



НАЦИОНАЛЬНЫЙ
МЕДИКО-ХИРУРГИЧЕСКИЙ ЦЕНТР
ИМ. Н. И. ПИРОГОВА



Издание международного
историко-литературного
журнала «Странник»

Н. И. ПИРОГОВ СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ В ДЕСЯТИ ТОМАХ

ТОМ IX



Н. И. ПИРОГОВ



СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ
В ДЕСЯТИ ТОМАХ

ТОМ IX



НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕДИКО-ХИРУРГИЧЕСКИЙ ЦЕНТР
им. Н. И. ПИРОГОВА

Н. И. ПИРОГОВ

**СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ
В ДЕСЯТИ ТОМАХ**

ТОМ IX

Издание историко-литературного журнала «Странник»



Москва
2022

ББК 74.03(2)

ПЗЗ

*Полное собрание сочинений Н. И. Пирогова в 10 томах
издано по инициативе, заботами и попечением
основателя и президента НМХЦ им. Н. И. Пирогова, академика РАН,
Юрия Леонидовича Шевченко*

Пирогов Н. И.

ПЗЗ Собрание сочинений в десяти томах. Том IX. Педагогические и публицистические сочинения «Избранное». – Москва: Историко-литературный журнал «Странникъ», 2022. – 580 с.

ISBN 978-5-907315-05-1

ISBN 978-5-907315-25-9

ББК 74.03(2)

Том состоит из наиболее полного собрания педагогических статей, трудов и статей об образовании и воспитании, а также публицистических и философских работ, принадлежащих перу Н. И. Пирогова.

ISBN 978-5-907315-05-1

ISBN 978-5-907315-25-9

© Историко-литературный журнал «Странникъ», 2022

© Шевченко Ю. Л., Забелин К. В., 2022



**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ
«ИЗБРАННОЕ»**







РАЗДЕЛ I

СТАТЬИ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ





Вопросы жизни

*Отрывок из забытых бумаг, выведенный на свет
неофициальными статьями Морского сборника о воспитании*

Первая редакция

«К чему вы готовите вашего сына?» – кто-то спросил меня.

«Быть человеком», – отвечал я.

«Разве вы не знаете, – сказал спросивший, – что людей собственно нет на свете; это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы negociанты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди». Правда это или нет?

Мы живем, как всем известно, в девятнадцатом веке, «по преимуществу», практически.

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

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

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

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

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

Правительства в древности оставляли школы без надзора и считали себя не вправе вмешиваться в учения мудрецов. Каждый из учеников мог пролагать впоследствии новые пути и образовывать новые школы; только жрецы, тираны и zeloty от времени до времени выгоняли, сжигали и отравляли философов, если их учения уже слишком противоречили поверьям господствующей религии; да и то это делалось по интригам партий и каст.

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



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

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

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

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

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

Но сюда относились и относятся только два рода людей.

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

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

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

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

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

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

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

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

Но, узнав по инстинкту или по опыту, что общество приняло известное направление, нам все-таки ничего не остается более делать, как согласовать проявления нашей самостоятельности как можно лучше с направлением общества.

Без этого мы или разладим с обществом и будем терпеть, и бедствовать, или основы общества начнут колебаться и разрушаться.

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

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



Но это предположение возможно только при двух условиях:

во-первых, если воспитание приноровлено к различным способностям и темпераменту каждого, то развивая, то обуздывая их;

во-вторых, если нравственные основы и направление общества, в котором мы живем, совершенно соответствуют направлению, сообщаемому нам воспитанием.

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

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

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

От этого сбивчивость, разлад и произвол.

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

Не в этом, однако же, еще главная беда. Будь воспитание наше, со всеми его несовершенствами, хотя бы равномерно только приноровлено к развитию наших склонностей, то после мы сами, чутьем, еще могли бы решить основные вопросы жизни. Добро и зло вообще довольно уравновешены в нас. Поэтому нет никакой причины думать, чтобы наши врожденные склонности, даже и мало развитые воспитанием, влекли нас более к худому, нежели к хорошему. А законы хорошо устроенного общества, вселяя в нас доверенность к правосудию и прозорливости правителей, могли бы устранить и последнее влечение ко злу.

Но вот главная беда.

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

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

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

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

Выступая из школы в свет, что находим мы, воспитанные в духе христианского учения? Мы видим то же самое разделение общества на толпы, которое было и во времена паганизма, с тем отличием, что языческие увлекались разнородными, нравственно-религиозными убеждениями различных школ и действовали, следуя

этим началам, последовательно, а наши действуют по взглядам на жизнь, произвольно ими принятым и вовсе не согласным с религиозными основами воспитания, или и вовсе без всяких взглядов.

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

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

Взглядов, которым следуют эти толпы, наберется много.

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

Вот, например, первый взгляд – очень простой и привлекательный. Не размышляйте, не толкуйте о том, что необъяснимо. Это, по малой мере, лишь потеря одного времени. Можно, думая, потерять и аппетит, и сон. Время же нужно для трудов и наслаждений. Аппетит – для наслаждений и трудов. Сон – опять для трудов и наслаждений. Труды и наслаждения – для счастья.

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

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

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

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

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



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

Вот восьмой взгляд – очень благоразумный. Отделяйте теорию от практики. Принимайте какую вам угодно теорию для вашего развлечения, но на практике узнавайте, главное, какую роль вам выгоднее играть; узнав, выдержите ее до конца. Счастье – искусство. Достигнув его трудом и талантом, не забывайте; сделав промах, не пеняйте и не унывайте. Против течения не плывите.

И прочее, и прочее, и прочее.

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

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

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

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

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

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

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

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

Если, наконец, воспитание сделало из ребенка старуху, не дав ему быть ни мужчиной, ни женщиной, ни даже стариком, или при тусклом уме преобладает воображение, или при тусклом воображении тупой ум, то выбор падает на ложно-религиозный взгляд.

Впоследствии различные внешние обстоятельства, материальные выгоды, круг и место наших действий, слабость воли, состояние здоровья и т. п. нередко заставляют нас переменять эти взгляды и быть поочередно ревностными последователями то одного, то другого.

Если кто-нибудь из нас, сейчас при вступлении в свет или и после, переходя от одной толпы к другой, наконец остановился в выборе на котором-нибудь взгляде, – то это значит, что он потерял всякую склонность переменить или перевоспитать себя; это значит, он вполне удовлетворен своим выбором; это значит, он решил, как умел или как ему хотелось, основные вопросы жизни. Он сам себе обозначил и цель, и назначение, и призвание. Он слился с которой-нибудь толпой. Он счастлив по-своему. Человечество, конечно, не много выиграло приобретением этого нового адепта, но и не потеряло.

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

Но вот беда.

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

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

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

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

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



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

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

Или переменить направление общества.

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

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

Изменить направление общества есть дело Промысла и времени.

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

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

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

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

Погнавшись за двумя зайцами, ни одного не поймашь.

На чем основано приложение реального воспитания к самому детскому возрасту?

Одно из двух: или в реальной школе, назначенной для различных возрастов (с самого первого детства до юности), воспитание для первых возрастов ничем не отличается от обыкновенного, общепринятого; или же воспитание этой школы с самого его начала и до конца есть совершенно отличное, направленное исключительно к достижению одной известной, практической цели.

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

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

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

Отвечайте мне, положив руку на сердце, можно ли надеяться, чтобы юноша в один и тот же период времени изготовлялся выступить на поприще, не самим им

избранное, прельщался внешними и материальными выгодами этого, заранее для него определенного, поприща и вместе с тем серьезно и ревностно приготавлился к внутренней борьбе с самим собою и с увлекательным направлением света?

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

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

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

Нет, я восстаю только против двух вопиющих крайностей.

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

Для чего реально-специальные школы принимаются за воспитание тех возрастов, для которых общее человеческое образование несравненно существеннее всех практических приложений?

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

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

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

Вникните и рассудите, отцы и воспитатели!

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

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

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



предметами отвлеченных созерцаний. Красноречие было в то время искусством, тесно соединенным с гражданским бытом и историей народа. Поэтому и философия, и красноречие считались самыми существенными и самыми необходимыми предметами для общечеловеческого образования.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми. Поэтому все, до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и таланты, должны пользоваться плодами одного и того же

нравственно-научного просвещения. Недаром известные сведения исстари называются «*humaniora*», то есть необходимые для каждого человека. Эти сведения, с уничтожением язычества, с усовершенствованием наук, с развитием гражданского быта различных наций, измененные в их виде, остаются навсегда, однако же, теми же светильниками на жизненном пути и древнего, и нового человека.

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

Оно есть самое естественное и самое непринужденное.

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

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

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

Это тождество духа и прав воспитания должно считать выгодным не потому, что будто бы вредно для общества разделение его на известные *корпорации*, происходящие от разнообразного воспитания. Нет, напротив, я вижу в поощрении корпорации средство: поднять нравственный быт различных классов и сословий, вселить в них уважение к их занятиям и к кругу действий, определенному для них судьбой. Но, чтобы извлечь пользу для общества из господствующего духа корпораций, нужно способствовать к его развитию не прежде полного развития всех умственных способностей в молодом человеке. Иначе должно опасаться, что это же самое средство будет и ложно понято, и некстати приложено.

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

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

Но, *во-первых*, нет ни одной потребности для какой бы то ни было страны более существенной и более необходимой, как потребность «в истинных людях». Количество не устоит перед качеством. А если и превозможет, то все-таки рано или поздно подчинится произвольно, со всей его громадностью, духовной власти качества.

Это историческая аксиома.

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

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



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

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

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

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

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

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

Односторонний специалист есть или грубый эмпирик, или уличный шарлатан.

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

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

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

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

Вы скажете, что это общие, риторические фразы.

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

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

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

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

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

Подождите немного! Я прежде вам представлю в лицах, как готовились и готовимся мы теперь к этой борьбе, как мы ее ведем на поприще жизни,

и тогда, может быть, вы поймете без риторических фраз, без дальнейших объяснений и мой механизм.

Во всяком случае, он не будет хуже общепринятого.

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

Вас крестили. Вы в свою очередь выросли.

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

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

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

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

Вы спрашиваете: кто вы такой?

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

Вот первый вид.

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

Вы спрашиваете: что это значит? Вам отвечают, что вы ученик правоведения, будете, наверное, блюстителем закона и правды, деловым человеком, директором высших судебных мест. Вам весело и лестно.

Вот второй вид.

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

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

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

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

Вот четвертый, но также еще не последний вид.

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Выходит другое.

Вы достигли теперь того периода жизни, в котором и ум и чувство начинают уже тревожить вас. Первый – задавая вам такие вопросы, которых вы не в состоянии решить; второе – поджигая против вас беспрестанно инстинкты и чувственность.

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

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

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

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

Мир получил Откровение.

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

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

Благоговеющие к благодатному учению Откровения, вы озираетесь вокруг себя, и что же? Вы видите, что окружающие вас разыгрывают те же грязные вакханалии паганизма, которые оно объявило роковой препоной к достижению истинного счастья.

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

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

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

Вы начинаете знакомиться со взглядами и поступками этих действующих групп.

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



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

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

Неудовлетворенные, переходите к другой и к третьей.

Наконец, для вас наступает самый критический период жизни.

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

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

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

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

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

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

Так прошла юность.

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

Приучившись немного вникать в себя, вы видите, что вам осталось *одно из двух*: или сказать вечное прости отвлечению, не пытаться далее вникать в себя, закабалить себя в железный панцирь формы, одеть жизнь в мундирный фрак, в накрахмаленную юбку и в книге вашего бытия разбирать не смысл, а мертвую букву; или же, с утра и до ночи роясь в тайниках души, подстерегая все мгновения ее нравственной свободы, заставить ее решить вопросы жизни, вступив в борьбу с собою и с окружающим.

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

Вы думали, было, что вы уже убеждены.

Вы убеждаетесь, что *убеждения* даются не каждому. Это дар Неба, требующий усиленной разработки. Прежде чем вам захотелось иметь убеждения, нужно было бы узнать, можете ли вы еще их иметь.

Только тот может иметь их, *кто приучен с ранних лет проникательно смотреть в себя, кто приучен с первых лет жизни любить искренно правду, стоять за нее горю и быть непринужденно откровенным как с наставниками, так и с сверстниками*. Без этих свойств вы никогда не достигнете никаких убеждений.

