныя заведенія, то прежде всего обратились къ примѣру многовѣкового опыта Европы и оттуда, изъ Западной Европы, взяли планъ этихъ учебныхъ заведеній? Иначе не могло быть ни въ 1804 г., когда мы устраивали первыя гимназіи, ни въ 1864 и 1871 гг., когда у насъ реформировалась школа. Природа не любитъ скачковъ, и въ исторіи, при нормальномъ теченіи ея, они неумѣстны, да и невозможны: каждый новый фазисъ въ жизни націи, какъ и человѣчества вообще, наступаетъ, когда пройдена подготовительная къ нему ступень. Въ 1871 году мы только сдѣлали то, что на 50 лѣтъ ранѣе сдѣлала Германія; въ періодъ времени съ 1871 по 1890 г., и особенно въ первое изъ этихъ двухъ десятилѣтій, мы лишь пережили то, что пережила Германія съ 1837 г. по 1882 г., и въ частности 70-е годы были у насъ воспроизведеніемъ эпохи Шульце въ Пруссіи, когда гимназія затягивалась все крѣпче и крѣпче въ ея бюрократическомъ строѣ.

Можно сѣтовать на законы естественнаго развитія человѣка, который не сразу становится въ мѣру духовнаго возраста зрѣлаго мужа, который не сразу усматриваетъ каждую свою ошибку,

не сразу схватывает истину и т. д. и т. д. Но если мы будем держаться фактических основъ жизни,—того, что въ дѣйствительности бываетъ,—то не найдемъ въ этомъ ничего удивительнаго и страннаго. Нужно было и то, чтобы на Западѣ сдѣлали всѣ выводы изъ начала, положеннаго въ основаніе школы, прошли всѣ стадіи его примѣненія. Нужно было и намъ, русскимъ, которые отстали отъ Европы на всѣ 240 лѣтъ татарскаго погрома, вкороткѣ прожить то, что пережила Западная Европа

И мы ли только подражали Германіи? Ей подражала въ школьномъ вопросѣ и Франція, та страна, которая въ себѣ носитъ наслѣдіе древняго Рима, языкъ и литература которой понятны только при освѣщеніи ихъ латинскимъ языкомъ и латинскими классиками. У насъ «лозунгомъ было подражать Германіи, съ разочарованіемъ и горечью пишетъ о Франціи Демолень: у нея заимствовали ея военныя учрежденія, ея педагогику, филологію, пресловутую нѣмецкую филологію, столь тонкую и проницательную! «Дайте шестиклассникамъ хорошія латинскія темы, и вы увидите, какъ наша страна снова поднимется»,—говорили профессора университета. Гипнотизированная Франція повторяла эти магическія слова. И вотъ то, что составляло вчера неопровержимую истину, сдѣлалось сегодня ошибкою. Нельзя въ этомъ обманываться, всѣ признаютъ эту ошибку, какъ по ту, такъ и по эту сторону Рейна. У насъ первоначально слышался глухой ропоть: нѣкоторые осмѣливались сказать, что школа рѣшительно не даетъ ожидаемыхъ отъ нея результатовъ; что расширеніе программъ обученія совпало съ видимымъ ослабленіемъ знаній; что средній результатъ экзаменовъ понижается тревожнымъ образомъ, въ подтвержденіе чего приводили цифры. Мало того, стали раздаваться голоса, что развитіе школы увеличило число людей, потерявшихъ свое положеніе, число неспособныхъ къ труду, что оно грозитъ серьезною опасностью» ¹⁾).

Это говоритъ французъ о французяхъ. Что же удивительнаго, если мы скажемъ то же о плодахъ своего подражанія Германіи, которая и сама не менѣе другихъ націй пришла къ сознанію непригодности существующей школьной системы?

¹⁾ Демолень, Новое воспитаніе, стр. 15—16.

II.

Классическіе языки приняты за основу школьной системы однако не вслѣдствіе только того, что на нихъ воспитывалась и научно развивалась Западная Европа: есть и другія для этого основанія, игнорировать которыя нельзя было бы.

Главнѣйшее внутреннее основаніе, въ силу котораго классическіе языки являются важнѣйшимъ предметомъ школьнаго обученія, заключается въ томъ, что они даютъ возможность провести въ школьномъ преподаваніи начало концентраціи.

«Школа имѣетъ цѣлю, говоритъ М. Н. Катковъ, воспитаніе ума; она имѣетъ дѣло съ первыми начатками умственной организациі, и ея призваніе состоитъ въ томъ, чтобы воспитать и возростить эти начатки. Она беретъ человѣческое существо тотчасъ по выходѣ его изъ младенчества и возводитъ его, шагъ за шагомъ, параллельно съ его физическимъ возрастаніемъ въ силу и зрѣлость готоваго къ самостоятельной жизни ума. Въ школѣ не науки разрабатываются, не изслѣдованія совершаются, не открытія творятся, также не лекціи читаются,—въ школѣ воспитываются дѣти, для того, чтобы они вмѣстѣ со своимъ физическимъ возрастаніемъ созрѣвали и умственно, и могли стать способными какъ для науки, такъ и для всякой серьезной умственной дѣятельности. Но для такого воспитанія необходимо сосредоточеніе всѣхъ умственныхъ способностей и развитіе ихъ на одномъ трудѣ, который зрѣлъ бы изъ года въ годъ въ продолженіе всего отрочества. Воспитывать не значитъ развлекать, раздроблять, расслаблять; воспитывать значитъ собирать, сосредоточивать, усиливать и вводить въ зрѣлость»¹⁾.

Этотъ «принципъ концентраціи, говоритъ одинъ изъ авторитетныхъ защитниковъ классической школы, гр. П. А. Капнистъ,—не есть принципъ новый и измышленный; онъ сложился естественнымъ образомъ и въ дѣйствительности существовалъ, развивался и оказывалъ свое вліяніе на школу гораздо раньше, чѣмъ былъ окон-

¹⁾ Наша учебная реформа, стр. 24.

чательно ссзанъ и опредѣленно формулированъ» ¹⁾. «Первоначально, четыре или пять столѣтій тому назадъ, продолжаетъ тотъ же авторъ, ученіе невольно сосредоточивалось на очень небольшомъ числѣ предметовъ, такъ какъ, послѣ паденія древней греко-римской образованности, самый кругъ знаній, могущій стать предметомъ научнаго изученія, былъ крайне ограниченъ, затѣмъ по мѣрѣ того, какъ началось возрожденіе наукъ и искусствъ и какъ цивилизація новѣйшаго времени стала расти и крѣпнуть, расширялся и кругъ знаній, могущихъ стать предметомъ изученія. Время, когда школа вынуждена была сосредоточивать все свое вниманіе на одной или на двухъ наукахъ, потому что самое число наукъ, могущихъ стать предметомъ изученія, было ограничено, — давно миновало» ²⁾.

И вотъ уже Геснеръ, который положилъ начало перевороту въ постановкѣ гимназій, приведшему къ такъ называемой «ново-гуманистической» гимназій, существующей и нынѣ, въ своемъ сочиненіи «*Institutiones rei scholasticae*, изданномъ въ 1715 году, возставая противъ многопредметности преподаванія въ гимназическомъ курсѣ, противъ полиматіи, весьма опредѣленно формулировалъ начало концентраціи преподаванія, ставшей затѣмъ характеристическою чертою классической школы. М. Н. Катковъ былъ поэтому правъ, когда говорилъ: «характеристическая черта истинно-европейской школы есть то, что на педагогическомъ языкѣ называется концентрація, сосредоточеніе, собраніе умственныхъ силъ» ³⁾.

Только что изложенное нами едва-ли можетъ быть оспариваемо. Что воспитывать значитъ именно собирать, сосредоточивать и усиливать, что поэтому необходимо сосредоточеніе мысли учащагося на сравнительно ограниченномъ кругѣ знаній и основательное ихъ усвоеніе, — это одно изъ несомнѣннѣйшихъ педагогическихъ положеній. И не правы тѣ, кто полагаетъ, что концентрація преподаванія значенія для школы не имѣетъ и придумана только Катковымъ. «Въ части нашей печати, не сочувствующей классицизму, справедливо говорить по этому поводу гр. П. Капнистъ, нерѣдко

¹⁾ Классицизмъ, какъ необходимая основа гимназическаго образованія. Москва, 1891, стр. 61.

²⁾ Ibid.

³⁾ Наша учебная рефор., стр. 23.

встрѣчается глумленіе надъ самымъ принципомъ концентраціи, радость по поводу его ослабленія и увѣреніе, что школа должна учить всему поровну, то есть, понемногу, а это въ нашихъ глазахъ, особенно при большомъ числѣ предметовъ, равносильно желанію не учить ничему. Подобный взглядъ мы считаемъ проповѣдью поверхностности и вреднаго мнимаго многознанія»¹⁾).

Концентрація въ школѣ необходима: положеніе, признанное здравою педагогіею. Но все же остается вопросомъ: какъ и на чемъ концентрировать занятія въ школѣ? Здѣсь только и начинается практическое разрѣшеніе безспорнаго педагогическаго положенія.

Современная школа даетъ намъ такой отвѣтъ на этотъ вопросъ: знанія учащихся должны концентрироваться на изученіи древнихъ языковъ—латинскаго и греческаго. И «древніе языки имѣютъ мѣсто въ гимназическомъ ученіи не какъ спеціальнѣй предметъ, говоритъ г. Скворцовъ, а какъ сила, организующая развитіе сознательной дѣятельности мыслящаго духа»²⁾).

Почему избраны для учебной концентраціи именно эти два языка, а не другое что-либо?

Первымъ и самымъ естественнымъ отвѣтомъ на это является примѣръ Западной Европы, гдѣ классическая школа существуетъ уже цѣлые вѣка. Но сила этого доказательства, весьма относительнаго по существу его, еще болѣе ослаблена теперь сознаніемъ самою этою Европою неудовлетворительности существующей школьной системы. А потому тѣмъ болѣе требуется выяснить необходимость классической системы образованія по самому существу дѣла, и именно необходимость не въ томъ смыслѣ, что этимъ осуществляется въ школѣ начало концентраціи, а въ томъ, *почему* именно для школьной концентраціи взяты языки латинскій и греческій.

Вопросъ въ этой формѣ представлялся и убѣжденному защитнику классической системы М. Каткову, вліянію котораго не безъ основанія приписываются наши реформы гимназій въ 1864 и особенно въ 1871 гг. Но онъ находилъ, что «на дѣль нѣтъ другого способа», «кромѣ классической системы, для того, чтобы возводить молодые умы къ той зрѣлости, которая требуется наукой въ

¹⁾ Классицизмъ, какъ необходимая основа гимназическаго образованія, стр. 200.

²⁾ Объ организмѣ гимназій, ч. 1, стр. 22.

ея высшемъ развитіи», и только съ этой точки зрѣнія «факта» полагалъ, что по этому предмету «споръ невозможенъ» ¹⁾).

Немного разъяснился этотъ существенной важности вопросъ и у послѣдующихъ защитниковъ классической системы образованія. «Вопросъ о значеніи древнихъ языковъ, какъ средства общаго ученаго образованія, или, какъ обыкновенно говорятъ, вопросъ о классическомъ образованіи, пишетъ по этому поводу г. Скворцовъ ²⁾), есть, какъ извѣстно, избитый у насъ вопросъ нашего времени. Но въ томъ видѣ, какъ онъ обыкновенно топырится въ головахъ, въ большинствѣ случаевъ онъ не легко разрѣшимъ. Ибо вопросъ этотъ, именно въ сферѣ общаго смысла, принимаетъ обыкновенно форму *почему*: «почему классическое образованіе полезно? почему оно нужно?» и, при такомъ чисто теоретическомъ построеніи вопроса, отвѣтъ на него естественно оказывается какою-то неувидимою, неосязательною величиною». «Вопросъ «почему» есть подлинно онтологическій вопросъ—почему нѣчто есть и такъ должно быть и иначе быть не можетъ? Какъ оно возможно, какъ истинное въ себѣ, такъ что противное невысказуемо? Въ большинствѣ случаевъ вопросъ этотъ неразрѣшимъ для истинной пользы дѣла, относительно котораго онъ ставится. Настоящее его мѣсто въ метафизикѣ, именно въ онтологіи: тамъ онъ и разрѣшается такъ или иначе, но по такимъ путямъ мышленія, которые уводятъ его безконечно далеко отъ всякаго возможнаго практическаго интереса. Такъ, если и по предмету изученія древнихъ языковъ въ гимназіяхъ задаться вопросомъ «почему», въ указанномъ выше онтологическомъ его смыслѣ, то, быть можетъ, въ отвѣтъ на него пришлось бы разсуждать не о чемъ иномъ, какъ объ историческихъ условіяхъ нашего человѣческаго сознанія и самосознанія. Но это такъ мудрено и такъ глубоко, что едва-ли можно разсчитывать дойти когда-либо этимъ путемъ до такого пункта, отъ котораго былъ бы естественный поворотъ къ практическому уясненію дѣла объ урокахъ по древнимъ языкамъ въ гимназіяхъ». Немного раньше г. Скворцовъ говоритъ по этому предмету, что «вопросъ—почему, при всей его логической законности,

¹⁾ Наша учебная реформа, стр. 85.

²⁾ Обь организмѣ гимназіи, стр. 17, 18, 19.

не имѣеть всеобщаго значенія въ дѣлѣ нашего познанія». «Часто онъ выступаетъ обыкновенно въ мышленіи дѣтей, а дѣтей разсѣянныхъ—еще чаще».

Мы не безъ намѣренія привели эти выдержки. Онѣ характерны, какъ выраженіе общаго положенія вопроса о значеніи классицизма въ смыслѣ основы школьнаго обученія, какъ сводъ того, что въ томъ или иномъ видѣ или высказывается, или предполагается у всѣхъ защитниковъ классицизма—и у насъ и въ заграничной печати. Остановимся на нихъ.

Совершенно естественный и законный вопросъ: «почему классическое образованіе полезно и почему оно нужно?»—вызываетъ у г. Скворцова чувство досады на тѣхъ, у кого въ такомъ видѣ «топырится въ головѣ» этотъ неумѣстный вопросъ. И вмѣсто того, чтобы дать на него отвѣтъ, на который онъ имѣеть полное право, г. Скворцовъ думаетъ уничтожить вопрошающихъ тѣмъ, что относитъ ихъ всѣхъ къ категоріи выразителей «общаго смысла», къ толпѣ, неспособной подняться до научнаго пониманія вещей, онъ приравниваетъ ихъ къ «дѣтямъ», и притомъ «разсѣянными», которыя безъ толку предлагаютъ вопросы: почему да почему?

Странно: характеризуя «общій смыслъ» въ отличіе отъ смысла научнаго, идейнаго, г. Скворцовъ, слѣдуя точкѣ зрѣнія Аристотеля, говоритъ, что «общій смыслъ все понимаетъ только въ явленіяхъ, какъ они даны непосредственно», задача же разума, сужденія научнаго, заключается въ томъ, что разумъ возвышается до идеи или закона, управляющаго явленіями, опредѣляетъ причинную связь явленій, ¹⁾ или, какъ говорится тоже въ другомъ мѣстѣ, первый «имѣеть дѣло только съ тѣмъ, что есть $\delta\tau\iota$ въ познаніи», а другой познаетъ въ сферѣ бытія $\delta\iota\omicron\tau\iota$ ²⁾. Здѣсь же, въ противорѣчіе съ собою, г. Скворцовъ относитъ вопросъ «почему», къ сферѣ «общаго смысла». Или въ самомъ дѣлѣ въ устахъ общества вопросъ «почему» есть не болѣе, какъ ребяческій, не стоящій вниманія, лепетъ, такъ что, говоря уже серьезно, «смѣшонъ былъ бы тотъ», кто сталъ бы удовлетворять это ребяческое любопытство,

¹⁾ Объ организмѣ гимназій, ч. 1, стр. 36, 37.

²⁾ Ibid. ч. 2, стр. 2. Недуги нашего учебнаго дѣла, стр. 58.

кто, скажемъ опять словами автора, «считалъ бы нужнымъ отвѣчать» на такіе поверхностно предлагаемые вопросы? ¹⁾

Можно было бы ожидать, что г. Скворцовъ, при всемъ его пренебреженіи къ тѣмъ, кто предлагаетъ вопросы объ основаніяхъ, по которымъ признается необходимою классическая система, все же дастъ отвѣтъ: почему въ самомъ дѣлѣ классическое образованіе нужно? Если бы не поняло этого «общество», быть можетъ, уразумѣли бы это хотя избранные.

Однако г. Скворцовъ не даетъ такого отвѣта и посвященнымъ. Онъ находитъ, что это вопросъ «подлинно онтологическій», что «настоящее мѣсто его въ метафизикѣ», и притомъ «именно въ онтологіи», но разсуждать въ этомъ случаѣ пришлось бы «не о чемъ иномъ, какъ объ историческихъ условіяхъ нашего человѣческаго *сознанія и самосознанія*», — что, конечно, относится уже къ *гносеологіи*. И этотъ къ одной части метафизики *относящійся*, а въ другой части *трактуемый* вопросъ «такъ мудренъ и такъ глубокъ», что никакъ его нельзя и словами выразить.... И не мудрено: онъ остался среди двухъ отдѣловъ метафизики, не попавъ ни туда, ни сюда, т. е. иначе сказать, метафизика не имѣетъ никакого отношенія къ разсматриваемому предмету. Она нужна была лишь для того, чтобы «малымъ дѣтямъ», безпокоящимъ педагоговъ вопросами «почему»?—глубокомысленно сказать: это такъ мудрено, что превышаетъ ваше разумѣніе...

Вмѣсто глубокаго, неудобовразумительнаго, да и трудно выражимаго разсужденія о томъ, почему нужна классическая система, г. Скворцовъ предлагаетъ такую упрощенную «постановку вопроса»: «что есть классическое образованіе, какъ живой опытъ гимназическаго дѣла»? ²⁾ Иначе говоря, вопросъ сводится къ тому: какъ поставлена классическая школа на Западѣ? сколько лѣтъ на нее посвящается, сколько уроковъ положено, какія программы тамъ приняты, какіе учебники и проч., и проч.? На этой почвѣ, безъ сомнѣнія, широкій и свободный просторъ для изложенія. И такъ какъ дѣти не только учатся въ гимназіяхъ, но и кончаютъ курсъ, а,

¹⁾ Ibid. ч. 1, стр. 18.

²⁾ Ibid. ч. 1, стр. 19.

кончивъ въ нихъ курсъ, поступаютъ въ высшія учебныя заведенія и становятся не только взрослыми людьми, но даже иногда учеными, то представляется возможнымъ говорить и о великихъ результатахъ этой системы обученія.

Мы не оспариваемъ значенія и этого. Но полагаемъ, что нужно ставить вопросы ясно. Такъ слѣдуетъ и говорить, что древніе языки существуютъ въ школѣ на основаніи примѣра Западной Европы и въ частности у насъ—на основаніи примѣра Прусской гимназіи. Примѣръ и фактъ, безспорно, имѣютъ значеніе, и пренебрегать ими не слѣдуетъ. Но тогда нельзя говорить, что это *должно быть*, что это *необходимо* и иначе *не можетъ быть*. А между тѣмъ, напр., тотъ же г. Скворцовъ, какъ и другіе защитники классицизма, трактуютъ эту систему, какъ необходимую и единственно возможную. Для того, чтобы утверждать это, требуется имѣть доводы аподиктического характера, чего сфера опыта, *сама по себѣ*, заключать не можетъ.

Такъ какъ безъ такихъ доводовъ защищаемое положеніе не имѣло бы должной убѣдительности, то они въ томъ или иномъ видѣ приводятся защитниками классицизма. И прежде всего пользуются въ этихъ цѣляхъ вышеизложеннымъ принципомъ концентраціи, значенія котораго оспаривать нельзя, но который не имѣетъ никакой логической связи непременно съ древними языками. Ставится вопросъ обычно такъ: въ школѣ концентрація должна быть; слѣдовательно, древніе языки должны быть. Здѣсь несомнѣнная логическая ошибка; потому что концентрація преподаванія и преподаваніе древнихъ языковъ—не только не одно и то же, но и связь—въ понятіи—здѣсь не бѣлая, чѣмъ если бы сказать: концентрація и географія, концентрація и исторія.

Чтобы сблизить принципъ концентраціи именно съ древними языками, указываютъ въ нихъ разныя преимущества ихъ предъ другими предметами.

Такъ, въ достоинство имъ поставляется, что «учебный матеріалъ древнихъ языковъ обладаетъ» «безпредѣльною растяжимостію» ¹⁾, такъ что его хватитъ не только на годъ, на два, но на всѣ восемь

¹⁾ Скворцовъ. Объ орг. гимн. ч. 2, стр. 25.

лѣтъ гимназическаго курса; останется достаточно потомъ еще и на высшую школу, если кто, поступивъ въ нее, займется древними же языками.

Эта «безпредѣльная растяжимость» преподаванія древнихъ языковъ, въ связи съ мнѣніемъ, что гимназія, какъ «ученая школа общаго формальнаго образованія, нуждается только въ одномъ учебномъ предметѣ, именно въ древнихъ языкахъ»¹⁾, соблазняетъ особо усердныхъ защитниковъ классицизма къ утвержденію, что въ преподаваніи древнихъ языковъ можетъ быть только «одна мѣра: чѣмъ больше, тѣмъ лучше». ²⁾ Они сожальютъ, что древніе языки весьма даже недостаточно преподаются въ нашихъ гимназіяхъ, гдѣ, напр., на латинскій языкъ положено *только* 42 урока³⁾, и находятъ, что наши гимназіи поэтому лишь *quasi* классическія⁴⁾. Словомъ, остается только, вмѣстѣ съ Штурмомъ, изгнавшимъ родной языкъ изъ образцовой въ XVI в. Страсбургской гимназіи, сожальтъ, что наши дѣти не могутъ пользоваться латинскимъ языкомъ съ колыбели и считать это, подобно Штурму, за *publicum et commune malum!* И вмѣстѣ съ Вильманомъ (см. его *Didaktik*) остается желать, чтобы ошибки эти были исправлены введеніемъ латинскаго языка во всѣ учебныя заведенія—въ женскія гимназіи, даже въ учительскія семинаріи⁵⁾.

¹⁾ Lattmann, Ueber die Frage der Concentration im Gymnasium. Скворцовъ, Обь организмѣ гимн. ч. 1, стр. 64.

²⁾ Скворцовъ. Обь организмѣ гимн. ч. 1, стр. 22.

³⁾ Скворцовъ. Недуги нашего учебн. дѣла, стр. 80.

⁴⁾ Ibid. стр. 85.

⁵⁾ Эта усердная мысль нашла себѣ мѣсто и въ русской литературѣ. «Значеніе древнихъ языковъ, пишетъ одинъ русскій авторъ, общеобразовательное. И если они не фигурируютъ въ качествѣ общеобразовательнаго предмета во *всѣхъ* (курсивъ подлинника) средне-учебныхъ заведеніяхъ, не исключая и женскихъ, то это происходитъ вовсе не потому, что они для реалистовъ и гимназистокъ или институтокъ или будущихъ учителей и учительницъ низшихъ школъ бесполезны, а единственно потому, что практикуемые методы преподаванія этихъ языковъ дѣлаютъ изученіе ихъ долговременнымъ и труднымъ». (Русск. Шк. 1898 г. VII, 101, въ статьѣ: «Противники и защитники древнихъ языковъ»). Стало быть, стоило бы только ввести въ учебныя заведенія тотъ методъ преподаванія древнихъ языковъ, какой указывается г. Житомирскимъ, авторомъ цитируемой статьи, — это «единственное препятствіе» было бы устранено и изученіе древнихъ языковъ сдѣлалось бы *всеобщимъ*, такъ что, какъ въ Гольдбергѣ въ XVI в., при Троцендорфѣ, руководителѣ славившейся въ свое время гимназіи, стали бы говорить у насъ по-латыни слуги и служанки, точно «въ древнемъ Лаціумѣ». (*Audisses famulos famulasque latina sonare*, говорилось въ похвалу Троцендорфа, *Goldbergam iu Latio crederes esse sitam*).

Соблазнительная «растяжимость» предмета преподаванія—слишкомъ относительное качество, никакихъ педагогическихъ достоинствъ само въ себѣ не имѣющее. Не о томъ мы должны думать въ школѣ, чтобы чѣмъ-нибудь занять все время у учащихся, чтобы придумать работу, которой конца не было бы: цѣли обученія—совсѣмъ иныя.

Защитники классицизма, спѣшно пересчитывая другіе предметы преподаванія въ учебныхъ заведеніяхъ, съ торжествующимъ видомъ заявляютъ, что среди предметовъ школы нѣтъ ни одного, которымъ можно было бы замѣнить древніе языки, чтобы провести въ школѣ начало концентраціи. Этого мало: высказывается категорическое утвержденіе, что внѣ классицизма концентрація въ школѣ и *невозможна*. «Напрасно тѣ, которые признаютъ концентрацію за непремѣнное условіе школы общаго ученаго образованія, думаютъ найти ее, говоритъ г. Скворцовъ, въ чемъ-нибудь иномъ, помимо древнихъ языковъ. Они не находили и никогда не найдутъ ее ни въ чемъ» ¹⁾. «Организующаго начала тѣхъ элементовъ, изъ которыхъ состоитъ образованіе,—говоритъ тотъ же авторъ въ другомъ мѣстѣ, никогда не было и не будетъ найдено» ²⁾.

Это «никогда» выходитъ за предѣлы посылокъ, изъ которыхъ оно выводится. Оно было бы возможно лишь при условіи, если бы авторъ изъ «историческихъ условій нашего человѣческаго сознанія и самосознанія» вывелъ эту логическую необходимость. Но онъ отъ этого благоразумно уклонился.

III.

Возникшая въ первой половинѣ XVI вѣка гимназія, образцомъ которой была Страсбургская гимназія Штурма, носила на себѣ слѣды предшествующей эпохи состоянія европейской школы. Она, правда, возвысила и расширила уровень знаній учащихся; но, какъ и ранѣе, въ ней сохранилось не только господство латинскаго языка, а также и убѣжденіе, что въ обладаніи имъ заключается все то, что требуется для полноты школьнаго образованія. Это была школа

¹⁾ Обь организ. гимн. ч. 1, стр. 94.

²⁾ Ibid. стр. 35.

языковѣдѣнія въ особомъ значеніи слова, которая ставила своею цѣлю, какъ мы уже видѣли, развитіе въ учащихся именно языка, а не мысли, въ убѣжденіи, что «разумѣніе» само собою явится за словомъ. Греческій языкъ, введенный въ школу съ эпохи Возрожденія, не могъ, не смотря на свое интеллектуальное и историческое первенство, занять въ школѣ соотвѣтствующаго ему мѣста: это мѣсто было уже занято латинскимъ языкомъ и крѣпко удерживалось имъ какъ въ силу традицій прошлаго и національнаго родства Запада съ римскимъ міромъ, такъ и въ виду симпатій настоящаго: латинскій языкъ, какъ языкъ римской церкви, поддерживался всѣмъ авторитетомъ первенствовавшаго въ интеллектуальномъ отношеніи сословія—духовнаго. «Этотъ второй ученый языкъ, говоритъ М. Бреаль объ языкѣ греческомъ,—занявшій мѣсто на ряду съ латинскимъ въ эпоху Возрожденія, никогда не могъ привиться у насъ такъ, какъ привился его братъ. Въ немъ всегда для насъ чувствуется чужестранецъ, тогда какъ латинскій языкъ съ незапамятныхъ временъ у насъ какъ у себя дома. У насъ бывали выдающіеся эллинисты, но средній уровень знанія греческаго языка всегда былъ низокъ. Въ XVI в. въ гимназій Монтегю былъ всего одинъ преподаватель греческаго языка, который каждый разъ начиналъ его съ начала: въ пять лѣтъ ученики пять разъ прослушивали одно и то же. Монтень, который превосходно зналъ по-латыни, признается, «*que du grec il n'a quasi du tout point d'intelligence*»¹⁾. Чтобы приручить «чужестранца», его даже одѣли въ несвойственный ему костюмъ галлицизированнаго Эразмовскаго произношенія, въ которомъ греческія слова читаются не по-гречески, не такъ какъ говорятъ сами непосредственные потомки древнихъ грековъ, а на французскій ладъ. Но и это не помогло.

Такъ продолжалось до второй половины прошлаго вѣка. Недостатки реформированной школы были слишкомъ ощутительны, чтобы на нихъ можно было не обратить вниманія. И вотъ черезъ 200 лѣтъ вспоминаютъ о началѣ. Школа эпохи Возрожденія явилась именно какъ реакція прежнему умственному состоянію Европы: хотѣли внесеніемъ живой струи духовнаго склада и духовныхъ при-

¹⁾ Древніе языки въ среднемъ образованіи, стр. 84.

обрѣтеній античнаго міра разорвать сковывавшую духъ челоуѣка цѣль схоластическаго празднословія и обратить умъ его на содержаніе знанія, на предметъ его, вмѣсто того, чтобы держать его на поверхности слова и фразы. Съ этою миссіею и явился въ школу греческій языкъ и его классики, а равно съ тою же цѣлію обратились къ болѣе правильному и полному изученію и произведенію латинскаго генія. Но получилось другое: слово и фраза, хотя бы и латинскія, продолжали господствовать въ реформированной школѣ.

Живая сила ума челоуѣческаго, пробившая эту толстую кору историческаго предразсудка въ двухъ, по внѣшности далеко отстоящихъ, а въ дѣйствительности, въ глубинѣ истинѣ, близко сходящихся пунктахъ—въ лицѣ двухъ великихъ философовъ XVI—XVII вв., Бэкона и Декарта, отцовъ двухъ направленій новой философіи—эмпирическаго и идеалистическаго,—нашла наконецъ себѣ выходъ, и ея вліяніе не могло не сказаться на школѣ: въ преподаваніи древнихъ языковъ, какъ мы уже говорили, съ половины XVIII в., съ Геснера, начинается новое направленіе, приведшее къ ново-гуманизму Гумбольдта и Фр. Ав. Вольфа. Греческій геній, когда-то давшій духовную жизнь родственному ему римскому народу, вызвавшій цѣлый переворотъ въ Европѣ въ эпоху Возрожденія, снова является въ исторіи цивилизаціи съ своей культурной миссіею духовнаго обновленія. Вспоминаютъ, что именно греческій народъ былъ носителемъ духовныхъ идеаловъ античнаго міра и что поэтому на греческихъ классикахъ должна воспитываться школа. Греческая литература и обнаружившійся въ ней геній греческаго народа принимаются за образецъ и основаніе въ дѣлѣ образованія. Гумбольдтъ, по окончаніи университетскаго образованія, вмѣсто того, чтобы, какъ это дѣлалось знатными молодыми людьми того времени, до вступленія на службу, совершить путешествіе по Европѣ, уединяется и втиши проводитъ цѣлыхъ 10 лѣтъ въ работѣ надъ изученіемъ древней Греціи. Въ письмахъ къ Вольфу онъ выясняетъ цѣль этого: онъ искалъ познанія челоуѣка и надѣялся достигнуть этого чрезъ изученіе грековъ, потому что въ этомъ народѣ онъ видѣлъ, такъ сказать, образцовое воплощеніе идеи челоуѣчества ¹⁾.

¹⁾ Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2 B. S. 200—201.

«Позвольте мнѣ, говорилъ онъ, коснуться, только нѣкоторыхъ сторонъ изъ того, въ чемъ греки превосходятъ всѣ другіе народы и что дѣлаетъ важнымъ для цѣлей нашихъ занятій тщательное изученіе ихъ національности. Я причисляю сюда прежде всего богатство разнообразныхъ формъ, въ которыхъ проявляется вся ихъ культура; съ этимъ связано такое развитіе характера, какимъ онъ и можетъ и долженъ быть во всякомъ положеніи человѣка, независимо отъ индивидуальныхъ его особенностей и внѣшнихъ обстоятельствъ. Человѣкъ, котораго представляютъ намъ греческіе писатели, состоитъ изъ простыхъ, крупныхъ и, со многихъ точекъ зрѣнія, прекрасныхъ чертъ. Особенно спасительнымъ является изученіе такихъ характеровъ какъ греческій, въ нынѣшній вѣкъ, когда, вслѣдствіе безчисленныхъ обстоятельствъ, наше вниманіе обращается гораздо болѣе на вещи, чѣмъ на людей, болѣе на массы, чѣмъ на индивидуумовъ, болѣе на внѣшнюю цѣнность и полезность, чѣмъ на внутреннее содержаніе, когда высокая и разнообразная культура такъ далеко уклонилась отъ прежней простоты» ¹⁾. «Никакой другой народъ, писалъ Гумбольдтъ, не соединилъ столько простоты и естественности съ такою высокою культурою» ²⁾.

И вотъ *καλοκαγαθία*, — терминъ, въ которомъ древній грекъ обозначалъ высшую цѣль воспитанія, стремившагося къ гармоническому развитію въ человѣкѣ всѣхъ лучшихъ сторонъ его духовной и физической природы, — снова воскресаетъ, какъ руководящая нить въ установленіи теоріи воспитанія. Лозунгомъ школы признается теперь всестороннее гармоническое развитіе духовныхъ силъ человѣка.

Гумбольдту однако не суждено было осуществить на практикѣ свой учебно-образовательный идеалъ. Проведеніе въ основу началъ ново-гуманизма выпало въ Германіи на долю Шульце. Онъ тоже принялъ и усвоилъ себѣ выработанное до него начало всесторонняго образованія. Но онъ, вмѣсто литературы и духа греческой науки, провелъ въ школу, съ доминирующимъ положеніемъ латинскаго языка, дисциплинарную выправку римскаго воина: бюрокра-

¹⁾ Ibid. S. 201.

²⁾ Ibid.

тическія формы математическаго подсчета, надзора, экзаменовъ и свидѣтельствъ заняли главенствующее положеніе въ школѣ. А духъ ея все погасалъ. «Желѣзному» Риму снова суждено было сказаться въ исторіи цивилизаціи человѣчества и снова наложить крѣпкія путы на развивающуюся мысль человѣка.

Такъ какъ теперь все вводилось въ опредѣленные внѣшнія формы подсчета и выправки, то не осталось безъ внѣшней аттестаціи и то всестороннее развитіе, которое, думали, даетъ гимназія: явился, — конечно, сначала у точныхъ нѣмцевъ, — замѣчательный въ своемъ родѣ документъ — аттестатъ зрѣлости. Не просто дается свидѣтельство объ окончаніи курса въ такомъ-то учебномъ заведеніи, съ извѣстными правами, а именно аттестатъ *зрѣлости*, документируется и дипломируется духовная «зрѣлость», *maturitas*, достигнутая молодымъ человѣкомъ въ учебномъ заведеніи, дающимъ полное всестороннее развитіе всѣхъ духовныхъ силъ человѣка.

Экзамень зрѣлости — *Maturitäts-Prüfung* впервые и пока въ слабой степени установленъ въ 1788 г., какъ разъ въ то время, когда уже созрѣла въ Германіи мысль, что гимназія должна давать учащемуся всестороннее духовное развитіе. Въ 1812 году струна была натянута покрѣпче, а въ 1834 г., при Шульце, экзамень этотъ установленъ былъ со всѣми точностями и строгостями: духовная зрѣлость абитуриента теперь опредѣленно взвѣшивалась и документировалась, такъ что никакихъ и сомнѣній въ ней не могло быть.