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



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

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

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

Прожить полжизни и не знать себя – это плохо.

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

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

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

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

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

Вам нужна способность *жертвовать собой*.

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

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

Искание сильных ощущений есть одно из его ненормальных проявлений.

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

Вам нужны *вдохновение и сочувствие*.

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

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

Какая борьба может совершиться без вдохновения и без сочувствия? Какая борьба покажется нам нестерпимой, когда вдохновение осенит, когда сочувствие согреет вас?

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

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

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

Без вдохновения ум слаб и близорук.



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

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

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

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

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

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

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

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

Вы дошли теперь до убеждения, что, живя здесь, на земле, вы привязаны участием к этой отчизне, – должны искать его; но, отыскивая, должны жить не в настоящем, а в потомстве.

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

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

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

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

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



на которых вы бегло играли, так ясно показывали вам, что вы воспитаны как нельзя лучше?

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

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

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

Протекло полжизни. В минуты вдохновения, когда вам можно было глубоко и пронизательно взглянуть на себя, вам открылся таинственный источник, которого струи должны вас освежать на поприще борьбы. Предчувствие об отдаленной вечности вы перенесли и на земное бытие. Тоска об отдаленной родине напомнила вам искать сочувствия.

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

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

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

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

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

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



обманулась, который, поправ ее утешительные убеждения, смеется над ее святыней, шутит ее вдохновениями и влечет ее с пути на грязное распутье?

Где средства избежать всех этих горьких следствий заблуждения?

Где средства с полной надеждой успокоить вопиющую потребность к сочувствию?

Что может служить ручательством в успехе?

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

Молодость влечет их к суете.

Воспитание делает куклу. Опыт жизни родит притворство.

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

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

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

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

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

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

Женщина эмансипирована и так уже, да еще, может быть, более, нежели мужчина. Хотя ей и нельзя по нашим законам сделаться солдатом, чиновником, министром, но разве можно мужчине сделаться кормилицей и матерью – воспитательницей детей до 8-летнего их возраста? Разве он может сделаться связью общества, цветком и украшением его? Только близорукое тщеславие людей, строя алтари героям, смотрит на мать, кормилицу и няньку как на второстепенный, подвластный класс.



Только торговый материализм и невежественная чувственность видят в женщине существо подвластное и ниже себя.

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

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

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

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

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

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

Продолжения впредь – нет.

Новоселье лицея

*Речь на торжественном акте Ришельевского лицея в Одессе,
1 сентября 1857 года¹*

Милостивые государи!

Недаром существует обычай праздновать новоселье. Не знаю, когда и у кого родилась первая мысль праздновать перемену жилища.

Думаю, что впервые эта мысль родилась у народа кочевого.

Все существование кочевого народа зависит от избранного им места.

Но если у номадов все настоящее, то зато у оседлых народов все будущее зависит от избранного места.

У первых одна чисто материальная, у вторых и материальная, и умственная, и даже нравственная сторона жизни находятся в зависимости от места пребывания.

Перенесем этот взгляд от народов к обществам и общественным учреждениям.

И у них, также как у целых народов, есть своя жизнь, осуществляющая известную идею, и свое будущее.

И то и другое – не зависит ли также от выбора места?

Никто, и из частных людей, не переменит без цели и надобности своего жилища; никто не переедет из одного места в другое, не задумав, сообразуясь с обстоятельствами, переменить образ жизни.

Итак, переменяя местопребывание, – будет ли то страна, провинция, город, улица, дом и даже комната, – все мы руководимся явной или скрытой мыслью о большей или меньшей перемене нашего образа жизни.

Желая переменить его, мы все ищем лучшего.

Каждый по-своему: хорошо или худо.

Но, переменяя и не зная никогда будущего, мы обращаемся с мольбою к Богу, призываем друзей, соседей, сверстников и знакомых, как бы желая их сделать нашими соучастниками в предстоящем.

Так я объясняю себе празднество новоселья. Так я смотрю и на новоселье нашего лицея. Мы празднуем переход в новое здание.

Но с какою целью сооружено оно?

Назначается ли оно только заменить ветхие стены старого лицея новыми?

Своды ли, мрамор ли и паркет полов должны отличать новый лицей от старого?

Если одно это, то основная мысль нашего торжества была бы, в сущности, не выше и даже ниже той, которою, вероятно, руководствуются номады, переменяя кочевье.

Перемена кочевого есть необходимое условие жизни целого народа. Перемена ветхих стен на новые есть только одно удобство нескольких людей.

Нет, мы не для этого празднуем новоселье лицея. Не одна ветхость стен, не одно удобство и прихоть побудили правительство заменить старое новым.



В нашем новоселье обнаруживаются две высокие мысли.

Оно, *во-первых*, доказывает, что старый лицей с честью отжил свое время.

Он и родился во время, когда потребность к просвещению в крае начала только проявляться, и то только в высших слоях общества.

Он так успешно действовал на поприще просвещения, что поставленные учредителем пределы образованию сделались узки. Их не раз уже изменяли и расширяли. Но они все-таки оказываются узкими.

Больше ничего не нужно приводить в доказательство успешной деятельности старого лицея. Этого одного довольно для беспристрастных.

Во-вторых, праздник нашего новоселья, останавливая невольно наш взгляд на новом здании, заставляет думать, что не понапрасну же увеличен объем его стен, не напрасно увеличено помещение для учащихся, кабинетов, лабораторий.

Не напрасно пекущееся правительство, вместо огромных издержек на меблировку нового здания, обратило значительную сумму на приобретение учебных пособий.

Все это ясно говорит, что с новосельем должна начаться и новая жизнь лицея, новый период его деятельности, и новый лицей действительно должен сделаться новым для Новороссии.

Вот, мм. гг., почему мы празднуем день нашего новоселья.

Но будущее – не в наших руках.

И мы начали наш праздник молитвою.

Мы пригласили и всех вас быть нашими соучастниками и в мольбе, и в достижении высокого будущего лицея.

Мы все стремимся и сознательно, и бессознательно олицетворить тот идеал человека, который каждая нация создает для себя в различные периоды своего развития.

Лицей, как и все другие учреждения, назначенный для воспитания, образования и просвещения одной известной части нации, непременно, как бы невольно, участвует и в этом общем национальном стремлении.

В каждом учебном округе высшее образовательное заведение можно сравнить с маяком, назначенным проливать свет на известную округность.

Чем выше стоит такой маяк, чем удобнее избрано место, на котором он стоит, и чем ярче он светит, тем ярче и тем больше освещается вся округность.

Но, как бы маяк ни был хорошо устроен, если мореплаватели, в нем нуждающиеся, не озаботятся, из собственных же выгод, поддержать его и, незнакомые с его назначением, не воспользуются благотельным светом, – маяк будет только значиться без пользы на морской карте.

Правительство, как бы ни были мудры и высоки его предначертания, не в силах осветить всех желающих блуждать во мраке, беззаботных и нерадивых о собственном благе.

Сознательное стремление к общей цели, живое участие и содействие по мере сил всегда, везде и при всякой форме правления составляют необходимое условие для успешного осуществления каждой общественной мысли.

Настало время, когда мы все ясно сознаем, что главной порукою за будущее благосостояние нашего общества и, мало того, главной его основой должно служить воспитание наших детей и даже отчасти перевоспитание нас самих.

Наш благотельный монарх открывает нам разные способы к осуществлению этой мысли.



Но настало также время, когда сознательное содействие со стороны общества оказывается более чем когда-нибудь возможным и необходимым к достижению главной цели воспитания.

В наш предприимчивый и практический век везде, беспрестанно заводятся новые общества, собираются огромные капиталы для предприятий, сулящих выгоды и улучшение материального быта.

Но что же мы сами делаем для высшего, нравственного быта наших детей, без которого шатки основания и материального? Употребляем ли мы достаточно наши материальные средства к достижению этой высокой цели? Отреклись ли мы, хоть сколько-нибудь, от эгоизма и корыстных взглядов на жизнь, чтобы осуществить высокий идеал воспитания на нашем потомстве? Стремимся ли мы с одушевлением и самопожертвованием, забыв хоть на время настоящее, жить в нашем будущем? Сознаем ли мы ясно все прекрасное и высокое этого будущего? Как смотрит еще до сих пор наше общество на воспитателей и наставников будущего поколения целой нации? Ценит ли оно довольно их призвание, труд и заслуги? Существует ли доверенность и полное сочувствие между родителями и наставниками и внушены ли эти чувства детям? Как смотрит большая часть самих наставников на свое призвание? Многие ли из них изучали сами или под руководством опытных педагогов, на деле и с любовью к делу трудное искусство воспитания?

Пусть каждый из нас решит эти вопросы, положив руку на сердце.

Что касается до меня, то, как ни больно, но я должен признаться, что нахожу преобладающим взгляд чисто материальный на эту, после религии, самую высокую сторону нашей общественной жизни.

И богатые, и бедные – все мы немного, очень немного, приносим в жертву воспитанию наших детей.

Просвещение ума и образование есть для нас не цель высокая жизни, а только средство, – и то, наверное, – к улучшению материального быта.

Правда, мы за то и страдаем – и недовольством, и недоверием друг к другу.

Желая прогресса по-своему, мы бросились с какою-то жадностью отыскивать недостатки и злоупотребления в нашем обществе.

Но мы забываем, что одна сатира еще никогда не исправляла общества.

Разрушая, нужно и созидать.

Для исправления, кроме упрека, нужно еще другое, – и самое главное, – уяснить, сделать сознательным и, по возможности, достижимым тот идеал, к которому каждый, исправляясь, должен стремиться.

Без полного сознания этого идеала, не пробудив готовности со стороны общества сознательно участвовать в достижении его, новое вино будет вливаться в старые мехи, все усилия сделать ветхое новым останутся тщетными, и многозначительность нашего новоселья будет ничтожна.

А выражение этого сознания и готовности должно искать в воспитании.

Пусть же сочувствующий нашему новоселью родитель, отдавая сына или дочь на попечение Одесского учебного округа, скажет пред судом собственной совести: «Я всем жертвую для воспитания моего дитяти и ничего другого не требую от воспитателей, как того, чтобы они наставили мое дитя быть человеком».

Пусть каждый из питомцев начнет свое образование, следуя словам отца: «не ищи ничего другого, как быть человеком в настоящем значении этого слова». Пусть каждый наставник, проникнутый высокою целью своего земного назначения, скажет



с самоотвержением: «Я не ищу ничего другого, как сделать людьми вверенных мне питомцев».

Но как бы ни было велико сочувствие в нашем крае к истинному прогрессу, которого представителем мне так бы хотелось почитать новый лицей, я знаю, что все-таки этот взгляд на воспитание, вызванный новосельем лицея, покажется слишком идеальным, недостижимым и неновым.

Я скажу на это, что истина не стареется, что жизнь без сознательных идеальных стремлений печальна, бесцветна и бесплодна.

И что же, наконец, в моем идеале воспитания выражают слова отца (сыну): «ищи быть и будь человеком»?

Конечно, не новое; напротив, старое и очень старое, но истинное. Конечно, не-легкое, но достижимое.

Значат ли эти слова действительно, что я добиваюсь невозможного, что я ищу в человеке земного совершенства, мечтательного гражданина вселенной или тому подобного?

Нет; человеком, как я его понимаю, может быть каждый, в своем роде, приучившись с ранних лет хорошо пользоваться различными свойствами души, которыми каждого из нас наделил Бог в известной мере.

В деле воспитания главное – намерение и убеждение; они зависят от воспитателей; успех – от Бога.

Все мы, к какой бы нации ни принадлежали, можем сделаться чрез воспитание настоящими людьми, каждый различно, по врожденному типу и по национальному идеалу человека, нисколько не переставая быть гражданином своего отечества и еще рельефнее выражая, чрез воспитание, прекрасные стороны своей национальности.

Но все эти идеалы человека и, следовательно, идеалы воспитания, как бы различно ни проявлялся в них национальный тип, должны иметь одну исходную точку – откровение.

Итак, словами: «ищи быть и будь человеком» – выражается одна главная мысль воспитания: научите детей, с ранних лет, подчинять материальную сторону жизни нравственной и духовной.

Итак, если отец, сознавая вполне значение этой мысли, скажет сыну: «будь человеком», то это значит – он решается воспитать сына без всякой задней мысли и отдает его в школу из одного глубокого убеждения, что образование необходимо, как пища.

Это значит, что отец, готовый всем жертвовать для нравственно-жизненной необходимости сына, твердо уверен, что все прочее в жизни должно прийти само собою; а если и не придет, то он все-таки ничего не потеряет в сущности.

Сын, помня слова отца, с ранних лет приучается видеть в образовании нравственную необходимость и ценить его, как самую жизнь.

Наставник, говоря «я хочу сделать людьми моих питомцев», значит, решается предпочитать форме дух, мертвой букве живую мысль; значит, в науке он видит не просто один сборник знаний, а мощное средство действовать на нравственную сторону ребенка. Исполняя эти слова, учитель уже не заставит ребенка изучать науку одними устами, но направит ее на развитие той или другой душевной способности детей, и каждый учитель делается вместе и воспитателем.

Наконец, если целое общество повторит эти многозначительные слова всем и каждому из своих сочленов, то оно выразит, что воспитание для всех, без различия сословий и состояний, так же необходимо, как хлеб и соль, и, при таком убеждении,



не пощадит никаких издержек для достижения цели, соберет капиталы, учредит компании для распространения просвещения, обяжет всех содействовать по мере сил, сделает для всех и каждого просвещение обязательным, говоря всем и каждому: «будь человеком».

Вот смысл моего идеала, не нового, но и не недостижимого.

Для достижения нужны: серьезный взгляд на жизнь, полное сознание нравственной необходимости воспитания, содействие духовное и материальное, теплая вера в вечную истину и добро.

И вот, веря в это, надеясь на ваше общее сочувствие и содействие, ожидая этого прекрасного будущего, новый лицей и празднует свое новоселье. Празднует, надеемся, не напрасно. И я не напрасно обращаюсь к вам – правительственные лица края, к вам – преосвященный Владыко, к вам – пастыри церкви, к вам – граждане и родители, к вам – наставники, к вам – учащиеся, прося вас принять к сердцу эти искренние желания, прося вас всех и каждого об участии и содействии истинному просвещению в крае и скрепляю слабую речь мою словами молитвы ко Всевышнему: «Да придет Царствие Его»!

Предложение совету Ришельевского лицея²

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

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

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

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

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

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

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



О тяжелом материальном положении учителей и разрешении им давать частные уроки³

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

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

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

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

Мне неизвестно, что обе меры имели главной целью отвратить две важные невыгоды: пристрастие при испытании учащихся и развлечение учащихся, искавших



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

Я вполне убежден, что снятие этих запрещений подействует благотворительно на стремление преподавателей к общей пользе, доставит им вообще позволительное и благородное средство к существованию, а главное, ободрит упавший дух выражением к ним полного доверия со стороны начальства, и вместе откроет возможность к дальнейшему специальному усовершенствованию, и доставит родителям средство поручать их детей научному надзору людей, знакомых с делом воспитания.

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

Об оценке познаний учеников ⁴

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

1. Быть строже при оценке познаний учащихся и давать удовлетворительные отметки (3, 4, 5) только тем ученикам, которые постоянно занимаются предметом и делают успехи соразмерно своим способностям; причем степень познания должна быть определяема не по одному заучиванию предмета, а по тому, как усвоено заученное и в какой мере обладает ученик знанием того, что имеет существенную и необходимую связь с известным, предлагаемым ему по программе вопросом; что же касается языков, то по ним могут получать удовлетворительную отметку за выучивание стихотворных и прозаических отрывков, а равно и правил грамматики только те из учеников, которые могут сделать верный перевод и правильный грамматический



разбор этих отрывков и приложить правила грамматики к практике, объяснив их примерами: незнание главных оснований языка в той мере, в какой они требуются в известном классе, лишает ученика права на удовлетворительную отметку.

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

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

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

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



О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений⁵

20 января 1857 г.

Два периода образования

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

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

Не всем суждено пройти эти оба периода образования.

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

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

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

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

Ход образования в одесских учебных заведениях вообще

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

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

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

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



предмета, а развитие той или другой умственной способности учащихся посредством науки.

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

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

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

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

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

Испытания и отметки в гимназиях

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

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

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

Для ученика гимназии всякий предмет существен.

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



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

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

Действительно, *minimum* сведений, необходимых для известной цели, всегда определить возможно, *maximum* – безгранично.

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

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

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

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

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

Ученики, узнав, что, по мнению учебного начальства, знание иностранных языков принадлежит к предметам второстепенным и что отметка 2 в этих предметах не препятствует им к переходу в следующий класс, перестали оказывать успехи в изучении иностранных языков к очевидному вреду и для знания отечественного языка.

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

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

То же делают иногда и сами ученики.

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



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

Испытания и отметки в лицее

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

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

Положим, что испытуемый за грамматику (которую он прошел уже в III классе гимназии) получил 5, за риторику, пиитику и историю литературы по 1, среднее число за устный ответ 2, письменный (диктовка) 4 и за сочинение 3; сложив все эти отметки вместе, получим 15, а разделив 15 на 5, т. е. на число предметов, получим в частном 3; точно так же выводится окончательная отметка и в математике, и в географии из устного и письменного ответа.

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

Вредные следствия разделения гимназического курса на два разряда

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

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

способностей, своих наклонностей, важность значения того или другого научного предмета?

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

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

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

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

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

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

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

Характер и ход лицейского образования

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



Причины тому:

1. *Смешение* в каждом из его отделений (факультетов) наук, принадлежащих к совершенно различным областям ведения и не состоящих в органической связи между собой. Так, всем студентам, кроме наук специальных каждого факультета, преподаются еще: логика, психология, русская словесность, всеобщая история, русская история и Закон Божий *на всех трех курсах*; студентам камерального отделения, сверх того и сверх политической экономии, статистики, политической арифметики и пр., еще ботаника, минералогия, зоология, физика, физическая география, химия и технология, сельское хозяйство. Студенты математического отделения, не считая новых языков и педагогики, слушают в течение 3-годичного курса 2520 лекций, распределенных между 19 предметами, и из них половина лекций (1120) распределена между 6 предметами, не имеющими ни малейшей связи с занятиями математикой. Если взять действительное число университетских лекций, прочтенных в продолжение 4-годичного курса, то оно будет почти то же, как и число лекций, прочитанных в лицее в 3 года. Очевидно, что при таком смешении наук, при таком разнообразии предметов для каждого учащегося ни одна наука не может быть преподаваема в надлежащей полноте и еще менее может быть усваиваема студентами, поставленными в необходимость слишком дробить свои силы.

Неполнота преподавания

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

Скудость и недостаток учебных пособий

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

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

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



Зависимость Одесского учебного округа от других и вредные ее следствия

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

1-е. Присланные или даже и добровольно приехавшие считают свою службу в округе временной и, как опыт доказал, при первой возможности спешат приблизиться к месту своего воспитания, отчего происходит частая, крайне вредная для учащихся смена преподавателей. Доказательством тому может служить Первая Одесская гимназия, в которой в 3 года сменилось 3 преподавателя географии, столько же естественной истории и русской словесности и 5 преподавателей латинского языка. При ближайшем знакомстве с состоянием гимназий округа, таких примеров можно было бы привести множество.

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

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

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

Назначение лицей

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



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

Вредные следствия от соединения лицея с гимназией и пансионом

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

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

Лицей не исполняет главного условия всех высших учебных заведений

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

Потребности края, не удовлетворяемые нисколько лицеем

Между тем здешний край имеет несколько еще вовсе не удовлетворенных, самых жизненных потребностей. Так, в *геологическом* отношении Новороссийский край почти вовсе не исследован. Труды Мурчиссона и Демидовской экспедиции только представляют очерки страны. Между тем подробное ее исследование принесло бы очевидную пользу сельскому хозяйству и промышленности. Местные флора и фауна еще ждут своих исследователей.

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

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



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

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

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

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

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

Два средства преобразования лицея

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

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

Средство радикальное преобразования лицея

Первое средство есть преобразование лицея в университет. В какой мере университет в Одессе соответствовал бы действительным потребностям края, можно судить: 1) по тому, что значительное число студентов Ришельевского лицея, до окончания полного курса и после, переходит в университеты; 2) значительное число окончивших



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

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

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

Источники для покрытия издержек

В нынешнем году будет решено, останется ли или будет уничтожено *порто-франко Одессы*. В Уставе же лицея определено: «производить из Государственного Казначейства 56 тыс. руб. асс. вместо предоставленного Министерству финансов сбора за вывозимый из Одессы хлеб по $2\frac{1}{2}$ коп. сер. с четверти *до окончания срока существующего в Одессе порто-франко*».

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

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

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

Кроме этого дохода и кроме штатной суммы, отпускаемой на содержание лицея, город и Бессарабская область могли бы также содействовать своими средствами

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

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

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

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

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

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

Средство второе, паллиативное, преобразования лицей

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

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

К лекциям, *посещаемым без всякой необходимости студентами всех факультетов и всех курсов*, принадлежат: а) церковная история и каноническое право.



Во всех русских университетах каноническое право есть обязательный предмет для одних только юристов православного вероисповедания, тогда как в Р. лицее преподается *во всех факультетах*. Церковная история уже должна быть известна всем вступающим в лицей и ни в каком случае не может составлять обязательный предмет в течение всего курса; б) *логика и психология*, которые считаются во всех университетах главным предметом только для учащихся историко-филологического отделения; в) *русская словесность*. Опыт уже достаточно убедил, что преподавание этого предмета во всех курсах и всем учащимся лицей несколько не подвинуло здесь вперед ни знания русского языка, ни умения владеть им. Если еще есть какие-нибудь успехи, то их должно приписать одним только низшим учебным заведениям. Действительно, чтобы распространить в крае познания отечественного слова, улучшить речь, искоренить вкравшиеся провинциальные и иностранные обороты, нужно усилить преподавание языка *не в лицее, а в гимназиях и училищах* и обязать преподавателей заниматься более *практически* с учениками (чтение и разбор классических писателей, литературные беседы и т. п.), что не согласуется с направлением наставников, хотя вообще ревностных, но привыкших *буквально придерживаться программ*; г) *всеобщая и Русская история*. В университетах она преподается только филологам и в виде дополнительного предмета юристам. Наши математики при устранении этого предмета выиграли бы с лишком 400 ч. в год; д) *педагогика*, преподавание которой без *практического приложения* мало приносит пользы и тем, которые готовятся быть наставниками, еще менее полезна для юристов и математиков.

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

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

Для этой цели необходимо бы было:

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

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

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

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

Б. *Изменение некоторых прав учащихся и учащихся*. Лицей до 830 г. имел право испытывать учащихся на различные классы, до IX включительно.

Впоследствии это право лицей было уменьшено. Почти в то же самое время во всех высших учебных заведениях профессорское звание сделалось доступным только тем лицам, которые достигли, по крайней мере, степени магистра. Эта мера лишила лицей возможности иметь преподавателей из его собственных воспитанников,

а учащиеся, сравненные в правах, потеряли причину к соревнованию в успехах. Сверх этого, ценность материальных способов существования в Одессе с тех пор возвысилась до такой степени, что преподаватели не могут теперь прилично содержать не только их семейства, но даже и самих себя.

Итак, для возбуждения охладевшей деятельности лицей, для применения его деятельности к потребностям края необходимо:

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

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

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

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

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

Об учреждении гимнастического института⁶

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

Во-первых, откуда взять на первый раз достаточное число опытных преподавателей, знакомых с практической педагогической врачебной гимнастикой, общей педагогией и гимнастической педагогией? Должны ли эти преподаватели быть выписаны из чужих краев и на каких условиях? Или же не лучше бы было прежде, нежели

¹ *In statu quo* (лат.) – в том же положении.



учредится гимнастическая академия, отправить желающих посвятить себя этим предметам в те заграничные места, где гимнастика более введена в употребление, чем у нас. Считаю неуместным доказывать, что участь и вся будущность нового учреждения, основываемого с такою обширною целью, зависит от того, чтобы главные его двигатели вполне соответствовали своему назначению. Новость же предмета делает это условие еще более существенным.