Полагають, что пресловутый аттестатъ зрѣлости установленъ въ видахъ упрощенія перехода окончившаго курсъ въ гимназіи въ университетъ и другія учебныя заведенія. Но чѣмъ хуже его было бы обыкновенное свидѣтельство объ окончаніи курса въ гимназіи, напр., по первому разряду? Развѣ съ такимъ свидѣтельствомъ менѣе удобно было бы принимать молодыхъ людей въ университетъ или другія учебныя заведенія безъ экзамена? Здѣсь все дѣло въ *maturitas*, даваемой молодому человѣку: обладаетъ-де всестороннимъ духовнымъ развитіемъ, вполнѣ установился (?) духовно, «созрѣлъ», и, куда угодно, годенъ — и въ науку, въ любое высшее учебное заведеніе, и въ государственную или иную службу.

Удивительно ли, что и получившіе аттестатъ зрѣлости предъяв-

ляютъ послѣ этого права къ государству, давшему имъ *такой* документъ? «Теперь чрезъ экзамень зрѣлости, говорилъ Паульсенъ на Берлинской конференціи 1890 года, въ ученикахъ развивается мысль, что такъ какъ они удовлетворяютъ предъявляемымъ къ нимъ требованіямъ, они уже чуть не кандидаты на государственныя должности и имѣютъ нѣкоторое притязаніе къ государству».

Въ чемъ же состоитъ дипломируемое аттестатомъ зрѣлости, по примѣру германской школы вошедшимъ и въ нашу русскую гимназію, то всестороннее духовное развитіе, которое дается гимназіей?

Вліянію древнихъ языковъ приписываются его рѣшительными сторонниками положительно всѣ лучшія духовныя качества, какими только можетъ обладать человѣкъ: навыкъ къ правильному логическому мышленію, выработка самостоятельности мысли, привычка къ умственному труду, развитіе дара слова и умѣнья изложенія, правильное эстетическое развитіе и даже доброе нравственное развитіе. Главное же—такіе результаты для развитія учащихся даетъ и можетъ дать только занятіе древними языками, безъ которыхъ даже «невозможна была бы школа общаго ученаго образованія»,— для нея «нужно было бы тогда ихъ изобрѣсти» ¹⁾. «Я вижу, говоритъ даже одинъ изъ представителей умѣреннаго классицизма—проф. Модестовъ, въ изученіи древнихъ языковъ ту могучую школу, которая въ состояніи дать надлежащую обработку умственнымъ способностямъ, открыть юношеству всѣ двери къ дальнѣйшему знанію, возвысить человѣка надъ толпой, дать ему идеальныя стремленія, заставить его никогда не забывать о своемъ высокомъ назначеніи» ²⁾.

Нѣтъ сомнѣнія, въ занятіяхъ древними языками имѣется много образовательныхъ элементовъ. Но въ сужденіяхъ по этому предмету есть и существенной важности преувеличеніе. Преувеличеніе здѣсь является главнымъ образомъ въ формѣ мысли, что изученіе древнихъ языковъ есть единственное, ничѣмъ другимъ незамѣнимое, вѣрное и съ тѣмъ вмѣстѣ самое естественное средство образовать въ учащемся означенныя интеллектуальныя качества. Никто, знако-

¹⁾ Скорцовъ, Обь организмѣ гимназіи, ч. 1, стр. 63.

²⁾ Школьный вопросъ. С.-Петербургъ, 1890 г. стр. 4.

мый съ классическою школою и на себѣ испытавшій образовательную силу древнихъ языковъ, не можетъ, безъ особыхъ, исключительнаго свойства причинъ, утверждать, что изученіе древнихъ языковъ не имѣетъ вліянія на развитіе въ учащихся хорошихъ умственныхъ навыковъ. Но не въ этомъ вопросъ, а въ томъ, можно ли ставить этотъ предметъ въ положеніе *единственно-возможнаго, единственно - вѣрнаго и единственно - естественнаго* средства достигнуть указанной образовательно-воспитательной цѣли, потому что только эти усиленія въ доводахъ и даютъ древнимъ языкамъ право имѣть въ школьной системѣ значеніе *основы*. Здѣсь-то и приходится защитникамъ рассматриваемаго положенія впадать въ крайность и съ правильными сужденіями соединять сужденія неправильныя.

При сопоставленіи древнихъ языковъ съ другими предметами, въ дѣйствительности оказывается, что изученіе этихъ языковъ не только не стоитъ въ такомъ исключительномъ положеніи въ образовательномъ отношеніи среди другихъ предметовъ школьной программы но и имѣетъ даже свои значительные недостатки: усвоеніе логическаго отношенія между изучаемыми мыслями затрудняется, напр., непонятною языковою формою, а языковыя формы, не одухотворенныя мыслию, являются для сознанія учащагося мертвымъ остовомъ, и сила сознанія напрасно тратится не на изученіе разумнаго осмысленнаго слова, а на разгадку именно бездушнаго языковой формы, за которою лишь только потомъ, въ слабомъ мерцаніи, начинаетъ просвѣчивать какая-то мысль, думать надъ которой уже нѣтъ интереса для усталой головы учащагося малолѣтка, да и требуется ли? Гдѣ же тутъ элементы, назначенные развивать въ учащемся именно логическій умъ? И не проще-ли было бы дать учащемуся, на понятномъ ему родномъ языкѣ, извѣстную мысль, заставить его вдуматься въ отношеніе ея частей, выяснить то, что онъ пойметъ, укрѣпить установленную логическую формулу новыми примѣрами, приведенными наставникомъ и самимъ учащимся и т. д., и т. д.? Здѣсь, очевидно, было бы упражненіе ума именно въ логическихъ операціяхъ и при правильной постановкѣ обученія мы могли бы ожидать и искомымъ результатовъ. Или тамъ, въ древнихъ языкахъ, труда, настойчивости больше требуется, чтобы и языкъ разгадать и

мысль изучить? Но понятие труда очень двусмысленно въ педагогическомъ отношеніи и педагогика поставляетъ своею задачею скорѣе облегчать трудъ учащихся, чѣмъ изыскивать средства къ его увеличенію, — требованій къ труду достаточно предъявляется въ школахъ уже самую массою работы и срочностію ея выполненія. Въ частности, что пользы отъ труда, добрая половина котораго лишена для учащагося сознательнаго смысла? И не лучше-ли предложить учащемуся *сознательный* трудъ надъ логическими упражненіями въ сферѣ *родной* рѣчи? Этотъ послѣдній путь несомнѣнно былъ бы и гораздо естественнѣе, чѣмъ стремиться къ достиженію цѣлей логической выработки учащихся чрезъ чуждые намъ и мертвые языки.

Если уже здѣсь въ отношеніи къ выработкѣ логическихъ достоинствъ въ умѣ учащихся не мало допускается преувеличеній, то въ остальныхъ доводахъ о педагогическихъ достоинствахъ изученія древнихъ языковъ совершенно теряется всякая почва и приводимые доводы получаютъ характеръ натяжекъ. Находятъ, что классическіе языки содѣйствуютъ выработкѣ нравственныхъ устоевъ для правильнаго развитія воли и сердца учащихся. И это говорится о культурѣ, гдѣ порокъ и оргія санкціонированы были авторитетомъ боговъ, весело проводившихъ время на высотахъ Олимпа среди шумныхъ удовольствій, и гдѣ литература и искусство носятъ на себѣ столько знаковъ низкаго уровня нравственнаго развитія современнаго языческаго общества! Это рекомендуется христіанскимъ дѣтямъ, какъ наивѣрнѣйшее нравственно-воспитательное средство, — точно у насъ нѣтъ для этого средства въ христіанскомъ ученіи и въ христіанской письменности! А и въ образцовыхъ произведеніяхъ новѣйшей, на христіанской почвѣ выросшей литературы развѣ мало имѣется образовательныхъ средствъ для развитія эстетическаго вкуса въ учащихся и удовлетворенія эстетическихъ потребностей! Какъ много натяжекъ во всѣхъ этихъ похвалахъ классицизму, можно судить уже потому, что, напр., греческій языкъ, литература котораго стоитъ выше латинской, исключался изъ школы (это было у насъ въ 50-хъ годахъ) въ связи съ мыслию, что произведенія греческихъ классиковъ воспитываютъ въ учащихся вредное направленіе. Мы не склонны къ такому взгляду на вредное даже вліяніе классической литературы,

греческой ли или латинской; напротивъ, мы не видимъ ничего худого въ пользованіи лучшими произведеніями греко-римской литературы, даже это весьма полезно и, для полноты образовательныхъ вліяній, необходимо. Но зачѣмъ же преувеличивать значеніе классицизма и видѣть въ немъ единственный базисъ обученія и воспитанія юношества?

Близко къ истинѣ говоритъ объ образовательномъ значеніи древнихъ языковъ умѣренный защитникъ классицизма—проф. Бреаль. «Я вовсе не думаю говорить, обращался онъ къ студентамъ-филологамъ Сорбонны въ 1891 году,—чтобы тѣхъ же или другихъ одинаково дорогихъ качествъ ума нельзя было пріобрѣсти инымъ путемъ. Я не стану утверждать, какъ Фулье, будто точныя науки ничего не даютъ уму, кромѣ пассивныхъ воспріятій: напротивъ того, я считаю микроскопъ отличнымъ орудіемъ для развитія внимательности, физическія науки открываютъ, по-моему, широкое поле для опытовъ, которые ребенокъ можетъ въ маломъ видѣ воспроизводить самостоятельно, и наконецъ математика имѣетъ въ своемъ распоряженіи задачи, рѣшеніе которыхъ вліяетъ на развитіе извѣстной формы воображенія. Какъ это показываетъ намъ ежедневный опытъ, нельзя думать, чтобы тотъ кто оказался неспособенъ и тупъ къ древнимъ языкамъ, не могъ проявить тонкихъ и гибкихъ способностей въ другихъ областяхъ знанія. Родители и учителя должны постоянно дѣлать втиши свои наблюденія и отгадывать скрытыя призванія. Я доказываю только одно—именно, что изученіе древнихъ языковъ не представляетъ изъ себя бесполезнаго бремени для памяти, но, напротивъ, является отличной школой для дѣятельныхъ способностей ума»¹⁾. Свою мысль проф. Бреаль поясняетъ примѣрами: «разборъ однихъ только словъ, происшедшихъ отъ сложенія съ греческими глаголами *ἄρχειν* и *κρατεῖν*, представляетъ цѣлую главу исторіи. Различеніе такихъ синонимовъ, какъ *lex*, *jus* и *mos* способно развивать то, что Паскаль называетъ *l'esprit de finesse*. Метафоры интересны во всѣхъ языкахъ: но такъ какъ представленіе, которое древніе имѣли о мірѣ, было уже и проще нашего, то и метафоры ихъ какъ-то строже и доступнѣе пониманію, чѣмъ наши. Между языкомъ и внѣшнимъ

¹⁾ Древніе языки въ среднемъ образованіи, стр. 42—43.

міромъ есть скрытая связь, изученіе которой въ высокой степени поучительно. Когда Гораций говоритъ объ *integri fontes*, т. е. объ источникахъ, которыхъ никто не замутилъ, которыхъ никто не касался, то онъ употребляетъ слово *integer* въ его первоначальномъ смыслѣ, прямо напрашивающемся на сближеніе съ переносными значеніями *integri testes*, *morum integritas*. Сколько философскихъ и историческихъ понятій связано съ такими словами, какъ *religio*, *fides*, *ratio*, которыя, повидимому, мѣняютъ смыслъ, смотря по контексту, и которыя всякій разъ приходится переводить иначе. Въ терминахъ *virtus* или *spondeo* заключается цѣлый урокъ морали и исторіи»¹⁾).

Мы хотѣли бы однако добавить ко всему этому, что въ томъ только случаѣ можно говорить о положительныхъ результатахъ хорошаго образовательнаго вліянія древнихъ языковъ, когда преподаваніе ихъ поставлено въ должныя границы и когда образовательное вліяніе этого преподаванія разсматривается не какъ основной факторъ дѣятельности школы, а какъ *одинъ* изъ такихъ факторовъ.

Иначе классицизмъ, самъ по себѣ ни въ чемъ не виноватый, отъ излишне приложеннаго къ нему усердія принесетъ школѣ больше вреда, чѣмъ пользы. Въ XVII в., въ то время, когда «общественнымъ бѣдствіемъ» было только то, что дѣти не говорили по-латыни съ колыбели, но когда зато, поступивъ въ гимназію, они все время упражнялись только въ латинскомъ языкѣ, при совершенномъ иногда изгнаніи изъ школы родного языка, когда такимъ образомъ были на лицо, повидимому, всѣ условія для широкаго и полного умственнаго развитія, извѣстный педагогъ Эрнести обратилъ общее вниманіе на характерную психологическую особенность тогдашней школы: у учениковъ развился особый видъ *тупости*, который онъ называлъ *stupor paedagogicus* ²⁾). И неудивительно: мысль, постоянно замкнутая въ узкія рамки чуждаго языка, постоянно сосредоточиваемая лишь на фразѣ, теряетъ присущую ей живость и силу, и умственный кругозоръ учащагося становится слишкомъ ограниченнымъ, въ которомъ не оказывается мѣста для яснаго и правильнаго сужденія о разныхъ предметахъ человѣческаго вѣдѣнія. Вотъ плоды рекомендуемой мѣры: «чѣмъ больше, тѣмъ лучше».

¹⁾ Ibid. стр. 44.

²⁾ Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2. B. S. 29.

И въ наше время плоды образовательнаго значенія классицизма не безупречны. Не получается, конечно, въ ученикахъ гимназій отъ латинскаго и греческаго языковъ такого образовательнаго результата, какъ *stipos paedagogicus*; есть, напротивъ, много даже хорошихъ сторонъ въ образовательномъ вліяніи классицизма. Но тѣмъ не менѣе остается фактомъ, что въ средней общеобразовательной школѣ не все можно признать удовлетворительнымъ и что въ частности эти недочеты такъ или иначе группируются около того же классицизма. Фактъ этотъ, нѣкоторое время отрицавшійся или ставившійся подъ сомнѣніемъ, обрисовался довольно явственно уже давно. По мѣрѣ возможности принимались и мѣры къ исправленію замѣченныхъ недостатковъ классической системы.

Реформа 1890 года была именно попыткою исправить эти недочеты. Но то, что сдѣлано было этою реформою, отчетливо обозначилось въ сознаніи компетентныхъ лицъ на 10 лѣтъ раньше ея. Выразителемъ общаго настроенія не въ пользу реформы 1871 г. былъ голосъ проф. В. И. Модестова въ 1879—1880 г. по школьному вопросу, помѣстившаго въ «Голосѣ» въ концѣ 1879 года нѣсколько статей по этому предмету, вышедшихъ потомъ и въ отдѣльномъ изданіи. Онъ же тогда отмѣтилъ и ту общую мысль, которая потомъ легла въ основаніе реформы 1890 года. Мысль эта можетъ быть формулирована такъ: не грамматическое изученіе древнихъ языковъ должно быть центромъ занятій ими, а *логическое*. «Чтеніе древнихъ авторовъ, со времени введенія въ наши школы классической системы, писалъ проф. Модестовъ, получило грамматическій характеръ. Образцовые писатели читаются теперь въ нашихъ гимназіяхъ не для того, чтобы ввести юношей въ знакомство съ высшими умами древняго міра, съ неподражаемыми мастерами сильной и изящной рѣчи, а какъ-бы для того, чтобы повѣрять на нихъ знаніе синтаксическихъ правилъ, усвоенныхъ учениками по учебникамъ Ходобая, Кесслера и иныхъ перелагателей на русскій языкъ нѣмецкихъ грамматикъ» ¹⁾). Въ классическихъ произведеніяхъ «цѣнны не одни только слова и отдѣльныя фразы, но и мысли, ихъ естественный ходъ, стройность и послѣдовательность, и если для насъ

¹⁾ Школьный вопросъ, стр. 36.

интересно знать, почему писатель употребилъ то или другое время и наклоненіе, то не менѣе интересно и то, что онъ говоритъ, какъ развиваетъ свою мысль, какая надъ всѣмъ его произведеніемъ господствуетъ идея и какими логическими или риторическими приѣмами онъ старается убѣдить читателя»¹⁾. Только чтеніе классическихъ авторовъ, высказываетъ позже ту же мысль г. Вейсманъ, «можетъ приучить учащагося къ точности въ выраженіи мысли, можетъ дать ему понятіе о художественной сторонѣ изложенія и такимъ образомъ развить его эстетическій вкусъ; наконецъ, только этимъ чтеніемъ учащійся можетъ непосредственно быть введенъ въ древній міръ, непосредственно познакомиться съ тѣми произведеніями классической литературы, которыя имѣли не малое вліяніе на европейское образованіе вообще и на развитіе европейскихъ литературъ въ особенности»²⁾.

Реформа 1890 года была попыткой провести практически, въ жизнь школы, эти взгляды и *ria desideria*. За-одно, конечно, она имѣла въ виду устранить и другіе выяснившіеся частные недостатки въ постановкѣ преподаванія древнихъ языковъ, въ распредѣленіи учебнаго матеріала по классамъ и т. п. Факты однако показали, что этою реформою недостатки средне-школьной системы не были устранены, и надежда, что послѣ «болѣзненного и тревожнаго періода, который въ теченіе болѣе полутора года переживали тогда наши гимназіи», наступитъ «спокойное и продолжительное время, когда гимназіи, освободившись отъ страха предъ коренною ломкою ихъ системы, могутъ вновь вступить на путь правильнаго развитія и усовершенствованія»³⁾,—эта надежда не оправдалась.

Въ поискахъ за корнемъ зла въ школѣ одни указываютъ на бюрократизмъ ея, какъ на главное зло, другіе говорятъ о неподготовленности педагогическаго персонала, невыгодныхъ условіяхъ его жизни и т. п. Тѣ и другіе полагаютъ, что, коль скоро измѣнится духъ школы и ея наставники, съ педагогическою подготовкою, соединять сердечное отношеніе къ врученному ихъ попеченіямъ

¹⁾ Ibid. стр. 36.

²⁾ Журн. Мин. Нар. Просв. 1889 г. ч. 262, стр. 33—34 по отд. педагогін.

³⁾ Капнисть гр Классицизмъ, какъ необходимая основа гимназическаго образованія, стр. 1.

юношеству, сами собою устранятся изъ гимназій и всѣ ея теперешніе недостатки.

Не оспариваемъ значенія этихъ указаній. Но они касаются школы вообще, а не классической именно. Они направлены къ урегулированію положенія учебно-воспитательнаго дѣла во всѣхъ вообще учебныхъ заведеніяхъ и въ классической гимназіи будутъ полезны нисколько не болѣе, чѣмъ въ реальномъ училищѣ или другомъ учебномъ заведеніи. Они ни мало не затрогиваютъ сущности классической школы, которая и съ хорошими учителями-педагогами, при самыхъ близкихъ теплыхъ отношеніяхъ къ учащемуся юношеству (ужели ни того, ни другого *нигде* нѣтъ теперь?!), останется тою же мачихою для весьма многихъ ея питомцевъ, какою она является теперь.

Думаютъ поправить школу введеніемъ въ нее «умѣреннаго классицизма», съ изъятіемъ греческаго языка изъ гимназіи, или по крайней мѣрѣ признаніемъ его на положеніи необязательнаго предмета. «Признаніе греческаго языка необходимымъ элементомъ классическаго образованія, говоритъ г. Еленевъ, должно быть отнесено къ числу тѣхъ укоренившихся предрасудковъ, которые повторяются на вѣру, но для оправданія которыхъ никто не въ состояніи представить убѣдительныхъ доводовъ» ¹⁾. Проф. Модестовъ также считаетъ возможнымъ сдѣлать греческій языкъ необязательнымъ въ школѣ «безъ всякаго вреда для серьезнаго образованія» ²⁾.

Такова судьба греческаго языка. Онъ не привился въ Западной школѣ, какъ привился латинскій языкъ, не признаютъ за нимъ особаго значенія и въ нашей русской школѣ. А между тѣмъ—фактъ, что именно греческая культура дала жизнь культурѣ римскаго народа, именно греческій геній вдохновлялъ геній римской націи; фактъ—и то, какъ мы говорили, что именно греческой литературѣ обязана своимъ возникновеніемъ эпоха Возрожденія, ей же обязана своимъ обновленіемъ сто лѣтъ тому назадъ и сама гимназія, въ ея ново-гуманистическомъ направленіи. «Настоящая наука, какъ вѣрно

¹⁾ Еленевъ, Ѳ. О нѣкоторыхъ желаемыхъ улучшеніяхъ въ гимназическомъ обученіи. С.-Петербургъ, 1889, стр. 113.

²⁾ Школьный вопросъ. стр. 74.

выразился проф. Карѣвъ ¹⁾); — дочь греческаго духа», и нигдѣ, кромѣ Греціи, говоритъ гр. П. А. Капнисть, «исторія человѣчества не представляетъ поля, болѣе благороднаго для познанія вѣчной красоты искусства и вѣчной мудрости человѣческой, притомъ въ формѣ не сложной и не запутанной тѣмъ множествомъ вводныхъ понятій и представленій, которыми изобилуютъ позднѣйшія времена» ²⁾. И если для кого, то именно для насъ, русскихъ, менѣе всего естественно было бы возставать противъ греческаго языка: латинскій языкъ намъ совершенно чуждѣ, а съ греческимъ мы, хотя и немного, но все же связаны въ путяхъ своей исторической духовной жизни. Именно изъ Византіи и чрезъ грековъ проникли къ намъ первые лучи духовнаго свѣта, и греки были нашими первыми учителями. На древне-славянскомъ языкѣ мы можемъ и доселѣ видѣть слѣды того глубокаго духовнаго вліянія, которое оказала на жизнь русскаго народа греческая нація и греческая письменность, хотя и не въ формѣ изучаемыхъ въ классической школѣ авторовъ, а въ формѣ письменности христіанской.

Такова, впрочемъ, судьба нашей двойственной исторіи: начали мы съ Греціи, но, въ погромѣ татарскомъ потерявъ прежнюю почву, продолжаемъ свою исторію подъ значительнымъ, часто до рабскаго подражанія, вліяніемъ Запада, воспитавшагося на латыни. И если греческій языкъ не устоялъ на Западѣ, то развѣ позволительно думать иначе намъ?

А между тѣмъ развѣ греческій языкъ меньше латинскаго способенъ къ той роли, какую исполняетъ въ школѣ языкъ древняго Рима? Развѣ нельзя такъ же, какъ и по-латыни, растянуть его грамматику, отыскивать тонкости въ наклоненіяхъ и частицахъ, которыхъ въ греческомъ языкѣ еще больше, чѣмъ въ латинскомъ? Развѣ мало простора было бы для изученія и въ фазисѣ «чтенія авторовъ»? И если латинскій языкъ изучается у насъ въ гимназіяхъ съ 1 класса, а греческій съ 3-го, то развѣ нельзя было бы по-мѣнять ихъ ролями, такъ, чтобы ученикъ всѣ 8 лѣтъ школьнаго

¹⁾ Карѣвъ. Н. Введеніе въ курсъ исторіи древняго міра. С.-Петербургъ. 1886. стр. 31.

²⁾ Классицизмъ, какъ необходимая основа гимназическаго образованія, стр. 196.

обученія занимался греческимъ языкомъ, а латинскимъ—только 6 лѣтъ?

Только традиція и примѣръ Западной Европы, имѣвшей къ тому въ своей исторіи, однако, вѣскія основанія, приучили насъ къ мысли, что безъ латинскаго языка невозможно достигнуть никакихъ цѣнныхъ результатовъ для развитія юношества. Будь «просвѣщенная Европа» въ восточной ея части и живи мы въ западной,—мы съ такою же увѣренностію повторяли бы противоположное.

Мы, впрочемъ, говоримъ это не потому, что признавали бы умѣстною реформу школы въ смыслѣ перенесенія центра тяжести учебной системы съ латинскаго языка на греческій. Мы только ставимъ этотъ вопросъ объ отношеніи древнихъ языковъ на надлежащую почву, признавая, что самъ по себѣ греческій языкъ и греческая литература, читаемая кстати по-гречески, по-рейхлиновски, а не произвольно-искусственно по-эразмовски, заключаютъ въ себѣ гораздо болѣе образовательныхъ элементовъ, чѣмъ латинская письменность, и только теченіе исторіи помѣняло его ролями съ вторымъ классическимъ языкомъ—латинскимъ.

Примѣняютъ и въ другихъ видахъ теорію «умѣреннаго классицизма» въ смыслѣ общаго уменьшенія уроковъ по древнимъ языкамъ, передвиженія ихъ съ младшихъ классовъ на старшіе, учрежденія лишь небольшого числа строго-классическихъ гимназій, напр., 20 вмѣсто 200, какъ предлагалъ проф. Модестовъ, ¹⁾ и т. п. Все это не чуждо извѣстной доли основательности, и нѣкоторые недостатки учебной системы такими мѣрами были бы ослаблены, но за то на мѣсто уменьшенныхъ недочетовъ системы явились бы въ еще большемъ количествѣ другіе. Въ итогъ къ разрѣшенію школьнаго вопроса путемъ «умѣреннаго классицизма» мы не подвинулись бы, быть можетъ, ни на шагъ.

Заслуживаетъ вниманія исходная точка «умѣреннаго классицизма»: онъ выводится изъ національной *малоспособности* русскаго чело-вѣка къ классическому образованію. «Наши реалисты, говоритъ проф. Модестовъ, съ полнымъ правомъ указываютъ на то, что въ то время, какъ математика и естественныя науки у насъ не только

¹⁾ Школьный вопросъ, стр. 64.

не имѣютъ недостатка въ представителяхъ, но и находятся въ процвѣтаніи, филологія, особенно древняя, находится въ полномъ упадкѣ и можетъ считаться почти не существующею. Въ самомъ дѣлѣ, посмотрите на нашу академію наукъ, на петербургскій университетъ, на другіе университеты и высшія учебныя заведенія, и ваши глаза сразу встрѣтятся съ длинною фалангою математиковъ и натуралистовъ, имена которыхъ имѣютъ общепризнанное значеніе въ наукѣ и тѣмъ громче говорятъ о нашей склонности къ реальному образованію, что находятъ себѣ очень мало соответствующаго въ представителяхъ наукъ филологическихъ, историческихъ и философскихъ, на которыхъ могла бы указать Россія, какъ на дѣятелей настоящаго или прежняго времени. Въ Петербургѣ, средоточіи умственной жизни обширной имперіи, по количеству интеллигентныхъ силъ, взятыхъ въ совокупности, не уступающемъ, конечно, ни одной изъ европейскихъ столицъ, кромѣ, быть можетъ, Парижа и Лондона, въ городѣ, гдѣ есть академія наукъ, университетъ, филологическій институтъ, духовная академія, даже двѣ, едва можно насчитать — *horgesco referens!* — пять-шесть филологовъ, имѣющихъ какое-нибудь значеніе въ наукѣ и пользующихся какою-нибудь извѣстностію; но и изъ этого числа болѣе половины должно упасть на долю иностранцевъ или вообще на людей не русскаго происхожденія»¹⁾. То же и въ другихъ университетскихъ городахъ. «Воля ваша, заключаетъ г. Модестовъ, а эти факты краснорѣчивы и говорятъ многое. Лучше, какъ они, кажется, нельзя освѣтить нашей *природной малоспособности* къ филологическому образованію и крайне незавидное положеніе, въ которомъ находится у насъ преподаваніе классической филологіи, совершаемое въ Петербургѣ, столицѣ государства, въ большинствѣ случаевъ, инородцами и иностранцами, людьми нерѣдко чуждыми не только пониманія нашихъ потребностей, но и языка, самаго необходимаго орудія всякаго преподаванія»²⁾.

Нѣтъ сомнѣнія, факты эти, въ которыхъ и спустя 20 лѣтъ ничего не измѣнилось, краснорѣчивы и говорятъ многое. Однако

¹⁾ Ibid. стр. 21—22.

²⁾ Ibid. стр. 23.

мы не сдѣлаемъ изъ нихъ такого вывода, какъ формулировалъ его проф. Модестовъ, сказавшій въ заключеніи больше, чѣмъ дано въ посылкахъ.

Отмѣченные г. Модестовымъ факты даютъ полное основаніе лишь къ такому выводу: *классическое образованіе* не находятъ, или, даже и такъ, *не имѣетъ для себя у насъ, русскихъ, почвы*. Но остается еще вопросомъ: какъ понимать эту *безпочвенность* классицизма у насъ? Чтобы сказать, что безпочвенность эта обусловливается нашею *природною малоспособностью*, требуется найти дополнительные факты, изъ которыхъ слѣдовала бы такая «малоспособность». Проф. Модестовъ ихъ не приводитъ, да едва-ли и можно ихъ отыскать.

Но зато безспорный историческій фактъ, отмѣчаемый и г. Модестовымъ, что, въ сравненіи съ Западомъ, «мы имѣли совсѣмъ другую культуру, что латинская церковь никогда не была для насъ источникомъ образованія, что эпоха Возрожденія прошла безъ всякаго съ нашей стороны участія въ общемъ движеніи европейскихъ народовъ къ усвоенію древней образованности, что наша исторія развилась на почвѣ, независимой отъ преданій греко-римскаго міра, что корни нашей культуры совсѣмъ другіе, чѣмъ корни культуры западной, и что, слѣдовательно, потребности нашего школьнаго образованія, не смотря на близкую связь нашу съ западною гражданственностью новѣйшаго времени, не могутъ быть вполнѣ тѣ же самыя, что во Франціи, Англіи и Германіи» ¹⁾).

Сдѣлаемъ изъ этой вѣрной характеристики нашего историческаго бытія тотъ выводъ, который самъ собою отсюда вытекаетъ: мы не имѣемъ въ себѣ ни историческихъ, ни бытовыхъ основаній быть *расположенными* къ классическому образованію. Не въ томъ причина не блестящихъ успѣховъ классицизма въ Россіи, что мы *мало способны* къ нему, а въ томъ; что онъ *чуждъ* нашему исторически-складывавшемуся сознанію и что мы *поэтому* къ нему не имѣемъ какого-либо особаго *расположенія*. Быть малоспособнымъ къ чему-либо и быть малорасположеннымъ къ изученію чего-либо—далеко не одно и то же: вторая черта можетъ соединяться въ од-

¹⁾ Ibid. стр. 12—13.

ной и той же личности съ богатыми природными способностями, приложимыми не только къ сферѣ другихъ предметовъ знанія, но даже и тамъ, гдѣ не оказывается расположенія къ изученію. Почему, въ самомъ дѣлѣ, не можетъ быть, что одаренный богатыми лингвистическими способностями не захочетъ прилагать ихъ хотя-бы къ изученію халдейскаго, напр., языка? Нѣтъ основанія говорить о природной малоспособности французовъ къ классицизму, и однакоже греческій языкъ, какъ выражается проф. Бреаль, «не могъ привиться» во Франціи, какъ привился латинскій языкъ¹⁾, изъ котораго, «если не считать маленькой и неважной примѣси кельтскаго и германскаго, цѣликомъ вышелъ и французскій языкъ»²⁾. Не привился не потому, что французскій умъ къ нему малоспособенъ, а потому, что не имѣется для этого во Франціи необходимой почвы и обусловливаемаго этимъ расположенія къ его изученію. Для насъ же, русскихъ, хотя изъ двухъ классическихъ языковъ греческій, по духу нашей исторіи, немного ближе, чѣмъ латинскій, однако *оба* они настолько чужды намъ, что мы совершенно естественно не имѣемъ къ нимъ національнаго расположенія. И винить-ли насъ въ этомъ, если и на родномъ классицизму Западъ сомнѣваются теперь въ его педагогической полезности и если во Франціи приходится защищать даже латинскій языкъ?

Не изъ видовъ національнаго самолюбія выясняемъ мы эту разницу между природною малоспособностью и исторически сложившеюся малорасположенностью. Это, съ одной стороны, устраняетъ возможность возраженій противъ вѣрно подмѣченнаго, но не точно изложеннаго въ выводахъ факта, а съ другой—расчищаетъ почву къ болѣе правильному рѣшенію вопроса о значеніи классицизма въ средне-школьной нашей системѣ.

Въ теоріи природной малоспособности русскаго человѣка къ классическому образованію сдѣлана была характерная попытка выяснить, почему всѣ старанія культивировать у насъ классическую школу не приводятъ къ желаемому результату. Еще характернѣе другая попытка выяснить тотъ же вопросъ.

¹⁾ Древніе языки въ среднемъ образованіи, стр. 84.

²⁾ Ibid. стр. 5.

Коренное зло классической гимназии видятъ въ томъ, что она ставитъ своею цѣлью осуществленіе задачи всесторонняго развитія духовныхъ и физическихъ силъ человѣка. Не въ томъ ея зло, что задача эта мало ею осуществляется, — а въ томъ, что она ею *ставится*. Задача гимназии, говорятъ намъ, другая: готовить молодыхъ людей къ поступленію въ университетъ.

«Конституціонный недугъ, который давно уже разрушаетъ здоровье гимназии», говоритъ г. Скворцовъ, заключается въ томъ, что она ставитъ своею задачею «образовать человѣка», достигнуть «гармоніи силъ внутренняго и внѣшняго человѣка», дать учащимся «умственную зрѣлость». Зародышъ этого «органическаго недуга», по которому задача школы полагается въ «формальномъ развитіи всѣхъ духовныхъ силъ» человѣка, «ясно наблюдается съ эпохи ново-гуманизма». Вину за этотъ недугъ гимназии г. Скворцовъ, слѣдуя мнѣнію проф. Рейна (*Am Ende der Schulreform?* — стр. 3), возлагаетъ на Фр. Авг. Вольфа, ближайшаго сотрудника Гумбольдта въ реформѣ гимназии въ началѣ нынѣшняго столѣтія¹⁾, хотя Вольфъ былъ въ дѣйствительности лишь только однимъ изъ защитниковъ ново-гуманистическаго принципа, но ни первымъ, ни единственнымъ.

Эта точка зрѣнія на корень зла современной гимназии, высказанная въ послѣднее время германскими защитниками классицизма, особенно послѣ Берлинской конференціи, и приводимая г. Скворцовымъ въ его «Діагнозъ недуговъ» нашего учебнаго дѣла въ примѣненіи къ русской гимназии, составляетъ характерную эволюцію мысли въ отысканіи причины недостатковъ средне-школьной системы обученія. До послѣдняго времени объ этомъ думали иначе: то, въ чемъ усматривается теперь *коренной недугъ* гимназии, считалось всегда *основнымъ ея достоинствомъ*.

Чтобы не далеко ходить за доказательствами, раскроемъ другое сочиненіе г. Скворцова, написанное въ защиту классицизма на 15 лѣтъ раньше — «Объ организмѣ гимназии»²⁾. Здѣсь мы читаемъ: «въ результатѣ гимназическаго ученія никогда не должно получиться какое-либо ученое знаніе, а только *зрѣлость духа*, внѣ

¹⁾ Недуги нашего учеб. дѣла, стр. 124, 103, 139, 117, 125, 96, 118.

²⁾ Недуги нашего учебнаго дѣла — изданіе 1896 г. *Объ организмѣ гимназии*, ч. 1 — изданіе 1881 г.

которой невозможна никакая самостоятельная, то есть, истинно-ученая дѣятельность. Посему гимназическое ученіе есть общее и, какъ такое, оно есть приготовляющее къ подлинно научнымъ студіямъ. Такимъ образомъ, въ программѣ гимназическаго ученія нѣтъ мѣста ни для какой спеціальности; тутъ *одна спеціальность*— *развитіе и обработка духовныхъ силъ* учащихся для всякаго рода умственнаго труда. Отсюда—способность къ идейному пониманію, стремленіе къ истинѣ и навыкъ держать умственные силы въ должной степени систематическаго напряженія, для рѣшенія той или другой задачи—вотъ цѣли, которыхъ должно достигнуть гимназическое ученіе. Въ силу этого гимназическое ученіе есть ученіе идеальное. Въ этомъ, и *только въ этомъ смыслѣ* гимназія есть подготовительное учебное заведеніе къ университету, а не въ томъ, что она должна доставлять свѣдѣнія, хотя бы не очень подробныя, но пригодныя для занятія тою или другою отраслью университетскаго ученія» ¹⁾.

Худо ли, хорошо ли, но здѣсь мы видимъ послѣдовательное развитіе мыслей, всегда полагавшихся въ оправданіе классицизма, какъ основы средней школы. Здѣсь опредѣленно указываются основныя задачи этой школы—«развитіе и обработка духовныхъ силъ», или, какъ признавалось и оффиціально, «равномѣрное, правильное и гармоническое развитіе духовныхъ силъ учащихся» ²⁾, откуда выясняются всѣ другія цѣли гимназіи, въ томъ числѣ и отношеніе гимназіи къ университету, къ поступленію въ который она приготовляетъ юношество. И вотъ эта точка зрѣнія, этотъ доселѣ догматъ классицизма отрицается. Не противорѣчіе въ сужденіяхъ г. Скворцова отмѣчаемъ мы: мы указываемъ на него лишь въ формѣ поясненія тѣхъ измѣненій, какія произошли въ сужденіяхъ о классицизмѣ у его защитниковъ.

Въ чемъ же полагается теперь задача гимназіи? Въ приготовленіи къ университету. То есть, въ чемъ же именно? Въ сообщеніи спеціальныхъ знаній примѣнительно къ университетскимъ факультетамъ? Нѣтъ. Въ «развитіи и обработкѣ духовныхъ силъ» учащихся? Нѣтъ. Можетъ быть, частіе въ «умственной зрѣлости»? Нѣтъ.

¹⁾ Стр. 15—16.

²⁾ Сборн. пост. по Мин. Нар. Просв., т. V, стр. 948.

Но тогда въ чемъ же? Во всемъ понемногу и ни въ чемъ опредѣленно: немного развитія, немного общихъ знаній, немного спеціальныхъ знаній.

Только одно видно во всемъ этомъ: прежняя почва потеряна, а новой не найдено; прежніе догматы отвергнуты, а на мѣсто ихъ не поставлено никакихъ опредѣленныхъ положеній.

Девятнадцатое столѣтіе начато провозглашеніемъ идеи ново-гуманизма, признаніемъ, что школа должна служить всестороннему развитію духовныхъ силъ человѣка и достиженію формальнаго умственнаго образованія, а оканчивается этотъ вѣкъ, послѣ столѣтняго практическаго опыта, отрицаніемъ этихъ положеній. Не стоимъ ли мы на границѣ перехода къ новому періоду въ исторіи постановки системы средне-школьнаго образованія?

Характерно для современнаго намъ фазиса положенія классицизма и то, что, въ то время какъ употребляются всѣ усилія для поддержанія знанія древнихъ языковъ на должной высотѣ,—количество знатоковъ этихъ языковъ приближается къ цифрѣ, недалекой отъ нуля. Еще въ 70-хъ годахъ, на одномъ изъ съѣздовъ директоровъ германскихъ гимназій, когда всѣ говорили о мѣрахъ къ поддержанію знанія латинскаго языка на должномъ уровнѣ, извѣстный педагогъ Дейнгардтъ внесъ предложеніе—признать совершившимся фактомъ, что искусство говорить и писать по-латыни безвозвратно погибло. Съ нимъ согласились тогда только пять директоровъ реальныхъ гимназій. Однако время брало свое, и когда на Карлсбадскомъ съѣздѣ 1882 года, который особенно ратовалъ за великую важность искусства говорить по-латыни, одинъ изъ членовъ предложилъ вести дебаты по этому вопросу на латинскомъ языкѣ, то сами филологи предпочли отклонить такое неосторожное предложеніе ¹⁾.

Но вотъ что говоритъ французъ, говорящій языкомъ, отношеніе котораго къ латинскому языку напоминаетъ отношеніе нашего русскаго языка къ древне-славянскому: «если есть въ настоящее время нѣсколько учителей, умѣющихъ выражаться и преподавать на ла-

¹⁾ Paulsen. Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2 B. S. 529—530. См. Очеркъ исторіи средней школы въ Германіи, Сперанскаго. Москва. 1898, стр. 153.

тинскомъ языкѣ, заявляетъ Демолень, то пусть они назовутъ себя, и мы ихъ сосчитаемъ»¹⁾).

Намъ ли, русскимъ, представлять доказательства противнаго? У насъ, какъ мы видѣли, не только ихъ нѣтъ, но они въ Россіи менѣе всего и возможны, чѣмъ гдѣ-либо на Западѣ.

Оживлять умершее — бесполезный трудъ. Но и сѣтовать объ этомъ едва-ли есть основаніе: если умерло, стало быть, стжило и слѣдовательно — перестало быть нужнымъ. Необходимо поэтому думать объ отысканіи такого начала, которое имѣло бы въ себѣ жизнь и могло принять на себя ту роль въ школѣ, которая доселѣ принадлежала древнимъ языкамъ.

IV.

Рядомъ со школою классическою стоитъ школа реальная, соперничая съ нею и оспаривая ея права.

Основателемъ современнаго реализма въ исторіи культуры чело-вѣчества былъ англійскій философъ Бэконъ Веруламскій (1561—1626 г.), положившій своею философскою дѣятельностію начало тому направленію мысли, которое ближе стоитъ къ фактамъ непосредственной дѣйствительности. Въ XVII в., подъ вліяніемъ этого, сдѣланы были первыя попытки примѣнить новое интеллектуальное начало и къ сферѣ школьнаго воспитанія. Первыми стоятъ здѣсь имена Ратихія (1571—1635 г.), Амоса Коменскаго (1592—1671 г.) и Локка (1632—1704 г.). Практическая жизнь своими требова-ніями также заявляла свои безспорныя права на вниманіе къ ней и поддерживала теоретическія точки зрѣнія философовъ и педагоговъ реального направленія. Въ курсѣ школы и въ веденіи преподаванія мало по малу начинаютъ сказываться ясныя слѣды новаго направленія. Начало наглядности, прочно ставшее съ Амоса Коменскаго въ основаніи дидактическаго метода, само собою вводило преподаваніе въ ближайшее соприкосновеніе съ реальною дѣйствительностію и дѣлало неизбѣжнымъ ознакомленіе учащихъ съ природою. Предметы реального знанія — математика, географія, физика и естественная исторія получаютъ полное признаніе въ курсѣ школы, и рядомъ съ двумя первыми упрочиваются и два послѣдніе.

¹⁾ L'éducation nouvelle, p. 148.

Въ 1739 году появляется первое учебное заведеніе съ именемъ «реального училища». Оно было основано въ Галле пасторомъ Землеромъ, ученикомъ Франке, который также былъ въ числѣ видныхъ защитниковъ практически-полезнаго элемента въ школьномъ преподаваніи. Другой ученикъ Франке, Геккеръ, основалъ въ 1747 г. въ Берлинѣ второе реальное училище, болѣе широко и полно поставленное, чѣмъ училище Землера.

Однако и въ это время и въ теченіе слѣдующаго полустолѣтія реальная школа носить чисто-утилитарный практическій характеръ и скорѣе приближается къ типу школы ремесленной, чѣмъ общеобразовательной. Въ началѣ текущаго столѣтія, въ эпоху реформы средней школы на ново-гуманистическихъ началахъ, обращено было вниманіе и на приданіе реальной школѣ такого общеобразовательнаго характера, который приближалъ бы ее къ *gelehrte Schule*, «ученой школѣ», каковою называлась только школа классическая. Въ этой реформѣ реальной школы многое сдѣлано извѣстнымъ педагогомъ Шпиллеке, директоромъ Берлинскихъ гимназій и реального училища, учрежденныхъ Геккеромъ. «Реальное училище, говоритъ онъ въ сочиненіи «*Ueber das Wesen der Bürgerschule*» (Berlin, 1822 г.), должно быть, какъ и гимназія, научнымъ учрежденіемъ, находящимся въ томъ же отношеніи общеобразовательнаго приготовительнаго развитія къ академіи искусствъ, политехнической школѣ или промышленному институту, какое гимназія сообщаетъ для университета». Однако, прибавляетъ онъ тамъ же, «цѣль ученой школы (гимназій) возбудить ученый смыслъ, такъ чтобъ ученикъ стремился возводить частное къ общему и находить вездѣ внутреннюю связь общаго закона; наоборотъ цѣль реального училища состоитъ въ возбужденіи практическаго смысла». А сообразно съ этимъ и преподаваніе предметовъ въ реальномъ училищѣ, по мнѣнію Шпиллеке, должно быть иное, нежели въ гимназій: тогда какъ въ гимназій они должны излагаться научнымъ образомъ, въ реальномъ училищѣ—примѣнительно къ практическимъ цѣлямъ.

Первая половина текущаго вѣка была періодомъ борьбы—начинаясь устанавливаться школы реальной съ прочно стоявшею школою классическою, причемъ защитники реальной школы домогались признанія и за эту школу правъ общеобразовательнаго учебнаго

заведенія. Этотъ шагъ къ уравнию правъ обоихъ типовъ школъ впервые опредѣленно сдѣланъ былъ уставомъ 6 октября 1859 г. въ Пруссіи, по которому общее образованіе было раздѣлено на двѣ школы—гимназію и реальное училище, съ удержаніемъ для реальныхъ училищъ 1-го разряда латинскаго языка въ качествѣ обязательнаго предмета изученія и съ исключеніемъ его изъ курса реальныхъ училищъ 2-го разряда.

Введеніе латинскаго языка въ реальные училища 1-го разряда однако сдѣлано было не съ тою цѣлю, чтобы раскрыть ученикамъ этихъ училищъ двери высшей ученой школы—университета, а съ тѣмъ, чтобы сдѣлать ихъ правоспособными въ сферѣ реального образованія и въ отношеніи къ поступленію въ спеціальныя училища сравнять съ учениками классической гимназіи. Только уже въ 1870 г. въ Германіи министерскимъ распоряженіемъ предоставлено было воспитанникамъ реальныхъ училищъ право поступать въ университетъ для занятій математикой, естественными науками и новыми языками. Реформою 1882 года реальнымъ училищамъ 1 разряда было усвоено названіе реальныхъ *гимназій*, традиціоннаго термина полноправной средней школы, и такимъ образомъ реальная школа официально приближена къ классической гимназіи. Однако это не означало признанія равноправности реальной школы съ классической по существу, такъ какъ, съ одной стороны, доступъ въ университетъ былъ ограниченъ опредѣленными спеціальностями, а съ другой—и эти права даны были въ виду введенія въ реальные гимназіи латинскаго языка, какъ и въ реальные училища 1-го разряда, притомъ въ значительно усиленной формѣ; между тѣмъ за учениками классической гимназіи сохранено было право поступленія во всѣ высшія учебныя заведенія. Но спустя еще 10 лѣтъ, реформою 1892 года, и абитуриентамъ высшихъ реальныхъ училищъ (*Oberrealschulen*), не принявшихъ въ свой курсъ ни одного изъ древнихъ языковъ, предоставлены были тѣ же права доступа къ университетскому образованію, какими пользуются абитуриенты реальныхъ гимназій.

Исторія реальной школы у насъ въ Россіи аналогична въ своемъ теченіи съ исторіею ея въ Германіи.

Первыя реальные училища, существовавшія у насъ въ Россіи до 30-хъ годовъ, были учреждены нѣкоторыми частными лицами въ

видахъ распространенія техническихъ, непосредственно полезныхъ для промышленной дѣятельности, познаній. Когда содержатели ихъ стали стремиться къ расширенію общеобразовательнаго курса въ соотвѣтствіе съ курсомъ гимназій, такое направленіе ихъ было остановлено распоряженіемъ правительства. Высочайшимъ рескриптомъ 9 мая 1837 г. на имя министра народнаго просвѣщенія было указано, «чтобы въ училищахъ такъ называемыхъ реальныхъ курсъ наукъ словесныхъ былъ приведенъ въ мѣру училищъ приходскихъ и уѣздныхъ, съ исключеніемъ всего, что принадлежитъ къ кругу училищъ высшихъ и среднихъ и не относится прямо и непосредственно къ наукамъ техническимъ» ¹⁾. Мотивомъ къ такому ограниченію курса реальныхъ училищъ служили, впрочемъ, не тѣ или другія воззрѣнія на отношеніе школъ классической и реальной по существу дѣла, а—то соображеніе, что обучающіеся въ реальныхъ училищахъ лица податныхъ сословій получали бы въ такомъ случаѣ несоотвѣтственное ихъ положенію и практическимъ нуждамъ образованіе.

Но потомъ само правительство нашло нужнымъ обратить вниманіе на постановку реального образованія, въ виду все болѣе выяснявшейся потребности въ немъ въ болѣе широкомъ примѣненіи, чѣмъ сфера ремеслъ и производствъ. Первый опытъ въ этомъ направленіи сдѣланъ былъ въ 1839 году изданіемъ «Положенія о реальныхъ классахъ при учебныхъ заведеніяхъ министерства народнаго просвѣщенія» ²⁾. Реальные классы учреждались при гимназіяхъ и уѣздныхъ училищахъ.

Спустя 10 лѣтъ была сдѣлана уже попытка ввести предметы реального знанія въ среднюю школу за счетъ ослабленія въ ней преподаванія древнихъ языковъ, хотя, впрочемъ, въ энциклопедической гимназіи по уставу 5 ноября 1804 г. было тоже не мало внесено реального элемента. Въ этомъ смыслѣ, въ измѣненіе устава 8 декабря 1828 г., состоялись реформы 1849 и 1851 гг. Первою изъ этихъ реформъ было установлено, что для университетскаго обученія обязательны только латинскій языкъ, а греческій тре-

¹⁾ Сборн. постан. по Мин. Нар. Просв. т. II, отд. 1, стр. 1259 (по изд. 1875 г.).

²⁾ Ibid. стр. 1491.

буется лишь для философскаго факультета; «воспитанники же, намѣревающіеся вступать прямо въ военную или гражданскую службу, вмѣсто древнихъ языковъ занимаются: желающіе опредѣлиться въ службу военную—математикой, а въ службу гражданскую—законовѣдѣніемъ»¹⁾. Реформою же 12 октября 1851 года греческій языкъ былъ признанъ излишнимъ въ курсѣ гимназій и оставленъ только въ нѣкоторыхъ гимназіяхъ—въ столицахъ, въ университетскихъ городахъ, въ гимназіяхъ нѣкоторыхъ южныхъ городовъ, «по значительности тамъ греческаго населенія» и въ главныхъ городахъ Остзейскаго края, «въ уваженіе къ особому устройству гимназій Дерптскаго учебнаго округа»²⁾. Вмѣсто греческаго языка въ курсѣ гимназій была введена естественная исторія.

За частичными реформами 1849 и 1851 гг. слѣдовала общая реформа 1864 года, когда гимназіи были раздѣлены на классическія и реальныя. Окончившіе курсъ въ классическихъ гимназіяхъ получали право поступать въ университетъ, а окончившіе курсъ въ реальной гимназіи—въ высшія спеціальныя училища. Этимъ законодательнымъ актомъ мы въ нѣкоторой мѣрѣ предупредили развитіе того же историческаго процесса на Западѣ, въ сосѣдней Германіи, на 18 лѣтъ, потому что тамъ только въ 1882 году признано было возможнымъ предоставить и реальнымъ училищамъ названіе гимназій.

При пересмотрѣ устава 1864 года, вопросъ о чемъ возникъ черезъ нѣсколько же лѣтъ, предполагалось восполнить произведенную реформу еще слѣдующими измѣненіями: 1) ввести преподаваніе латинскаго языка въ реальныя училища и 2) открыть воспитанникамъ реальныхъ гимназій доступъ въ университетъ на факультеты физико-математическій и медицинскій. Если бы это состоялось, то мы вполне предупредили бы германскую реформу 1882 года. Но отвѣтомъ на эти предположенія былъ уставъ гимназій 1871 года, который, съ усиленіемъ преподаванія классическихъ языковъ въ гимназіяхъ, совершенно закрывалъ доступъ въ университетъ ученикамъ реальной школы, лишенной наименованія гимназіи, въ виду

¹⁾ Сборн. пост. по Мин. Нар. Просв. т. II, отд. 2, стр. 1052.

²⁾ Ibid. стр. 1314—1316

того, что этимъ «реальныя гимназіи были какъ-бы сопоставлены съ классическими, и тѣмъ была внесена нѣкоторыя неопредѣленность и неправильность въ ихъ положеніе среди другихъ учебныхъ заведеній»,—это признавалось «самымъ главнымъ недостаткомъ» устава 1864 года ¹⁾. Бывшія реальныя гимназіи уставомъ 15 мая 1872 года были обращены въ существующія нынѣ реальныя училища.

Заслуживаетъ вниманія, что главнымъ доводомъ противъ представленія ученикамъ реальныхъ гимназій правъ поступленія въ университетъ на физико-математическій и медицинскій факультеты, при условіи изученія ими въ гимназіи латинскаго языка, служило то, что это предлагается «вопреки всѣмъ указаніямъ опыта цѣлой Европы» и осуществленіе такого предположенія «безпримѣрно въ исторіи европейской цивилизаціи» ²⁾,—оно «радикально ниспровергло бы общепринятую въ цѣломъ образованномъ мірѣ систему университетскаго образованія» ³⁾. Черезъ 10 лѣтъ Германія, та самая, которая была для насъ въ то время образцомъ, произвела какъ разъ эту реформу, не опасаясь того, что Россія не подала ей въ томъ «примѣра». Точно нашъ удѣлъ—подражаніе даже и отживающимъ западнымъ образцамъ, съ боязнью отступить отъ нихъ въ чемъ бы то ни было!

Основаніемъ, на которомъ реальная школа возникла и поддерживается служить практическая потребность въ познаніяхъ, сообщаемыхъ ею. Доводъ этотъ настолько ясенъ и очевиденъ, что не требуетъ для себя доказательствъ. Какъ бы возвышенны и идеальны ни были стремленія человѣка, но онъ не можетъ жить только ими: необходимы кромѣ того и средства къ существованію. Кромѣ того мотивъ идеальности дѣйствія, если мы будемъ держаться ближе къ фактической дѣйствительности, не можетъ быть принимаемъ за общепригодный и общеобязательный: это—удѣлъ людей высшаго духовнаго склада, лицъ съ чутко развитыми духовными потребностями, людей таланта и генія, вообще лицъ, у которыхъ по тѣмъ или

¹⁾ Сводъ постановл. и распор. по гимназіямъ, стр. XVIII.

²⁾ Ibid. стр. XVIII—XIX.

³⁾ См. жур. Общаго Собранія Госуд. Сов. 3 апр. 1872 г. Сборн. вост. по Мин. Нар. Просв. т. V, стр. 967.

другимъ причинамъ нужда въ удовлетвореніи духовныхъ потребностей—не только нравственныхъ или религіозныхъ, но также умственныхъ и эстетическихъ, особенно живо чувствуется, и которыя потому готовы ради этого на всевозможныя матеріальныя лишенія. И на эти случаи, по закону уравниженности въ нормальномъ теченіи жизни всякой націи, нельзя не смотрѣть, какъ на исключенія изъ общаго правила: забвеніе о матеріальныхъ потребностяхъ жизни можетъ быть почти настолько же вредно для общества, сколько и пренебреженіе къ удовлетворенію духовныхъ потребностей.

Этотъ порядокъ вещей существуетъ съ тѣхъ поръ, какъ существуетъ человѣчество. И поэтому лишь только для пользы того же человѣчества произошелъ съ XVI—XVII вв. переворотъ въ жизни школы, когда было обращено въ ней вниманіе на сообщеніе учащимся реальныхъ знаній, безъ развитія которыхъ удовлетвореніе жизненныхъ потребностей человѣка невозможно. Только узкимъ взглядомъ на вещи и укоренившеюся традиціею вѣковъ схоластики можно было бы объяснить крайности того недружелюбнаго приема, который былъ оказанъ реальной школѣ при ея возникновеніи: нужно было не стѣснять ее, а лишь исправить надлежащимъ образомъ.

То же самое остается, какъ оправданіе реальной школы, и до настоящаго времени. Говорятъ, какъ о доводѣ въ пользу нея, о духѣ времени. Если подъ «духомъ времени» разумѣть увлеченіе, моду, свойственную настоящему времени, или излишнее преобладаніе практическихъ интересовъ предъ духовными, склонность къ чему замѣчается нынѣ, то доводъ этотъ не можетъ служить въ пользу реальной школы: первое—мимолетно, второе—крайность. Но если, говоря о духѣ времени, имѣть въ виду лишь оживленіе естественно-научныхъ знаній, такое мы видимъ во второй половинѣ XIX в., и вытекающій отсюда прогрессъ въ улучшеніи формъ удовлетворенія жизненныхъ потребностей человѣка, то едва-ли можно отрицать значеніе этого обстоятельства, какъ доводъ въ защиту правъ реального знанія. И здѣсь не было бы ничего новаго по сравненію съ тѣмъ, что существовало ранѣе: потребности человѣка были ранѣе, знанія, направленные къ ихъ удовлетворенію, тоже были ранѣе. Теперь это только шире и полнѣе удовлетворяется, а вслѣдствіе этого живѣе и отчетливѣе сознается.

Однако, при всей законности только что указанных правъ реального знанія, необходимо признать, что цѣли школы и ея строй опредѣляются не изъ однѣхъ только чисто практическихъ потребностей человѣка. «Общество не можетъ жить однѣми утилитарными цѣлями, справедливо говоритъ проф. Карѣевъ, ибо рядомъ съ матеріальными интересами, сводящимися въ послѣднемъ анализѣ къ области экономическихъ отношеній, въ немъ существуютъ интересы духовные. Общественная жизнь, погрязшая въ интересы производства и обмѣна цѣнностей, лишена всякаго внутренняго содержанія, какъ нечего искать послѣдняго и у человѣка, поглощеннаго цѣликомъ куплей-продажей: такой человѣкъ можетъ даже и безкорыстно желать блага своему обществу, но онъ будетъ понимать его въ самомъ узкомъ смыслѣ, какой только и доступенъ его пониманію, и будетъ доволенъ вполне, если дѣла промышленности и торговли въ немъ процвѣтаютъ. Съ такимъ пониманіемъ общественнаго интереса, конечно, не можетъ примириться человѣкъ, хоть сколько нибудь заслуживающій названіе образованнаго» ¹⁾. Духовные интересы, имѣющіеся у человѣка, стоятъ выше интересовъ матеріальныхъ по существу своему, и только при сохраненіи за ними этого доминирующаго положенія возможно правильное развитіе и отдѣльной личности, и всего общества. Руководя и направляя дѣятельность человѣка, они обусловливаютъ собою и матеріальное его благополучіе, и чисто практическую утилитарную его производительность. «Люди живутъ не однимъ ремесломъ, говоритъ парижскій проф. Лависсъ (*Etudes et étudiants, — Les études classiques*), міръ нуждается въ идеяхъ, между тѣмъ ихъ нельзя найти, ни изучая биржевые бюллетени, ни сравнивая между собою машины, ни за прилавкомъ стоя».

Школа, поставляющая своею задачею воспитывать дѣтей и направлять ихъ жизнь и дѣятельность по нормальному пути развитія человѣка, не можетъ не руководствоваться этими данными и не полагать ихъ въ числѣ коренныхъ основаній при разрѣшеніи вопроса объ ея организаціи. Такимъ образомъ школа, по самому порядку вещей, естественно становится подъ два довольно разнородныя влія-

¹⁾ Статья: «Что такое общее образованіе»? — въ Русск. Шк. 1891 г. X, 88.

нія, которыя издавна являются поводомъ къ одностороннимъ сужденіямъ съ той и другой стороны. Отсюда давній споръ между защитниками классицизма и реализма и отсюда рядъ мѣръ въ защиту традиціонной школы, не всегда соответствующихъ дѣйствительнымъ нуждамъ школы и требованіямъ жизни.

Споръ этотъ возникъ въ педагогической литературѣ съ тѣхъ поръ, какъ явились первыя реальныя училища, и вполне опредѣлился еще въ годы увлеченія въ XVIII в. филантропизмомъ, въ числѣ основныхъ положеній котораго было такое: въ гимназіяхъ «молодыхъ людей обучаютъ многимъ вещамъ, которыхъ имъ вовсе не придется употреблять въ жизни» ¹⁾. Современными же намъ вычисленіями устанавливается, что въ той же Германіи и теперь по крайней мѣрѣ 80% учениковъ гимназій не достигаютъ цѣли гимназическаго обученія вслѣдствіе преждевременнаго оставленія гимназіи, что громадное большинство учениковъ гимназіи учится по плану, не приуроченному къ ихъ потребностямъ, что, какъ завѣряетъ докладъ, представленный академическимъ нѣмецкимъ обществомъ имперскому канцлеру, недостатки школьнаго устройства не только составляютъ препятствіе къ дальнѣйшей жизни отдѣльныхъ личностей, но, вслѣдствіе предоставленныхъ гимназіямъ привилегій, производя переполненіе ихъ лицами, готовящимися къ ученымъ занятіямъ, увеличиваютъ ученый пролетаріатъ, грозный для общества ²⁾.

То же, безъ сомнѣнія, можно было бы сказать и съ точки зрѣнія статистическихъ данныхъ у насъ въ Россіи.

Но этому можно было бы съ неменьшимъ правомъ противопоставить утвержденіе, что «при рѣшеніи вопроса о правильной учебной организаціи гимназій, утилитарныя соображенія должны играть послѣднюю роль, а на первый планъ должна быть выдвинута забота объ общемъ развитіи тѣхъ способностей учащихся, которыя могутъ сдѣлать ихъ наиболее пригодными къ дальнѣйшимъ академическимъ занятіямъ, независимо отъ спеціальности, которую они

¹⁾ Шмидтъ, Исторія педагогики, т. III, стр. 567.

²⁾ См. Объ этомъ у А. Окольскаго: «Реформа гимназій въ Германіи». Вѣстн. Евр. 1890 г. 4 к. стр. 477—479 . 492.

могут избрать»¹⁾. И если бесспорно, что большей части юношества нужно дать практически приложимое въ жизни образованіе, то это въ существѣ дѣла и не отрицается. Эти «практическія цѣли» и у насъ признаются «весьма уважительными», но только принимается, что для этого требуется учреждать особыя училища²⁾, отдѣльныя отъ гимназій, какъ это мы и видимъ въ реальныхъ училищахъ.

Вопросъ такимъ образомъ сводится къ образовательному значенію той и другой школы, откуда конечно, вытекало бы и установленіе между нами взаимнаго отношенія.

На этой почвѣ мы тоже встрѣчаемся съ рядомъ взаимно противорѣчащихъ отзывовъ.

Есть мнѣніе, что классическая и реальная школа опираются на «совершенно различныхъ и взаимно другъ друга исключającychъ началахъ»³⁾, до того, что реальная школа является даже «отрицаніемъ гимназій»⁴⁾.

Это мнѣніе, высказанное въ полемикѣ между защитниками классицизма и реализма, едва-ли можетъ быть признано чуждымъ крайностей. Если бы та и другая школа стояли на взаимно-исключającychъ началахъ, между ними не было бы ничего общаго. Между тѣмъ нѣ то мы видимъ въ дѣйствительности. Въ классической школѣ на почетномъ мѣстѣ стоитъ математика,—предметъ, принадлежащій по существу дѣла къ сферѣ реального знанія. Классицизмъ имѣлъ бы поводъ отрицать это и причислять математику къ кругу своихъ предметовъ, развѣ въ томъ случаѣ, если бы принималось и доселѣ метафизическое мнѣніе пифагорейцевъ, что «число есть сущность вещей», а «единица есть основаніе бытія». А такъ какъ математика существуетъ въ школѣ не въ силу такихъ метафизическихъ соображеній, а по самому простому мотиву—необходимости научить учащихся разнымъ формамъ счисленія,—то она по праву можетъ считать себя въ кругѣ предметовъ реальной школы. Коль же скоро

¹⁾ Капнистъ, гр. Классицизмъ, какъ необходимая основа гимназическаго образов., ч. I, стр. 83.

²⁾ Сводъ пост. и расп. по гимназ., стр. V.

³⁾ Катковъ, М. Наша учебная реформа, стр. 109.

⁴⁾ Скворцовъ, Н. Недуги нашего учебнаго дѣла, стр. 65. Объ организмѣ гимназій, ч. I, стр. 34.

школа классическая нашла нужнымъ включить ее въ свою программу и поставить, вмѣстѣ съ древними языками, въ основѣ ея, то, слѣдовательно, мнѣніе, что та и другая школа стоять на взаимно-исключающихъ началахъ, есть недоразумѣніе, а сужденіе, что реальная школа есть даже «отрицаніе» гимназіи, составляетъ одну изъ тѣхъ крайностей, которыми такъ изобилуетъ исторія полемики между защитниками классицизма и реализма.

Имѣется не мало и другихъ фактическихъ признаковъ, показывающихъ, что основы классической и реальной школы не стоятъ на двухъ полюсахъ, которые никогда не сойдутся вмѣстѣ. Такъ въ гимназіи преподается физика: не относится ли и она къ кругу предметовъ реальной школы? Тамъ же есть географія, рисованіе, прежде существовала даже естественная исторія: развѣ все это не предметы реального знанія?

Обратимся къ реальной школѣ. Тутъ мы видимъ въ программѣ преподаванія такіе предметы, какъ языки русскій, французскій, нѣмецкій, причемъ русскій языкъ принимается въ широкомъ смыслѣ теоріи словесности и исторіи русской литературы. Ужели языковѣдѣніе, въ томъ числѣ даже и родной языкъ, не захватывается объемомъ понятія гуманистическаго начала, лежащаго въ основаніи классической школы? Не есть ли это вѣтви того же ствола, на которомъ держится классическая школа?

А законъ Божій, входящій въ кругъ предметовъ преподаванія въ той и другой школѣ, куда долженъ быть отнесенъ—къ классической основѣ или къ реальной? И существуя тамъ и здѣсь, подобно многимъ другимъ предметамъ, не свидѣтельствуетъ ли онъ съ наглядностью, что школы классическая и реальная не стоятъ на двухъ взаимно-исключающихъ началахъ, что пути ихъ близко сходятся между собою и что въ крайнихъ сужденіяхъ объ этихъ школахъ имѣется много недоразумѣній?

Среди частныхъ положеній, высказываемыхъ защитниками той и другой школы, есть, впрочемъ, и такія, которымъ нельзя отказать въ той или другой долѣ правильности.

Такъ заявляется, что классическая школа, все время сосредоточивая вниманіе учащихся на отвлеченныхъ предметахъ, не только не развиваетъ въ нихъ наблюдательности къ явленіямъ природы, но

даже убиваетъ ее. Ослабляетъ она и столь понятную у человѣка склонность къ изученію естественныхъ наукъ. «Современный «зрѣлый» юноша, говоритъ проф. Даневскій, покидая классическую школу съ полнымъ невѣдѣніемъ естественныхъ наукъ и чаще всего съ заглохшею въ немъ способностью къ ихъ изученію и пониманію, изображаетъ изъ себя явленіе уродливое, прямо-таки нетерпимое въ наше время, когда всѣ отрасли естественно-научныхъ знаній сдѣлали поражающіе успѣхи, отразившіеся на всѣхъ другихъ знаніяхъ. Невѣжество обладающихъ аттестатомъ зрѣлости по части элементарнѣйшихъ естественно-научныхъ свѣдѣній—аксіома». Вообще «дѣйствующая система образованія настолько убиваетъ природную пытливость и склонность къ наблюденію окружающаго и животнаго міра, что можно только удивляться тому, что изъ классическихъ гимназій молодые люди нерѣдко еще поступаютъ на естественное отдѣленіе физико-математическихъ факультетовъ» ¹⁾.

Проф. вѣнскаго университета Шнабель даетъ весьма рѣзкую характеристику абитуриентовъ гимназій, поступающихъ на медицинскій факультетъ университета. По роду занятій здѣсь приходится начинать съ частнаго факта, съ наблюденія, и путемъ индукціи восходить къ обобщенію. «Но абитуриентъ гимназіи, говоритъ проф. Шнабель, къ такого рода синтезу и наблюденіямъ оказывается неспособнымъ. Его чувства притупились, его способность вызывать въ себѣ представленія парализована, его руки неспособны умѣло взяться за объектъ и дать ему нужное положеніе. Въ высшей степени жалкую картину представляютъ студенты при обращеніи съ больнымъ. У нихъ есть глаза, но они не видятъ. Они не соображаютъ величины и длины предмета. Они имѣютъ понятія, выработанныя при полномъ отсутствіи наблюденій. Они оперируютъ въ воздухѣ, мимо предмета, они не умѣютъ ординировать явленія и не сохраняютъ вѣрнаго представленія о видѣнныхъ предметахъ» ²⁾. Если даже допустить, что въ сужденіяхъ почтеннаго профессора, который предупредительно оговаривается объ отсутствіи у него «непріязненныхъ отношеній» къ классической гимназіи, есть поспѣшное

¹⁾ Новое Время № 7223 за 1896 г.

²⁾ Образование, 1898 г., ноябрь, 79—80.

обобщеніе по защищаемому имъ индуктивному методу—отъ частнаго къ общему, отъ немногихъ наблюденныхъ имъ случаевъ къ абитуриенту гимназіи вообще, то все же нельзя не признать, что здѣсь отмѣчается одна изъ несомнѣнныхъ слабыхъ сторонъ классической гимназіи, слишкомъ пренебрежительно относящейся къ развитію въ учащихся наблюдательности и любви къ природѣ.

Но въ то же время и противъ реальной школы высказывается серьезный доводъ, что она, приучая мысль учащихся вращаться только въ сферѣ конкретныхъ фактовъ и легкихъ обобщеній, развиваетъ въ учащихся склонность заниматься предметами легкими и нѣкоторый родъ отвращенія или равнодушія къ знаніямъ, приобрѣтеніе которыхъ предполагаетъ навыкъ къ труду и строгое непрерывное упражненіе. Мы не склонны преувеличивать эту мысль до того, чтобы вмѣстѣ съ другими причислять реальную школу къ разряду школъ совершенно чуждыхъ научнаго элемента. Но все же нельзя не признать, что въ классическихъ гимназіяхъ имѣется болѣе образовательныхъ элементовъ и болѣе выдержанности и послѣдовательности въ ходѣ обученія, чѣмъ въ реальныхъ училищахъ, гдѣ начало концентраціи учебныхъ занятій совершенно почти забывается. Занятія концентрированной и систематизированною определенной умственной работою—хорошая школа для молодого ума, и при соблюденіи этого условія теряютъ острую свою силу и многіе недостатки содержанія тѣхъ предметовъ, на которыхъ сосредоточивается трудъ учащихся. Наконецъ, эта общая основная мысль, что должно заниматься не тѣмъ, что непосредственно ведетъ къ практической пользѣ, а тѣмъ, что назначено служить удовлетворенію высшихъ духовныхъ интересовъ и ведетъ умъ къ истинѣ, — основная мысль эта, составляющая фундаментъ классической гимназіи, развѣ не имѣетъ глубокаго воспитательнаго значенія для молодого ума и развѣ не она даетъ намъ безкорыстныхъ тружениковъ науки, именами которыхъ справедливо гордится цивилизованное человѣчество? Въ школѣ реальной, хотя и имѣющей свои достоинства, достоинства *жизненности* обученія, все это проводится слабѣе и понижаетъ ея цѣнность.