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



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

О различии в познаниях учеников и переводных экзаменах в Ришельевском лицее⁷

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

Отсюда проистекает ощутительный вред как для преподающего, так и для учащихся: первый не в состоянии вести свое преподавание должным образом, как этого требует назначение того или другого класса гимназии, и, занимаясь с учениками, коих познания не соответствуют классу, должен на это время оставлять без занятия тех из них, кои имеют достаточные познания в известном предмете; вторые при познаниях достаточных начинают скучать и привыкают к рассеянности и бездействию, а при познаниях слабых получают понятие о трудности и даже невозможности для них изучить преподаваемую им науку и делаются совершенно равнодушными к ней, считая ее для себя недоступною.

Для отвращения этого вреда необходимо принять меры, которые бы должны относиться ко всем предметам гимназического курса, потому что все они более или менее страдают от него. Но исправляющий должность директора Ришельевского лицея для отвращения этого зла полагает на первый раз ограничиться мерами только



по отношению к новейшим языкам – французскому и немецкому, в которых неравенство знаний более всего замедляет успехи учеников. Для успешного преподавания этих языков статский советник Михневич находит полезным образовывать отделения и разместить по ним всех учеников гимназии соответственно их познаниям.

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

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

О приемных экзаменах в Ришельевском лицее⁸

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



О публичных лекциях по педагогике⁹

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

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

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

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

¹ Орбинский, Роберт Васильевич (1834–1892) – адъюнкт, затем профессор философии Ришельевского лицея, впоследствии директор Одесского коммерческого училища.



О замене маршировки преподаванием гимнастики¹⁰

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

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

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

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

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

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

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

¹ Имеется в виду князь Ширинский-Шихматов, Платон Александрович (1790–1853) – министр народного просвещения (1852–1853), один из наиболее реакционных деятелей народного образования.



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

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

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

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

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

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

4. Преподавание гимнастики в зимнее или ненастное время должно быть прекращено по невозможности заставить детей принять надлежащие меры предосторожности против простуды, очень возможной после сильной испарины, каковая возбуждается при гимнастических упражнениях.

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

О создании педагогической семинарии при Ришельевском лицее в Одессе¹¹

В учебных заведениях Одесского округа и преимущественно в уездных и приходских училищах постоянно встречается ощутительный недостаток в учителях.



Да и из учителей, находящихся налицо в низших и даже средних училищах, немногие владеют и даже немногие понимают трудное искусство учить.

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

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

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

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

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

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

Наши учителя до вступления в это звание нигде не имеют случая на опыте познакомиться с трудным искусством преподавания; воспитание и образование учителей, и именно низших школ, у нас ничем не отличается от обыкновенного общего, гимназического или школьного образования.

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

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

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

В Одесском учебном округе недостаток в дельных учителях и учителях вообще более ощутителен, нежели где-либо, с одной стороны, по той же самой причине,



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

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

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

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

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

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

I. Лица, составляющие Педагогическую семинарию.

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

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

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

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

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

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

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

6. В гимназические семинаристы могут вступать дети не менее 15 лет от роду и преимущественно дети учителей. Они подвергаются также предварительному испытанию, на котором требуются сведения, необходимые для вступления в IV

или V классы гимназии. Выдержав экзамен, они поступают в один из этих классов гимназии и продолжают гимназическое учение, приноровленное к будущему их призванию на основаниях, ниже изложенных.

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

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

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

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

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

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

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

Итак,

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

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

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



наукой, указывать источники и средства пользоваться ими для приобретения научных сведений, имея в виду преимущественно будущее назначение семинаристов.

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

К практическим педагогическим занятиям семинаристов относятся:

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

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

3) Педагогические беседы.

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

1. Для учителей приходских училищ.

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

2. Для учителей уездных училищ.

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

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

Педагогические беседы.

Семинаристы по очереди избирают себе темы из области изучаемых ими наук и излагают их в виде пробного урока перед своими товарищами. Последние высказывают свои замечания касательно способа изложения и самой сущности предмета; все эти замечания обсуждаются и сводятся к общему приговору преподавателем педагогики. Он обязан вместе с директором и инспектором присутствовать на каждой беседе.

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

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



Выбор самой темы предоставляется на произвол семинаристам.

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

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

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

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

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

III. Время пребывания в семинарии.

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

б) Для приготавлиющихся в уездные учителя и окончивших курс в гимназии – один год.

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

д) Для учителей гимназий: окончившие курс в лицее, смотря по специальным сведениям и способностям, до полугода или до одного года; для не окончивших курс в лицее – 3 года, т. е. полный лицейский курс.

IV. Об испытаниях.

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

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

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

V. О правах семинаристов (Объяснительное примечание)

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

При существовании такого закона и при ограниченном жалованье, какое получает большая часть приходских учителей (от 50 до 100 руб. в год), едва ли найдутся лица,



которые пожелают поступить в семинарию для практического усовершенствования себя, чтобы потом занять место учителя приходского училища.

Для привлечения их к дальнейшему образованию и усовершенствованию в семинарии необходимо положенный срок выслуги к первому чину, а также срок службы после получения чина сократить наполовину, т. е. на 11 лет¹.

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

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

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

VI. О лицах, руководящих семинаристами.

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

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

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

VII. О стипендиях.

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

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

¹ Это преимущество может быть предоставлено только семинаристам, выдержавшим окончательное испытание.



Быть и казаться¹²

Ученики 2-й одесской гимназии обратились ко мне с просьбой о дозволении им играть на публичном театре, по примеру гг. студентов лицея, играть с целью помочь некоторым из своих товарищей. Узнав, что и прежде ученикам гимназий, воспитывавшимся в сиротском доме, позволялось действовать на сцене, я также позволил.

Но совесть моя этим не успокоилась.

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

Известно, что везде, где вместе с гимназией существует высшее учебное заведение – университет или лицей, – гимназисты стараются во всем подражать студентам¹. Известно также, что такое подражание обыкновенно не ведет к добру. Но я смотрю на заданный себе вопрос с другой, более общей, стороны. Спрашивается: вообще дозволяет ли здравая нравственная педагогика выставлять детей и юношей пред публикой в более или менее искаженном и, следовательно, не в настоящем их виде? Оправдывает ли цель в этом случае средство?

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

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

Если бы еще это средство было только не прилично важности и святости задуманной цели, но само по себе невинно, то почему бы не так. Света мы, конечно, не исправим; он останется, несмотря на все возгласы моралистов, таким, каким он был и есть. Так почему же в практической жизни, – известной своей непоследовательностью, – не воспользоваться человеческими слабостями к достижению общей

¹ См. в примечаниях к этой статье два письма Н. И. Пирогова о выступлениях студентов на сцене и на концертной эстраде.



благой цели, если эти слабости невинны и не предосудительны? Но другое дело, если мы вздумаем для этой цели развивать в молодой душе такие склонности, которых последствий нельзя ни предвидеть, ни исчислить. Тут уже, мне кажется, цель никак не может оправдать средства.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Нет! Мы не имеем права не верить в истину. Если бы мы принялись общими силами, мы бы много такого исправили в наших детях, чего не успели или не умели исправить наши отцы в нас. Правда, мы можем дать только то, что мы сами имеем. Но кто хочет идти вперед не по одним только грязным и пыльным улицам, тот найдет в душе довольно силы и вести борьбу с собой, и следить за первыми обнаружениями душевной двойственности у своих детей. Первое ее проявление есть *притворство* и *ложь*. Трудно определить время жизни, в которое они впервые обнаруживаются у ребенка. Я знал шестилетнюю девочку, которая была уже такая виртуозка лжи, что трудно было различать длинные рассказы ее собственного изобретения от правды: так все в них было связно и отчетливо. Знал я еще и одного мальчика четырех лет, который на вопрос, видал ли он колибри, не желая из хвастовства сказать просто: *не знаю*, описал как нельзя подробнее виденную им колибри, которая, однако же, оказалась просто вороной; а когда ему заметили, что колибри водятся не в тех местах, где он жил, а в Китае, то он, нисколько не конфузясь, уверял, что большую черную птицу прислал в подарок его маменьке китайский император. Про девочку я после ничего не слышал, но про мальчика знаю наверное: он теперь перестал так безбоянно хвастать.

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

Мы привыкли называть сумасшедшим того только, в действиях которого мы замечаем явную несообразность и непоследовательность. Но эта *кажущаяся* несообразность слов с действиями и одного поступка с другим иногда только служит



признаком помешательства, а иногда и нет. Кто сомневается еще в этой неопределенности и сбивчивости наших понятий, пусть спросит у судебных врачей, всегда ли и во всяком ли данном случае им бывает легко решить вопрос о сумасшествии.

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

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

У ребенка кажущаяся нам непоследовательность поступков и мыслей, сознательная ложь и бессознательная так незаметно переходят одна в другую, что почти каждого из детей можно назвать глупым и лгуном, применяя к нему слова и понятия, взятые из жизни взрослых. Но в этом-то и заключается именно ошибка и родителей, и наставников, что они, не в пору устарев, забыли про тот мир, в котором сами некогда жили. И в лжи, и в несообразностях действий ребенок еще не перестает *казаться* именно тем, что он *есть*, потому что он живет в собственном своем мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира. Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из его сферы в нашу, а самим переселиться в его духовный мир. Тогда, но только тогда, мы и поймем глубокий смысл слов Спасителя: аминь глаголю вам, аще не обратитесь и будете яко дети, не внидете в Царство Небесное».

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

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

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

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

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

Чего не придумано у нас к достижению этого результата? И детские балы, и театры, и живые картины, и костюмы, и даже школьная обстановка. А чтобы лучше убедиться, действительно ли ребенок нам кажется не таким, как он есть, – мы изобрели и срочные испытания. Мало этого: нашлись такие педагоги, которые придумали из самих детей сделать орудие наблюдения за детьми же, чтобы и те и другие как можно лучше двоили свой Духовный быт и как можно точнее разделяли бы «*быть* и *казаться*». Известно, каких блестящих результатов на этой почве достигли

отцы-иезуиты. Если мы, при нашей общественной методе воспитания, много способствуем, – хотя бессознательно и действуя по крайнему разумению, – развитию в ребенке *лжи* и *притворства*, то иезуиты, не довольствуясь этим, уже сознательно доводят двойственность до степени *клеветы*.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Я бы дал и еще совет, но не знаю, как вы примете и этот. Подчиняясь одним влечениям души к добру и правде, вы, может быть, и без меня придумали что-нибудь лучше. Я сам обращаюсь теперь за советом, всегда уважая его, если он дан от души, если в нем проглядывают смысл и любовь к истине и добру. Скажите мне, отцы и педагоги, все ли вы принимаете со мной этот детский мир с его особенными законами? Если – да, то скажите мне откровенно: как вы в него вступаете? И потом посоветуйте мне, должен ли я и впредь позволять детям и юношам играть на публичной сцене? Пусть будет ваш совет, пожалуй, и чисто теоретический, – все равно, я приму его с благодарностью.



Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей?¹³

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

Большая часть секущих родителей и учителей, без сомнения, действуют или по привычке, или подражая. Недавно я видел двухлетнего ребенка, который, держа в руке палку, бил ею отца, смеясь тем детским смехом, который так заманчив и для всех взрослых. В движениях этой ручонки было так же мало смысла, как и в наказующей руке многих отцов и учителей.