Это подтверждаютъ и факты наблюденія надъ реальной школою, которая имѣла уже достаточно времени для того, чтобы доказать

свою педагогическую правоспособность. Сравнительные отзывы о результатах обученія въ классической и реальной школахъ были собраны въ Пруссіи въ 1872 г., предъ подготовлявшеюся школьною реформою 1882 года. Изъ этихъ отзывовъ (см. сборникъ *Buze—Das höhere Schulwesen in Preussen*, В. II. S. 40—41), видно, что училищные совѣты и экзаменаціонныя коммисіи, отдавая должную справедливость успѣхамъ реальныхъ училищъ, нигдѣ не указываютъ на превосходство развитія ихъ воспитанниковъ предъ воспитанниками классическихъ гимназій: признавая за реалистами преимущество въ знаніи новыхъ языковъ, математикѣ и естественныхъ наукахъ, они отмѣчаютъ въ классикахъ большую зрѣлость и самостоятельность сужденія, больше логической выдержки мысли и больше способности къ пониманію научныхъ вопросовъ. Письменные работы учениковъ классическихъ гимназій на родномъ языкѣ единогласно признаны были выше работъ учениковъ реальныхъ училищъ и по изложенію и по содержанию.

Наблюденія эти не потеряли своего фактическаго значенія и послѣ реформы 1882 г., когда расширены были права реалистовъ по поступленію въ высшую школу ¹⁾. Въ 1892 г. въ той же Германіи возникъ вопросъ о предоставленіи правъ поступленія въ университетъ воспитанникамъ высшихъ реальныхъ училищъ, гдѣ латинскій языкъ не преподается, какъ въ реальныхъ гимназіяхъ, пользующихся этими правами съ 1882 г. Министерство дало эти права *Oberrealschule*, но не нашло возможнымъ признать за нею преимущества предъ реальною гимназіею, въ виду того, что педагогическая правоспособность реальной школы въ сравненіи съ классическою гимназіею фактически не подтвердилась, не смотря на продолжительность времени, имѣвшагося для наблюденія за нею.

Наблюденія по нашему учебному вѣдомству согласуются съ этими заключеніями относительно германской школы, такъ что можно было бы признать *sine ira et studio*, что реалистъ по общему своему развитію не стоитъ выше гимназиста.

Если мы сдѣлаемъ общій выводъ только въ этой сдержанной

¹⁾ Иегеръ, О. Гуманистическая гимназія и петиція о полномъ переустройствѣ нѣмецкихъ школъ. Москва, 1890, стр. 24.

формѣ, то и тогда получается на сторонѣ классической системы все же больше педагогическихъ преимуществъ, чѣмъ на сторонѣ системы реальной. Въ самомъ дѣлѣ, программа школы классической наполнена элементами такого спорнаго педагогическаго достоинства, какъ классическое языкознаніе; программа же реальной школы вполне жизненна и не возбуждаетъ никакихъ споровъ, повидимому, удовлетворяя всѣхъ. И однако оказывается, что эта вторая школа не стоитъ неизмѣримо выше первой, какъ бы, повидимому, слѣдовало быть, а только считаетъ себя—и это самое большее—равною съ нею. Не очевидно-ли, что въ классической школѣ, при всѣхъ ея недостаткахъ, есть нѣчто, что даетъ ей педагогическую цѣнность?

Эту цѣнность классической школѣ даютъ идеальные элементы образованія, ею защищаемые и ею представляемые. Худо ли, хорошо ли она исполняетъ свою задачу, — это другой вопросъ. Но важно то, что она держится на положеніи, имѣющемъ безспорную цѣнность, и въ этомъ направленіи построена вся ея образовательная система, которой усвоивается названіе «гуманистической» или «гуманитарной». Если бы намъ предстояло выбирать *только между двумя* принципами школьной системы, если бы кромѣ классицизма и реализма дѣйствительно не могло бы быть ничего другого, болѣе удовлетворительнаго, то и мы предпочли бы систему классическую системѣ учебнаго строя утилитарнаго характера.

V.

Вопросъ о реформѣ средней школы, возбуждая оживленный обменъ мыслей,¹⁾ вызвалъ много проектовъ новаго вида средней общеобразовательной школы. «Новому міру нужно новое воспитаніе, новые люди¹⁾» — эти слова Эдмонда Демолена могутъ быть признаны выразителемъ того общаго теченія, которое принялъ школьный вопросъ. Не довольствуются старой школой ни въ типѣ классической школы, ни въ типѣ реальной школы, какъ онѣ есть и существовали до сего времени; ищутъ школу новую.

Но такая точка опоры для сужденій, которую бы всѣ призна-

¹⁾ Новое воспитаніе, стр. 62.

вали, еще не найдена, и отсюда проектовъ средней школы имѣется трудно исчислимое множество. Въ одной Германіи въ 1889 году, какъ насчитывала рѣчь министра народнаго просвѣщенія при обсужденіи въ прусской палатѣ уполномоченныхъ петиціи о переустройствѣ нѣмецкихъ школъ, такихъ проектовъ имѣлось до 344 ¹⁾. У насъ въ Россіи эти сужденія заграничной печати не отражаются въ соотвѣтственномъ же обиліи проектовъ новой школы, потому что далеко не все изъ того, что обсуждается иностранною печатью, имѣетъ для насъ значеніе и приложимо къ условіямъ жизни и быта Россіи. Но все же и у насъ имѣется довольно значительное разнообразіе въ сужденіяхъ о реформѣ средней школы.

Не входя въ историческій обзоръ разнообразныхъ проектовъ рѣшенія школьнаго вопроса, что читатель могъ бы найти уже и въ русской печати ²⁾, мы рассмотримъ этотъ предметъ лишь въ его выводныхъ пунктахъ, какъ они отразились въ сознаніи русскаго общества, съ примѣненіемъ къ потребностямъ русской жизни.

Давняя борьба двухъ направленій въ рѣшеніи вопроса о постановкѣ средней школы, изъ которыхъ одно стоитъ за школу классическую, другое—за школу реальную, недостаточность доводовъ той и другой стороны въ доказательство истинности своего положенія, сознаніе, что и у тѣхъ, и другихъ есть своя доля правды,—все это вызвало естественное стремленіе къ объединенію школы въ одномъ типѣ, который совмѣщаль бы въ себѣ достоинства обѣихъ школъ—классической и реальной, и принятіемъ котораго положенъ былъ бы конецъ раздвоенности средняго образованія, сказавшагося въ жизни столь многочисленными недостатками. Мысль объ объединеніи общеобразовательной школы возникла въ Германіи ровно 50 лѣтъ тому назадъ, въ концѣ 40-хъ годовъ, подъ вліяніемъ борьбы за права реальной школы, еще даже не получившей въ то время положенія

¹⁾ Iegerъ, O. Гуманистическая гимназія и петиція о полномъ переустройствѣ нѣмецкихъ школъ, стр. 18.

²⁾ См. весьма основательные историческіе очерки средняго образованія въ Германіи гр. П. А. Капниста въ «Русскомъ Обозрѣніи» за 1898 г. и въ «Журн. Минист. Нар. Просв.» за 1899 г., а также основательную статью проф. Ант. Окольскаго въ «Вѣстн. Евр.» за 1890 г.: «Реформа гимназій въ Германіи». См. также статью проф. А. Вейсмана «О единой школѣ въ Западной Европѣ» въ «Русской Школѣ» за 1897 г., кн. 2.

болѣе или менѣе параллельнаго классической школѣ общеобразовательнаго заведенія. Въ послѣднее же время мысль эта получила особое распространеніе и можно признать, что теперь въ ней сосредоточиваются всѣ основныя *via desideria* по реформѣ средней школы.

Въ пониманіи этого типа школы есть двѣ существенныя стороны: одни желаютъ полнаго единства общеобразовательной школы и проектируютъ *единую* школу въ полномъ значеніи этого слова, другіе же въ виду затруднительности свести къ такому единству многообразныя интересы учебно-воспитательнаго и общественнаго характера предполагаютъ лишь частичное объединеніе школы и защищаютъ типъ школы, которую можно было бы назвать только *объединенною*. Въ германской литературѣ этому соотвѣтствуютъ термины: *Einheitsschule* и *partielle Einheitschule*.

Мы не будемъ разсматривать настоящій вопросъ подъ этими двумя рубриками—единой и частично-объединенной школы. На почвѣ условій русской жизни объединительное движеніе въ реформѣ образованія выразилось нѣсколько въ другой формѣ, чѣмъ эти двѣ разновидности объединенной школы: у насъ ставится вопросъ, съ одной стороны, объ объединеніи системы всего вообще образованія въ Россіи, а съ другой—объ объединеніи собственно средняго образованія. Такимъ образомъ объединительный типъ школы получаетъ у насъ два вида: а) *объединенной системы всего образованія* и б) *объединенной средней школы*.

Съ этихъ двухъ точекъ зрѣнія мы и разсмотримъ настоящій вопросъ.

1) Однимъ изъ недостатковъ существующей системы образованія признается слишкомъ ранняя и чрезмѣрная спеціализація, внесенная въ дѣло образованія. «На этотъ вопросъ, говорятъ «Русскія Вѣдомости»¹⁾ по настоящему предмету, обращаетъ вниманіе и министерскій циркуляръ, поставившій на очередь пересмотръ положенія средней школы: онъ говоритъ о «нежелательной спеціализаціи школы съ самыхъ младшихъ классовъ, обрекающей дѣтей на извѣстный родъ занятій прежде, чѣмъ выяснились ихъ природныя способности и склонности». «Въ самомъ дѣлѣ,—продолжаетъ та же газета,—остав-

¹⁾ «Русскія Вѣдомости» № 254 за 1899 г.

ляя въ сторонѣ начальныя народныя училища, мы имѣемъ три типа общеобразовательной школы для мальчиковъ, именно: гимназіи, реальные училища и городскія училища. И всѣ эти школы рѣзко отличаются съ первыхъ классовъ своими программами и тѣми задачами, которыя онѣ себѣ ставятъ, всѣ онѣ съ самаго начала не только ведутъ обученіе ребенка по особой программѣ, которую можно назвать спеціальною, но предназначаютъ, готовятъ ученика къ особой спеціальной цѣли. Трехклассное городское училище, и по возрасту своихъ учениковъ, и отчасти по предметамъ преподаванія совпадаетъ съ младними классами гимназіи или реального училища; все это школы общеобразовательныя, но съ самаго же начала программы ихъ настолько расходятся, что переходъ изъ одного учебнаго заведенія въ другое—кромѣ исключительныхъ случаевъ и при условіи потери времени, — представляется почти невозможнымъ; начавъ ученіе въ одномъ изъ нихъ, мальчикъ, независимо отъ способностей, какія въ немъ откроются, независимо отъ склонностей, какія въ немъ разовьются, предназначается уже на прохожденіе того курса и въ томъ видѣ, какой установленъ въ школѣ, для него случайно выбранной, — предназначается и въ будущемъ, по окончаніи школы, къ устройству своей судьбы въ опредѣленномъ направленіи. Эти условія дѣлаютъ общеобразовательную школу какимъ-то спеціальнымъ заведеніемъ».

Для устраненія этого недостатка и установленія между учебными заведеніями должнаго соответствія рекомендуется ввести концентрическую систему расположеніями школъ.

Вотъ основныя положенія этого плана школъ:

а) «Всѣ школы государства, говоритъ г. Андреевъ ¹⁾, должны составлять одну, правильно и просто построенную систему, чтобы каждый способный человѣкъ находилъ себѣ въ школѣ подготовку для своей практической дѣятельности; никакая способность не должна оставаться безъ той культуры, которую можетъ дать ему школа, и каждый носитель этой способности становится, въ силу этого, болѣе производительнымъ членомъ общества; напротивъ того, неправильная организація школъ становится поперекъ дороги такому развитію

¹⁾ Техническое образованіе за 1892 г. № 1, статья «О реальныхъ училищахъ и профессиональныхъ школахъ».

способностей; изъ школъ выходятъ лица, не только малопроизводительныя, но и обездоленные, всегда недовольныя».

б) «Общее образованіе, въ различныхъ степеняхъ своихъ, должно предшествовать спеціальному и быть ему основой; всякое предрѣшеніе участи учащагося, не оправдываемое его способностями, наклонностями или обстоятельствами, должно быть тщательно избѣгаемо».

в) «Каждое низшее заведеніе должно открывать двери въ непосредственно за нимъ слѣдующее высшее, общее или спеціальное, безъ задержки и потери времени».

Сообразно съ этими положеніями, планъ концентрическаго расположенія школъ намѣчается слѣдующій: начальная народная школа, съ трехлѣтнимъ курсомъ, низшее общеобразовательное учебное заведеніе, съ именемъ уѣзднаго училища или другимъ, напр., низшей гимназіи, съ четырехлѣтнимъ курсомъ, среднее общеобразовательное учебное заведеніе или высшая гимназія, съ четырехлѣтнимъ курсомъ, университетъ и высшая спеціальная школа.

Курсъ низшей гимназіи образуется примѣнительно къ курсу прогимназіи или низшихъ классовъ гимназій и реальныхъ училищъ, а также высшихъ классовъ городскихъ училищъ, причемъ въ курсъ этого учебнаго заведенія входятъ изъ иностранныхъ языковъ только новѣйшіе языки—французскій и нѣмецкій. Высшая же гимназія спеціализируется на классическую гимназію и реальное училище, такъ что въ первой преподаются древніе языки, во второмъ—предметы реальной школы.

«Русскія Вѣдомости» напоминаютъ, что подобный порядокъ концентрическаго расположенія школъ существовалъ у насъ въ первой половинѣ настоящаго столѣтія, составляя сущность школьной системы, введенной у насъ, по уставу 1804 г., при Императорѣ Александрѣ I. Въ то время въ тѣсной связи между собою находились училища приходское и уѣздное, губернская гимназія и университетъ. «Изъ приходскаго училища, говоритъ газета (№ 258), которое по своей программѣ соотвѣтствовало въ общемъ теперешнимъ начальнымъ школамъ, ученикъ переходилъ въ уѣздное училище, курсъ котораго равнялся по своему значенію курсу теперешнихъ трехклассныхъ городскихъ училищъ, прогимназій, младшихъ

классовъ реальныхъ училищъ; изъ уѣзднаго училища мальчикъ переходилъ въ гимназію, которая состояла только изъ четырехъ классовъ, соотвѣтствующихъ теперешнимъ старшимъ классамъ средней школы; за гимназіей слѣдовалъ университетъ. Самыя названія училищъ показываютъ, какая идея лежала въ основѣ системы: приходское училище должно было находиться во всякомъ приходѣ, уѣздное—во всякомъ уѣздномъ городѣ, губернская гимназія—одна на губернію; университетъ—одинъ на нѣсколько губерній, составляющихъ учебный округъ. Такимъ образомъ ученикъ всякаго прихода могъ, смотря по своимъ способностямъ и наклонностямъ, постепенно двигаться изъ одного учебнаго заведенія въ другое, отъ начальнаго до высшаго. Система охватывала всю Россію и ставила всѣ учебныя заведенія въ преемственную связь. Это была система общаго образованія, чуждая спеціализаціи, состоявшая изъ школъ, концентрически расположенныхъ вокругъ университета и приводившихъ высшее научное образованіе въ связь съ начальнымъ».

2. Проекты *объединенной средней школы* высказывались у насъ въ троякой формѣ: въ видѣ а) устройства единой школы, б) раздѣленія средней школы на низшую и высшую и в) учрежденія въ средней школѣ общаго курса въ младшихъ классахъ и спеціального въ старшихъ.

а) Единая для всѣхъ школа является для многихъ тѣмъ соблазнительнымъ идеаломъ, который, повидимому, способенъ былъ бы наиболѣе удовлетворить выяснившимся разнообразнымъ потребностямъ жизни. Такимъ идеаломъ казалась она и на мѣстѣ зарожденія этой идеи въ Ганноверѣ, 50 лѣтъ тому назадъ и въ недавнее сравнительно время, когда въ 1886 г. образовалось въ Ганноверѣ «Общество единой школы» (Einheitsschulverein).

Вопросъ объ учрежденіи единой школы возбуждался у насъ ходатайствами нѣкоторыхъ дворянскихъ собраній; проектъ же устройства такой школы былъ напр. изложенъ проф. В. Даневскимъ въ «Новомъ Времени» (№ 7223 за 1896 г.).

Проф. Даневскій, соглашаясь съ мнѣніемъ курскаго губернскаго дворянскаго собранія, постановившаго въ январѣ 1896 г. ходатайствовать «объ упраздненіи дѣленія средней школы на два типа и о созданіи единой средней школы, одинаково благопріятной для

развитія всякихъ способностей и даровъ, полученныхъ дѣтьми отъ природы», находить, что такая единая средняя школа должна быть «приспособлена къ среднимъ способностямъ и выносливости учащихся» и «открывать имъ путь къ полученію высшаго общаго и спеціальнаго образованія». Въ этихъ цѣляхъ приноровленія школьной программы къ средней выносливости учащихся онъ находить необходимымъ ослабленіе преподаванія древнихъ языковъ, и именно—удаленіе изъ общеобразовательной школы греческаго языка и сокращеніе объемовъ программы по латинскому языку. Вмѣстѣ съ этимъ проф. Даневскій находить необходимымъ введеніе въ курсъ единой школы преподаванія естествовѣдѣнія, усиленіе преподаванія новыхъ иностранныхъ языковъ—французскаго и нѣмецкаго и усиленіе преподаванія русскаго языка и его литературы. Этого, по его мнѣнію, будетъ вполне достаточно для осуществленія цѣли средней общеобразовательной школы, состоящей въ томъ, чтобы учащимся «дать надлежащее умственное развитіе и возможность проявленія всѣхъ даровъ природы, подготовивъ учащихся къ будущему изученію спеціальностей».

б) Другой совершенно видъ придается средней школѣ тѣми, кто находить, что цѣль школы будетъ полнѣе достигнута и назначеніе ея будетъ шире осуществлено, если она будетъ раздѣлена на двѣ самостоятельныя части—низшую гимназію и высшую гимназію. По этому мнѣнію, низшая гимназія проектируется безъ древнихъ языковъ, съ одними только новыми языками; по курсу своему она должна имѣть практическій утилитарный характеръ и законченную программу, такъ какъ школа эта должна давать дѣтямъ законченное низшее образованіе, независимо отъ подготовительнаго его значенія для поступленія въ среднія учебныя заведенія. Предметами преподаванія въ ней служатъ: законъ Божій, русскій языкъ, математика, исторія, географія, естествовѣденіе, нѣмецкій и французскій языки, чистописаніе, рисованіе и техническое черченіе. Курсъ низшей гимназіи четырехлѣтній и, по окончаніи его, мальчики поступаютъ—одни въ высшую гимназію, другіе—въ среднія техническія училища, а равно и въ прочія среднія учебныя заведенія.

Высшая гимназія раздѣляется на два отдѣленія—классическое и реальное. Классическое, гдѣ преподаются древніе языки, подраз-

дѣляется на два отдѣленія, смотря по тому, будетъ ли преподаваться только одинъ латинскій языкъ, или оба древніе языка—латинскій и греческій. Курсъ высшей гимназіи также четырехлѣтній. По окончаніи этого курса, молодые люди поступаютъ въ университетъ и другія высшія учебныя заведенія. Окончившіе курсъ по реальному отдѣленію также могутъ поступать въ университетъ на нѣкоторые факультеты.

Въ такомъ видѣ въ общемъ проектъ этотъ, сколько извѣстно, выработанъ совѣщаніемъ педагоговъ при Управленіи Кіевскаго Учебнаго Округа въ октябрѣ 1899 года.

Подобнаго же рода проекты реформы средней школы предлагаются и въ заграничной печати. Такъ напр., проф. вѣнскаго университета Гатчекъ предлагаетъ устроить однообразную для всѣхъ учащихся среднюю школу, съ 6 или 7-ми-лѣтнимъ курсомъ, по окончаніи курса въ которой желающіе приготовить себя къ высшимъ учебнымъ заведеніямъ поступаютъ въ высшую школу (Oberschule), съ двухлѣтнимъ курсомъ. Oberschule раздѣляется на два спеціальныя отдѣленія—классическое или гуманистическое и реальное.

в) Наконецъ, третью разновидность новопроектируемой объединенной средней школы представляетъ гимназія съ общимъ курсомъ въ младшихъ классахъ и съ спеціальнымъ курсомъ въ старшихъ. Курсъ младшихъ четырехъ классовъ долженъ быть одинаковымъ какъ для классической гимназіи, такъ и для реального училища, съ исключеніемъ изъ него древнихъ языковъ. Что же касается спеціального курса, то онъ дѣлится на два отдѣленія—классическое, гдѣ преподаются древніе языки, и реальное, безъ древнихъ языковъ. Новые языки, преподаваніе которыхъ начинается съ младшихъ классовъ, изучаются на обоихъ отдѣленіяхъ спеціального курса гимназіи.

Въ этомъ смыслѣ высказывается въ русской печати довольно много пожеланій относительно реформы средней школы. Среди лицъ, указывающихъ на реформу средней школы въ этомъ именно направленіи, имѣется между прочимъ имя бывшаго министра народнаго просвѣщенія, барона Н. П. Николаи, котораго *Pia desideria* напечатаны въ «Русскомъ Архивѣ» за августъ 1899 года.

Если мы обратимся къ прошлому нашей русской средней школы,

то найдемъ, что подобная именно реформа ея была произведена въ 1849 году, когда Высочайше утвержденнымъ 21 марта мнѣніемъ Государственнаго Совѣта, въ измѣненіе нѣкоторыхъ §§ устава гимназій 1828 года, было постановлено: «1) курсъ гимназическаго ученія, вмѣщаясь согласно уставу, въ семи классахъ, дѣлится на *общее* (первоначальное) и *спеціальное* обученіе; 2) спеціальное обученіе начинается съ четвертаго класса» ¹⁾. При этомъ классы спеціальныя были образованы: а) для готовящихся на службу и б) для готовящихся въ университетъ, или иначе—имѣли общеобразовательный практическій характеръ и спеціальнѣйшій ученый. Готовящимся къ поступленію въ университетъ предоставлено было изучать, по желанію, или одинъ латинскій языкъ, или оба древніе языка — латинскій и греческій. При выработкѣ устава гимназій 19 ноября 1864 года также первоначально имѣлось въ виду устроить одно общее среднее учебное заведеніе, съ общимъ курсомъ до 4 класса, и съ спеціальнымъ курсомъ въ трехъ старшихъ классахъ, при чемъ предполагалось два спеціальныя отдѣленія — классическое и реальное ²⁾. И только уже потомъ рѣшено было учредить отдѣльныя учебныя заведенія — классическую гимназію и реальную.

Въ Западной Европѣ опытъ «бифуркаціи» школы, или раздѣленія ея, послѣ нѣсколькихъ общихъ классовъ, съ одинаковымъ для всѣхъ курсовъ, на спеціальныя отдѣленія, былъ сдѣланъ во Франціи въ 1852 г., когда въ старшихъ классахъ французскихъ лицеевъ и коллегій было образовано по два отдѣленія: одно — классическое, для изученія словесности (*lettres*), другое — реальное, для изученія реальныхъ наукъ (*sciences*). Система эта просуществовала недолго—всего 11 лѣтъ (до 1863 г.) и затѣмъ была отмѣнена.

Однако скоро послѣ этого та же система бифуркаціи или иначе—объединенная школа съ общимъ основаніемъ (*Einheitschule mit allgemeinem Unterbau*) была съ 70-хъ годовъ введена въ Швеціи и Норвегіи, гдѣ средняя школа представляетъ собою соединеніе классической и реальной школы. Въ ней имѣется общій курсъ — въ трехъ низшихъ классахъ и спеціальнѣйшій курсъ—въ старшихъ классахъ съ 7-го по 9-й. Спеціальнѣйшій курсъ распадается на 3 отдѣ-

¹⁾ Сборникъ постан. по Мин. Народ. Просв. II, 2, стр. 1053.

²⁾ Сборникъ постан. по Мин. Народ. Просв. т. V, стр. 963.

ленія: классическое, съ двумя древними языками, полуклассическое, съ однимъ латинскимъ языкомъ, и реальное, безъ древнихъ языковъ. Систему образованія, принятую въ Швеціи, рекомендуютъ ввести и для нѣмецкой школы. Такъ высказывается напр. проф. Ленскаго университета Прейеръ ¹⁾.

Подобная этому организація средней школы существуетъ еще въ Даніи и Швейцаріи.

Какъ на новѣйшую попытку устройства этого же типа школы слѣдуетъ указать на школу, организуемую во Франціи, въ Нормандіи, группою лицъ, во главѣ которыхъ стоитъ авторъ цитованной уже нами книги *L'education nouvelle*—Э. Демолень. Школа эта устроивается въ условіяхъ сельской жизни, на участкѣ земли въ 20 десятинъ. Въ ней имѣется въ виду соединить теоретическое образованіе средней школы съ практическою подготовкою сельско-хозяйственною и промышленною. Занятіямъ музыкою и искусствами и физическимъ упражненіямъ для укрѣпленія тѣла отводится много мѣста. На развитіе самодѣятельности въ учащемся предполагается обратить особое вниманіе. Курсъ школы въ четырехъ младшихъ классахъ общій, въ трехъ старшихъ—спеціальный, съ четырьмя отдѣленіями: а) словесность, б) точныя науки, в) земледѣліе и колонизація и г) промышленность и торговля. Такимъ образомъ здѣсь съ двумя обычными типами средней школы—классическою и реальною—соединяется то, что входитъ у насъ въ курсъ училищъ сельско-хозяйственныхъ, промышленныхъ и коммерческихъ. Въ этомъ типѣ школы заслуживаетъ вниманія попытка перенести школу въ деревню и воспитать человѣка, который былъ бы приготовленъ къ будущей практической дѣятельности. Подробное описаніе этой школы имѣется въ поименованномъ сочиненіи Демолена *L'education nouvelle, L'Ecole de Roches*, а равно и во взятыхъ изъ него двухъ русскихъ изданіяхъ, которыя уже были нами названы.

Разсмотримъ указанные выше проекты новой школы. Начнемъ съ объединенной системы всего образованія вообще.

Система эта безспорно рисуется намъ заманчивыя перспективы: всесословная, въ концентрической послѣдовательности своихъ состав-

¹⁾ Die Neue Deutsche Schule. 1889. Hef. 2. S. 76.

ныхъ частей расположенная, школа правильно съѣтью обнимаетъ всю Россію и удовлетворяетъ разнообразнымъ потребностямъ всего ея населенія. Въ каждомъ приходѣ существуетъ начальное училище; по окончаніи курса въ немъ часть учениковъ, какъ говоритъ г. Андреевъ, поступаетъ «въ низшія ремесленные или сельско-хозяйственные школы, а остальные, пользующіеся лучшими условіями, могутъ продолжать свое общее образованіе». За начальнымъ училищемъ слѣдуетъ реформированное уѣздное училище или низшая гимназія, затѣмъ, кто желаетъ, преемственно переходитъ въ высшую гимназію и университетъ или другое высшее учебное заведеніе.

Къ сожалѣнію, дѣйствительность будетъ не такъ проста и гладка, какъ это кажется съ перваго взгляда.

Стройное четырехъэтажное зданіе всесословной школы имѣетъ въ своемъ основаніи, въ первомъ этажѣ, начальную школу, которая подготавливаетъ въ уѣздное училище или низшую гимназію. Но будутъ ли въ эту начальную школу отдавать своихъ дѣтей люди не изъ прѣстаго званія? Что ни говорите о начальной школѣ на бумагѣ, а она фактически будетъ тѣмъ народнымъ училищемъ, министерскимъ или земскимъ, и тою церковно-приходскою школою, которыя мы видимъ въ дѣйствительности. Слѣдовательно, вопросъ стоитъ яснѣе такъ: будутъ ли всѣ, независимо отъ своего общественнаго положенія, отдавать своихъ дѣтей въ обычную «всесословную» народную школу? Отвѣтъ, кажется, возможенъ только одинъ, и притомъ отрицательный, если мы не будемъ вдаваться въ неосуществимыя предположенія и возьмемъ жизнь, какъ она есть. Имѣется много причинъ, по которымъ родители, состоятельные или привилегированнаго положенія, не пожелаютъ воспитывать своихъ дѣтей вмѣстѣ съ дѣтьми крестьянъ, мѣщанъ, рабочихъ. Мы не видимъ надобности входить въ этотъ вопросъ: онъ простъ, если мы будемъ брать факты, какъ они есть.

Итакъ, первый этажъ стройнаго зданія общей всесословной школы, оказывается, не удовлетворяетъ своему назначенію: онъ наполняется только дѣтьми людей прѣстаго званія. Прочіе его обходятъ.

Скажутъ: никто не мѣшаетъ готовить, если кто захочетъ, своихъ дѣтей дома, не отдавая въ начальную школу. Конечно, такъ; но тогда для чего же устраивается такая школа, что въ нее родители не хотятъ отдавать своихъ дѣтей? Для кого она? Несомнѣнно потре-

буется рядомъ со всесловною начальною школою устраивать что-нибудь еще другое. Но тогда гдѣ же будетъ система, ради которой все это проектируется?

Поднимемся во второй этажъ общей всесловной школы.

Здѣсь мы прежде всего встрѣчаемся съ тою категоріею дѣтей, которую видимъ теперь въ городскихъ и уѣздныхъ училищахъ. Это обыкновенно дѣти людей простаго званія, живущихъ въ городѣ: каменьщиковъ, плотниковъ, мелкихъ торговцевъ, сторожей, дворниковъ и т. п. И вотъ всѣ они въ этой низшей гимназіи учатся французскому и нѣмецкому языкамъ... «Мертвые» языки, правда, исключены изъ курса этого учебнаго заведенія, но «живые» — оставлены. Между тѣмъ для дѣтей столяра и плотника эти «живые» языки нужны въ 100 разъ менѣе, чѣмъ нужны «мертвые» языки для тепершняго гимназиста.

Или исключить и новѣйшіе иностранные языки изъ курса низшей гимназіи, чтобы сдѣлать его общепригоднымъ для всѣхъ? Но тогда изъ низшей гимназіи уйдутъ всѣ тѣ дѣти привилегированнаго положенія, которыя рассчитываютъ получить полное образованіе, многія притомъ — не только среднее, но и высшее.

Такъ трудно соединимы эти двѣ разныя части общества: не легко посадить тѣхъ и другихъ дѣтей на одну скамью, не легко подобрать для нихъ и общую книжку.

Итакъ, не соотвѣтствуетъ своему назначенію и второй этажъ стройнаго зданія объединенной системы образованія.

Идти ли дальше?

Дальше мы находимся уже въ другой сферѣ, — не той, какая была ранѣе: дальнѣйшая школа — удѣль сравнительно немногихъ, и съ начальною и низшею школою она находится въ связи только потому, что нельзя взяться за алгебру, не научившись счету въ предѣлахъ первой сотни, нельзя заниматься изученіемъ русской литературы, не научившись предварительно читать и писать или не прошедши курса русской грамматики.

«Нѣтъ ни одной организаціи менѣе благопріятной прогрессу, говоритъ проф. М. Бреаль, чѣмъ та, при которой во всей странѣ сразу устанавливается одинъ и тотъ же строй и все приводится къ

одному уровню»¹⁾). Эти справедливые слова открываютъ обратную сторону той стройной системы образованія, которую намъ рекомендуемъ. Условія и потребности жизни настолько разнообразны въ обществѣ, что подвести ихъ подъ опредѣленные рамки не всегда бываетъ легко, да не всегда и требуется, потому что не жизнь и общество существуютъ для школы, а, наоборотъ, школа существуетъ для удовлетворенія потребностей общества. Въ Англии строй школы настолько разнообразенъ, что мы непременно назвали бы его хаотическимъ. И однакоже эта «хаотическая» система образованія не помѣшала англійской націи занять почетное мѣсто въ ряду цивилизованныхъ народовъ. Разнообразна и не укладывается въ рамки «стройной системы» школьная организація и въ Америкѣ: однако и этой странѣ такая школа не помѣшала сдѣлать быстрые шаги по пути прогресса и цивилизаціи. Разнообразна жизнь,—потому разнообразна и школа.

Обращаемся къ разсмотрѣнію новопроектируемыхъ формъ объединенной средней школы.

Изъ этихъ проектовъ новой школы одинъ, именно—предполагающій раздѣленіе средней школы на два самостоятельныхъ учебныхъ заведенія—низшее и среднее, входитъ, какъ часть, въ только что разсмотрѣнную нами объединенную систему всего образованія. Здѣсь только, къ выгодѣ дѣла, исключается изъ проекта реформы столь мало относящаяся сюда начальная народная школа.

Возникаетъ вопросъ: цѣлесообразно-ли собственно среднюю школу, назначенную служить удовлетворенію образовательныхъ нуждъ средняго и высшаго классовъ общества, дѣлить на два самостоятельныхъ учебныхъ заведенія?

На этотъ вопросъ можно было бы отвѣтить другимъ вопросомъ: чѣмъ вызывается нужда въ предположеніи раздѣлить эту школу на два учебныхъ заведенія? Если тѣмъ, что не всѣ въ состояніи дать дѣтямъ своимъ законченное среднее и тѣмъ болѣе высшее образованіе, то необходимо имѣть въ виду, что средняя школа существуетъ для людей съ сравнительнымъ достаткомъ и съ такими образовательными потребностями, которыхъ низшая школа не удовлетворитъ. Иная

¹⁾ Древніе языки въ среднемъ образованіи, стр. 28.

точка зрѣнія обращала бы насъ къ разсмотрѣнному уже нами проекту «всесословной школы» отъ нижнихъ ея слоевъ до верхнихъ.

Если же вопросъ о матеріальныхъ средствахъ и образовательныхъ потребностяхъ среды, для которой служить школа, не имѣетъ значенія, то остается соображеніе, что необходимо дать дѣтямъ возможность переходить, смотря по способностямъ и склонностямъ, изъ одного заведенія въ другое. Но эта нужда, важность которой отрицать нельзя, не въ меньшей мѣрѣ удовлетворялась бы приведеніемъ къ согласію программъ низшихъ классовъ учебныхъ заведеній и предоставленіемъ учащимся права перехода изъ одного заведенія въ другое безъ экзамена.