В чем же состоит основная мысль телесного наказания вообще? 1) Выместить причиненную злобу. 2) Пристыдить. 3) Устрашить. Вот три чувства, на которых человечество с незапамятных времен основывает все свои физические исправительные меры. Оставив месть в стороне, как чувство, не свойственное ни христианству, ни здоровой нравственности, руководившее только первобытных законодателей



младенчествуящего общества, остановимся на двух современных: *стыде* и *страхе*. Но тот, кто хочет телесным наказанием пристыдить виновного, не значит ли – хочет стыдом действовать на человека, потерявшего стыд? Если бы он его еще не потерял, то для него достаточна была бы одна угроза быть телесно наказанным. Да и самое средство, направленное к цели, не таково ли, что оно уничтожает самую цель? Как вы хотите, чтобы удары розгой по обнаженному телу ребенка могли пристыдить его, когда они именно и уничтожают стыд, заставляя его делать то, чего он должен стыдиться делать? Пусть ребенок всегда стыдится заслужить такое наказание – это не худо; но если он себя до него довел, то уже тут поздно стыдом действовать. Тут остается один только страх. Но какой? Не тот нравственный страх заслуженного наказания, который возбуждается внутренним чувством совести за нарушение предписываемых ею правил, – а страх боли и истязаний. Неужели нужно у ребенка поставить совесть в зависимость от розги? И ежели можно этого достигнуть, если можно достигнуть, наконец, того, чтобы физическая боль или одно воспоминание о боли пробуждало совесть, то желательно ли, утешительно ли это? Хорошо ли приучать совесть, это свободное чувство человека, – с самых юных его лет, – к зависимости от телесных или даже и духовных, но более зависимых ощущений? Или, может быть, думают, что одна мысль о боли достаточно устрашает? При таком воззрении розга должна сделаться для ребенка чем-то вроде *memento mori*. Один взгляд на нее, даже брошенный украдкой, уже должен страшить и потрясать. Тогда страх делается чем-то средним: ни чисто физическим, ни чисто нравственным чувством. Но в таком случае, чтобы быть последовательными, мы не должны его допускать до конечного осуществления. Есть немецкая поговорка: «черт не так черен, как нам его описывают». Ее изобрели, верно, те, которые уже видели, по крайней мере во сне или в бреду, черта. Трус, испытав однажды на деле то, чем его пугало воображение, может сделаться вдруг храбрецом. И ребенок, боявшийся одного взгляда на розгу, перестанет бояться, когда узнает *a posteriori*, что она не так ужасна, как ему прежде казалось. Но, наконец, положим, вы достигли вашей цели; вам удалось возбудить самый лучший физический страх в ребенке, – чем вы будете его поддерживать? Вам еще понадобится его усиливать: ребенок ко всему привыкает. Где положить границу усилиям? А если он хоть на минуту освободится из-под дамоклова меча, если он хоть вскользь убедится, что его проступки могут остаться незамеченными, как вы думаете, воспользуется он или нет своей мнимой свободой? Вот уже и двойственность, вот уже и опять – «*быть и казаться*». Покуда розга в виду – все хорошо и в приличном виде; когда исчезла из виду – кутеж и разлив. И это нравственность! Если же у вас в дому или в школе обстоит все в таком отличном порядке, что ни один проступок ребенка не может остаться незамеченным, то на что тогда розга? Лишь бы было это убеждение, и преступлений бы не было: по крайней мере, они случались бы как нельзя реже. Но в этом-то вся и загадка. Поселите это убеждение, займитесь серьезно; это не так трудно, как кажется с первого взгляда, хотя, конечно, это сделать труднее, чем приготовить хороший березовый чай. Но и это еще далеко не все. Это только шаг к хорошему; но есть и еще лучшее. Сделайте так, чтобы наказание за проступок было не вне, а *внутри* виновного – и вы дойдете до идеала нравственного воспитания. Не забудьте, что я говорю это родителям: у них в руках и мягкая масса для моделей, и форма. Но и учителя не должны забывать, что к ним поступает в руки эта масса еще не совсем застывшей. Они могут из нее также еще кое-что вылепить.



Итак, розга – слишком грубый и насильственный инструмент для возбуждения стыда. А чувство стыда – это такой нежный, оранжерейный цветок, который разом завянет, когда побывает в грубых руках. Розга вселяет страх, – это правда, – но не исправительный, не надежный, а прикрывающий только внутреннюю порчу. Она исправляет только слабодушного, которого исправили бы и другие средства, менее опасные.

Я пишу все это только потому, что верю в слова покойного преосвященного Иннокентия. Он мне сказал однажды: «всякая мысль, высказанная с убеждением, есть живое семя, брошенное на землю; рано или поздно оно пустит ростки». Класс секущих, разумеется, останется при своем убеждении, если он действует точно по убеждению, а не по слепой привычке и бестолковому подражанию; для них розга, что ни говорите, все-таки останется незаменимой и неизбежной. Но эти господа, согласные между собой в основном принципе, не все еще согласны в способах, как его приводить в действие, и потому распадаются на несколько сект.

Одна секта утверждает, что надобно сечь сгоряча, тотчас же на месте преступления, *en flagrant délit*. По ее мнению, и наказуемый и наказующий в это время бывают в таком особенном настроении духа, что первый лучше воспринимает, а второй – лучше сообщает. *Другая* секта откладывает наказание до более удобного времени и совершает его методически, с толком и с расстановкой. Эту секту в ее высшем развитии составляли древние наши педагоги-субботники, которые секли всех своих питомцев по субботам, сплошь и рядом, уверяя, что виноватым это служит возмездием за прошедшее, а невиноватым пригодится в будущем. Далее, *третий* род секущих сторонников, опасаясь возбудить в детях нелюбовь или ненависть к наказующему, запрещает сечь самим учителям и воспитателям, предоставляя это занятие особенным, нарочно к этому подготовленным экспертам. Кажется, не нужно и упоминать, что такой дипломатический расчет могли придумать только одни отцы-иезуиты. Впрочем, еще замысловатее *четвертый* класс, который не так давно еще у нас сек невиноватого, полагая этим исправить виноватого, да еще и доказать ему свою любовь. Не нужно объяснять, что виноватые были родные дети, а невиноватые – слуги и приемыши. Наконец, чтобы сделать наказание нравственно полезным не для одного только виновного, а и для других его товарищей, *пятый* род адептов розги сечет не келейно, а торжественно, с драматической обстановкой и сам еще подразделяется на *две* отрасли, из которых *одна* призывает к присутствию всех товарищей наказываемого, чтобы ему было стыднее, а *другая* – вменяет это присутствие в наказание только одним провинившимся. Вот с этой-то отраслью, существование которой обнаруживается и в Новороссии, я хочу еще переговорить немного. Я уже ей сказал, что ее действия в моих глазах *безнравственны*. Но она сомневается. Будем судиться гласно. – Покуда все дело ограничивается только одной угрозой виноватому, что его заставят быть при наказании товарища или брата, то я ничего не имею сказать против этого. Если отец или учитель в минуту гнева накажет ребенка перед его братьями или соучениками, я также не сочту этого еще худым. Но если воспитатель вменит обдуманно в наказание виноватым присутствовать при наказании других и заставит их это сделать, и не однажды, то, по-моему, это значит – или не знать вовсе человеческого сердца, или иметь о нем самое худое мнение и тем именно его портить еще более, нежели оно и без того уже испорчено. Чего вы хотите? Поселить в присутствующем отвращение к наказанию? Да вы поселяете одно отвращение к наказующему. Вы хотите возбудить отвращение



к виновному? Но вы возбуждаете к нему сочувствие. Разве можно, не огрубев душой, без сожаления, слушать вопль и смотреть на борьбу сильного с бессильным? Какой род страха вы желаете развить в вашем воспитаннике? Страх физический или нравственный? Если первый, то к нему скоро привыкают, и он, смотря по характеру, рано или поздно переходит в тупое равнодушие, то прямо, то постепенно восходя от боязни до ужаса. А если второй, то вы не достигнете вашей цели розгой, будете ли ею действовать *a priori* или *a posteriori*.

Но его может вселить только тот, кто его сам имеет, да и имеет в избытке. Этот страх есть страх Божий, который – нас учили – есть и начало премудрости. Может быть, вы и устрасите, но только одних трусов, да и те будут бояться не наказания, а наказующего.

Желаете ли вы возбудить негодование на виновного в его товарищах и одноклассниках, – а этого вы должны желать, – то вы не достигнете и этой цели, заставив, напротив, жалеть его и сочувствовать его горю. Негодование обращается не на него, а на того, кто наказывает. Итак, исправительная мера, развивающая чувства, совершенно противные тем, которые вы хотели ею пробудить, по малой мере неприлична и неблагоразумна. Но если она еще к тому может зародить порочные чувства, то она *безнравственна*. Я знаю, что последователи правил, упроченных лишь временем, тяжелы на подъем, – и в этом случае они правы: время – важный аргумент, когда оно вынесло на свет что-нибудь хорошее. Но в этом-то вся и трудность. Докажите мне, что при такой-то мере дело шло хорошо, – да докажите еще, что хорошее именно и зависело от этой меры, тогда я первый поклонюсь, пожалуй, и розге, как бы я мало ни был расположен к ней. А покуда, не испытав ничего другого и не доказав, что хорошее зависит именно от нее, если вы будете ссылаться на опыт, даже вековой, я вправе вам не поверить. В педагогике, как и в других практических науках, логика все одна: все тоже вечное – *post hoc, ergo propter hoc* – должно непременно и непреложно доказывать пользу той или другой меры; да присоединяется и еще одно доказательство, вроде следующего: такой-то способ или такое-то средство, очевидно – энергическое, а потому оно не может остаться без следствий, оно должно непременно или помочь, или повредить, если же оно не вредит, то, следовательно, помогает. Вот хоть бы, например, и в медицине: основываясь на таких силлогизмах, целые столетия все пускали кровь в воспалениях легкого. Врач, не пустивший кровь больному в таком случае, мог попасть под суд. Наконец нашлись люди, которые цифрой доказали, что страдающий воспалением легкого может выздороветь и без кровопускания, да еще и чаще, и скорее выздоравливает. А уже если есть на свете энергическое средство, так – верно – кровопускание; оно не розге чета: не каплями, а фунтами льет кровь. К чему же тут служила вся официальная логика? Умозаключения были правильны, опыт также подтверждал, время упрочивало факты, да позабыли только одно: испытать, не будет ли хорошо и иначе, без энергических способов. А на поверку и вышло, что энергическое-то иногда прикидывается и на вид вовсе таким не кажется.



Об изменении правил приема в благородные пансионы при гимназиях Одесского учебного округа¹⁴

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

Но, имея в виду, с одной стороны, что означенный вопрос может замедлить и даже совершенно уничтожить столь полезное предположение, каково принятие в пансион детей купцов и почетных граждан, — на что предводитель дворянства дал уже свое согласие, — с другой, что в пансионы при гимназиях Кишиневской, Симферопольской и лицейской, а также в Одесский институт девиц, носящие наименование благородных, принимаются дети купцов и почетных граждан, я, по этим уважениям, счел необходимым покорнейше просить Ваше высокопревосходительство разрешить принятие в пансион при Херсонской гимназии детей купцов 1-й гильдии и почетных граждан, не отнимая у этого заведения названия благородного, ибо я предвижу, что дворяне, согласившись в видах общей пользы допускать в пансион детей купцов и почетных граждан, с уничтожением названия благородного, не согласятся помещать своих детей в пансион или отвергнут скорее принятие детей купцов и почетных граждан, нежели название благородного пансиона; между тем как многие купцы, развлеченные коммерческими делами, не могут дать детям своим более нравственное воспитание и неоднократно и в Одессе, и в других местах Новороссии выражали свои затруднения по делу образования детей.

О педагогических советах I¹⁵

На основании § 212 высочайше утвержденного в 8-й день декабря месяца 1828 г. устава учебных заведений, педагогические советы гимназий сверх других обязанностей занимаются и усовершенствованием способов преподавания. Принимая в соображение, что обсуждение и оценка в общих собраниях учителей различных педагогических способов преподавания наук в гимназиях дают каждому возможность по мере приобретения опытности и познаний в деле воспитания передавать



мысли свои другим для общей пользы, я прошу Ваше высокородие предложить педагогическому совету вверенной Вам гимназии назначать для обсуждения и оценки различных способов преподавания экстраординарные заседания сколь возможно чаще, по крайней мере несколько раз в год, и доставлять мне после каждого заседания копии составляемых в оных протоколов и всех отдельных мнений учителей по этому предмету.

О приглашении ищущих высших ученых степеней печатать свои диссертации¹⁶

По §31 Положения о производстве в ученые степени, желающие получить степень магистра обязаны, между прочим, защищать диссертацию свою публично.

Цель этого постановления заключается, очевидно, в том, чтобы ищущий ученую степень доказал не только перед факультетом, но и пред публикою самостоятельность своей диссертации, защищая ее не только против официальных оппонентов, но и против сторонних возражателей.

Если диспутант, пользуясь предоставленным ему § 45 того же положения правом, не будет печатать своей диссертации, то он лишит посторонних посетителей возможности участвовать в диспуте, и самый диспут обратится в одну лишь формальность.