Вопросъ о томъ, которая изъ этихъ формъ школьной организаціи, одинаково удовлетворяющихъ названной сейчасъ нуждѣ, цѣлесообразнѣе и плодотворнѣе, рѣшается слѣдующими важными соображеніями: 1) низшая гимназія, съ законченнымъ курсомъ, неизбежно вызоветъ для учениковъ, перешедшихъ въ высшую гимназію, переучиваніе снова того, что было имъ преподаано въ низшей гимназіи, а какой педагогическій вредъ причиняетъ успѣху учебнаго дѣла и развитію учащихся это перекраиваніе одного и того же, это постоянное разстраиваніе установившихся въ умѣ учащагося ассоціацій, само собою понятно; 2) учебно-воспитательная система выдерживается полнѣе и послѣдовательнѣе, если учащійся до конца курса средней школы находится въ одномъ учебномъ заведеніи, установленномъ по обдуманному и цѣлесообразному плану, и наконецъ 3) практически случаевъ перехода изъ одного заведенія въ другое будетъ имѣться въ дѣйствительности весьма немного, потому что вопросъ о томъ, куда отдать дѣтей для образованія, рѣшается весьма часто тѣмъ, какое среднее учебное заведеніе имѣется въ городѣ: матеріальныя средства государства не позволяютъ устройства учебныхъ заведеній въ обиліи, и по необходимости приходится ограничивать проявленія разборчивости въ учебныхъ заведеніяхъ. Нельзя сказать, чтобы отъ этого получались и особенно неблагоприятныя послѣдствія для учащихся, потому что въ большинствѣ случаевъ индивидуальныя способности дѣтей не настолько характерно бываютъ выражены, чтобы требовали непремѣннаго опредѣленія въ учебное заведеніе извѣстнаго типа. Обыкновенно

венно такъ бываетъ, что нерѣзко выраженные индивидуальныя особенности интеллектуальнаго склада безъ вреда для себя приноровляются къ той учебно-воспитательной системѣ, какая, по обстоятельствамъ, бываетъ примѣнена къ учащемуся.

Такимъ образомъ изъ предыдущаго само собою вытекаетъ рѣшеніе поставленнаго нами вопроса: наиболѣе цѣлесообразнымъ слѣдуетъ признать не раздѣленіе гимназій на два учебныя заведенія, а уравненіе программъ низшихъ классовъ учебныхъ заведеній и предоставленіе учащимся, если кому изъ нихъ потребуется, свободного перехода изъ одного заведенія въ другое, безъ экзамена.

Поэтому проектъ новой школы, предполагающей въ ней, въ младшихъ классахъ, общій курсъ, нельзя не признать наиболѣе отвѣчающимъ педагогическимъ и общественнымъ нуждамъ и наиболѣе удовлетворительнымъ.

Но этимъ еще не рѣшается вопросъ относительно второй части того же проекта—спеціального курса школы, не рѣшается потому, что эта часть проблемы опредѣляется лишь по выясненіи основъ школьной системы. Въ школьномъ вопросѣ есть двѣ стороны—внѣшняя и внутренняя. Количество классовъ и ихъ распредѣленіе, все то, что составляетъ организацію школы, относится къ внѣшней сторонѣ школьной системы. Внутреннюю же сторону ея составляетъ основа учебно-воспитательной системы, принципъ ея. Это—исходный пунктъ въ разрѣшеніи многихъ частныхъ сторонъ сложнаго школьнаго вопроса, и, пока онъ не выясненъ, нельзя устанавливать захватываемыя имъ стороны школьной организаціи.

Проектъ новой школы предрѣшаетъ спеціальныи курсъ и его развѣтвленіе чисто внѣшнимъ образомъ: спросъ жизни такой-то,—слѣдовательно столько-то должно быть и спеціальностей въ средней школѣ. И число ихъ опредѣляется отъ 2 до 4. Участь такого способа рѣшенія вопроса преднамѣчена уже исторіею. Курсъ общій и курсъ спеціальныи былъ у насъ учрежденъ въ средней школѣ, какъ мы видѣли, въ 1849 году. Нѣсколькими годами позже было сдѣлано то же во Франціи. И эта организація школы едва продержалась 10 лѣтъ, а недовольство ею началось почти съ первыхъ же лѣтъ ея введенія. Судь, произнесенный надъ нею, былъ настолько рѣзокъ, что слово «бифуркація» сдѣлалось язвительнымъ терминомъ въ пе-

дагогической литературѣ. Когда М. Н. Катковъ въ 1864 г. писалъ объ упадкѣ образованія во французскихъ лицеяхъ въ періодъ бифуркаціи, когда онъ говорилъ, что система эта пала, по выраженію министра народнаго просвѣщенія Дюрюи, «при всеобщихъ рукоплесканіяхъ» и «окончательно и безвозвратно осуждена во Франціи»¹⁾, то онъ этимъ лишь выражалъ тогда то настроеніе, которое было общимъ въ педагогическомъ мірѣ. Не даромъ и у насъ, вмѣсто первоначальнаго проекта учрежденія специальныхъ курсовъ въ гимназіи, учреждены были въ 1864 г. отдѣльныя учебныя заведенія—гимназія классическая и гимназія реальная. Не даромъ и при реформѣ учебныхъ заведеній въ Пруссіи въ 1859 году предпочтительно принята была система отдѣльныхъ учебныхъ заведеній—классической гимназіи и реального училища. Правда, не довольны теперь и тѣмъ, что нынѣ принято. Но это не снимаетъ еще приговора, произнесеннаго надъ сдѣланнымъ уже опытомъ.

Ошибка прежняго времени была та, что приступали къ перемѣнамъ въ школьной организаціи, не предрѣшивъ съ должною точностію внутренній вопросъ школы—объ основѣ, о принципѣ школьной системы; этотъ вопросъ даже прямо сняли съ очереди, какъ лишній тормазъ, какъ нѣчто ненужное, характернымъ выраженіемъ чего было у насъ безсистемное то исключеніе изъ курса гимназіи тѣхъ или другихъ предметовъ, то введеніе новыхъ предметовъ (въ 1844 г. исключена статистика, въ 1846 г.—начертательная и аналитическая геометрія, въ 1847 г.—логика, въ 1849 году введено законовѣдѣніе, въ 1855 г.—естествовѣдѣніе; въ томъ же 1851 г. исключенъ изъ курса гимназіи греческій языкъ). Нынѣшній проектъ «новой школы» повторяетъ ту же ошибку, принимая, что школьный вопросъ будетъ успѣшно разрѣшенъ, если ученики будутъ извѣстнымъ образомъ разсажены по классамъ, съ введеніемъ въ нихъ такихъ-то программъ.

Такъ же внѣшне-механически думаютъ рѣшить этотъ вопросъ и проектирующіе у насъ *единую* школу. И здѣсь разсужденіе идетъ такимъ путемъ: всего, что хотѣлось бы, нельзя преподать въ школѣ; необходимо чѣмъ-нибудь жертвовать. Жребій падаетъ прежде всего

¹⁾ Наша учебная реформа, стр. 4—5.

на греческій языкъ, который и удаляется изъ школы, очищая мѣсто для другого дѣла. Но сдѣланной чрезъ изгнаніе греческаго языка экономіи во времени все же недостаточно: очередь доходить до латинскаго языка, программу преподаванія котораго проектируется сократить. Если бы мало было и этого, то, конечно, удалили бы изъ школы и латинскій языкъ. Но надобности въ этомъ не усмотрѣно и онъ въ школѣ сохраненъ. Образовавшійся у учениковъ чрезъ это досугъ заполняется преподаваніемъ имъ того, что считается болѣе пригоднымъ для нихъ въ будущемъ времени: естествовѣдѣніемъ, усиленіемъ изученія новыхъ языковъ и русскаго языка. Съ этимъ вмѣстѣ успѣшно разрѣшается и возникшій всюду вопросъ о переутомленіи учащихся, котораго въ «единой школѣ», съ оставленіемъ въ ней классицизма лишь въ неутомляющей дозѣ, предполагается, не будетъ.

Вопросъ объ основахъ школьной системы, какъ онъ ни надоѣлъ педагогическому міру, продолжаетъ быть *кореннымъ* въ школьной проблемѣ. Его значеніе не умаляется и не удовлетворившимъ какъ педагоговъ, такъ и общество классицизмомъ, стоявшимъ столько времени въ качествѣ основы школьной системы. Его нельзя также рѣшить и тѣмъ, что просто снять его съ очереди и не говорить о немъ: вѣтви дерева держатся на стволѣ,—на чемъ же, на какой основѣ, на какой педагогической идеѣ, будетъ держаться разнообразная въ предметахъ преподаванія школьная система? Да и возможна-ли какая-либо дѣйствительная система безъ руководящаго принципа? Это была бы не *система*, это было бы только *сочетаніе*, такъ не далеко отстоящее отъ *агрегата* разныхъ элементовъ.

Среди проектовъ новой школы мы встрѣчаемся также и съ попытками на мѣсто устранимаго изъ школы классическаго принципа поставить новое начало, которымъ является изученіе новѣйшихъ иностранныхъ языковъ (*Priorität der modernen Sprachen*). Который изъ новыхъ языковъ поставить во главѣ школы, на этотъ вопросъ отвѣчаютъ неодинаково: большинство нѣмецкихъ педагоговъ отдаетъ предпочтеніе французскому языку, но нѣкоторые высказываются за англійскій языкъ.

Мысль о томъ, что изученіе иностранныхъ языковъ слѣдуетъ начинать съ одного изъ новѣйшихъ,—не новая въ исторіи педаго-

тики. Но къ рѣшенію школьнаго вопроса въ современномъ значеніи этого слова она примѣнена лишь въ недавнее время. Это сдѣлано было Остендорфомъ въ изданномъ имъ въ 1873 году сочиненіи: *Mit welcher Sprache beginnt zweckmässiger Weise der fremdsprachliche Unterricht.* Остендорфъ высказывается здѣсь за французскій языкъ, которымъ онъ думалъ замѣнить латинскій языкъ, въ виду его практической непригодности и доказанной опытомъ затруднительности установить школу на изученіи латинскаго языка. Точка зрѣнія Остендорфа, поддерживаемая также и другими нѣмецкими педагогами — Кюномъ ¹⁾, Фелькеромъ ²⁾, Нолемъ ³⁾ — нашла себѣ практическое осуществленіе въ устроенной д-ромъ Шлее въ 1878 г. въ Альтонѣ на этихъ началахъ реальной гимназій, въ которой изученіе иностранныхъ языковъ начинается не съ латинскаго языка, какъ въ германскихъ реальныхъ гимназіяхъ вообще, а съ французскаго, причемъ латинскій языкъ преподается только уже съ 4-го класса. Несмотря однако на 20-лѣтній періодъ этого опыта, подражателей Альтонской гимназій на практикѣ больше не оказывается и дѣйствительный успѣхъ проведенной въ ней реформы остается неуловимымъ.

Проектъ же постановки англійскаго языка въ основѣ обученія, защищавшійся Фивегеромъ ⁴⁾ въ отношеніи къ нѣмецкой гимназій, еще не нашелъ себѣ практическаго приложенія.

У насъ также нерѣдко высказывается мысль, что въ основаніи школьной системы должны лежать новѣйшіе языки и что именно имъ должна быть передана та роль, которая принадлежитъ теперь древнимъ языкамъ, какъ основамъ логическаго развитія мысли учащихся. Еще недавно, какъ сообщаютъ, Кіевская городская дума, въ засѣданіи 4 февраля 1899 г. постановила ходатайствовать о разрѣшеніи ей, въ ознаменованіе столѣтія со дня рожденія Пушкина, приступить къ разработкѣ программъ и устройству учебнаго заведенія, предоставляющаго право поступленія въ университетъ, но въ которомъ преподаваніе классическихъ языковъ было бы за-

¹⁾ Die Einheitschule eine Forderung des practischen Lebens. 1885.

²⁾ Die Reform des höheren Schulwesens auf Grund der Ostendorschen These. Berlin. 1887.

³⁾ Pädagogik für höhere Lehranstalten. 1886.

⁴⁾ Das Einheitsgymnasium als psychologisches Ptoblem, 1887.

мѣнено преподаваніемъ новыхъ языковъ, въ соединеніи съ естественными науками и другими предметами ¹⁾).

Попытка поставить на мѣсто древнихъ языковъ въ школѣ новые языки естественна и понятна. Классическая основа школы, какъ она выработалась на практикѣ, полагается въ греко-латинскомъ *языковѣдѣніи*. Но греческій и латинскій языки — *мертвые*, не встрѣчающіе приложенія въ условіяхъ современной жизни. Почему же, казалось бы, не противопоставить этимъ *мертвымъ* иностраннымъ языкамъ *живые* иностранные языки? Коль скоро все въ школѣ заключается въ изученіи языка, какъ такого, то совершенно естественно является мысль о замѣнѣ однихъ иностранныхъ языковъ другими.

Естественная и понятная въ своемъ появленіи, попытка эта однако не дѣлается отъ этого основательною. Если бы даже принять обычно установившійся на практикѣ порядокъ, что сущность классицизма заключается въ языковѣдѣніи, то и тогда между языкоизученіемъ въ сферѣ мертвыхъ и живыхъ языковъ имѣется существеннѣйшее различіе.

Коль скоро есть въ работѣ надъ древними языками, предлагаемой учащимся въ гимназій, какое-либо педагогически-образовательное вліяніе на учащагося, то оно заключается именно въ томъ, что *мертвый* языкъ изучается какъ *ископаемое*, по частямъ, одна за другою, послѣдовательно, съ трудомъ и терпѣніемъ, при чемъ для сознанія учащихъ это «ископаемое» выясняется въ своихъ литературныхъ и логическихъ достоинствахъ лишь постепенно, по мѣрѣ проникновенія его мысли въ изучаемый предметъ. Изученіе древняго языка, какъ языка мертваго, можетъ быть только *книжное*, теоретическое, и всякая попытка придать этому изученію практической характеръ, попытка ввести изучаемый языкъ въ сферу разговорной рѣчи, по самому существу дѣла, будетъ неизбѣжно обречена на неудачу.

Совсѣмъ другое представляетъ собою живой иностранный языкъ. Здѣсь наоборотъ изучать его книжно, съ одними только грамматиками и лексиконами въ рукахъ, нельзя. Живой языкъ требуетъ и изученія его въ живой рѣчи, въ постоянномъ практическомъ разговорѣ. Успѣхъ здѣсь возможенъ только при условіи, если уча-

¹⁾ Вѣст. Вос. 1899 г. № 5, стр. 131—132.

щійся будетъ держаться лишь одного правила—говорить, говорить и говорить, практически, къ устной рѣчи, примѣняя каждое изученное новое правило и каждое усвоенное новое слово. И тотъ только овладѣетъ языками, кто не будетъ стѣсняться говорить, хотя бы съ постоянными ошибками, въ надеждѣ въ слѣдующій разъ, при руководствѣ учителя, избѣгать допущенныхъ имъ и замѣченныхъ ему ошибокъ.

Все это стоитъ въ полномъ несоотвѣтствіи съ тѣмъ, что относится къ древнимъ языкамъ, какъ языкамъ мертвымъ, изученіе которыхъ нужно намъ лишь для пониманія книгъ, написанныхъ на этихъ языкахъ. Это — совершенно разные пути изученія языковъ, и какъ къ древнимъ языкамъ было бы неестественно примѣнить то, безъ чего успѣшное изученіе новаго языка невозможно, такъ къ живому языку нельзя примѣнить пріемовъ изученія языка мертваго. Наши учебныя заведенія, гдѣ привыкли къ книжному, такъ называемому, теоретическому изученію языковъ, потому-то и не даютъ хорошихъ результатовъ по обученію новымъ языкамъ, что ведутъ обученіе несвойственными для живого языка способами. И если бы сдѣлать по этому пути еще нѣсколько шаговъ далѣе, если бы начать изучать живой иностранный языкъ, какой угодно, по тому способу, какъ теперь учатся латинскому и греческому языкамъ, опытъ этотъ встрѣченъ былъ бы всюду справедливымъ его осужденіемъ.

А между тѣмъ въ этомъ именно изученіи мертваго языка, какъ ископаемаго, и заключается его образовательное вліяніе на умъ учащагося.

Однако есть и другая образовательная сторона въ началѣ классицизма: это — *логическій* элементъ въ языкѣ и проникновеніе мысли учащагося въ логическую сторону языковаго образа.

Но здѣсь мы встрѣчаемся съ инымъ обстоятельствомъ существенной важности. Поскольку дѣло касается логической стороны языка, мыслей, заключающихся въ словѣ, и соотношенія этихъ мыслей съ выраженіемъ ихъ въ словѣ, то развѣ не яснѣе и не понятнѣе все это будетъ для учащагося на родномъ его языкѣ? И для чего искать этого въ чужомъ языкѣ, какой бы онъ ни былъ — мертвый или живой. Если мы будемъ говорить о языкѣ зырянъ, якутовъ и т. п., у которыхъ языкъ не развился, то для *нихъ* естественно учиться логическимъ сторонамъ языковыхъ формъ чело-

вѣческой рѣчи на иностранномъ языкѣ. Но нація съ развившимся литературнымъ языкомъ, какая бы она ни была—русскіе, французы, нѣмцы, англичане—можетъ найти въ своемъ языкѣ вполне достаточныя для своихъ дѣтей образовательныя средства, пользуясь иностраннымъ языкомъ, мертвымъ ли, живымъ ли, лишь только въ *дополнительной* къ этому формѣ.

Говорить-ли о томъ, что принципъ—*Priorität der modernen Sprachen*, понятый лишь въ смыслѣ введенія въ школу французскаго или англійскаго языка, вмѣсто греческаго и латинскаго, имѣетъ нѣкоторый смыслъ только для нѣмецкихъ педагоговъ, его провозгласившихъ? Остендорфъ и Фивегеръ могутъ спорить о томъ, какой языкъ ближе къ нѣмецкому языку—французскій или англійскій, и какой поэтому удобнѣе положить въ основаніе школьной системы вмѣсто древнихъ языковъ. Но для насъ, русскихъ, всѣ эти языки одинаково чужды, какъ языки, и русская рѣчь не имѣетъ съ ними никакихъ особыхъ точекъ соприкосновенія. Связующій элементъ есть, правда, но онъ совершенно другого порядка: связь имѣется культурная. Но она стоитъ особо отъ вопроса о родствѣ языковъ.

Полемика по школьному вопросу и появленіе проектовъ новой школы не могли не отразиться нѣкоторыми послѣдствіями и на воззрѣніяхъ защитниковъ классицизма. Выяснившіеся недостатки современной школы настолько ощутительны, что отрицать ихъ нельзя и закрывать глаза предъ ними также невозможно, какихъ бы взглядовъ кто ни держался на классицизмъ, реализмъ или новую школу. Отсюда естественнымъ явилось среди защитниковъ классической основы школьной системы стремленіе къ преобразованію средней школы съ сохраненіемъ въ немъ принципа классицизма. Такъ возникла въ Германіи «преобразованная гимназія»—*Reformgymnasium* и ея много-различные проекты.

Преобразованная гимназія имѣется въ настоящее время, въ видѣ опыта, въ нѣсколькихъ мѣстностяхъ Германіи. Таковы гимназіи Франкфуртская-на-Майнѣ, Ганноверская, Кассельская, Бреславльская и нѣкоторыя другія. Онѣ имѣютъ ту общую особенность, что преподаваніе древнихъ языковъ начинается въ нихъ не съ перваго же класса, какъ въ другихъ гимназіяхъ, а значительно позднѣе, именно латинскій языкъ начинается съ 4 класса, греческій—съ 6-го. Въ

нѣкоторыхъ гимназіяхъ, какъ Берлинская для французскихъ дѣтей, преподаваніе латинскаго языка вводится съ 3-го класса, а греческаго съ 5-го класса. Во всемъ остальномъ курсъ гимназіи остается въ полномъ согласіи съ обычною классическою гимназіею. Такимъ образомъ здѣсь видно стремленіе къ устраненію одного выяснившася недостатка средней школы—слишкомъ ранней спеціализаціи преподаванія: учащимся имѣется въ виду предоставить возможность, если кто пожелаетъ, перейти въ первые два-три года въ школу другого типа, безъ древнихъ языковъ. Этимъ и ограничивается все преобразование гимназическаго преподаванія.

Другія преобразования, большею частію какъ *ria desiberia*, касаются разныхъ частныхъ сторонъ школьнаго преподаванія и школьнаго строя.

Сюда относятся всѣ тѣ многочисленныя пожеланія и предположенія, которыя высказывались и высказываются также русскими педагогами относительно измѣненія программъ преподаванія тѣхъ или другихъ предметовъ обученія въ гимназіяхъ, распредѣленія ихъ по классамъ, усиленія преподаванія однихъ предметовъ (напр., русскаго языка, исторіи, географіи) и ослабленія другихъ (древнихъ языковъ), о введеніи преподаванія естествовѣдѣнія въ гимназіи, объ уменьшеніи числа ежедневныхъ уроковъ, о религіозномъ воспитаніи, о физическихъ упражненіяхъ учениковъ и бѣльшемъ обращеніи вниманія на физическое воспитаніе, о сохраненіи зрѣнія у учащихся, объ установленіи болѣе близкихъ отношеній между учителями и учениками, объ объединеніи семьи и школы и т. п.

Всѣ эти и подобныя имъ вопросы, несомнѣнно, имѣютъ большую важность и требуютъ внимательнаго разрѣшенія. Но ясно также и то, что къ основамъ школьной системы они никакого отношенія не имѣютъ. Они таковы, что одинаково заслуживаютъ полнаго къ нимъ вниманія, какова бы ни была система средней школы—классическая, реальная или иная какая-либо, напр. основанная на изученіи новѣйшихъ иностранныхъ языковъ. Они не потеряютъ своего значенія даже и въ томъ случаѣ, если школа будетъ устроена безъ всякой системы, когда она будетъ заключать въ себѣ соединеніе разныхъ предметовъ примѣнительно къ спросу жизни или по другимъ мотивамъ.

А потому соединять всё эти предположенія и пожеланія съ именемъ «преобразованной гимназіи», съ именемъ преобразованной классической системы обученія, нѣтъ никакихъ основаній. Было бы также ошибочно думать, что въ этихъ именно частныхъ сторонахъ школьнаго строя заключаются всё затрудненія, переживаемыя школою, и что устраненія разныхъ частныхъ недостатковъ школы будетъ достаточно для рѣшенія назрѣвшаго школьнаго вопроса. Реформа 1890 года, основанная на этой мысли лишь исправленія нѣкоторыхъ частныхъ, своими результатами ясно показала, что школьная проблема захватываетъ вопросъ гораздо глубже, что ключъ къ рѣшенію ея лежитъ въ ея центральныхъ частяхъ и что находящіяся на периферіи ея разнообразныя частности, при всемъ своемъ жизненномъ значеніи, не могутъ исчерпывать школьнаго вопроса.

Такъ снова приходимъ мы къ тому же пункту, съ котораго начали: къ вопросу объ основахъ средне-школьной системы. И какъ ни неудачны были опыты въ его разрѣшеніи, — нельзя рѣшать его, какъ мы уже сказали, простымъ снятіемъ его съ очереди и отрицаніемъ его необходимости. Безъ объединяющаго все начала не можетъ быть прочнаго успѣха нигдѣ, — его не можетъ быть и въ школѣ. Въ природѣ, нашей мудрой наставницѣ вездѣ, а въ частности и въ вопросахъ воспитанія, — есть много чудныхъ созданій, обязанныхъ дѣйствию цѣлой совокупности отдѣльныхъ законовъ: но эти законы въ такихъ случаяхъ не представляютъ собою разрозненнаго агрегата отдѣльныхъ моментовъ цѣлаго, а бывають сплочены между собою во-едино однимъ общимъ началомъ или однимъ общимъ закономъ, въ отношеніи къ которому они являются, какъ его частичное развитіе. Этотъ фактъ особенно отчетливо наблюдается тамъ, гдѣ есть жизнь, — въ органической вообще природѣ и тѣмъ болѣе въ высшихъ существахъ ея. Въ человѣкѣ ли, въ существѣ котораго въ мудрое цѣлое соединены всё нити тайнъ бытія, можно достигнуть высокихъ идеаловъ духовнаго развитія чрезъ систему воспитанія и обученія, которая представляла бы собою эклектическое соединеніе всего, кромѣ одного и самаго главнаго — объединяющаго все общаго закона и выражающаго его принципа? Принципъ въ школьной системѣ долженъ быть, и безъ него рассчитывать на надлежащій успѣхъ нельзя: это значило бы идти къ цѣли оцупью.

Но тогда опять возникает прежній докучливый вопросъ: что же должно быть признано за основу школьной системы?

VI.

Въ спорѣ между защитниками классицизма и его противниками, защищающими реальную школу, всегда, какъ основной доводъ, выставлялось въ пользу классицизма то, что это—система гуманистическая или гуманитарная и что присущіе ей идеальные элементы воспитанія стоятъ неизмѣримо выше практически-утилитарнаго характера реальной школы. Доводъ этотъ всегда былъ настолько силенъ, что перевѣсъ въ спорѣ оказывался въ пользу гуманитарной системы воспитанія и образованія. Идеальные элементы воспитанія и образованія настолько сами въ себѣ цѣнны и высоки, что человѣкъ не можетъ забыть о нихъ, доколѣ онъ не отказался отъ человѣческаго своего достоинства. Неудивительно, если въ заключеніе споровъ по школьному вопросу на сторонѣ гуманистической системы въ большинствѣ оказывалось и общественное мнѣніе.

И въ настоящее время не менѣе признается здоровою педагогіею что система образованія должна быть основана на гуманитарныхъ началахъ. «Исторія и существующія учрежденія даютъ на вопросъ о сущности образовательной системы, говоритъ проф. Паульсенъ, такой отвѣтъ: центръ образованія во всякой школѣ, которая не будетъ школою спеціальною, лежалъ и лежитъ въ гуманистической ея части», а «не въ реальныхъ наукахъ» ¹⁾.

Что же такое гуманистическая система? Въ чемъ именно заключается ея сущность? Какая связь ея съ древними языками и чѣмъ именно она преимуществуетъ предъ реальною системою?

Обычный отвѣтъ на поставленный нами вопросъ былъ бы тотъ, что гуманистическая система и классическая система—одно и то же. Такъ по крайней мѣрѣ предполагается почти всегда, когда говорится о классицизмѣ: понятія «классицизмъ» и «гуманизмъ» употребляются, какъ равнозначая, и никакихъ разсужденій объ ихъ нетождествѣ не допускается въ принципѣ. Авторы, смотря по удобству, употребляютъ то «классическая система», то «гуманитарная» или «гу-

¹⁾ Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin, 1889. S. 8. 30.

манистическая система», какъ выраженія совершенно синонимическія. Полемиическія выгоды отъ этого само собою понятны.

Но рядомъ съ этимъ встрѣчаемъ мы и такое характерное явленіе, что упомянутыя выраженія употребляются рядомъ и какъ-бы, повидимому, равнозначасія, но такъ, что одно изъ нихъ ставится въ скобки, притомъ въ такомъ обычномъ размѣщеніи: «гуманистическая (классическая) система», «гуманитарная (классическая) школа» ¹⁾. Позволительно было бы изъ этихъ оригинальныхъ выраженій сдѣлать такіе выгоды: 1) авторы ихъ сознають до нѣкоторой степени нетождество приведенныхъ выраженій, 2) но сознавая это, имѣють нужду, съ одной стороны, соединять ихъ вмѣстѣ, съ другой—ставить ихъ въ такомъ сочетаніи, чтобы понятіемъ гуманизма «покрывать» и «закрывать» понятіе классицизма.

Но есть однако, обычно у лицъ, не ставящихъ своею цѣлю защиты классицизма, и болѣе ясное опредѣленіе связи этихъ, повидимому, далеко нетождественныхъ понятій гуманизма и классицизма: классицизмъ разсматривается, говоритъ Паульсенъ, какъ самое дѣйствительное воспитательное средство къ достиженію гуманнаго образованія (*humane Bildung*), ²⁾ такъ что гуманизмъ и классицизмъ относятся между собою, какъ цѣль и средство къ ея достиженію.

Итакъ, въ чемъ же, говоря точнѣе, заключается понятіе гуманизма?

Если отвѣчать на этотъ вопросъ тавтологіей, то можно было бы взять опредѣленіе гуманизма въ такомъ видѣ: «гуманизмъ—это система, поставившая цѣлю всякаго образованія гуманность и добивающаяся этой цѣли изученіемъ классическихъ языковъ» ³⁾. Но оставалось бы тогда вопросомъ: въ чемъ заключается эта «гуманность»—*Humanität, humanitas*?

Обычнымъ разъясненіемъ этого служитъ положеніе, установлен-

¹⁾ Примѣры этого можно видѣть хотя-бы въ статьяхъ гр. Капниста: «Историческій очеркъ развитія средняго образованія въ Германіи» въ Журн. Мин. Нар. Пр. 1899. См. напр. февр. стр. 315, 318.

²⁾ *Geschichte des gelehrten Unterrichts*. B. 2. S. 646.

³⁾ *Исторія педагогики Шмидта*, т. III, изд. 1880 г. стр. 703.

ное еще Фр. Авг. Вольфомъ, что *humanitas* заключается въ правильномъ всестороннемъ развитіи духовныхъ силъ человѣка. «Гимназическое образованіе равномерно, правильно и гармонически, говорится у насъ въ одномъ официальномъ документѣ, развиваетъ духовныя силы учащихся: оно въ особенности вводитъ учащееся юношество въ область духовной (умственной и нравственной) жизни человѣчества и потому называется гуманнымъ образованіемъ» ¹⁾).

Рядомъ съ этимъ взглядомъ на образовательное вліяніе классицизма, далеко не всѣми раздѣляемымъ въ настоящее время, существуетъ и другая точка зрѣнія, суживающая сферу вліянія гуманистической системы, понимаемой въ видѣ классической системы. «Гуманизмъ, какъ показываетъ самое его названіе, говорится въ *Encyclopädie* Шмидта, стремится къ тому, что ведетъ къ образованію гуманности (*Humanität*); онъ хочетъ сдѣлать человѣка тѣмъ, къ чему онъ отъ природы имѣетъ склонность и дарованіе. Вообще онъ руководится мыслию, что человѣкъ есть особое, родственное Богу существо, что онъ назначенъ господствовать надъ природою. Онъ ставитъ своею задачею образованіе духа въ себѣ самомъ; особенныя отношенія жизненнаго положенія, въ которыхъ человѣкъ проявитъ нѣкогда себя и обнаружить свою дѣятельность, во вниманіе при этомъ не принимаются» ²⁾. Въ противоположность этому реализмъ опредѣляется, какъ образовательная система, приуроченная къ разнообразнымъ жизненнымъ положеніямъ, имѣющая своею цѣлю развитіе специальныхъ способностей, сообразованныхъ съ особенностями званія и состоянія. «Отъ этого зависитъ также и то, что тамъ средства, ведущія къ цѣли, просты, взаимно объединены и интенсивны въ дѣйствіи, тогда какъ здѣсь видны разнообразіе, измѣнчивость и непоследовательность; тамъ, далѣе, мы видимъ методъ естественный и простой, здѣсь большею частію — неестественный и сложный» ³⁾).

Подобное этому мы читаемъ и въ цитованныхъ уже нами стать-

¹⁾ Выписка изъ журн. Общаго Собр. Госуд. Сов. 3 апр. 1872 г. о преобразованіи реальныхъ гимназій. Сборн. пост. по Мин. Нар. Просв. т. V. стр. 948.

²⁾ Schmid, K. A. *Encyclopädie des gesammten Erziehung und Unterrichtwesens*. Gotha, 1862. B. 3. S. 3.590.

³⁾ Ibid.

яхъ гр. Капниста. «Гуманитарная система, говоритъ онъ, постав- ляетъ главною своею задачею развитіе логическаго мышленія и об- щее воспитаніе ума и духовныхъ силъ, безотносительно къ тому, какое поприще или положеніе учащійся можетъ занять въ буду- щемъ» ¹⁾. Реальная же система, напротивъ, «стремится подчинить развитіе духовныхъ силъ воспитанниковъ условіямъ житейскаго по- ложенія, въ которомъ находится учащійся, и требованіямъ предпо- лагаемыхъ будущихъ его занятій и поприща, къ которому онъ го- товится, а потому вопросъ объ общемъ развитіи разума въ томъ смыслѣ, котораго требуетъ указанное выше гуманитарное направле- ніе, неизбежно отодвигается на второй планъ, первенствующей же цѣлю воспитанія становится развитіе способностей и умѣній, такъ сказать, *ad hoc*, а равно и сообщеніе знаній, необходимыхъ для ус- пѣха на заранѣ болѣе или менѣе точно опредѣленномъ жизненномъ пути. Такимъ образомъ главною задачею становится въ сущности не самое воспитаніе ума, а обработка его для опредѣленныхъ цѣлей» ²⁾.

Это послѣднее мнѣніе, будучи въ общемъ повтореніемъ педаго- гическихъ взглядовъ, упроченныхъ «Энциклопедіею» Шмидта, отли- чается отъ точки зрѣнія, установленной въ ново-гуманистической школѣ Фр. Авг. Вольфомъ, тою существенною особенностію, что не отмѣчаетъ въ сферѣ образовательнаго вліянія гуманизма понятія *всесторонняго* гармоническаго и правильнаго развитія всѣхъ ду- ховныхъ силъ воспитанниковъ. Преувеличеніе въ сужденіяхъ, гдѣ за основаніе полагается именно это понятіе, настолько опредѣленно теперь сознано, что повторять его снова сдѣлалось едва-ли воз- можнымъ.

Это обстоятельство однако вызвало у другого русскаго автора иной видъ примѣненія общихъ началъ принятой теоріи гуманизма. Г. Скворцовъ, который, какъ мы видѣли, рѣзко осуждаетъ ново-гуманистическую точку зрѣнія о полномъ гармоническомъ развитіи въ классической школѣ духовныхъ силъ учащихся, опредѣляетъ

¹⁾ Очеркъ развитія средняго образованія въ Германіи. Жур. Мин. Нар. Пр. 1899 г. февраль, стр. 309.

²⁾ Ibid. стр. 310.

гуманистическую систему въ такой формѣ: «гуманизмъ въ сущности есть личное усовершенствованіе. Такъ смотритъ на него и наша православная церковь — именно какъ на обновленіе въ человѣкѣ «истлѣвшаго отъ страстей образа Божія». (Богородич. 4 гл. Іоанна Дамаскина). Съ этой точки зрѣнія, особенно намъ, православнымъ, вовсе неосновательно исключительно однѣ гимназіи считать школами гуманизма. Элементъ этотъ присущъ образованію во всѣхъ его видахъ, если оно есть истинное, то есть, если чрезъ него достигается личное умственное и вообще нравственное усовершенствованіе учащихся. Потому всякая школа, если она доставляетъ истинное образованіе, есть школа гуманизма» ¹⁾).

Здѣсь, такимъ образомъ, вмѣсто интеллектуальнаго элемента, центръ тяжести переносится на элементъ *этический*, такъ какъ «истинный смыслъ гуманизма заключается въ христіанскомъ воззрѣніи на человѣка» ²⁾).