Принимая в соображение всю важность участия публики в диспутах, я прошу совет университета св. Владимира приглашать господ, ищущих высшие ученые степени, чтобы они диссертации свои печатали и, таким образом, делали их гласными.

Об изменении правил приемных испытаний в университете св. Владимира в Киеве¹⁷

Со времени воспоследовавшего Высочайшего разрешения о дозволении принимать в университет св. Владимира и молодых людей из домашнего воспитания, число подвергающихся приемному в университет испытанию значительно увеличилось; кроме того, прежде приемные испытания производились два раза в год, а ныне только один раз, так что теперь приходится испытывать каждый раз более 300 человек.

При такой огромной массе подвергающихся приемному испытанию экзаменаторам трудно, даже невозможно удостовериться с точностью в познаниях каждого

из испытуемых, и ошибки в оценке их познаний неизбежны; сверх того, по трудности следить за такой массой рождаются разного рода попытки со стороны испытуемых к злоупотреблениям. Доказательством тому служит приемное испытание настоящего года, на котором обнаружено несколько лиц, державших испытание за других.

Для облегчения, с одной стороны, труда экзаменаторов и для устранения, с другой стороны, злоупотреблений испытуемых было бы полезно желающих поступить в университет из домашнего воспитания подвергать предварительно испытанию в гимназиях и принимать их в университет по свидетельствам гимназий об их познаниях, подвергая их вторичному испытанию при университете только из некоторых главнейших предметов, смотря по тому, на какой факультет испытуемый желает поступить.

Сообщая об этом совету университета, прошу войти в ближайшее рассмотрение сего вопроса и уведомить меня о своем по сему предмету заключении с указанием, какие, по его мнению, следует установить правила для производства приемных в университет испытаний при гимназиях.

О создании педагогической семинарии при университете св. Владимира в Киеве¹⁸

4 ноября 1858 г.

С учреждением по Высочайшему повелению, состоявшемуся 5 ноября 1850 г. при университете св. Владимира кафедры педагогики, закрыты существовавшие до сего практические занятия студентов в педагогическом институте.

Таким образом, молодые люди, посвящающие себя учительскому званию, хотя и получают в университете достаточное научное образование, но совершенно чужды практического педагогического образования и, не ознакомившись предварительно с трудным искусством преподавания, поступают прямо из университета в учительские должности.

Без практической опытности в методах преподавания, без упражнений в преподавании, приспособленном к возрасту его будущих учеников, молодой учитель, как бы основательно ни изучал свой предмет, не сможет быть хорошим преподавателем.

Для устранения этого существенного недостатка в образовании воспитанников университета св. Владимира, готовящихся в учителя, особый комитет, рассматривавший этот вопрос под моим председательством, признал необходимым:

Первое. Независимо от теоретического преподавания педагогики, составляющей предмет отдельной кафедры, учредить при университете св. Владимира практические упражнения по шести предметам гимназического курса, т. е. по русскому языку и словесности, по греческому и латинскому языкам, по истории, географии и математике;

Второе. Казеннокоштных студентов по окончании курса не определять прямо в учительские должности, а оставлять на казенных стипендиях еще на пятый год



с прикомандированием в качестве репетиторов к одной из киевских гимназий, для того чтобы они могли основательно усвоить себе способ преподавания избранного ими предмета под руководством избранных для сей цели наставников.

Введением этого порядка молодой человек научится практически искусству распространять сведения. Ознакомленный таким образом с делом истинного образования и убежденный сознанием о высоте своего назначения и доставляемой им очевидной пользе, он сделается внутренне довольнее своим положением и с любовью займется своим делом.

Практические упражнения предполагаются назначить для каждого предмета по 2 часа в неделю, и за каждый час определяются в год вознаграждения профессору 100 руб. серебром, что составит 1200 руб. ежегодного расхода.

Так как молодые люди будут готовиться для занятия учительских должностей в гимназиях и дворянских уездных училищах всего округа и, следовательно, годами этого учреждения будут пользоваться все помянутые заведения, то расход сей должно отнести на сумму, собираемую в означенных заведениях за учение. Если разложить 1200 руб. серебром на 11 гимназий и 9 дворянских училищ округа, то расход каждого заведения круглым числом будет менее 100 руб. Сумма незначительная и совершенно необременительная для заведений.

В приведение к исполнению 2-го пункта предположения тоже не представляет никаких важных затруднений. Студенты большей частью поступают на казенное содержание после года или более их пребывания в университете, так что большая часть из них пользуется казенной стипендией только три или два года, и, следовательно, при оставлении им еще на год после окончания курса казенных стипендий они все-таки не будут пользоваться этими стипендиями более 4 лет, определенных университетским курсом.

Но так как казеннокоштные воспитанники по окончании курса наук в университете определялись немедленно на службу, то справедливость требует, чтобы время их нахождения при киевских гимназиях считалось действительной службой, что также, по моему мнению, не представляет затруднений, ибо и в настоящее время находится при киевских гимназиях несколько молодых людей сверхштатными учителями, прикомандированными к университету для преподавания и приготовления к занятию разных кафедр. На этом основании могут быть определяемы сверхштатными учителями киевских гимназий на один год и казеннокоштные студенты, долженствующие занять должности учителей. Таких молодых людей ежегодно будет не более 7 человек.

Во внимание к пользам, ожидаемым от введения вышеизложенного порядка приготовления молодых людей к занятию учительских должностей, я имею честь покорнейше просить Ваше высокопревосходительство: 1) дозволить из суммы, собираемой за учение в гимназиях и уездных дворянских училищах Киевского учебного округа, отчислять ежегодно 1200 руб. серебром на вознаграждение профессоров за труды их по практическим занятиям с студентами; 2) разрешить казеннокоштных студентов по окончании курса наук определять на один год в киевские гимназии сверхштатными учителями с оставлением им в продолжение этого года казенных стипендий.

К сему долгом считаю присовокупить, что со стороны учрежденного мною комитета будут приняты все меры, дабы практические занятия студентов соответствовали предположенной цели.



О порядке проведения занятий и экзаменов в педагогической семинарии при университете св. Владимира в Киеве¹⁹

*Совету университета
св. Владимира*

12 декабря 1858 г.

По обсуждении комитетом, составленным из лиц, упомянутых в предложении моем совету от 19 сентября сего года за № 4371 и в представлении совета от 25 сентября за № 3080, вопроса об учреждении педагогической семинарии при университете св. Владимира для приготовления молодых людей к занятию учительских должностей, я входил с представлением к г. министру народного просвещения, который от 24 ноября сего года за № 9126 согласно ходатайству моему разрешил:

1) независимо от теоретического преподавания педагогики, составляющего предмет отдельной кафедры, учредить при университете св. Владимира практические упражнения по шести предметам гимназического курса: по русскому языку и словесности, по греческому и латинскому языкам, по истории, географии и математике;

2) казеннокоштных студентов университета св. Владимира, предназначенных в учителя, определять по окончании ими университетского курса на один год сверхштатными учителями в киевские гимназии, с правами службы, для усвоения способов преподавания избранных ими предметов под руководством назначенных для сей цели наставников;

3) таковым студентам во время состояния их в звании сверхштатных учителей продолжать производить ту же стипендию, какой они пользовались в последний год пребывания в университете;

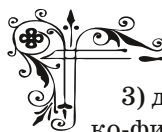
4) на вознаграждение профессоров за труды их по практическим занятиям с означенными студентами употреблять до 1200 руб. серебром из сумм, собираемых за учение в гимназиях и дворянских училищах Киевского учебного округа.

К сему г. министр присовокупил, что настоящее распоряжение может быть приведено в исполнение только в виде временной меры, впредь до учреждения при университетах практических педагогических курсов.

Сообщая о вышеизложенном совету и препровождая составленные комитетом правила относительно производства экзаменов и практических упражнений студентов, прошу совет принять оные к руководству:

1) объявить эти правила всем казеннокоштным студентам историко-филологического и физико-математического факультетов;

2) предложить желающим из казеннокоштных студентов, оканчивающих уже курс, оставаться на вышеизложенном основании еще год при киевских гимназиях для практических занятий по особой для сего составленной программе. Изъявившие желание обязаны уже с 1 января 1859 г. участвовать в практических упражнениях в университете;



3) допускать к окончательным экзаменам по новым правилам студентов историко-филологического факультета уже с мая 1859 г., но необязательно, а по желанию каждого, и сделать экзамены по этим правилам обязательными для студентов, которые с будущего полугодия, т. е. с января 1859 г., будут состоять на первом и втором семестрах;

4) педагогические упражнения начать с января 1859 г., сделав их обязательными на первый раз для одних лишь казеннокоштных студентов седьмого семестра, желающие же из восьмого семестра могут быть также допущены к сим упражнениям;

5) объявить студентам, что впредь на учительские должности в гимназиях и дворянских уездных училищах будут преимущественно иметь право те, которые приготавливались к занятию учительских должностей на основании новых правил.

О проведении педагогических совещаний в гимназиях Киевского учебного округа для обсуждения различных способов преподавания²⁰

23 сентября текущего года я предложил педагогическим советам гимназий округа учредить экстраординарные заседания для обсуждения различных способов преподавания и сообщать мне протоколы этих заседаний и особые мнения учителей. Для сообщения же содержания таких протоколов каждой гимназии по всему округу я счел полезным (за неимением особенного журнала) печатать оные в ежемесячно издаваемых циркулярах при канцелярии попечителя.

Представляя при сем Вашему высокопревосходительству экземпляр одного из таких циркуляров за № 12, имею честь доложить, что в следующем году я буду сообщать оные Вашему высокопревосходительству ежемесячно.

30 декабря 1858

О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий²¹

Экстраординарные педагогические заседания и циркуляры, содержащие в себе изложение мнений гимназических наставников, учреждены мной с той целью, чтобы: 1) дать возможность гимназическим наставникам свободно, откровенно



и беспристрастно обсудить различные педагогические меры и предлагаемые способы преподавания; 2) познакомить ближе высшие учебные инстанции как с господствующими, так и с исключительными взглядами наших педагогов; 3) дать средство высшим инстанциям судить по этим взглядам о степени развития нашей педагогики; 4) посредством размена взглядов познакомить и сблизить одну с другой различные дирекции округа; 5) наконец, чтобы учебное начальство могло удобнее сообщать всем дирекциям свои распоряжения и мнения о вновь предлагаемых педагогических мерах и способах преподавания.

Поэтому никто не вздумает, чтобы все излагаемые в циркуляре мнения, взгляды, способы преподавания и другие предложения гимназических наставников были безусловно одобряемы или принимаемы начальством округа. Иначе оно бы не излагало в этих циркулярах взглядов, диаметрально противоположных один другому, или способов преподавания и мер, отсталых и несообразных с правилами здоровой педагогики. Чтобы выработать педагогическое искусство для наших учебных заведений изнутри или из самого себя, нужно сначала познакомиться с ним так, как оно есть в настоящее время, хорошенько промерить его уровень и узнать, хотя приблизительно, направление большинства наших педагогов. С другой стороны, для них необходимо узнать, как смотрит учебное начальство округа на их взгляды и предлагаемые ими меры, или, другими словами, им нужно так же хорошо знать направление учебного начальства, как и ему – направление подведомственных лиц. В педагогике, возведенной в степень искусства, как и во всяком другом искусстве, нельзя мерить действий всех деятелей по одной мерке, нельзя закабалить их в одну форму; но, с другой стороны, нельзя и допустить, чтобы эти действия были совершенно произвольны, неправильны и диаметрально противоположны. Как то, так и другое противоречит духу здоровой педагогики, успех которой в общественных учебных заведениях зависит, очевидно, от правильности и гармонического *единства* действий главных ее деятелей. Итак, педагогические совещания столько же необходимы для наставников, сколько и для самого учебного начальства. Но чтобы и наставники, и начальство извлекли из них существенную пользу, необходимо согласиться в началах. Совещания не могут быть истинно научными, если они не будут чисто коллегиальными и если все голоса совещателей не будут равны. В этом мы все, конечно, согласны. Но можно ли согласиться, чтобы в деле педагогическом, следовательно, в деле науки и искусства, верховным судьей было наше общественное мнение, и именно наше, еще не развитое, шаткое и даже несколько не общественное? Нам многое еще придется уяснять и развивать прежде, нежели мы будем вправе положиться в делах науки и искусства на мнение нашего общества, едва-едва начинающего иметь, да и то еще смутное, понятие о сущности воспитания и образования. У нас не образовалось еще порядочного суждения между экспертами, а мы уже хотим апеллировать, обращаясь к целому обществу, которое должно сначала поучиться и кое-что заимствовать от людей науки. Для чего же не постараться сначала, чтобы хорошо выработалось, путем научным, общественное мнение наших педагогических учреждений? Неясно также и то, как может быть критика, хотя бы она была и официальная, без права оправдания; тогда это не критика, а приказание. Наконец, решительно неясно уже, почему трудно рассуждать свободно тому, кто знает, что над ним есть приговор суда. Беспристрастный суд именно того и требует, чтобы подсудимый говорил и рассуждал свободно. Должен же быть сделан окончательный приговор суждениям, для того чтобы осуществить и возвести их в степень общих