Тотъ же этический моментъ, но въ отрѣшеніи его отъ религіозныхъ мотивовъ, отмѣчается и во многихъ другихъ сужденіяхъ по этому предмету. «Подъ гуманнымъ образованіемъ, пишетъ проф. Паульсенъ въ своемъ капитальномъ трудѣ «Исторія ученаго образованія въ нѣмецкихъ школахъ и университетахъ», разумѣютъ широкое и глубокое пониманіе человѣческихъ интересовъ, живое и глубокое участіе во всѣхъ великихъ вопросахъ, которыми занято человѣчество. Вотъ нравственный обликъ гуманнаго образованія: свобода отъ узкаго и мелочнаго сужденія, преданность великимъ и духовнымъ интересамъ, живое участіе во всемъ, что истинно, добро и прекрасно. Человѣкъ съ такимъ внутреннимъ складомъ былъ бы человѣкомъ въ полномъ и истинномъ значеніи слова. И для этого, говорятъ намъ, въ большомъ сомнѣніи продолжаетъ Паульсенъ, нѣтъ иного дѣйствительнаго воспитательнаго средства, какъ прилежное изученіе древнихъ писателей: только въ общеніи съ ними духъ воспитывается въ началахъ гуманности, въ высшей человѣчности. Рѣчь эта отъ дней древняго гуманизма повторяется до настоящаго времени» ³⁾).

¹⁾ Недуги нашего учебнаго дѣла, стр. 29.

²⁾ Ibid. стр. 43, Подобная же точка зрѣнія на общеобразовательную школу проводится въ соч. д-ра Трифановскаго: „Наша общеобразовательная школа“, М. 1891.

³⁾ Geschichte des gelehrten Unterrichts. B. 2. S. 645—646.

Не раздѣляя такихъ взглядовъ, проф. Паульсенъ проводитъ свою точку зрѣнія на гуманистическое образованіе и его отношеніе къ реальному образованію.

Признавая вмѣстѣ съ другими, что гуманистическое образованіе должно быть первою задачею общаго образованія и что оно, по формулѣ древнихъ «sapere et fieri», или по формулѣ Штурма «sapiens et eloquens pietas», должно заключать въ себѣ слѣдующіе три элемента—гуманный складъ характера (sapientia), благоговѣнное преклоненіе предъ тѣмъ, что надъ нами (pietas), и наконецъ способность выражать свои мысли въ ясной убѣдительнои формѣ (eloquentia) ¹⁾,— онъ расходится дальше въ опредѣленіи средствъ для достиженія цѣли.

Что такое гуманистическое и реальное образованіе? — спрашиваетъ онъ. «Я думаю, что останусь въ согласіи съ обычнымъ словоупотребленіемъ, если реалистическое образованіе объясню, какъ такое, которое главнымъ образомъ основывается на математикѣ и естественныхъ наукахъ, а гуманистическое, напротивъ, какъ такое, которое въ основаніи своемъ имѣетъ занятіе изученіемъ языка и литературы, съ исторіей и науками о духѣ» ²⁾.

Онъ полагаетъ, что въ основаніи такого раздѣленія лежитъ классификація наукъ на двѣ категоріи: науки о природѣ и науки о духѣ. Разсматривая ту и другую группу наукъ, проф. Паульсенъ находитъ между ними связь и соотвѣтствіе: и тамъ и здѣсь есть науки описательныя и науки, имѣющія своимъ предметомъ понятіе, идею; даже между членами этихъ категорій можно усматривать взаимное соотвѣтствіе (напр., географіи и космографіи соотвѣтствуетъ исторія и т. п.). Однако въ заключеніе такихъ сопоставленій Паульсенъ не можетъ не оговориться, что «всякое дѣленіе наукъ болѣе или менѣе произвольно, по различію точекъ зрѣнія, на которыхъ оно основывается» ³⁾.

Изъ этого «произвольно установленнаго» соотвѣтствія наукъ проф. Паульсенъ дѣлаетъ едва-ли вытекающій даже и отсюда выводъ, что, стало быть, не только классическая школа, гдѣ въ осно-

¹⁾ Ibid. S. 647.

²⁾ Realgymnasium und die humanistische Bildung. S. 5.

³⁾ Ibid. S. 7, 8

ваніи лежитъ наука о духѣ человѣческомъ, но и реальная школа, имѣющая своимъ основаніемъ науки о природѣ, суть школы *одинаково гуманистическія*. Въ строѣ той и другой школы онъ находитъ обобщающіе ихъ элементы: и тамъ и здѣсь большая часть учебнаго времени употребляется на языко-литературное образованіе, въ классической школѣ преимущественно на древніе языки, въ реальной—на новые; и тамъ и здѣсь преподается отечественный языкъ, исторія и т. д. Нить сближенія той и другой школы Паульсену тѣмъ болѣе удается провести, что въ нѣмецкой реальной гимназій преподается и латинскій языкъ, въ греческомъ же многіе не усматриваютъ особенной надобности для школы. По подсчету проф. Паульсена, на естественныя науки въ нѣмецкихъ реальныхъ гимназійхъ употребляется всего 8 часовъ въ недѣлю или 74 часа въ девятилѣтнемъ курсѣ, а на гуманистическіе предметы—20 часовъ въ недѣлю или 184 во всемъ курсѣ, изъ нихъ 54 урока падаетъ на одинъ латинскій языкъ ¹⁾. Сближенія понятны, но они не ведутъ къ разрѣшенію поставленнаго вопроса: реальная школа, принявшая въ себя латинскій языкъ, какъ основной предметъ своей программы этимъ самымъ приняла въ себя и классическую основу школы, такъ что сопоставленіе здѣсь дѣлается между школами съ одной и той же классической основой, только проведенной въ нихъ не съ одинаковой степенью послѣдовательности.

Проще разрѣшается вопросъ о переходѣ отъ возвышенныхъ разсужденій о характеристическихъ чертахъ гуманизма къ практической сторонѣ дѣла у тѣхъ, кто полагаетъ, что *studia humanitatis* въ гимназій должно сосредоточить на классическихъ языкахъ и классической литературѣ, чтобы «не допустить гимназическое ученіе распуститься на практикѣ въ той безконечной сферѣ идеальнаго гуманизма, въ которую должны повергнуть его эти студіи, если выпустить изъ вниманія реальную цѣль заведенія» ²⁾. Такъ рѣшенъ былъ этотъ вопросъ у Вольфа, съ котораго начинается исторія новогуманистической школы, такъ рѣшается онъ на практикѣ и до настоящаго времени. «Безконечная сфера идеальнаго гуманизма» служитъ лишь цѣлямъ оправданія самаго обыденнаго факта—заучиванія

Ibid. S. 31.

²⁾ Сковрцовъ. Недуги нашего учебн. дѣла, стр. 117.

правиль латинской и греческой грамматикъ и упражненій въ переводѣ съ русскаго языка на древніе и обратно.

Мы не останавливаемся на изложеніи мало принятыхъ воззрѣній на сущность гуманистической системы, среди которыхъ есть даже и такое, что гуманизмъ понимается «въ смыслѣ утонченной вѣжливости» (in Sinne feiner Artigkeit)¹⁾. Употребляются нерѣдко, какъ синонимы гуманитарнаго, и такія общія выраженія, какъ «обще-человѣческій», «человѣчный», «духовно-человѣческій» и т. п. Можно было бы спросить: что же именно изъ «человѣческаго», — чѣмъ только переводится слово *humanus*, — входитъ въ гуманистическую систему школьнаго образованія? Не все то, что касается человѣка, можетъ быть вносимо въ понятіе гуманизма; иначе пришлось бы названіе «гуманистической» усвоить, напр., школѣ фельдшеровъ, на томъ основаніи, что тамъ учать лѣчить «человѣка» и изучаютъ «его» физическое строеніе. Иногда слово «гуманитарный» звучитъ, какъ терминъ, обозначающій развитіе въ человѣкѣ нѣжныхъ сторонъ его духовной природы—чувствъ любви, состраданія, затѣмъ вѣжливости (какъ мы уже и видѣли) и т. п., потому что таково у насъ значеніе выраженія «гуманный» (*humanus*) — человѣческій въ противоположеніе безсловеснымъ неразумнымъ существамъ—животнымъ и характеризующей ихъ жестокости. А иногда ему придается лишь смыслъ образованія, получаемого на основаніи началъ независимой науки, образованія «свѣтскаго», отдѣльнаго отъ вліянія религіи.

Столь разнообразны смыслы этого выраженія, имѣющаго существеннѣйшую важность въ выясненіи вопроса объ основахъ системы образованія. Слышатся заявленія, что мы «теперь стоимъ предъ катастрофою гуманистическихъ гимназій» (*vor der Katastrophe der humanistischen Gymnasien*), потому что потеряли вѣрное пониманіе основъ гуманистической школы. «Трудная задача, говоритъ одинъ нѣмецкій авторъ, заключается теперь въ томъ, чтобы вновь найти путь къ этому пониманію»²⁾. Въ этихъ словахъ много правды. «Забвеніе сущности за формой, предмета за словами,—по справедливому выраженію проф. Бреая, —это нашъ вѣчный врагъ»³⁾.

¹⁾ См. Недуги нашего учебнаго дѣла, стр. 119.

²⁾ *Lehrproben und Lehrgänge*. Halle, 1892. Hef. 30. S. 3.

³⁾ Древніе языки въ среднемъ образованіи, стр. 18.

VII.

Остановимся на понятіи гуманизма, которымъ характеризуется существующая система средне-школьнаго образованія.

Терминъ «гуманистическій», который мы усвоаемъ нашей образовательной системѣ, начинается свою исторію не съ эпохи Возрожденія только, связанной такъ тѣсно съ именами гуманистовъ XIV—XV вв.: онъ соединяетъ насъ непосредственно съ тою античною цивилизаціею, отъ которой ведетъ свое начало цивилизація современнаго человѣчества и преданія которой не безъ основанія всегда такъ крѣпко хранились ученою школою, не перестающею и доселѣ именоваться «классическою». Онъ вполне опредѣленно сформировался уже въ то время, когда римляне восприняли и усвоили себѣ цивилизацію великой по духовнымъ дарованіямъ и родственной имъ по происхожденію эллинской націи.

Вотъ какое находимъ мы въ это время опредѣленіе понятія гуманизма. «Humanitas, — такъ выражается одинъ извѣстный грамматикъ половины второго вѣка по Р. Хр. Авлъ Геллій ¹⁾, — есть наставленіе въ благородныхъ искусствахъ ²⁾, потому что изученіе ихъ изъ всѣхъ живыхъ существъ дано uni homini — только одному человѣку; отсюда и названіе humanitas, усвояемое *обладанію* (eruditio, institutio, scientiae cura et disciplina) этими искусствами, и тѣ, которые владѣютъ ими, становятся чрезъ это humanissimi — людьми «человѣчнѣйшими», наиболее достойными высокаго имени человѣка» ³⁾.

Такимъ образомъ терминъ humanitas является, какъ характеризующая человѣка особенность по сопоставленію его съ *неразумными существами* міра: это — проявленіе его свободно-разумной сущности, обладаніе тѣмъ, что составляетъ духовный капиталъ,

¹⁾ Auli Gellii Noctes Atticae, rec. A. Lion, Gottingae, 1824. vol. II. l. XIII. c. XVI, l. p. 198—199.

²⁾ Подъ ними разумѣются семь свободныхъ искусствъ древнихъ, изъ коихъ составлялись извѣстное trivium — грамматика, риторика и діалектика и quadrivium — арифметика, геометрія, астрономія и музыка.

³⁾ Вотъ буквальный текстъ приведеннаго нами въ извлеченіи мѣста: Qui verba latina fecerunt... humanitatem appellaverunt id propemodum, quod Graeci παιδείαν vocant, nos eruditionem institutionemque in bonas artes dicimus, quas qui sinceriter percipiunt appetuntque, ii sunt vel maxime humanissimi. Hujus enim scientiae cura et disciplina ex universis animantibus uni homini data sunt: idcircoque humanitas appellata est.

созданный разумнымъ существомъ человѣка. И кто достигъ этого достоинъ названія *человѣка* въ собственномъ значеніи этого слова.

Заслуживаетъ вниманія, что, съ указаніемъ на авторитетъ древнихъ—*veteres*, въ приведенномъ нами мѣстѣ изъ извѣстнаго латинскаго писателя терминъ *humanitas* прямо ставится въ связь съ греческимъ *παιδεία*, съ воззрѣніемъ грековъ на правильно поставленное обученіе и воспитаніе. Здѣсь такимъ образомъ отражается на римской почвѣ вліяніе того образовательнаго идеала, который выработанъ былъ греками и такъ мѣтко выраженъ ими въ терминѣ «*καλοκαγαθία*», означавшемъ усвоеніе воспитываемому всего *прекраснаго и добраго*, всего духовно-высокаго, что только можетъ имѣть человѣкъ. Родственные социальныя взгляды обѣихъ націй, по которымъ человѣкъ въ собственномъ значеніи былъ только свободный гражданинъ, а не рабъ, причислявшійся къ человѣческому обществу лишь въ качествѣ особи низшаго разряда—*quasi secundum hominum genus*, тѣмъ полнѣе соединяли двѣ преемственныя цивилизаціи древняго міра въ ихъ духовныхъ идеалахъ, и различіе получалось несущественное, какъ та, напри- мѣръ, особенность, что тогда какъ грекъ понималъ прекрасную душу въ «прекрасномъ» же и тѣлѣ,—разсчетливый римлянинъ находилъ достаточнымъ для этого *corpus sanum* — «здоровое» тѣло.

Самую характерную черту приведеннаго нами опредѣленія гуманизма составляетъ то, что здѣсь чрезъ противоположеніе міру неразумныхъ животныхъ, отмѣчается и выдѣляется *духовно-разумная природа* человѣка, которая сама въ себѣ носитъ задатки тѣхъ высокихъ проявленій, кои, создавъ группу «благородныхъ искусствъ», составляютъ украшеніе человѣка и дѣлаютъ его достойнымъ своего названія. Не въ чемъ-нибудь постороннемъ полагается такое достоинство человѣка: оно—въ немъ самомъ, въ его духовно-разумной сущности и въ ея проявленіяхъ. И нѣтъ для человѣка большаго украшенія, какъ достойное обладаніе его собственнымъ именемъ: его достоинство—*humanitas* и самъ онъ, при обладаніи имъ, *humanissimus*.

Такая точка зрѣнія вполне гармонировала и съ главною философскою теоріею, господствовавшею въ то время, къ которому относится такое опредѣленіе гуманизма,—съ философскимъ ученіемъ стоиковъ. Духовно-разумная природа человѣка у стоиковъ является руководящимъ началомъ жизни и дѣятельности человѣческой. «Живи

согласно съ природою» — вотъ положеніе, въ которомъ сосредоточивалась вся мораль стоика. И это потому, что разумная природа человѣка есть отображеніе міроваго разума.

Даже въ позднѣе (въ третьемъ вѣкѣ по Р. Хр.) появившемся ученіи неоплатонниковъ, несмотря на то, что тѣло человѣка считали они за зло, духовно-разумная природа человѣка оставалась въ такомъ же высокомъ руководящемъ положеніи въ отношеніи къ жизни и дѣятельности: будучи по тѣлу «небытіемъ», проявленіемъ отрицательной міровой формы бытія, человѣкъ по душѣ своей есть проявленіе истиннаго бытія, есть истечение изъ основнаго разумнаго міроваго начала, изъ Единаго.

Расцвѣтшая во всемъ своемъ блескѣ за 4—3 вѣка до эпохи христіанства, цивилизація античнаго міра едва просуществовала столько же послѣ Р. Хр., въ эпоху христіанства лишь только держась, впрочемъ, еще сохранившимися остатками духовнаго капитала до-христіанской эпохи. Но эта смѣна цивилизацій произошла не непосредственно: между ними, судьбами историческаго процесса, стала промежуточная стѣна почти тысячелѣтняго періода невѣжества въ области науки, такъ какъ христіанскій міръ, съ одной стороны, занятъ былъ усвоеніемъ новыхъ религіозныхъ началъ христіанства, съ другой — отвлекался отъ путей нормальнаго развитія политическими переворотами, связанными въ исторіи Европы съ великимъ переселеніемъ народовъ.

Только въ XIV вѣкѣ снова засвѣтился померкшій было свѣтъ научнаго знанія, начало которому положено было въ эпоху античной цивилизаціи. Подъ вліяніемъ духовнаго гнета, какой оказывала на христіанское общество Западной Европы римская церковь своимъ ученіемъ и строемъ, и принятаго въ ней въ то время крайнаго возрѣнія на природу человѣка, которая разсматривалась лишь какъ источникъ зла для человѣка, мысль человѣческая обратилась къ цивилизаціи античнаго міра, соданной энергією духовныхъ силъ человѣка. И характерно то, что это новое культурное движеніе, эта эпоха Возрожденія, съ самаго же начала получила названіе *гуманистическаго* движенія, а дѣятели на этомъ поприщѣ названы были именемъ *гуманистовъ*.

Здѣсь опять отмѣчается та же духовно-разумная природа человѣка въ ея достоинствахъ и самобытной производительности. Но тогда какъ тамъ, въ античномъ мірѣ, она выдвигалась чрезъ про-

тивоположеніе безсловеснымъ животнымъ, — здѣсь, на почвѣ христіанства, она является въ тивоположеніе духовному гнету надъ нею со стороны неправильно понятаго христіанскаго ученія и въ тивовѣсь лишь отрицательному на ея нравственное достоинство возрѣнію, усвоенному практикою римской церкви среднихъ вѣковъ. Въ тайникахъ духовной природы человѣка и въ произведеніяхъ ея, созданныхъ античнымъ геніемъ, ищетъ обновленія мысль человѣка, измельчавшая въ эпоху средневѣковыхъ споровъ о маловажныхъ предметахъ, когда, вмѣсто предмета знанія, духовная энергія сосредоточивалась на формѣ его и, вмѣсто содержанія знанія, на словахъ и выраженіяхъ. И при этомъ, поднимая значеніе человѣческой личности, гуманизмъ не имѣлъ въ виду тивовопоставить человѣка религіи и дать человѣку именно только независимость въ отношеніи къ религіозному возрѣнію: лучшіе представители гуманизма, создавшіе этотъ культурный переворотъ въ исторіи человѣчества, были въ то же время люди весьма религіозные. Таковъ образъ перваго представителя гуманизма въ Италіи—Петрарки (1304—1374), таковы же были представители гуманизма въ Германіи, извѣстные Рейхлинъ (1455—1522) и Эразмъ (1467—1536), особенно первый. Духовно-разумная природа человѣка и его личность возстановлялись только въ принадлежащихъ человѣку и провозглашенныхъ христіанствомъ правахъ—отобраза Божества.

Періодъ эпохи Возрожденія, доколѣ онъ сосредоточивался въ Италіи и отчасти во Франціи, имѣлъ характеръ лишь культурнаго движенія на новыхъ началахъ. Это было лишь изученіе извѣстнымъ кругомъ общества литературы древняго міра, ознакомленіе съ античнымъ искусствомъ, формами жизни и т. п. Знаніемъ этимъ и подражаніемъ античнымъ литературнымъ образцамъ старались блистать въ обществѣ, и даже при дворѣ папы ¹⁾ гуманисты пользовались почетомъ.

Но только уже въ Германіи гуманизмъ сталъ въ прямое отношеніе къ школѣ и преобразилъ строй ея. Не безъ связи съ этимъ стояло религіозное движеніе противъ римской церкви, подготовленное гуманизмомъ и завершившееся образованіемъ протестантства: принятое лютеранствомъ положеніе о необходимости грамотности и образова-

¹⁾ Буркхардтъ, Культура Италіи въ эпоху возрожденія. С.-Петербургъ, 1896, стр. 178 и слѣд.

нія, создавъ систематическую начальную школу, подняло и школу вообще. Меланхтонъ, сотрудникъ Лютера, въ качествѣ профессора Витенбергскаго университета, поддерживалъ и проводилъ въ школу гуманизмъ, какъ реформирующее школу начало.

Чѣмъ же долженъ былъ бы сказаться въ это время въ школѣ гуманизмъ, какъ ея новое начало? Естественно было ожидать, что такъ какъ гуманистическое движеніе, какъ и античный гуманизмъ, заключалось въ признаніи достоинства и значенія духовно-разумной природы человѣка, то школа, имѣющая своею цѣлью *воспитаніе* молодого ума, и поставить центромъ для себя именно *изученіе этой духовной природы человѣка*, въ задаткахъ которой заключаются основанія всего культурнаго богатства человѣчества и въ достоинствѣ которой коренится достоинство личности человѣка. Но волною событій въ школу привзошло въ самомъ же началѣ и еще нѣчто иное.

Возрожденіе античнаго гуманизма произошло въ XIV вѣкѣ, какъ общее культурное движеніе, а не какъ школьная реформа: оно, какъ уже мы сказали, въ первый періодъ даже и не имѣло на школу прямого вліянія. А потому на первомъ мѣстѣ предъ *сознаніемъ* общества стояла не духовно-разумная природа человѣка, а—ея *произведенія*, ея *созданія*, т. е. античная литература и античное искусство, и первые гуманисты думали блистать знаніемъ этой античной цивилизаціи. По понятному теченію вещей, на эту же сторону, т. е. на созданія античнаго генія, было обращено больше вниманія и при введеніи гуманистическаго начала въ школу: предметомъ изученія сдѣлали *классическую литературу*, правда, какъ думали, съ тѣмъ, чтобы чрезъ нее понять *античный геній*, но практически эта важнѣйшая цѣль была отодвинута до полнаго ея забвенія. De facto, уже въ самомъ началѣ получилось еще худшее: такъ какъ латинскій языкъ былъ языкомъ церкви и богослуженія и такъ какъ онъ уже существовалъ въ школѣ, хотя и въ искаженномъ видѣ, то, при вліяніи католическаго духовенства на школу, не только подмѣнили имъ совокупный языкъ (не столько латинскій, сколько греческій) античной цивилизаціи, но и въ его изученіи, въ *обладаніи имъ*, поставили *сущность гуманизма въ школу*. Отсюда—начало господства въ гуманистической (?) школѣ

латинской грамматики и отсюда ведетъ свое начало на практикѣ твердо сложившееся убѣжденіе, что гуманистическая система обученія заключается въ древнемъ языковѣдѣніи и прежде всего—въ знаніи латинскаго языка.

Ненормальность эта сознавалась уже въ то время—въ первый періодъ устройства къ западной школѣ гуманистической школы. Вопреки стремленіямъ лучшихъ гуманистовъ перенести на почву новой западно-европейской культуры *содержаніе* знанія, пріобрѣтеннаго классическою древностію, школа, подъ вліяніемъ историческаго господства латинскаго языковѣдѣнія, все болѣе и болѣе заключалась въ рамки грамматики древнихъ языковъ и изученія языка, какъ такого. И вотъ уже въ началѣ XVII вѣка мы видимъ появленіе характернаго прозвища этихъ проводниковъ языковѣдѣнія въ школу: ихъ называютъ *verbales*, въ деликатномъ переводѣ — «словесниками», въ болѣе выразительномъ, примѣнительно къ современному словоупотребленію, — «буквоѣдами». Себя же противники такого школьнаго направленія, вѣрнѣе понимавшіе задачи эпохи Возрожденія, называли *reales*—реалистами.

«Чему я болѣе всего удивлялся, — пишетъ профессоръ-филологъ начала XVII столѣтія Таубманъ, — такъ это тому, что если кто сколько-либо внимательнѣе заботится объ изящности и точности выраженія, то такой въ насмѣшку получаетъ отъ учащагося юношества и даже отъ ихъ наставниковъ прозвища: *philologus*, *criticus*, *grammaticus*, или однимъ словомъ—*verbalis*. Себя же они называютъ новымъ именемъ *reales*, точно будто они одни только и трактуютъ о дѣйствительныхъ предметахъ, а всѣ прочіе, будучи заняты выработкой рѣчи, не думаютъ вслѣдствіе этого о познаніи вещей» ¹⁾.

Здѣсь слышится оскорбленное самолюбіе любителя древняго языковѣдѣнія, задѣтое мѣтко составленными эпитетами, и здѣсь же видно, насколько явственно уже въ то время высказывался здравый смыслъ противъ подмѣны гуманизма латинскою грамматикой и стилистикой.

Заслуживаетъ вниманія въ этомъ также то, что реализмъ, который въ настоящее время противопоставляется отождествляемому съ

¹⁾ Frid. Taubmani bonarum litterarum in Acad. Witeb. professoris Dissertatio de lingua latina, iter. edit. Witebergae, 1602. p. 26.

классицизмомъ гуманизму, не только не понимался первоначально такимъ образомъ, но даже *объединялся съ гуманизмомъ*: гуманистическая система съ этой точки зрѣнія являлась именно реальною системою, какъ система, которая должна быть основана на знаніи *дѣйствительныхъ* предметовъ, а не на изученіи *словъ*.

Наименованіе *realis* называется у Таубмана «новымъ именемъ» — *novum nomine*. Но оно было «новымъ» лишь по настоящему его примѣненію. Самъ же по себѣ терминъ этотъ уже имѣлъ свою исторію. Онъ образовался въ извѣстномъ средневѣковомъ спорѣ XI в. между реалистами и номинилистами, изъ которыхъ первые, согласно съ Платономъ, признавали общія понятія за реальныя сущности, существовавшія прежде вещей, а послѣдніе считали ихъ только за имена (*nomina*). Очевидно, терминологія, примѣненная къ характеристикѣ школьныхъ направленій въ XVII в., была лишь новымъ по смыслу употребленіемъ этихъ общеизвѣстныхъ въ то время выраженій, съ замѣною термина *nominalis* болѣе соотвѣтственнымъ настоящему случаю выраженіемъ *verbalis*.

Когда же потомъ, со временъ Бэкона, физическая природа сдѣлалась предметомъ болѣе внимательнаго изученія, — терминъ *realis* сталъ примѣняться къ внѣшнему матеріальному бытію, къ предметамъ внѣшняго міра, и въ этомъ своемъ значеніи упрочился за школою, которая поставляетъ своею ближайшею задачею ознакомленіе учащихся съ предметами внѣшняго міра—съ природою и естественными науками. Но, конечно, можно было бы этому словоупотребленію съ полнымъ правомъ противопоставить, что кромѣ реальности матеріальной есть еще реальность духовная, а потому такую же реальною была бы и та школа, которая обращала бы особое вниманіе на изученіе явленій духовнаго міра.

Изложенныя историческія данныя показываютъ, что во всякомъ случаѣ существующее нынѣ отождествленіе гуманистической системы и классической системы не соотвѣтствуетъ первоначальному смыслу гуманизма, что гуманистическій, по историческому образованію этого термина, означаетъ: «основанный на проявленіяхъ и изученіи духовно-разумной природы человѣка». А къ изученію духовной природы человѣка и ея созданій ведетъ не одна только классическая литература. Примѣромъ этого служатъ сами же римляне, также ста-

вившіе задачею образованія *humanitas*, но полагавшіе ее не въ изученіи классическаго для нихъ языка греческаго, а въ изученіи «благородныхъ искусствъ», въ изученіи самыхъ наукъ. Именно обладаніе знаніемъ этихъ наукъ сообщаетъ, по воззрѣнію римлянъ, то качество, которое принято называть *humanitas* и которое дѣлаетъ человѣка *humanissimus*.

Взглядъ на историческую жизнь классическаго міра еще болѣе проливаетъ свѣта на рассматриваемый нами предметъ.

Классическій міръ давно уже играетъ весьма важную роль въ отношеніи къ вопросу о цѣлесообразномъ устройствѣ школы: на немъ прежде всего останавливается вниманіе педагога или администратора, при обсужденіи того, какая постановка должна быть дана школѣ, чтобы она могла съ успѣхомъ достигать своихъ цѣлей. И неудивительно. Классическій міръ уже совершилъ полный кругъ своего развитія и достигъ того пункта, далѣе котораго, по законамъ, управляющимъ историческою жизнію народовъ, не можетъ простираться духовный прогрессъ націи. Такимъ образомъ въ лицѣ двухъ классическихъ народовъ мы имѣемъ фактической примѣръ осуществленія того, къ чему собственно и стремится школа, имѣющая своимъ назначеніемъ возможно полное раскрытіе и укрѣпленіе духовныхъ силъ учащагося юношества, съ обогащеніемъ ихъ необходимыми знаніями, и содѣйствіе, чрезъ молодые поколѣнія, духовному развитію данной націи. Важность поэтому такого историческаго свидѣтельства очевидна.

Съ двухъ сторонъ можетъ быть рассматриваемъ въ этомъ отношеніи классическій міръ, именно: можно обращать вниманіе или на самый *процессъ* духовнаго развитія его, или же на конечный *результатъ* этого развитія. Обычно мысль останавливается прежде всего на второмъ: духовный капиталъ античнаго міра такъ богатъ, обиленъ, содѣлательнъ, характеренъ и образцовъ въ своихъ качествахъ, что и литература и искусство и даже наука, не говоря о философіи, доселѣ еще не перестали заимствовать изъ него живительныя начала. Въ частности, въ примѣненіи къ школьному вопросу, поражаются достоинствами классической литературы, отли-

чающейся изяществомъ рѣчи, силою и логичностію мысли, тонкостію анализа. Точно будто принимается, что стоитъ только раскрыть предъ учениками классическія произведенія, обложить его грамматиками, да лексиконами,—и духовный капиталъ древняго міра самъ собою перейдетъ въ головы дѣтей, такъ что дѣти еще на школьной скамьѣ взойдутъ на ту степень внутренняго развитія, на которой когда-то стояли классическія націи, въ эпоху полнаго расцвѣта ихъ духовныхъ силъ.

Между тѣмъ само собою ясно, что не боги же съ высоты Олимпа ниспослали своимъ читателямъ тотъ духовный капиталъ, какимъ располагала классическая древность, но что онъ созданъ самими же людьми путемъ цѣлесообразнаго употребленія ихъ духовныхъ силъ. Ясно также и то, что не вдругъ же, по мановенію магическаго жезла, образовался въ древнемъ мірѣ этотъ духовный капиталъ, но что его образованію предшествовала многовѣковая подготовительная работа, въ результатъ которой и получилось все то, чѣмъ мы восторгаемся при чтеніи классическихъ писателей. Важенъ поэтому для насъ, для цѣлей нашей школы и нашего воспитанія, именно *процессъ* духовнаго развитія античнаго міра, важно уясненіе того *пути*, по которому шло это развитіе, и того руководящаго *начала*, которое лежало въ основаніи духовнаго развитія древняго міра.

Античный міръ составляетъ совокупная исторія культуры двухъ родственныхъ націй—греческой и римской. Но все то, чѣмъ славится этотъ міръ, обязано дивному генію древне-греческаго народа. Не Римъ, а именно Греція, эта страна свободы, гуманности и красоты, прошла всѣ фазисы постепеннаго роста духа человѣческаго. Въ Римѣ мы не видимъ той полноты и самостоятельности духовной жизни, какою въ правѣ похвалиться древне-греческая нація. Литература римлянъ не была непосредственнымъ созданіемъ ихъ національнаго генія: она явилась, какъ боковая вѣтвь могучаго ствола эллинскаго просвѣщенія. Можно было, повидимому, ожидать, что эта вѣтвь греческаго просвѣщенія, несмотря на свою несамостоятельность, все-таки такъ же широко раскинется и разростется, какъ грандіозно развилось просвѣщеніе въ Греціи. Но дѣйствительность не оправдала такого предположенія: для этого въ Римѣ недоставало плодотворной почвы, потому что сухой практической духъ римскаго

народа не давалъ простора широкому развитію среди римлянъ художественнаго сознанія, такъ глубоко проникавшаго эллиновъ. Вслѣдствіе практическаго направленія своего національнаго генія, римляне не выработали надлежащимъ образомъ ни самобытной миѳологіи, ни самостоятельныхъ героическихъ сказаній, ни самобытной поэзіи и философіи: все это въ такой или иной мѣрѣ они заимствовали изъ Греціи, когда подчинили ее своему побѣдоносному оружію. Болѣе самостоятельное развитіе получили въ Римѣ только такія отрасли науки и искусства, которыя отличались практическимъ характеромъ и находились въ тѣсной связи съ политической жизнію, каковы: исторія, наука права, судебное краснорѣчіе; поэзія и философія также развились въ одностороннемъ практическомъ направленіи. Внѣшняя, языковая сторона римской литературы, правда, была доведена до высшей степени совершенства; но подъ этою наружною оболочкою не было того богатства, той полноты и самостоятельности духовной жизни, какими отличалась греческая классическая письменность. Вотъ почему духовная жизнь римскаго народа не имѣетъ для насъ въ настоящемъ случаѣ особенно важнаго значенія: римляне начали свое развитіе, можно сказать, съ полупути, подъ непосредственнымъ вліяніемъ греческой націи; да и въ дальнѣйшемъ своемъ движеніи они сѣзузили сферу общечеловѣческихъ духовныхъ интересовъ; ихъ духовная жизнь была односторонняя и, заключенная въ тѣсныя рамки пракческаго разсчета, она завяла преждевременно. А потому, если гдѣ, такъ именно въ послѣдовательномъ духовномъ ростѣ древне-греческаго народа удобнѣе всего подмѣтить тѣ стадіи, по которымъ совершалось прогрессивное развитіе человѣческаго духа, и тѣ руководительныя начала, которыя управляли этимъ развитіемъ.

Въ исторіи народовъ замѣчается, что нити исторической жизни націи сходятся гдѣ-либо въ одномъ, теченіемъ событій избранномъ, пунктѣ. У насъ въ Россіи такимъ пунктомъ является Москва. Въ ней исторически сложился центръ нашего національнаго бытія, въ ней сосредоточилось наше русское національное самосознаніе, въ ней хранятся наши національныя чаянія и наши народные идеалы. Она въ години народнаго испытанія, какъ и въ дни національной радости, является для многомилліоннаго русскаго народа вѣрной истолковательницей и выразительницей народнаго настроенія.

Въ Греціи въ подобномъ положеніи находился священный городъ Дельфы, гдѣ у подножія считавшейся центромъ не только Греціи, но и всего міра (ὀμφαλὸς τῆς γῆς οἰκουμενῆς) и посвященной Аполлону и девяти музамъ горы Парнаса, въ ущельѣ, стоялъ знаменитый храмъ Аполлона, съ «никогда не обманывавшимъ оракуломъ» (ἀψευδέστατον μαντεῖον): здѣсь, на золотомъ треножникѣ, возсѣдала жрица Пиѳія и въ экстазѣ, происходившемъ отъ испарявшихся газовъ, вѣщала свои пророчества и наставленія. Не то важно, какъ и что она говорила и какую дѣйствительную цѣну имѣли ея оборотливыя вѣщанія, тщательно редактировавшіяся жрецами примѣнительно къ обстоятельствамъ и лицамъ. Важенъ взглядъ грековъ на значеніе этого пункта для Греціи,—важно то, что сюда стекались греки со всѣхъ сторонъ своего отечества, здѣсь видѣли для себя руководящій духовный центръ и сюда обращались въ затруднительныхъ обстоятельствахъ жизни за наставленіями и разъясненіями.

На стѣнѣ этого-то священнаго храма начертана была надпись: γνῶθι σεαυτόν—«познай самого себя». Это было то основное наставленіе, которое преподавалъ Дельфійскій оракуль всему греческому народу, или точнѣе — это было то центральное духовное начало, которымъ руководился національный геній греческаго народа и которое *поэтому именно* представлялось умѣстнымъ выставить, какъ основное и важнѣйшее наставленіе всякому, кто приходилъ къ священному храму бога—покровителя просвѣщенія и къ подножію горы, посвященной богинямъ наукъ и искусствъ.

Величайшій мыслитель Греціи, мудрый Сократъ, съ именемъ котораго въ исторіи культуры античнаго міра соединяется начало блестящей эпохи въ духовномъ развитіи греческой націи, это изреченіе оракула, ведущее свое начало еще отъ семи мудрецовъ греческихъ: «познай самого себя» — положилъ въ основу своей философско-проповѣднической дѣятельности, утвердилъ и выяснилъ всю его высокую важность во всей духовной жизни человѣка — и интеллектуальной и нравственной.

Что самопознаніе было главною двигательною пружиною духовнаго прогресса древне-эллинскаго міра, подтвержденіемъ этого служить весь складъ внутренней жизни грековъ. Отличительную черту художественныхъ созданій національнаго генія греческаго народа со-

ставляетъ то, что они проникнуты характеромъ естественности и человѣчности. Все неестественно-фантастичное противно было національному складу грековъ, которые всегда старались стоять въ полномъ согласіи съ фактической дѣйствительностью. Въ то время, какъ житель Востока постоянно стремился къ сверхъ-естественному, являвшемуся для него въ формѣ неестественнаго,—для грека напротивъ природа и преимущественно *природа человѣческая* была и всегда оставалась первымъ и послѣднимъ закономъ. Греки твердо держались только человѣческаго и въ законахъ человѣческой природы старались найти законы художественной красоты. Несмотря даже на своеобразный общественный строй жизни греческой націи, по которому каждый гражданинъ принадлежалъ не себѣ, а государству, личность человѣка была для грековъ тѣмъ центромъ, въ которомъ, какъ въ фокусѣ, группировались въ концѣ концовъ всѣ ихъ высшія стремленія; она служила для нихъ начальною и исходною точкою какъ религіознаго міровоззрѣнія, сущность котораго заключалась только въ идеализированіи свойствъ человѣческой природы, такъ точно и другихъ проявленій національнаго генія греческаго народа. Мы удивляемся высокимъ достоинствамъ поэтическихъ созданій грековъ. А между тѣмъ эти произведенія были ничто иное, какъ тонкое, искусное и пластичное отображеніе разныхъ свойствъ человѣческой природы. Сосредоточивая свое вниманіе на человѣкѣ, греки старались подмѣтить всѣ тонкія движенія души человѣческой, чтобы затѣмъ отпечатлѣть ихъ въ своихъ художественныхъ созданіяхъ. Они не придавали исключительнаго значенія какой-либо одной сторонѣ человѣческой природы; они не сочувствовали мрачнымъ картинамъ необузданной фантазіи, какъ это было въ порядкѣ вещей для народовъ Востока,—не симпатизировали также и подавляющему развитію въ человѣкѣ практическихъ расчетовъ, какъ это мы видимъ въ Римѣ: идеаломъ грековъ было всестороннее развитіе всѣхъ силъ человѣческой природы не только духовныхъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ и физическихъ; высокая, благородная и всесторонняя человѣчность—вотъ къ чему болѣе всего склонялись симпатіи національнаго генія эллинскаго народа. Такимъ же характеромъ гармоничной человѣчности запечатлѣны и произведенія греческаго искусства: на кускѣ мрамора или металла греки старались отобразить то же самое, въ чемъ они по-

лагали достоинство поэтическихъ своихъ произведеній. Даже философская мысль грековъ въ лучшей періодъ ея развитія сосредоточена была главнымъ образомъ на человѣкѣ; философія придала только нѣсколько иной характеръ изученію человѣческой природы, поставивъ его на другую почву, — на почву научнаго изслѣдованія. Насколько успѣли греки въ дѣлѣ самопознанія, объ этомъ едва-ли нужно говорить: высокія достоинства памятниковъ древне-греческаго просвѣщенія служатъ яснымъ свидѣтельствомъ, что греки не напрасно останавливали главное свое вниманіе на человѣческой природѣ и что они достигли въ этомъ отношеніи замѣчательныхъ результатовъ.

Не вдругъ, конечно, достигнуты были греками эти результаты самопознанія; они вырабатывались постепенно въ теченіе всего процесса духовнаго развитія эллинскаго міра. Временемъ же наивысшаго развитія всѣхъ сторонъ національной жизни греческаго народа былъ періодъ послѣ персидскихъ войнъ, совпадающій съ философскою дѣятельностію Сократа, Платона и Аристотеля, въ лицѣ которыхъ духовный геній греческаго народа достигъ наиболѣе полнаго проникновенія въ руководившее культурною жизнью греческаго народа начало самопознанія и самоизученія. Аристотель во многихъ отношеніяхъ восполнилъ и объединилъ то, что было сдѣлано предшествовавшими ему мыслителями. Въ частности онъ въ своихъ сочиненіяхъ представилъ уже опытъ систематическаго изложенія ученія о душевной жизни человѣка и о законахъ мыслительной его дѣятельности. Этотъ періодъ былъ также временемъ высшаго развитія греческой поэзіи (Эсхиль, Софокль, Эврипидъ, Аристофанъ), искусства (Фидій), краснорѣчія (Демосѣенъ) и проч.

Богатая духомъ греческая нація передала потомъ свое наслѣдіе римскому міру, духовный разцвѣтъ котораго начинается съ момента ознакомленія его съ плодами греческой цивилизаціи. Узко-утилитарный геній римской націи весьма немного прибавилъ къ доставшемуся ему богатому наслѣдству и во всякомъ случаѣ его дѣятельность была лишь продолженіемъ того, что сдѣлано было ранѣе греками, такъ что и римская культура имѣла въ основаніи своемъ то же руководящее духовное начало, какъ и у греческой націи.

Начало это есть начало *гуманизма*, примѣненное въ условіяхъ національнаго быта античнаго міра, — *то самое*, которое потомъ, въ

приложеніи спеціально къ дѣлу обученія, выражено было въ римской школѣ, какъ *institutio in bonas artes, hujus scientiae cura et disciplina*, и которое потомъ *возобновилось* въ сознаніи человѣчества въ эпоху *Возрожденія* наукъ и искусствъ. И въ этой связи новѣйшаго гуманизма съ гуманизмомъ античнымъ имѣется поучительное указаніе, какъ *должно понимать* гуманистическій принципъ образованія и воспитанія. Прежде всего здѣсь опредѣленно отмѣчается, что центральнымъ пунктомъ гуманизма является духовная личность человѣка, его духовно-разумная природа, а не классическая культура, которая была лишь созданіемъ духа человѣческаго, притомъ въ небезукоризненныхъ по правильности формѣхъ, примѣнительно къ условіямъ времени и быта народа. Здѣсь также указывается, что процессъ, которымъ достигнуты были весьма значительные результаты классической культуры въ литературѣ, наукахъ и искусствѣ, заключался, по его основанію, въ началѣ самоглубленія человѣческаго духа и въ изученіи проявленій его въ дѣятельности. Отсюда естественнымъ является выводъ и по отношенію къ современной школѣ: въ ея основаніи должно лежать *изученіе духовной природы человека и ея разнообразныхъ проявленій*.

«Вотъ моя библіотека», сказалъ однажды Декартъ, указывая на скелетъ человѣка ¹⁾. Дѣйствительно, едва-ли можетъ быть въ распоряженіи человѣка другая, болѣе богатая и болѣе полная библіотека, чѣмъ его собственная духовно-разумная природа. Во всякомъ случаѣ всякая другая библіотека станетъ удобочитаемой для человѣка *только послѣ того*, когда онъ основательно ознакомится съ своею собственною библіотекою. И это наглядно доказалъ самъ Декартъ своею философіею, которую онъ, математикъ и естествоиспытатель, началъ тѣмъ, что отвергъ существованіе всего, находящагося внѣ его. Среди безъисходнаго, повидимому, сомнѣнія онъ однако находитъ твердую точку опоры именно въ себѣ самомъ, въ своемъ духѣ, и ставитъ исходное положеніе своей философской системы: *cogito, ergo sum*.

Немногимъ придется быть въ положеніи Декарта. Но всѣмъ приходится быть съ собою, съ своею душою, съ своею мыслию,

¹⁾ Rigault, Histoire de la querelle des anciens et des modernes, p. 52.

съ своими чувствами и желаніями. Какъ не знать себя? Какъ не понимать своей собственной душевной жизни? И не здѣсь-ли *центральный* пунктъ нашего знанія? Не въ *этомъ* ли долженъ заключаться тотъ гуманизмъ, какъ образовательное начало, которое мы столько вѣковъ ищемъ по сторонамъ? И не будетъ ли это *самымъ прямымъ, самымъ естественнымъ* смысломъ столь разно толкуемаго гуманистическаго начала?

Область «человѣческаго», если брать слово *humanus* въ широкомъ его значеніи, слишкомъ велика и сложна. Можно было бы дойти въ такомъ случаѣ и до того, что гуманистическими стали бы школы кройки и шитья, на томъ основаніи, что тамъ учатся изготовлять платье для «человѣка». Или можно было бы школу сестеръ милосердія назвать образцомъ гуманитарной школы, въ томъ соображеніи, что она основана на началѣ гуманности, въ смыслѣ термина, обозначающаго въ принятомъ словоупотребленіи нѣжныя эмоціи—любовь, доброжелательство и расположеніе къ ближнему. Можно было бы также всѣ науки причислить къ разряду гуманистическихъ, на томъ основаніи, что не только всѣ онѣ—произведенія ума человѣческаго, но такъ или иначе могутъ имѣть отношеніе къ человѣку и своимъ содержаніемъ. Паульсенъ, какъ мы видѣли, и сдѣлалъ уже опыты объединенія всѣхъ наукъ на почвѣ гуманизма путемъ сближенія ихъ въ классификаціи. Слишкомъ произвольно было бы ограниченіе сферы гуманизма также однимъ «высокимъ» въ дѣянiяхъ человѣческихъ и произведеніяхъ ума человѣка. Еще неправильнѣе было бы обращеніе гуманистическаго въ понятіе «греко-римскаго», подъ именемъ «классическаго», потому что античный міръ представилъ въ своей культурѣ лишь одинъ изъ опытовъ проявленія гуманистическаго начала въ произведеніяхъ духа человѣческаго, и заключеніе понятія «гуманистическій» въ понятіе «греко-римскій» или «классическій» означало бы подмѣну *общаго* начала *частнымъ* началомъ.

Во всякомъ случаѣ коренной и первоначальный смыслъ «гуманистическаго» должно искать въ томъ, что составляетъ основаніе всего вышензложеннаго—въ *духовно-разумной природѣ* человека и ея *внутреннѣйшей* жизни.

VIII.

Школа должна быть гуманистическою или гуманитарною, въ томъ смыслѣ, что въ ея основаніи должно лежать изученіе духовно-разумной природы человѣка и духовно-разумной жизни его. Насколько свойства человѣческой природы имѣютъ общій для всѣхъ націй характеръ, гуманистическая основа школы будетъ одинакова у всѣхъ народовъ. Но рядомъ съ общими для всѣхъ чертами она неизбежно будетъ имѣть и отличающія ее національныя особенности. Въ этомъ смыслѣ школьный принципъ для каждаго народа свой: въ Германіи онъ будетъ имѣть свои особенности, во Франціи—свои, у насъ въ Россіи—свои національныя особенности.

Такъ какъ гуманистическій принципъ примѣняется въ школѣ, то проведеніе его въ учебной системѣ должно быть согласовано съ педагогическими требованіями, изъ которыхъ на первомъ мѣстѣ стоитъ начало постепенности въ переходѣ отъ простаго къ болѣе сложному и отъ нагляднаго, конкретнаго, къ болѣе отвлеченному.

Сообразно съ этимъ три общія ступени намѣчаются въ прогрессивномъ ходѣ постепеннаго осуществленія въ школѣ гуманистическаго принципа: это—изученіе законовъ *слова*, законовъ *мысли* и законовъ *духа*. По этимъ тремъ послѣдовательнымъ стадіямъ и должно въ общихъ чертахъ идти постепенное образованіе молодого поколѣнія, учащагося въ средней школѣ.

Духовная жизнь человѣка со всѣмъ ея многоразличнымъ содержаніемъ, выражается въ *словѣ*, а выраженіемъ духовной жизни націи и каждаго человѣка, какъ уже члена этой націи, съ соответственными ей особенностями, служитъ *языкъ*, установившійся для каждой націи въ ей только одной свойственной своеобразной формѣ. Ознакомленіе учащихся съ духовною жизнью человѣка должно начать съ ознакомленія его прежде всего съ органомъ проявленія духовной жизни человѣка—съ языкомъ, его строемъ и правильнымъ пользованіемъ имъ устно и письменно. Такимъ образомъ первое, что подлежитъ изученію въ школѣ, это грамматическій и синтаксическій строй національнаго, слѣдовательно — русскаго языка, съ соответственными тому устными и письменными упражненіями. Изучая

языкъ, какъ орудіе нашей мысли, учащійся вмѣстѣ съ тѣмъ вводится постепенно въ ознакомленіе и съ выражаемыми въ языкѣ нашими мыслями, чувствованіями, желаніями, а равно и съ способами выраженія въ немъ нашего духовнаго содержанія. Такимъ образомъ уже на самой первой и элементарнѣйшей ступени обученія начинается постепенное ознакомленіе учащагося съ нашей духовной природой въ ея разнообразныхъ проявленіяхъ. Главнѣйшую задачу обученія въ это время должно составлять однако изученіе именно языка, какъ орудія нашей интеллектуальной дѣятельности, и пріученіе правильно имъ пользоваться словесно и письменно.

На второй ступени обученія учащійся знакомится съ болѣе сложными формами нашей рѣчи и болѣе сложными способами выраженія нашихъ мыслей, чувствованій и желаній, съ тѣмъ, что входитъ въ содержаніе курса словесности. Къ этому времени учащійся уже настолько развивается, что параллельно съ возвышеніемъ требованій по изученію языка представляется возможнымъ и необходимымъ возвысить требованія школы и по ознакомленію его съ духовною жизнью человѣка, какъ интеллектуальною, такъ эмоціональною и волевою. Ознакомленіе съ формами интеллектуальной жизни человѣка происходитъ чрезъ возможно тѣсное соединеніе элементовъ *логики* съ теоріей словесности. Такъ какъ теорія словесности и логика непосредственно соприкасаются съ содержаніемъ *психологій*, то само собою совершенно естественно ученики, при изученіи теоріи словесности съ элементами логики, вводятся постепенно и въ общее элементарное ознакомленіе съ разными сторонами душевной жизни человѣка. Соотвѣтственныя письменныя работы и здѣсь имѣютъ весьма существенное значеніе, какъ для болѣе точнаго изученія разныхъ формъ словесныхъ произведеній и пріобрѣтенія навыка примѣнять ихъ къ практическому употребленію, такъ и для болѣе полнаго усвоенія изучаемаго въ связи съ словесными формами содержанія. Эта ступень обученія заканчивается систематическимъ ознакомленіемъ съ формами логическаго мышленія, т. е. прохожденіемъ учащимися курса логики, какъ особаго предмета школы. Ознакомленіе же съ словесными произведеніями завершается курсомъ исторіи русской литературы. Что же касается образцовыхъ произведеній иностранной литературы, какъ новой, такъ и древне-классической, то

ознакомленіе съ ними соединяется съ курсомъ теоріи словесности.

Третью ступень въ проведеніи гуманистическаго начала въ школѣ должно составлять общее систематическое изученіе формъ и законовъ душевной жизни человѣка, при ознакомленіи и съ физической нашею жизнію, насколько то требуется для пониманія душевной жизни и для сознательнаго взгляда вообще на наше психо-физическое бытіе. Здѣсь слѣдовательно, изучается *психологія*, въ связи съ которою ставятся необходимыя элементарныя свѣдѣнія изъ анатоміи и физиологіи. Письменные работы и на этой ступени продолжаютъ сохранять свое существенное значеніе, какъ важнѣйшее вспомогательное средство сдѣлать изучаемое содержаніе полнымъ достояніемъ учащагося и развить въ немъ самодѣятельность мысли, и съ тѣмъ вмѣстѣ приучить также къ правильному письменному изложению мыслей, требующему частыхъ настойчивыхъ, въ теченіе не малаго времени, упражненій.

Здѣсь мы видимъ постепенное развитіе въ учебной системѣ *одного* общаго начала — ознакомленія учащагося ума съ *духовно-разумною природою нашею*. Начиная съ самаго легкаго и удобопонятнаго, съ конкретнаго и нагляднаго, а именно съ обнаруженія духовной жизни человѣка въ словѣ, умъ учащагося постепенно углубляется во внутреннее содержаніе нашей душевной жизни. Прежде всего онъ ознакомляется съ формами мыслительной дѣятельности сначала элементарно, по частямъ и въ рядѣ цѣлесообразно расположенныхъ словесныхъ и письменныхъ упражненій, а потомъ — систематически, въ формѣ прохожденія курса логики. Рядомъ съ этимъ также постепенно начинается ознакомленіе учащихся съ общими формами нашей духовной жизни, заканчиваемое систематическимъ курсомъ психологіи, при сообщеніи учащемуся необходимѣйшихъ свѣдѣній и о физической жизни человѣка.

Проходя стройною системою чрезъ весь курсъ школы и составляя центральную въ немъ часть, гуманистическій принципъ является въ то же время началомъ *концентрирующимъ* всѣ учебныя занятія въ школѣ. На немъ прежде всего сосредоточивается вниманіе учащагося и на него болѣе всего посвящается учебнаго времени. Этимъ осуществляется въ школѣ весьма важное въ педагогическомъ отношеніи начало *концентраціи*.

Рядомъ съ этимъ получаетъ примѣненіе не менѣе важное начало умственной *самодѣтельности* учащагося. Расположенные въ систематическомъ порядкѣ, изъ года въ годъ, непрерывно развивающіяся въ широтѣ захватываемыхъ ими сторонъ, письменныя работы учащихся даютъ уму учащагося постоянный матеріалъ для умственной самодѣтельности и вызываютъ на самодѣтельную работу мысли, потому что основа такой работы заключается не гдѣ-либо внѣ ума учащагося, а въ немъ же самомъ, въ прирожденныхъ ему законахъ дѣятельности. Родное и потому знакомое учащемуся содержаніе, въ которое будутъ облекаться эти формы умственной дѣятельности, будетъ возбуждать еще болѣе интереса къ ней, оживлять умъ учащагося, давать силу и энергію его работѣ.

Глубокое *образовательное* значеніе этихъ занятій учащихся подтверждается несомнѣнными свидѣтельствами. Еще Сократъ, первый великій мыслитель-педагогъ, отмѣтилъ, въ поученіе будущимъ поколѣніямъ, всю важность логическихъ упражненій ума въ выясненіи и осмысленіи формъ словесной рѣчи человѣка. Своимъ испытаннымъ приѣмомъ постепеннаго раскрытія предъ слушателемъ умственнаго богатства, заключающагося въ словѣ человѣческомъ, онъ обогащаль умъ своихъ слушателей новыми знаніями, приучалъ ихъ къ вдумчивости и сознательности дѣйствія, отъ поверхности слова углубляя мысль ихъ въ внутреннее богатое его содержаніе. И въ то же время это была школа не для мысли только, но и для языка, приучавшагося къ точности и правильности выраженія.

Впослѣдствіи правильный приѣмъ этотъ отклонился съ своего надлежащаго пути: естественныя логическія упражненія въ области родного языка у насъ обратилась въ упражненія надъ формами рѣчи чуждыхъ намъ мертвыхъ языковъ, — возникла механическая, тяжелая и малопроизводительная работа, получившая характерное названіе *logische Schulung*, логическое школенье, умственная дрессировка, выправка, выгонка, *chauffage*. Тонкій педагогическій глубоко-поучительный приѣмъ обратился въ тяжелый мучительный снарядъ, грубо налегающій на духовную природу учащагося, муштрующій ее въ непосильныхъ для многихъ (потому что непонятныхъ по существу) умственныхъ операціяхъ. И будь въ этомъ нужда, — приходилось бы мириться съ такимъ тяжелымъ умственно-воспитательнымъ сред-

ствомъ. Но нужда эта такъ сомнительна въ дѣйствительности, что не оказывается въ подтвержденіе ея никакого основательнаго доказательства.

Въ то же время, подъ вліяніемъ мысли, что логическія задачи въ изученіи языка лежатъ на классическихъ языкахъ, преподаваніе русскаго языка въ средней школѣ отклонилось отъ нормальнаго своего пути, получивъ чисто грамматическій характеръ изученія склоненій, спряженій, употребленія буквы ѣ и лишь внѣшнихъ сторонъ строенія рѣчи, и съ тѣмъ вмѣстѣ оно утратило присущее ему глубокое образовательное значеніе въ выработкѣ логическихъ приемовъ мыслительной дѣятельности. Требуется поэтому коренная реформа въ преподаваніи русскаго языка, — требуется *внести* въ это преподаваніе *логическій элементъ и провести его въ строгой послѣдовательности* отъ первыхъ, самыхъ нижнихъ ступеней въ изученіи роднаго языка, до верхнихъ, причемъ письменныя упражненія, теперь фактически ограничиваемыя, напр., въ низшихъ классахъ, въ цѣляхъ внѣшне-грамматическаго преподаванія, лишь однимъ диктантомъ, должны получить присущее имъ важное образовательное значеніе въ развитіи мыслительной способности учащихся.

Рядомъ съ чисто-логическимъ своимъ значеніемъ для образованія учащихся, гуманистическій принципъ школы имѣетъ глубокое также общее *воспитательное* значеніе. Начало самопознанія есть начало большой этической важности. Въ немъ — тонкій регуляторъ человѣческихъ дѣйствій, оно же — лучшая узда и для исправленія грубыхъ отклоненій отъ нормы въ направленіи дѣйствій человѣческихъ. Не даромъ и вся мораль нерѣдко заключается въ одномъ правилѣ: «не дѣлай другому того, чего себѣ не желаешь». Приучить себя слѣдить за своими душевными движеніями значитъ приобрѣсти въ свое распоряженіе одно изъ вѣрнѣйшихъ средствъ останавливать въ себѣ все нехорошее въ моментъ его зарожденія въ душѣ, а если оно перешло въ дѣйствіе, — локализовать широту его проявленія, въ случаяхъ же болѣе рѣзкихъ — по крайней мѣрѣ сдѣлать возможнымъ возвратъ къ добру въ будущемъ.

Какъ естественное дополненіе къ изложенному выше, является еще новая полезная сторона гуманистическаго начала въ школѣ: оно заключаетъ въ себѣ то, что *каждому* въ то же время и *нужно*.

Вѣрный признакъ истины — ея простота, естественность и общая удобопримѣнимость. Гуманистическое начало, понятое въ своемъ самомъ естественномъ смыслѣ — ознакомленія съ духовно-разумною природою человѣка и духовною нашею жизнію, просто и естественно вѣдя къ своей прямой школьной цѣли — образованію и воспитанію учащагося и въ то же время захватывая своимъ центральнымъ положеніемъ въ человѣческой жизни всѣ стороны его духовнаго бытія, — вмѣстѣ съ этимъ имѣетъ въ своемъ практическомъ примѣненіи то бесспорное достоинство, что состоитъ изъ элементовъ, всякому нужныхъ и полезныхъ. Въ самомъ дѣлѣ, что можно назвать не нужнымъ въ школѣ по практическимъ соображеніямъ о будущей жизни и дѣятельности учащагося? Знаніе ли русскаго языка, русской литературы? Или умѣнье правильно пользоваться этимъ языкомъ въ устной рѣчи и письменномъ изложеніи? Или прямыя науки, чрезъ которыя мы знакомимся съ нашею духовною жизнію, — логику и психологію, слѣдуетъ отнести къ предметамъ, не для всякаго нужнымъ? Только по какому-то недоразумѣнію наша школа, снабженная такими обширными по объему матеріала программами, въ которыхъ имѣется столько сомнительныхъ по надобности пунктовъ, не содержитъ въ себѣ столь нужнаго и необходимаго — логики и психологіи, если не считать обрывковъ перваго предмета въ программѣ гимназій, при отсутствіи даже и ихъ въ программѣ реальныхъ училищъ? Между тѣмъ знанія, ими сообщаемыя, независимо отъ вопроса о ближайшемъ значеніи собственно для школы, таковы, по ихъ существу, что необходимы для каждаго даже необразованнаго человѣка и тѣмъ болѣе для людей образованныхъ, на всѣхъ профессіяхъ, какими бы кто ни занимался; они нужны даже въ обыденной жизни человѣка при многоразличныхъ способахъ сношеній съ другими людьми, въ жизни семейной, гдѣ психологическія знанія весьма важны при воспитаніи дѣтей и т. п. И всякій дѣйствительно пользуется въ практической жизни и логикой и психологіей, хотя бы не зналъ даже самыхъ названій ихъ, пользуется той логикой, какая у кого найдется по степени богатства его духовныхъ силъ, и той психологіей, какую успѣетъ составить его личное самонаблюденіе надъ духовною нашею жизнію. Школа только помогла бы инстинктъ и безотчетное дѣйствованіе перевести на почву знанія, пониманія и сознательнаго

дѣйствія. И сколько бы пользы отъ этого получилось даже въ одной только сферѣ домашняго воспитанія. Пониманіе не только психической нашей жизни, но и физической будетъ имѣть также немало-важное значеніе и для цѣлей правильной постановки физическаго воспитанія дѣтей въ семействахъ, а равно и для физической жизни общества вообще.

Рядомъ съ указанными нами предметами, въ которыхъ непосредственно осуществляется въ школѣ гуманистическій принципъ, какъ естественное *восполненіе* къ нимъ, является, съ одной стороны исторія вообще и отечественная въ особенности, съ другой—законъ Божій.

Отечественная исторія, будучи разъяснительнымъ курсомъ къ отечественной литературѣ, вводитъ учащагося въ пониманіе нашего національнаго бытія, нашихъ національныхъ особенностей и нашихъ національныхъ идеаловъ. Гуманистическая основа школы, уже въ языкѣ введенная въ рамки опредѣленной національности, чрезъ отечественную исторію становится широко-национальною и даетъ возможность воспитывать въ нашей русской школѣ *русскихъ* людей,—людей, преданныхъ своей родинѣ и благо ея ставящихъ въ числѣ задачъ своей жизни. Постановка преподаванія отечественной исторіи требуетъ поэтому вполне заслуживающаго этимъ предметомъ особаго къ нему вниманія не въ отношеніи только къ обилію вносимыхъ въ программу событій, но и еще болѣе въ отношеніи къ духу и смыслу преподаванія. Въ частности программа ея должна быть сообразована также съ программю исторіи отечественной литературы.

Общая исторія расширяетъ умственный кругозоръ учащихся, разъясняя имъ историческую жизнь всего человѣчества и опредѣляя въ ней мѣсто каждой націи. Она такимъ образомъ восполняетъ знанія учащихся, подобно тому, какъ ознакомленіе съ образцовыми литературными произведеніями другихъ народовъ расширяетъ кругъ литературнаго образованія учащихся и углубляетъ пониманіе ими достоинствъ человѣческаго слова. Чтобы преподаваніе исторіи удовлетворяло такому своему образовательному назначенію,—необходимо, чтобы она не состояла изъ одного перечня и изложенія событій и фактовъ. Какъ ни полно будетъ знаніе исторіи съ этой внѣшней стороны, оно не будетъ имѣть должнаго образовательнаго значенія для

учащихся. Важно не факты только знать, но и *понимать* ихъ, и въ отношеніи къ общему обзору исторической жизни этотъ элементъ *пониманія* историческаго процесса жизни человѣчества имѣетъ на своей сторонѣ всѣ преимущества предъ подробнымъ даже фактическимъ знаніемъ. Для цѣлей средней школы поэтому важнѣе осмысленіе для учащихся исторической жизни человѣчества и его культурнаго развитія.

Законъ Божій—предметъ, восполняющій общую гуманистическую основу школы въ другомъ отношеніи. Если отечественная исторія вводитъ сознаніе и мысль учащагося въ опредѣленные предѣлы жизни, указанной ему рожденіемъ и исторіей, въ кругъ роднаго національнаго общества, частью котораго онъ является, то законъ Божій имѣетъ назначеніе выяснить его обязанности въ отношеніи къ Высшему Началу жизни, осмыслить его жизнь съ точки зрѣнія христіанскаго ученія, научить его, что онъ долженъ дѣлать, какъ православный христіанинъ. Это—лишь христіанизация того же гуманистическаго начала, націонализованнаго въ отечественной исторіи и отечественномъ языкѣ.

Правильная постановка преподаванія закона Божія будетъ усиливать и направлять тѣ естественные элементы нравственнаго воспитанія, которые заключаются въ самомъ уже началѣ самопознанія, лежащемъ въ основаніи школьной системы.

Вопросъ о постановкѣ преподаванія закона Божія въ средней школѣ—большой важности, но онъ не входитъ въ рамки нашей настоящей работы. 20 лѣтъ тому назадъ на страницахъ существовавшихъ въ то время періодическихъ изданій — «Церковно-Общественнаго Вѣстника» и «Берега» мы входили въ разсмотрѣніе этого предмета соотвѣтственно нуждамъ того времени и нами впервые и опредѣленно указана была необходимость введенія въ курсъ средней школы новаго дополнительнаго учебника по закону Божію въ формѣ систематическаго изложенія христіанскаго вѣроученія и правоученія, причемъ означена была и программа этого учебника (Берегъ 1880 г., № 259; Церк.-Общ. Вѣст. 1880 г. № 52, 1881 г. № 90). Во время реформы гимназій въ 1890—91 году наши предположенія о введеніи дополнительнаго руководства по закону Божію были приняты и въ общемъ осуществлены. Но все же есть и те-

перь еще немаловажныя стороны въ постановкѣ преподаванія закона Божія въ гимназіяхъ, въ отношеніи къ которымъ произведенная реформа требуетъ измѣненій и ждетъ улучшеній.

Какое же положеніе въ школѣ займутъ классическіе языки? Подлежатъ ли они изгнанію изъ школы, какъ желаютъ теперь многіе? Нѣтъ, напротивъ. Перемѣнилось многое въ отношеніяхъ новѣйшей культуры къ культурѣ древней, однако не все же: новѣйшая культура выросла не на пепелищѣ древней культуры, уничтоживъ ее, какъ никуда не годную, а на почвѣ, обработанной и удобренной производительнымъ геніемъ античнаго міра, и корни новѣйшей культуры поэтому опираются на культуру древняго міра, до сихъ поръ все еще продолжая во многомъ питаться соками взростившей ее почвы. Поэтому древніе языки и греко-римская письменность не есть архивный хламъ, утратившій всякое современное значеніе; они и доселѣ продолжаютъ имѣть существенное значеніе въ развитіи научнаго знанія въ различныхъ областяхъ человѣческаго вѣдѣнія. А потому въ школѣ они должны остаться—не въ высшей только, какъ предметъ спеціально-филологическаго изученія, но и въ средней, какъ существенно важный элементъ научнаго знанія, — однако должны остаться *не въ смыслъ* самой основы школьной образовательной системы, потому что греко-римская письменность не является теперь въ положеніи единственной представительницы гуманистическаго элемента въ культурѣ, но въ смыслѣ лишь *необходимыхъ предметовъ* средне-школьнаго обученія, и притомъ должны остаться *оба* древніе языки—и латинскій и греческій.

Съ измѣненіемъ цѣли преподаванія ихъ въ школѣ само собою измѣнится многое и въ постановкѣ обученія имъ: все будетъ направлено тогда лишь къ тому, чтобы возможно кратчайшимъ путемъ научить ученика читать греческихъ и латинскихъ авторовъ. Хорошій урокъ намъ въ этомъ отношеніи можетъ дать старая до-реформенная школа, когда и учились меньше по древнимъ языкамъ и результатовъ достигали значительно бѣльшихъ, чѣмъ теперь. Отчего? Оттого, что учили, не вдаваясь въ филологическія тонкости, нужныя для цѣлей высшей спеціально-филологической школы, а не средней общеобразовательной, учили по маленькимъ грамматикамъ и скорѣе переходили къ чтенію греческаго и латинскаго текста.

Немного правилъ изучали тогда, но зато знали ихъ, какъ свои пять пальцевъ. И этихъ немногихъ грамматическихъ познаній было вполне однакоже достаточно для цѣли: все равно тонкостей грамматическаго строя, да еще въ чужомъ языкѣ, не пойметъ малолѣтокъ, — въ нихъ углубляется умъ учащагося лишь постепенно — по мѣрѣ того, какъ изощряется ученикъ въ умѣньѣ возможно бѣгло переводить иностранный текстъ, и не въ силу собственно теоретическихъ познаній въ грамматикѣ, а по присущему здравому смыслу чутью и подъ вліяніемъ болѣе и болѣе основательнаго усвоенія строя родной русской рѣчи. Поэтому тонкости филологическаго строя языка могутъ быть предметомъ изученія лишь въ высшей школѣ, — тогда все будетъ и понятно и легко, потому что будетъ строиться на тѣхъ основахъ, которыя уже имѣются въ полученной учащимся въ средней школѣ подготовкѣ.

А съ этимъ вмѣстѣ изученіе древнихъ языковъ, ставъ обыкновеннымъ учебнымъ предметомъ и не имѣя притязанія быть основой школы, сразу утратитъ тѣ острия свои стороны, изъ-за которыхъ «окончившіе гимназическій курсъ и получившіе аттестатъ зрѣлости юноши, пришедши изъ гимназіи домой, рвутъ на клочки, топчуть ногами и жгутъ греческія и латинскія книги, называя ихъ своими мучителями». ¹⁾ Будетъ сокращена тогда, безъ ущерба для конечнаго результата, половина затрачиваемаго теперь на древніе языки времени, а *extemporalia*, столько убивающія теперь силъ ученика, со всевозможными переводами съ русскаго языка на латинскій и греческій языки, станутъ умѣстными въ ходѣ обученія столько же, сколько умѣстны были бы подобныя работы при изученіи санскритскаго языка. Ясная цѣль преподаванія — научить учащихся понимать текстъ книги на древнемъ языкѣ, сдѣлаетъ безусловно излишнимъ многое, что теперь имѣется въ программѣ преподаванія древнихъ языковъ въ гимназіяхъ.

Освободившись отъ этого своего недостатка, преподаваніе древнихъ языковъ будетъ сказываться въ школѣ лишь одними лучшими своими сторонами: оно не только сообщитъ необходимыя для образовательныхъ цѣлей познанія, но и будетъ имѣть значительное вліяніе на правильное развитіе умственной дѣя-

¹⁾ Модестовъ В. Школьный вопросъ, стр. 79.

тельности учащихся, потому что въ изученіи древнихъ языковъ, какъ мы уже и отмѣчали, нельзя отрицать многихъ образовательныхъ элементовъ, которые должны сказаться благотворными послѣдствіями въ развитіи учащихся, если классическое языкознаніе будетъ разсматриваться не какъ основной факторъ учебной системы, а какъ *одинъ* изъ факторовъ ея.

Если древніе языки имѣютъ право на существованіе въ средней школѣ, то не меньше ихъ право на это имѣютъ и предметы естественно-научнаго вѣдѣнія. И это право ихъ не на томъ только основывается, что они практически полезны, но и на томъ, что они имѣютъ образовательное значеніе, развиваютъ умъ учащихся, обогащаютъ его кругомъ важныхъ знаній, удовлетворяютъ законной любознательности его. Человѣкъ—вѣнецъ творенія, краса міра и его истолкователь: онъ поэтому имѣетъ право на то, чтобы быть предметомъ изученія. Но имѣетъ право на то же и физическій міръ, насъ окружающій. Это—двѣ области знанія, изъ которыхъ каждая достойна изученія, и споръ по поводу того, которая изъ нихъ нужнѣе, въ значительной мѣрѣ напоминалъ бы разсужденіе о томъ, что нужнѣе человѣку—голова, имъ руководящая, или ноги, на которыхъ онъ ходитъ. Извѣстная старинная басня о спорѣ между членами человѣческаго тѣла давно рѣшила этотъ вопросъ.