мер. Этот окончательный приговор, – будет ли он сделан общественным мнением, или высшею инстанцией, – конечно, нисколько не препятствует никому оставаться при своем убеждении и даже защищать его гласно. Но как же можно осуществить мысль, чтобы приговор делали *у нас* одни педагоги, *избранные общественным мнением*? Если в этом случае под именем общественного мнения разуместь мнение большинства всех наших ученых-экспертов, то, конечно, это было бы справедливо и прекрасно; но покуда у нас еще не существует такого ареопага; предоставить же решение педагогам, избранным общественным мнением публики, которых еще нет налицо, будет делом в настоящее время по малой мере ненадежным и несбыточным. Где, как и чем выразится это мнение, – если бы оно действительно существовало? Кто поручится, что мнение, которое вы называете общественным, не есть мнение одной партии? Остается, следовательно, одно, и именно то, что покуда и делается, хотя и с грехом пополам: предоставить решение большинству голосов коллегиального учреждения, считая, хотя и поневоле, его членов опытнейшими педагогами. И я не вижу, почему бы можно было менее верить этому большинству, чем другому, составляющему общественное мнение нашей публики? Если у нас существуют причины, которые препятствуют большинству коллегиальных учреждений делать беспристрастные и верные приговоры, то те же самые причины существуют и для большинства публики. Причины же эти очевидны, и из них одна, – самая главная, – есть недостаток основательного образования и шаткость убеждений. Эта шаткость обнаруживается везде, и даже в понятии о главных основах тех учреждений, члены которых, казалось бы, должны были иметь, судя по степени их образования, более ясные понятия. Как иначе объяснить те странные взгляды, которые, например, имеют члены коллегиальных педагогических учреждений о действиях меньшинства; как объяснить иначе, что одни члены этих учреждений стараются ограничиться только исполнением формальных требований, а другие, считающие себя прогрессистами, ищут выражения общественного мнения у толпы незрелых учеников? – Не лучше ли же при такой шаткости наших убеждений похлопотать предварительно о лучшей организации той среды, к которой мы принадлежим, и постараться путем убеждения и добросовестного труда развить здоровое мнение об обязанностях в этой самой среде? – Обращаясь к самым первоначальным основаниям педагогики, мы видим, что 1) еще не все гимназические наставники (даже нового поколения) отдают преимущество тому способу преподавания, который наиболее содействует развитию душевных способностей учащихся; 2) что не все еще наставники отвергают пользу и необходимость заучивания. Действительно, в деле практической педагогики, как и вообще во всех делах жизни, нельзя ничего ни отвергать, ни принимать безусловно. В практической жизни редко кому-либо удастся быть таким твердым и счастливым, чтобы провести свои убеждения совершенно последовательно, не сбиваясь, без исключений и не давая поблажки обстоятельствам. Тем не менее нельзя не заметить, что в прениях наших гимназических наставников о педагогических принципах, как и всегда во всех прениях, спор идет более о словах, нежели о сущности дела. Одни говорят, что преподаваемая наука *должна служить сама себе целью*, что главная и единственная цель преподавания есть сообщение и усвоение знания. Другие, напротив, утверждают, что в гимназиях каждая наука не есть цель, а только средство: главное же есть развитие способностей. Но кто не поймет, что с какой бы целью вы ни излагали науку, все-таки знание есть и всегда будет *conditio sine qua non* для достижения этой цели. В этом, верно, согласны обе стороны. Но какое знание?



Верно, ни те, ни другие сторонники не будут защищать то официально-школьное знание, которое я, пожалуй, назову экзаменационным и классно-переводным. Верно, и те и другие искренно желают, чтобы их ученики усвоили себе сколько можно сознательнее истинное знание науки. Такое знание не может быть одним чисто формальным; оно непременно должно касаться и самого содержания; оно всегда будет сообразно и с возрастом, и со способностями ученика. Если так, то о чем же спор? Всякий, кто сам учился не напрасно, должен знать по опыту, что в каждой науке или, по крайней мере, в каждой группе наук есть своя собственная образовательная сила, которая не останется без действия на дух и на характер ученика, как скоро истинное знание науки им будет действительно усвоено. Следовательно, тот наставник, который излагает науку так, что она сознательно усваивается учеником, уже *eo ipso* и действует на развитие его душевных способностей. Итак, главное – для учителя – суметь изложить свой предмет именно так, чтобы ученик его *усвоил*. Вот об этом-то и нужно рассуждать, докажите на опыте фактами, что ваш способ преподавания достигает именно этой цели, тогда вы тем самым непременно докажете, что та или другая способность вашего ученика развилась посредством вашего способа преподавания. Взяв отвлеченно, главная заслуга будет, конечно, принадлежать не вам, а образовательной силе самой науки; но практически наука без лиц не существует, следовательно, все-таки заслуга останется за вами. Правда, образовательная сила каждой науки распространяется не на одну только, а более или менее на все способности учащегося; которая же именно из его способностей разовьется наукою по преимуществу – будет зависеть от четырех условий: 1) от свойства самой науки; 2) от личности и степени развития ученика; 3) от личности и степени образования учителя и 4) от способа преподавания избранного им предмета. Итак, вот опять важный предмет для обсуждений. Доказывайте опять фактами, что избранный вами способ преподавания соответствует лучше, чем другой, степени развития и личностям большей части ваших учеников.

То же должно заметить и о необходимости заучивания. Одни говорят, что заучивание есть остаток прежней схоластической рутины, требовавшей «*jurare in verba magistri*»; что оно не только не развивает учеников, но, напротив, подавляет всякое умственное и душевное развитие. Другие говорят, что «заучивание необходимо, что его нечего пугаться, что без него нельзя совсем научиться некоторым предметам (например, иностранным языкам и грамматическим формам), что без него преподавание может обратиться в игрушку» и проч. Но, слава Богу, у нас уже нет таких закоренелых приверженцев заучивания, которые не требовали бы вместе с заучиванием, чтобы оно было *разумно*. Что же значит это требование? Что значит это *разумное заучивание*? Не то ли, что оно не должно быть делом одной памяти, а разумным усвоением знания? Если так, то и спорить не о чем. Все знают, что один разум, без памяти, не может действовать. Нельзя составить ни одного силлогизма, даже и энтимемы, без памяти. Кто забудет первую или вторую посылку, тот и до заключения не доберется. Но можно ли разумное и, следовательно, сознательное усвоение знания памятью назвать *заучиванием*? Это – вопрос, о котором если будем спорить, то будем спорить о слове, а не о деле. От разумно заучивающего, или, лучше, от разумно помнящего дело, верно, никто не будет требовать, чтобы он всегда отвечал учителю слово в слово по книге или по тетрадке. Никто также не скажет, что подчинение памяти разуму обращает преподавание в игрушку потому только, что оно облегчает знание, делая его сознательным или, лучше, делая его именно тем, чем оно должно быть, т. е. истинным знанием.



Упомяну, наконец, еще об одном взгляде на гимназическое преподавание. Этот взгляд, оставленный без обсуждения, мог бы подать повод к прению уже не об одних словах. Утверждают, что много времени теряется понапрасну в спрашивании уроков, которое при рациональном воспитании совершенно не нужно. Другие, напротив, утверждают, что «нужно задавать ученикам не только то, что во время каждой лекции объяснено, но и требовать, чтобы они повторили предыдущий урок, и так продолжать распоряжаться с репетицией и уроком в течение целого года. По этому способу ученик повторяет каждую лекцию два раза, и то в скором времени после объяснения оной. При этом нужно еще, чтобы ученики составляли для себя конспекты по изученному ими предмету». Вот какие противоположные мнения еще господствуют в нашей педагогике! Вот как мало мы имеем еще положительных правил о выгодах и невыгодах той или другой методы преподавания! Как далеки мы еще от того, чтобы действовать сообща, по определенным и точным началам! Одни из наших гимназических учителей смотрят на свои обязанности как профессора университета и считают уроки бесполезными; другие находят спасение только в репетициях и конспектах! Но разберите и обсудите беспристрастно, и вы увидите, что во всех этих крайностях есть доля правды. Примените и сюда те же четыре условия, от которых зависит действие образовательной силы на развитие той или другой способности ученика, и вы увидите, в чем дело. Нельзя всех и каждого стричь под один гребень, а действовать разумно, применяясь к свойству самого предмета, к личности и степени развития учеников и самих учителей, – вот в чем заключается главное дело педагогического искусства. Это-то и должно быть по преимуществу предметом обсуждения педагогических советов. Что касается меня, то я разделяю об этом предмете мнение, что учитель никогда не должен проводить резкой черты между так называемым спрашиванием и объяснением урока. Метода преподавания, наиболее соответствующая духу гимназического учения, есть и, по моему мнению, та, которую употреблял Сократ. Но как Сократов, сколько мне известно, еще нет между нашими учителями, то, конечно, нельзя и вменить им в обязанность, чтобы они так же излагали свой предмет, как это делал греческий философ. Сократов способ требует большой сноровки и логики. Немногие владеют искусством делать логические наведения так, чтобы учащиеся незаметно и непринужденно доходили до сознательного ответа на заданный вопрос. Но как бы ни были различны личные способности, сведения и степень развития наших наставников и как бы далеко они ни отстояли от Сократа, все-таки они все должны почитать прямой их обязанностью *удерживать внимательность целого класса в постоянном напряжении*. И в этом отношении нельзя не согласиться, что весь успех «гимназического учения основан на взаимодействии учителя и учеников». Я бы желал, чтобы педагогические советы гимназий серьезно занялись изобретением мер, необходимых для поддержания внимательности в наших классах. Опыт убедил меня, что в наших гимназиях еще весьма немногие из учителей обратили свое внимание на внимательность учеников. Входя в класс, видим учеников, сидящих пред раскрытыми учебниками; один из учеников, обыкновенно, стоит и отвечает; другие сидят и читают про себя в книге или тетрадке; никто не следит за ответами товарища; немногие слушают учителя. Я не раз пробовал останавливать отвечающего на недоконченном ответе, заставляя продолжать другого, сидящего чрез одну или две скамейки, и нередко убеждался, что он совсем и не слышал, о чем шло дело. Можно ли ожидать успеха при таком способе преподавания? Можно ли думать, что гимназист, привыкший

быть невнимательным или, лучше, не научившийся быть внимательным в классе, будет с пользой посещать университетские лекции, где он уже совершенно представлен самому себе? Быть внимательным к словам и мыслям другого есть искусство, и искусство нелегкое, которому нельзя научиться, не упражнявшись с ранних лет; а кто не научился ему в школе, тот не годится и для университета. Пора, пора понять нам, что обязанность гимназического учителя не состоит только в одном сообщении научных сведений и что главное дело педагогики состоит именно в том, как эти сведения будут сообщены ученикам. Ошибаются те из наставников, которые думают, что они все уже сделали, если изложили науку ученикам в современном ее виде. Наука – дело великое, безграничное, едва достижимое и для жизни, не только для школы. Если школе удастся сделать учеников восприимчивыми к науке, дать им сознательное научное направление, поселить в них любовь к самостоятельным занятиям наукой, то больше ничего и требовать нельзя.