Программа средней школы, имѣя *общую* гуманистическую основу, должна *специализироваться въ двухъ направленіяхъ*: одно изъ нихъ имѣетъ въ себѣ классическіе языки, какъ предметъ необходимый для полноты историко-литературнаго и общаго образованія, другое заключаетъ предметы реального знанія. Иначе говоря, въ специализаціи средней школы удерживается уже установившееся въ настоящее время двойное направленіе.

Но при этомъ необходимо отмѣтить справедливость заявленій о томъ, что существующая у насъ классическая школа не обращаетъ должнаго вниманія на естественныя науки и совершенно напрасно исключила ихъ изъ учебной программы. Необходимо ввести въ гимназію преподаваніе естествовѣдѣнія и усилить преподаваніе черченія и рисованія.

Среди предметовъ реального знанія есть одинъ, занимающій совершенно особое положеніе: это — математика. Предметъ этотъ, причисляемый къ кругу реальныхъ предметовъ и въ нѣкоторыхъ частяхъ своихъ (геометрія, тригонометрія и проч.) дѣйствительно

только къ нимъ относящійся, не таковъ, чтобы ограничиваться одною лишь сферою матеріальнаго бытія. Въ своемъ основаніи математика касается такихъ общихъ сторонъ бытія, что захватываетъ собою и область духовной жизни человѣка. Не даромъ пи-агорейцами были сдѣланы попытки объяснить изъ математическихъ началъ сущность бытія. И въ самомъ дѣлѣ, если единицей вы назовете матеріальный предметъ—дерево, камень, то такое же право быть единицей имѣетъ каждая ваша мысль, каждое ваше ощущеніе, желаніе, чувствованіе, и если вы опредѣляете счетомъ величину матеріальныхъ предметовъ, то исчисленію подлежатъ не въ меньшей мѣрѣ и всѣ моменты духовной жизни человѣка. На этомъ основывается особое образовательное значеніе математики, которая еще греками поставлена была въ основаніе школьнаго ученія. Математика важна не только по сообщаемымъ ею знаніямъ, но и по особому ея образовательному вліянію на умъ учащихся. А потому въ средней школѣ она должна, вмѣстѣ съ отечественною исторіею и закономъ Божіемъ, примыкать къ гуманистической основѣ школы, какъ важный дополнительный къ ней предметъ. И если исторія нужна для осмысленія историческаго и національнаго положенія человѣка, а законъ Божій — для опредѣленія его высшаго назначенія, то математика получаетъ смыслъ для себя въ томъ, что она близко касается общихъ основъ бытія—и духовнаго и матеріальнаго.

Заслуживаетъ также особаго упоминанія положеніе новыхъ языковъ въ средней школѣ. На преподаваніе этихъ языковъ не обращается у насъ того вниманія, на какое они имѣютъ полное право. И не у насъ только преподаваніе этихъ языковъ поставлено неудовлетворительно: въ этомъ же обвиняется и заграничная школа. Книжный методъ преподаванія древнихъ языковъ отразился и на преподаваніи новѣйшихъ языковъ, которые изучаются тѣмъ же теоретическимъ способомъ, какъ и языки латинскій и греческій. Оттого и результаты преподаванія получаются столь мало удовлетворительные: ученикъ оканчиваетъ курсъ средней школы, обычно не владѣя ни однимъ иностраннымъ языкомъ.

Важность знанія новѣйшихъ языковъ требуетъ того, чтобы на преподаваніе ихъ въ школѣ было обращено заслуженное ими вни-

маніе. Мысль поставить новѣйшіе языки на мѣсто древнихъ языковъ и сдѣлать ихъ основою школьной системы, какъ мы имѣли случай отмѣтить, не имѣетъ за собою никакихъ основаній и явилась она лишь какъ оппонирующее крайностямъ классицизма сужденіе. Но поднять преподаваніе новыхъ языковъ въ школѣ положительно необходимо, такъ, чтобы ученикъ выходилъ изъ нея съ полнымъ знаніемъ хотя одного новѣйшаго иностраннаго языка— французскаго или нѣмецкаго.

«Лучшій и наиболѣе дѣйствительный методъ преподаванія языка, говоритъ Демолень, состоитъ въ томъ, чтобы преподавать его путемъ разговора». ¹⁾ Съ этимъ нельзя не согласиться, и это правило, неестественное въ приложеніи къ мертвому языку, получаетъ полное примѣненіе въ отношеніи къ живому иностранному языку. Измѣненіе метода преподаванія новѣйшихъ языковъ и усиленіе практическихъ занятій по нимъ дастъ въ результатъ то, чего недостаетъ нашей средней школѣ: ученики будутъ выходить изъ нея съ знаніемъ избраннаго ими для изученія новѣйшаго языка.

Переходя къ вопросу объ организаціи средней школы по нашему плану, находимъ нужнымъ сдѣлать нѣсколько указаній на разсмотрѣніе этого вопроса у насъ раньше въ отдѣлѣ о проектахъ новой школы.

Мы не умаляли значенія этихъ проектовъ, при ихъ изложеніи и критическомъ обсужденіи. Но мы настойчиво отмѣтили, что всѣ такіе проекты имѣютъ ту слабую сторону, что касаются обыкновенно лишь внѣшней организаціи школы, оставляя безъ должнаго предварительнаго разсмотрѣнія коренную сторону школьнаго вопроса— объ основахъ учебной системы. Выяснивъ эту главнѣйшую часть школьнаго вопроса, мы обращаемся и къ внѣшней сторонѣ его.

Разсматривая проекты новой школы, мы пришли къ заключенію, что 1) въ школьный вопросъ, какъ онъ у насъ существуетъ въ настоящее время, не имѣется надобности вводить обсужденіе общей системы школъ, начиная съ народной, и обращать его въ вопросъ

¹⁾ *E'ducation nouvelle*, p. 148.

объ объединеніи системы образованія вообще, такъ какъ требуется упорядочить собственно только среднюю школу, 2) средняя школа нуждается въ примѣненіи къ ней начала объединенія въ отношеніи къ ея организаціи, такъ какъ современная школа дѣйствительно страдаетъ недостаткомъ преждевременной спеціализаціи, и 3) наиболее удовлетворительною формою объединенной средней школы мы признали школу съ общимъ курсомъ въ младшихъ классахъ и съ спеціальнымъ курсомъ въ старшихъ.

Система «бифуркаціи», примѣненіе которой сопровождалось неудачными попытками и у насъ, въ 50-хъ годахъ, и во Франціи, не можетъ утратить насъ своимъ прошлымъ, такъ какъ неуспѣхъ ея зависѣлъ отъ того, что она вводилась въ школу безъ предварительнаго разсмотрѣнія вопроса объ основахъ школы и даже въ подрывѣ правильнаго систематическаго обученія, которое не можетъ быть чуждо начала концентраціи. Мы твердо устанавливаемъ общую основу школьной системы, которая должна концентрировать на себѣ занятія учащихся въ теченіе всего курса школы, и потому отъ спеціализаціи школьнаго курса въ старшихъ классахъ мы можемъ ожидать только проявленія несомнѣнно полезныхъ его сторонъ—созданія обученія съ практическими нуждами времени и съ индивидуальными особенностями учащихся.

Есть мнѣніе, что средняя школа должна быть школою общеобразовательною, что она должна заключать въ себѣ только элементы общеобразовательнаго характера. Съ такимъ мнѣніемъ не мирилось бы, конечно, установленіе въ школѣ спеціальныхъ курсовъ въ старшихъ классахъ. Но въ немъ имѣется существенное недоразумѣніе.

Общеобразовательной школы, въ томъ смыслѣ, что въ ней имѣются только общеобразовательные элементы, нѣтъ нигдѣ въ дѣйствительности и она невозможна по самому существу дѣла. Общеобразовательными заведеніями считаются обычно гимназіи и реальныя училища, но въ гимназіяхъ преподаются классическіе языки—предметъ безспорно не для всѣхъ необходимый, а въ реальныхъ училищахъ предметы реального знанія изучаются въ объемѣ, который также безъ сомнѣнія не для всякаго имѣетъ значеніе необходимости. Между тѣмъ общеобразовательнымъ можетъ быть только *общеобразовательное*.

Но если нѣтъ у насъ чистаго типа общеобразовательнаго заведенія, то, быть можетъ, онъ могъ бы быть созданъ? Нѣтъ, онъ невозможенъ по самому существу дѣла: какъ нѣтъ человѣка *вообще*, а есть индивидуальный человѣкъ, съ общечеловѣческими и индивидуальными чертами вмѣстѣ, такъ и правильнаго заведенія, назначеннаго воспитывать человѣка, не можетъ быть такого, которое преслѣдовало бы лишь задачи одного *общаго* образованія въ собственномъ смыслѣ слова и не переходило бы въ ту или иную форму спеціализаціи. Здѣсь не сравненіе только, а—отношеніе причины и слѣдствія: *потому* и заведеній *общихъ* въ образовательномъ отношеніи нѣтъ и не можетъ быть, что нѣтъ и не можетъ быть *общихъ* людей. Заведеніе, гдѣ воспитывается человѣкъ, должно быть и сообразовано съ человѣческою природою: у насъ есть общечеловѣческія и индивидуальныя черты, — и въ учебно-воспитательномъ заведеніи должны быть общеобразовательные и спеціальныя элементы; въ насъ общее и частное приведено въ тѣсную связь. — и въ учебно-воспитательномъ заведеніи общее и спеціальное должно быть поставлено въ тѣсную связь и взаимную гармонію; въ человѣкѣ, безотносительно разсматриваемомъ, общіе элементы преобладаютъ предъ индивидуальными, — и въ заведеніи, назначенномъ учить и воспитывать не опредѣленныхъ такихъ-то индивидуумовъ, а разнородную совокупность ихъ, общеобразовательные элементы должны преобладать предъ спеціальными.

Въ предлагаемомъ нами планѣ организаціи средней школы представителемъ общеобразовательнаго начала въ школѣ является прежде всего гуманистическая основа учебной системы и предметы, чрезъ которые она въ школѣ осуществляется. Общеобразовательное начало находитъ здѣсь для себя примѣненіе какъ въ томъ смыслѣ, что чрезъ гуманистическую основу школы дается учащимся *общенеобходимое духовное развитіе*, такъ и въ томъ, что чрезъ предметы, въ которыхъ она осуществляется, сообщаются учащимся *общенеобходимыя для всѣхъ знанія*. Въ большей или меньшей мѣрѣ дается учащимся то же самое и другими предметами учебной системы.

Представителемъ же спеціальнаго начала въ школьной системѣ являются, съ одной стороны, древніе языки, съ другой—предметы

реального знанія въ расширенномъ ихъ курсѣ. Въ этой спеціальной своей части школа уже сообразуется съ индивидуальными особенностями учащихся, которымъ предоставляется выборъ въ этомъ отношеніи сообразно съ ихъ наклонностями и дарованіями.

Высшая школа имѣетъ своимъ назначеніемъ еще полнѣе и шире провести эту спеціализацію знанія, которой средняя школа полагаетъ только начало.

Такъ объединяются въ средней школѣ два начала—общее и частное, общеобразовательное и спеціальное. Первое изъ нихъ имѣетъ перевѣсъ и спеціальный элементъ вносится въ сравнительно незначительной мѣрѣ, а потому и школа, если не требовать большой точности въ выраженіяхъ, могла бы быть названа общеобразовательною, особенно по сравненію съ разными другими учебными заведеніями, которыя дѣйствительно могутъ быть значительно спеціализированы въ томъ или иномъ направленіи (напр., училища техническія, коммерческія, военныя и проч.).

Какъ раздѣлить среднюю школу на два курса—общій и спеціаль- ный? Сколько классовъ отнести къ первому курсу, сколько—ко второму?

Исторією средней школы выработано на этотъ вопросъ два отвѣта: или восьмилѣтній курсъ школы дѣлится на двѣ равныя части, такъ что къ общему курсу относятся четыре младшіе класса, къ спеціальному—четыре старшіе, или же общій курсъ обнимаетъ три младшихъ класса, а спеціальный—пять старшихъ классовъ.

Въ пользу перваго проекта говоритъ то, что онъ полнѣе обнимаетъ общимъ курсомъ тотъ періодъ, когда относительно учащагося трудно сказать, куда направляютъ его природныя наклонности и дарованія: за четыре же года обученія это должно довольно опредѣленно уже выясниться, если дѣйствительно въ природныхъ дарованіяхъ учащихся имѣются какія-либо характерныя индивидуальныя особенности. Второй же проектъ имѣетъ на своей сторонѣ то удобство, что даетъ возможность не слишкомъ далеко отодвигать отъ начала курса преподаваніе спеціализирующихъ школу предметовъ и такимъ образомъ послѣдовательнѣе провести чрезъ школу учебную систему. Особенно важно это для школы классической, гдѣ спеціализирующими предметами являются древніе языки, а изученіе язы-

ковъ, какъ извѣстно, полезнѣе начинать не поздно. Съ другой стороны, трехлѣтній общій курсъ нельзя назвать слишкомъ кратковременнымъ, и кто не обнаружилъ своихъ особыхъ индивидуальныхъ наклонностей въ теченіе этого срока, о томъ, не рискуя впасть въ ошибку, — кромѣ развѣ особыхъ исключительныхъ случаевъ, — можно было бы сказать, что слѣдовательно характерныя какія-либо индивидуальныя дарованія у него едва-ли и есть. Наконецъ, лица съ особыми дарованіями найдутъ для себя выходъ и далѣе, тѣмъ болѣе, что программы двухъ школъ — классической и реальной — будутъ расходиться и одна отъ другой удаляться постепенно и въ первый особенно годъ переходъ изъ одного заведенія въ другое не представитъ большихъ трудностей.

Принятіемъ трехлѣтняго періода общаго курса само собою опредѣляется время для начала преподаванія древнихъ языковъ: они преподаются, начиная съ 4-го класса гимназіи, и такъ какъ, по педагогическимъ соображеніямъ, преподаваніе двухъ новыхъ иностранныхъ языковъ одновременно начинать нецѣлесообразно, то сначала, въ 4-мъ классѣ, вводится латинскій языкъ, а потомъ, въ 5-мъ классѣ, начинается и преподаваніе греческаго языка. Такимъ образомъ латинскій языкъ будетъ преподаваться въ гимназіи 5 лѣтъ, греческій — въ теченіе 4 лѣтъ. Времени этого для изученія древнихъ языковъ будетъ вполне достаточно. Въ Швеціи и Даніи на древніе языки употребляется: на латинскій — 6 лѣтъ, на греческій — 4 года, а въ Норвегіи греческій языкъ преподается даже только въ теченіе 3 лѣтъ. Въ курсѣ преобразованныхъ гимназій въ Германіи, какъ во Франкфуртѣ-на-Майнѣ и другихъ, также установленъ трехлѣтній общій курсъ и преподаваніе древнихъ языковъ начинается: латинскаго — съ 4-го класса, греческаго — съ 6-го класса. За установленіе болѣе поздняго начала преподаванія древнихъ языковъ высказывается теперь вообще весьма много педагоговъ. А потому предлагаемое нами вполне соотвѣтствуетъ выяснившимся къ настоящему времени педагогическимъ нуждамъ школы.

Что же касается новѣйшихъ языковъ, то они входятъ въ *общій* курсъ школы, продолжаясь и въ *спеціальномъ* курсѣ ея. Едва-ли можно было требовать отъ каждаго ученика классической школы, изучающаго еще 2 древніе языка, обязательнаго знанія обоихъ новыхъ

языковъ—французскаго и нѣмецкаго, если къ качеству знанія относиться серьезно и разумѣть подъ нимъ владѣнiе языкомъ. А потому было бы необходимо оставить существующій въ настоящее время въ гимназiи порядокъ, по которому обязательнымъ считается только *одинъ* изъ новѣйшихъ языковъ. Что же касается реальной школы, то въ ней можно было бы безъ всякихъ затрудненiй отнести къ числу обязательныхъ предметовъ *оба* новые языка: одинъ—начиная съ общаго курса, другой—въ спеціальномъ курсѣ. Въ числѣ же необязательныхъ предметовъ могъ бы преподаваться въ ней *третiй* новѣйшiй языкъ—англiйскiй.

Преподаванiе новѣйшихъ языковъ могло бы начинаться съ перваго класса, но при томъ непремѣнномъ условiи, чтобы преподаванiе это имѣло въ первый годъ главнымъ образомъ практическiй характеръ, такъ какъ учащемуся необходимо предварительно хорошо освоиться съ грамматическимъ строемъ роднаго языка. Со втораго класса для желающихъ могло бы начинаться преподаванiе и втораго новѣйшаго языка.

Изложенная выше организацiя средней школы дѣлаетъ одинаково возможнымъ, какъ устройство классической и реальной школы, въ видѣ отдѣльныхъ учебныхъ заведенiй, какъ это видимъ теперь, такъ и соединенiе ихъ вмѣстѣ. Такъ какъ курсъ четырехъ младшихъ классовъ для классической и реальной школы одинаковъ, то представлялось бы вполне возможнымъ устраивать одно среднее учебное заведенiе *полнаго типа*, съ классическимъ и реальнымъ отдѣленiями въ старшихъ классахъ, при общихъ младшихъ классахъ. Ничто не мѣшало бы также устраивать, въ дополненiе къ существующей въ городѣ гимназiи, *старшiе классы реального училища*, и наоборотъ—для реального училища *старшiе классы гимназiи*. Это зависѣло бы отъ разныхъ мѣстныхъ условiй—отъ количества населенiя, отъ его потребностей, отъ матеріальныхъ средствъ въ данной мѣстности и т. д., но не отъ педагогическихъ соображенiй въ собственномъ значенiи слова. Для удобства преподаванiя и для интересовъ населенiя, конечно, было бы несомнѣнно цѣлесообразнѣе, чтобы въ каждомъ по крайней мѣрѣ губернскомъ городѣ были устроены оба типа спеціальнаго курса средней школы. Со временемъ, съ развитiемъ образованiя и матеріальныхъ средствъ, это, конечно, осуществилось бы безъ затрудненiй.

Вопросъ о *правахъ* учениковъ школы классической и реальной разрѣшается самъ собою. Такъ какъ центръ образовательной системы заключается не въ древнихъ языкахъ, то обѣ школы, имѣя одну и ту же общую гуманистическую основу, одинаково правоспособны, каждая примѣнительно къ своей спеціальности. И высшая школа сама собою раздѣляется между ними сообразно ея спеціальному характеру, такъ что ученикамъ реальной школы долженъ быть разрѣшенъ доступъ не только въ высшія спеціальныя учебныя заведенія, но и на физико-математическій факультетъ университета. Гимназическій же аттестатъ зрѣлости, противъ выдачи котораго слышится со всѣхъ сторонъ столько вѣскихъ возраженій, теряетъ для себя всякое основаніе и замѣняется обычнымъ свидѣтельствомъ объ окончаніи курса, съ обозначеніемъ успѣховъ и разряда. Свидѣтельства эти на одинаковыхъ основаніяхъ выдаются какъ классическою школою, такъ и реальною и при поступленіи въ высшую школу имѣютъ преимущество лица со свидѣтельствами объ окончаніи курса въ гимназій или реальномъ училищѣ по первому разряду.

Что же касается медицинскихъ факультетовъ университета и медицинской академіи, то, по существу наукъ, въ нихъ изучаемыхъ, нельзя не признать за реалистами права, въ нѣкоторомъ отношеніи даже преимущественнаго предъ гимназистами, на поступленіе въ нихъ для дальнѣйшаго образованія. Вопросъ этотъ, какъ извѣстно, рѣшенъ, въ благопріятномъ для реалистовъ смыслѣ, совѣщаніемъ профессоровъ Военно-Медицинской академіи. Но рядомъ съ этимъ имѣются и неблагопріятствующія для реалистовъ обстоятельства: медицина безъ латинскаго языка въ настоящемъ своемъ положеніи невысказана, въ реальныхъ же училищахъ совершенно не преподается этотъ языкъ да и ко введенію его въ обязательный курсъ реальной школы ради только этой частной надобности не имѣется основаній. Говорятъ, что знаніе латинскаго языка требуется для медика совсѣмъ ограниченное, лишь въ предѣлахъ умѣнья написать рецептъ. Но это слишкомъ ремесленный взглядъ на вещи, и медикъ, который постоянно обращается съ латинскими терминами, но который знаетъ въ латинскомъ языкѣ только I-е склоненіе и глаголъ *sum*, былъ бы во всякомъ случаѣ явленіемъ ненормальнымъ.

Приходится избирать одно изъ двухъ: или ввести для реали-

стовъ преподаваніе латинскаго языка въ курсъ медицинской академіи, или установить при реальныхъ училищахъ *дополнительный необязательный* курсъ латинскаго языка. Наибольшая цѣлесообразность второго исхода сама собою очевидна и это сдѣлало бы возможнымъ для прошедшихъ курсъ латинскаго языка реалистовъ поступленіе на медицинскій факультетъ университета и въ медицинскую академію, въ виду большей даже ихъ, по существу, подготовки къ слушанію курса этой специальности, чѣмъ воспитанники классической школы.

Въ то же время не было бы несправедливымъ сохраненіе за воспитанниками классической школы нынѣ принадлежащаго имъ права поступать во *всѣ* высшія учебныя заведенія, потому что въ классической школѣ, при введеніи въ нее преподаванія естественныхъ наукъ и усиленіи преподаванія черченія и рисованія, преподавалось бы въ основахъ и все то, что имѣется въ специальномъ курсѣ реальной школы, съ тою лишь разницею, что нѣкоторые предметы проходились бы въ классической школѣ въ меньшемъ объемѣ, чѣмъ въ школѣ реальной. Отмѣна аттестатовъ зрѣлости и льготъ, несправедливо соединяемыхъ съ ними, съ установленіемъ, гдѣ требуется, системы конкурсныхъ экзаменовъ, на которые одинаково могутъ являться какъ классики, такъ и реалисты, дѣлала бы вполне возможнымъ и справедливое и соответствующее дѣйствительнымъ нуждамъ разрѣшеніе этого практически важнаго вопроса.

Мы разъяснили лишь основныя начала реформы средней школы. Но кромѣ ихъ имѣется не мало частныхъ вопросовъ также большой практической важности. Въ нашу задачу не входитъ разсмотрѣніе всѣхъ этихъ частныхъ вопросовъ. Однако мы находимъ необходимымъ отмѣтить здѣсь нѣкоторые изъ нихъ.

Во-первыхъ, безусловно необходимо общее по школамъ сокращеніе программъ преподаванія. Въ учебныхъ заведеніяхъ вообще программы преподаванія слишкомъ обширны сравнительно съ силами учащихся и временемъ, какимъ они располагаютъ. Въ этомъ отношеніи современная школа существенно отличается отъ прежней школы: прежде курсы предметовъ, назначенныхъ для преподаванія

въ учебномъ заведеніи, были значительно меньше, и учебники, по которымъ преподавались эти курсы, были вдвое и даже втрое меньше тѣхъ, по которымъ ведется преподаваніе теперь. А время для обученія было въ общемъ то же, иногда и продолжительнѣе даже. Быстрое развитіе наукъ вызвало расширеніе и курсовъ школьнаго преподаванія: считалось необходимымъ и то и это внести въ курсъ школы, въ общемъ же получилось увеличеніе школьнаго курса вдвое, при томъ же количествѣ времени, назначеннаго для его прохожденія. И только усовершенствованные приемы преподаванія дѣлаютъ возможнымъ его выполненіе. Однако много приходится и на долю нервовъ учащихся: какъ ни облегчается для нихъ усвоеніе курса цѣлесообразными приемами преподаванія, съ которыми не особенно были знакомы въ «доброе старое время»,—не мало требуется напряженія и отъ самого учащагося, чтобы выполнить всю предлагаемую ему работу. На эту сторону школы давно уже обращено вниманіе и много слышится жалобъ на переутомленіе учащихся, на чрезмѣрное обремененіе ихъ работою, на недостаточное число часовъ для отдыха, какимъ они могутъ располагать. Въ жалобахъ этихъ не мало бываетъ и преувеличеній. Но въ общемъ нельзя отказать имъ въ большой долѣ справедливости.

Мы не пойдемъ за тѣми, которые думаютъ только объ облегченіи учащихся. Ученье—не игра, не забава, и школа не учрежденіе, въ которое собираются дѣти для пріятнаго препровожденія времени. Ученье—трудъ и учебное заведеніе есть школа труда. Но и съ этой точки зрѣнія слѣдуетъ признать, что цѣнность умственнаго труда въ дѣлѣ образованія не количествомъ только опредѣляется, а также и степенью усвоенія его внутреннимъ существомъ учащагося: можно много работать, многое сдѣлать и значительныя свѣдѣнія пріобрѣсти, но пользы для умственнаго развитія учащагося будетъ отъ этого все же мало. Мудрое правило: *non multa, sed multum*—имѣетъ весьма важное воспитательное значеніе: лучше не многое узнать, но зато основательно усвоить, сдѣлать его собственнымъ своимъ достояніемъ, переварить его, такъ сказать. Отъ такого ученія будетъ больше пользы, чѣмъ отъ бьющаго въ глаза, ради экзаменовъ, многоученія: разнообразныя свѣдѣнія, которыми иногда такъ обильно бываютъ богаты учащіеся во время экзаме-

новъ,—какъ извѣстно, большею частію скоро же и забываются,—остается же лишь общее развитіе, какъ результатъ предшествовавшего умственного труда; и если на эту сторону не было обращено своевременно вниманіе, отъ школы остаются только приобрѣтенныя чрезъ нее права, безъ того умственного достоянія, которое съ такимъ усиліемъ собиралось въ ней.

Не будемъ безоговорочно хвалить добрую старую школу, по сравненію съ которой современная школа, конечно, лучше и выше: но въ старой школѣ была та хорошая сторона, что оставалось время для самостоятельности учащихся, можно было учащемуся собраться съ мыслями и самому подумать надъ тѣмъ матеріаломъ, который ему предлагался въ урокахъ и срочныхъ работахъ. Это спокойное самососредоточеніе мысли необходимо для плодотворности умственного труда и во многихъ отношеніяхъ даже полезнѣе, чѣмъ исправное выучиваніе изо дня въ день такихъ или иныхъ уроковъ. Оттого старая школа, при всей массѣ своихъ недостатковъ, и давала столько крѣпкихъ мыслію умовъ, хотя объ ихъ образованіи въ то время гораздо меньше думали, чѣмъ теперь.

Этотъ урокъ старой школы слѣдуетъ принять во вниманіе и при организаціи современной школы. Много хорошаго и полезнаго въ наукѣ, но всего не сообщить учащимся и не усвоить имъ; да и изъ усвоеннаго ими будетъ $\frac{3}{4}$ забыто скоро же послѣ экзаменовъ. А потому главное вниманіе должно быть сосредоточено на общемъ развитіи учащагося и въ программы преподаванія должно быть внесено лишь столько учебнаго матеріала, сколько можетъ быть преподано въ школѣ безъ ущерба для главной цѣли школьнаго обученія—достиженія общаго развитія учащихся.

Не говоримъ уже о значеніи этого для правильной постановки физическаго воспитанія учащихся. Всѣ жалуются, и небезосновательно, на крайнее развитіе нервности въ нашъ вѣкъ и на цѣлый рядъ печальныхъ отъ этого послѣдствій. Школа, со своими многообъемлющими курсами, не мало вноситъ съ своей стороны въ это суетливое, спѣшное, безъ отдыха, стремленіе всѣхъ впередъ, въ эту горячку, охватившую всѣхъ, и въ эту общую взаимную нервную толкотню; уже въ стѣнахъ школы полагается начало и той нервной развинченности, которая такъ быстро ведетъ теперь человѣчество къ

вырожденію. Сокращеніе программъ школьнаго преподаванія и поставленіе на первый планъ общихъ воспитательныхъ принциповъ дало бы возможность установить правильное развитіе физической жизни учащихся, съ воспитаніемъ въ нихъ навыка относиться ко всему спокойнѣе, вдумчивѣе и основательнѣе.

Но сокращеніе учебныхъ курсовъ въ томъ только случаѣ приведетъ къ хорошимъ результатамъ, когда оно будетъ проведено во *всей средней школѣ*—всѣхъ типовъ: въ противномъ случаѣ создастся внѣшнее кажущееся преимущество однихъ учебныхъ заведеній предъ другими и возникнетъ цѣлый рядъ недоразумѣній на этой почвѣ,—даже сами учащіеся будутъ относиться другъ къ другу—одни съ высокомернымъ самоувереніемъ о мнимой учености, другіе—съ завистью; а въ обществѣ не замедлитъ создаться взглядъ на одни учебныя заведенія, какъ высшія по объему своего курса, на другія—какъ низшія. Только въ томъ случаѣ не будетъ мѣста этимъ нестроеніямъ, если всѣ виды средней школы будутъ въ общемъ одного учебнаго, по объему программъ, уровня, разнообразящагося только по спеціализаціи курса въ томъ или другомъ направленіи. Спеціальная высшая школа, въ которой каждый избретъ для ближайшаго изученія ту или другую отрасль науки, дастъ каждому возможность усовершенствовать себя въ избранной имъ спеціальности. Всѣхъ же наукъ не объять въ настоящее время и при стремленіи узнать все, можно сдѣлаться развѣ только поверхностнымъ энциклопедистомъ, но не человѣкомъ, стоящимъ на высотѣ научныхъ знаній по каждой наукѣ. Времена Аристотеля, совмѣщавшаго въ себѣ всю сумму современной ему учености, прошли безвозвратно: науки расширяются и спеціализируются все болѣе и болѣе и это будетъ продолжаться до тѣхъ поръ, пока будетъ идти правильное развитіе самыхъ наукъ. Развѣ какая-нибудь катастрофа, которая поглотила бы всю сумму завоеваній ума человѣческаго, вернетъ человѣчество назадъ и наука снова станетъ развиваться съ начала: тогда элементы ея могутъ быть снова объяты умомъ одного человѣка.

Указываютъ затѣмъ, и не безъ основанія, на бюрократизмъ школы, на то, что учебное заведеніе у насъ обращено въ машину, работающую механически, съ расчетомъ и подсчетомъ всѣхъ ея дѣй-

ствій и съ предварительнымъ предусмотрѣніемъ всего—и возможнаго и невозможнаго, такъ что учащій персоналъ и педагогическіе совѣты рѣшаютъ всѣ возникающіе вопросы не иначе, какъ по пунктамъ массы циркуляровъ и разъясненій. Конечно, правильно развивающаяся школа не можетъ быть предоставлена личному усмотрѣнію мѣняющагося учительскаго персонала, и безъ циркулярныхъ разъясненій и указаній обойтись нельзя. Однако не очень ли много уже проявлено у насъ предусмотрительности и не полезнѣе ли было бы замѣнить подробныя регламентаціи болѣе общими указаніями, такъ чтобы оставалось мѣсто и для личной разсудительности педагога? Всю эту массу накопившагося матеріала циркулярныхъ предложеній требовалось бы пересмотрѣть и многое въ нихъ устранить и обобщить.

Заслуживаетъ полнаго вниманія и стоящій на очереди вопросъ о педагогической подготовкѣ учительскаго персонала въ учебныхъ заведеніяхъ. Это дѣло крупной важности и необходимо достигнуть того, чтобы учителя ередней школы были *педагогически* образованы, чтобы они знали не только науки, ими преподаваемыя, но также и педагогику, въ которой, какъ она ни молода, есть чему поучиться.

Изъ другихъ частныхъ вопросовъ отмѣтимъ необходимость сокращенія количества учебныхъ часовъ въ теченіе дня до 4, уменьшенія размѣра домашнихъ работъ, даваемыхъ учащимся, отмѣну работъ, даваемыхъ на вакаціонное время и портящихъ для дѣтей все вакаціонное время тѣмъ, что надъ мыслию прилежнаго мальчика постоянно тяготѣетъ призракъ данныхъ на лѣто для повторенія параграфовъ.

Всѣ эти и подобные имъ вопросы имѣютъ безспорную важность и требуютъ внимательнаго детальнаго обсужденія. Но это и возможно и полезно было бы только уже *послѣ* того, когда принята и проведена основная сторона реформы.

Ошибочно думаютъ тѣ, кто полагаетъ, что школьный вопросъ можно закрыть этими частными поправками и починками. Онъ требуетъ прежде всего разсмотрѣнія его *въ корнѣ, въ основѣ*.

Изложенная нами реформа средней школы имѣетъ ту существенную особенность, что касается не столько внѣшней стороны строя школы, сколько *внутренней*: средняя школа можетъ оставаться съ тѣми же названіями гимназій и реального училища, но *духъ* учебной системы и въ гимназій, и въ реальномъ училищѣ будетъ иной, потому что иное будетъ проникающее учебную систему основное начало, *иная идея* будетъ проходить чрезъ школу.

Начало это давно знакомо всѣмъ по его названію, имѣ давно гордится классическая школа и отсутствіемъ его давно укоряется школа реальная. Но, судьбами исторіи, оно явилось въ школу въ неправильномъ истолкованіи: его именемъ воспользовался и его знаменемъ прикрылъ себя классицизмъ, имѣвшій на него нѣкоторыя права лишь въ началѣ эпохи его возрожденія, когда онъ являлся въ положеніи единственнаго привилегированнаго представителя гуманистическаго элемента въ человѣческой культурѣ, но потомъ совершенно утратившій ихъ какъ въ виду развитія новѣйшей культуры, такъ и вслѣдствіе того, что гуманистическій классицизмъ, съ ослабленіемъ своего культурнаго значенія, фактически обратился въ грамматическое языкоизученіе въ школѣ. Это былъ періодъ *псевдо-гуманистической* школы, и съ началомъ ХХ вѣка школа имѣетъ всѣ основанія очистить себя отъ прившедшихъ въ нее стороннихъ примѣсей и стать *гуманистическою въ прямомъ и естественномъ значеніи этого слова*. Съ выясненіемъ и установленіемъ этого основного пункта само собою разрѣшаются всѣ тѣ недоразумѣнія, которыя постоянно раздѣляютъ и педагоговъ, и общество и которыми полна исторія средней школы.

Опечатки.

<i>Стран.</i>	<i>Строка.</i>	<i>Напечатано.</i>	<i>Слѣдуетъ читать.</i>
26	8 снизу	въ основу	въ школу
27	14 сверху	дающимъ	дающемъ
35	2 снизу	стр. 113.	стр. 121.
36	14 сверху	духовнаго	духовнаго
41	13 „	духовный силъ	духовныхъ силъ
61	12 снизу	расположеніями	расположенія
64	7 „	естествовѣденіе	естествовѣдѣніе
80	10 сверху	проблемма	проблема
83	2 снизу	S. 3. 590.	S. 590.
85	14 „	гуманаго	гуманнаго
„	6 „	гуманности	гуманности
94	6 сверху	въ западной школѣ	въ Западной Европѣ
115	10 „	величину	количество
127	21 „	въ теченіе дня до 4,	въ теченіе дня,