Школа только тогда достигает своего назначения, когда вышедший из нее ученик будет понимать, что такое научная истина, когда ему будет указано, что такое истинная наука и когда он научится вырабатывать ее из себя самого, сознательно и самостоятельно. Но этого-то именно наши школы *если и постигают*, то еще далеко *не достигают*. И могут ли они достигнуть, если не стараются всеми силами развить внимание учеников, – это первое и основное условие всякой, и научной, и практической, самостоятельности. Рассмотрите начало всякой науки, всякого открытия, читайте жизнеописания высоких деятелей науки, и вы убедитесь, что первым основанием всему была внимательность. Только тот постигал истину, кто *внимательно* изучал природу, людей и самого себя.

Итак, я предлагаю дирекциям, ревностно заботящимся о распространении истинно научного образования, возбудить в заседаниях педагогических советов следующие жизненные вопросы нашей педагогики: 1) какой способ изложения, при данных местных условиях, должен считаться удобным для сознательного усвоения *каждой науки*? 2) как направить изложение каждого предмета к развитию той или другой душевной и умственной способности большей части наших учащихся? и 3) какими мерами возбудить и поддержать внимательность целого класса, столь необходимую для усвоения науки?

О создании педагогической гимназии в Киеве²²

2 марта 1859 г.

Вследствие предложения Вашего высокопревосходительства от 12 декабря (1858) № 9624 об устройстве педагогических курсов при одной из здешних гимназий я счел необходимым составить по этому случаю под моим руководством комитет из лиц, опытных в делах педагогического образования и отчасти уже участвующих и теперь в делах педагогической семинарии, открытой при университете св. Владимира. Членами сего комитета были: помощник попечителя, ректор университета, инспектор



казенных училищ, директора двух гимназий киевских, директор Нежинского лицея, профессор педагогики, профессора историко-филологического и физико-математического факультетов и почетные попечители гимназий округа.

Приняв в основание изложенные в предложении Вашего высокопревосходительства начала, комитет обсуждал преимущественно: 1) каким образом должна быть организована вновь учреждаемая педагогическая гимназия в учебном, нравственном и административном отношениях; 2) как должны быть распределены занятия стипендиатов и какие должны быть отношения их как к учащимся, так и к преподавателям; 3) какие должны быть предприняты меры для лучшего распределения стипендиатов, окончивших курс в педагогической гимназии, по гимназиям округа так, чтобы не было на будущее время ни недостатка, ни бесполезного излишка в учителях по известным предметам; 4) каким образом можно распределить курс наук в вновь учреждаемом заведении так, чтобы он не вредил своей многосложностью образованию учеников и вместе с тем был бы приспособлен к образованию учителей по всем тем предметам, которые входят в состав учебных курсов гимназий округа и которые, как известно, в разных гимназиях неодинаковы. Результаты суждений составленного мною комитета, вполне соответствующие моим собственным убеждениям, я имею честь представить Вашему высокопревосходительству в виде ответов на 10 главных вопросов, которые были мною подвергнуты рассмотрению в комитете.

Первый вопрос: в чем должны состоять занятия студентов педагогической гимназии?

Стипендиаты, окончившие курс в университете, вступают в педагогическую гимназию без предварительного экзамена. Но как не от всех на окончательном испытании требуется знание новых языков, а знание необходимо для каждого педагога, так все стипендиаты педагогической гимназии, какой бы предмет ни избрали, обязаны подвергнуться испытанию из одного новейшего языка, и те из них, которые окажут слабые сведения в этом предмете, обязываются в течение курса прилежно изучать его и при выпуске доказать, что они по крайней мере в состоянии понимать сочинения, писанные по избранному ими предмету на одном из новейших языков. Еще более распространяется это правило на тех, которые избирают предметом своих занятий новейшие языки.

Нет необходимости, чтобы каждый из стипендиатов педагогической гимназии непременно проходил двухгодичный курс. Лучше, если срок его пребывания и его занятий будет определяться педагогическим советом, который может лучше судить по способностям и сведениям каждого стипендиата, сколько времени он должен провести в педагогической гимназии. Способнейшие из них могут оставаться один год и даже меньше, если в это время докажут на деле, что и этот срок времени был достаточен для их педагогического образования, а менее способные и менее приготовленные могут оставаться и несколько долее двух лет. Положить для всех одинаковый срок времени означало бы, что педагогическая гимназия поступает против главного правила педагогики, предписывающего индивидуализировать и соображаться с различными способностями учащихся.

Педагогический совет решает, смотря по сведениям и способностям вновь поступающих стипендиатов, должны ли они относиться предварительно к категории аускультантов¹ или могут поступить в практиканты и могут быть допущены к пре-

¹ Аускультант, *auscultatio* (лат.) – слушание, здесь в значении «присутствующий».



подаванию. Вообще же, первое пребывание стипендиатов в педагогической гимназии ограничивается посещением гимназических лекций и наблюдением.

Вновь поступившие стипендиаты могут быть сравнены с аускультантами клиник. Занятия их состоят: 1) в посещении гимназических лекций своих наставников и товарищей; 2) в посещении (обязательных) лекций педагогики и (в необязательном) лекций университетских по избранному ими предмету, в беседах и конференциях с товарищами и наставниками, предметом которых должны быть: а) суждения о различных способах преподавания; б) критический разбор различных руководств и слышанных ими лекций; с) изложение наблюдений, сделанных ими над нравственными и умственными способностями воспитанников; 3) в отчетах, представляемых педагогическому совету о результатах всех этих занятий; 4) в литературных беседах с учащимися высших классов; 5) наконец, те из стипендиатов, которые при вступлении мало оказали знания в новейших языках, должны в продолжение курса прилежно заниматься изучением и этого столь важного научного пособия.

Стипендиаты, посещая лекции их наставников и товарищей, следят за способом изложения предмета и педагогическими приемами, записывают свои замечания на лекциях и сообщают от времени до времени результаты своих наблюдений в особенных конференциях, к которым приглашаются их товарищи, директор гимназии и их наставники.

Для большего сближения с детьми, в видах воспитательно-научного образования, стипендиаты обязаны принимать деятельное участие в литературных ученических беседах, которые будут учреждены по образцу существующих уже теперь при Первой киевской гимназии и сверх того, дежурить поочередно в пансионе, находящемся при гимназии, беседовать с детьми во время этих дежурств и вести журнал, в котором должны подробно излагать свои наблюдения о характере, душевных и умственных способностях, привычках, поступках и т. п. детей. Для критического обсуждения этих наблюдений составляются под руководством директора, профессора педагогики и опытных надзирателей ежемесячные конференции, в которых должны участвовать с правом голоса все стипендиаты педагогической гимназии.

Второй период пребывания стипендиатов в педагогической гимназии, который, как сказано, для даровитых и более сведущих стипендиатов может начаться прямо при вступлении их в педагогическую гимназию и без предварительной аускультации, состоит в преподавании избранного ими предмета не менее 6 часов в неделю.

Стипендиаты обязаны в течение этого периода, который может продолжаться от одного до двух, трех и даже четырех семестров: 1) преподавать сначала под руководством их наставников, а потом по мере успехов и способностей; 2) преподавать и самим самостоятельно; 3) посещать лекции их товарищей и профессоров; 4) заниматься с учениками во внеклассные часы, принимая на себя обязанность репетиторов.

Наставники, под руководством которых стипендиаты будут преподавать, обязаны: исправлять тут же на месте кратко и осторожно замеченные ими недостатки или промахи молодых учителей, избегая тщательно сделать что-либо такое, что может уронить достоинство молодых преподавателей в глазах учеников. Сверх того, наставники сообщают стипендиатам более подробные суждения о достоинстве и недостатках уроков, при которых они присутствовали, в особенных беседах и конференциях.

Стипендиаты обязаны присутствовать как на приготовительных (излагаемых под руководством наставников), так и на самостоятельных уроках тех из своих товарищей, которые посвятили себя одной и той же или сродной науке, и, присутствуя



на этих уроках, они обязаны вести журнал сделанных ими замечаний о недостатках и упущениях как относительно научной стороны предмета, так и относительно способа изложения и педагогических приемов своих товарищей. В особенных, исключительно для сего назначенных конференциях под руководством наставников обсуждаются все эти замечания, требуется отчет от преподавателя, почему он поступил при изложении предмета так (а не иначе), доставляются краткие протоколы, которые и поступают потом на дальнейшее обсуждение педагогического совета.

Наконец, стипендиаты обязываются заниматься с учениками и во внеклассные часы, принимая на себя обязанность репетиторов, разумея, конечно, под этими обязанностями не простое прослушивание уроков. Стипендиаты должны непременно присутствовать при изучении и приготовлении уроков учениками, пояснять им, что для них осталось темным, обращая преимущественно внимание на слабых и менее развитых, готовить учащихся высших классов к самостоятельным и более сознательным занятиям наукой и пользоваться внеклассным временем для педагогических наблюдений над развитием умственных и душевных способностей учеников, сообщая также и результаты этих наблюдений педагогическому совету, директору и профессорам. Цель этих внеклассных упражнений есть та же самая, как и дежурства, и состоит в ознакомлении молодых педагогов с детской натурой, с ее требованиями, ее различными оттенками, привычками, недостатками и п. Весьма полезно бы было для разнообразия педагогических занятий стипендиатов проверять более опытным из них надзор и за вольно приходящими учениками. Для этой же цели полезно бы было принять меру, общеупотребительную в остзейских гимназиях и состоящую в том, что вольноприходящие ученики или их родители имеют право выбирать себе из числа учителей инспектора (*Inspector et inspiciendus*), которому поручается тогда от дирекции исключительно и надзор и руководство учащимися.

Что же касается окончательного испытания, которое могло бы служить ручательством сведений и опытности, приобретенных стипендиатами в педагогической гимназии, то, взяв во внимание то обстоятельство, что стипендиаты в продолжение всего курса постоянно испытываются в конференциях и в отдельных беседах с наставниками, окончательное испытание на звание учителя может быть заменено пробными лекциями (по избранному предмету) в одном или нескольких из классов гимназии в присутствии всего педагогического совета, по которым гимназическое начальство в состоянии будет обсудить и педагогические способности, и степень педагогической опытности будущего учителя.

Второй вопрос: какими правами должны пользоваться стипендиаты педагогической гимназии?

С прекращением казенных университетских педагогических стипендиатов нужно опасаться на первое время, что число желающих вступить стипендиатами в педагогическую гимназию будет весьма незначительно и не удовлетворит требования округа. Между тем в десятилетней сложности в 17 гимназиях округа 157 вакантных учительских мест (из них 10 по окончании сроков службы). Это составляет с лишком 15 учителей на 1 год. Допустив для большего числа стипендиатов двухгодичный срок, потребуется, следовательно, до 30 стипендиатов.

Итак, чтобы заохотить для вступления в стипендиаты педагогической гимназии, необходимо: 1) предоставить право быть учителями в гимназиях только одним стипендиатам педагогической гимназии; 2) стипендиатам дать право тотчас же



по окончании курса быть избираемыми в старшие учителя, в профессора педагогических гимназий и в исправляющие должность адъюнктов университетов.

Отличнейшие из стипендиатов по избранию педагогического совета могли бы быть посылаемы за границу для усовершенствования.

Желательно было бы, чтобы и места домашних учителей по преимуществу были замещаемы воспитанниками педагогической гимназии; для этой же цели нужно бы было извещать публику объявлениями, что желающие иметь домашних учителей могут обращаться в педагогические гимназии.

Но, несмотря на эти меры, при существующих ныне сроках времени учительской службы пройдет много лет прежде, нежели воспитанники педагогических гимназий успеют заместить все учительские места в гимназиях. Гимназии же, снабжаемые постепенно и понемногу вновь вступающими, не будут отличаться ни единством направления, ни дружным содействием всех учителей к достижению общей цели. Новое поколение трудно уживается с отжившим. Поэтому, чтобы получить надежные результаты от вновь учреждаемых гимназий, нужно: 1) освежить наши учебные заведения целым потоком новых сил; 2) поддерживать их свежесть, не давая им слабеть и дряхлеть на педагогическом поприще.

Для достижения этой цели было бы самым верным средством сокращение срока службы для приобретения половины пенсии. Вместо 20 лет необходимо было бы каждого учителя, прослужившего более 12 лет, подвергать новому выбору, и если он в течение этого времени не доставит никаких ясных и неоспоримых доказательств своей деятельности, то, отпуская его из учебного ведомства с правом перехода в другие, сохраняя половинную пенсию, заменять вновь избранным.

Самая обязанность службы стипендиатов, как бы она ни считалась необходимой для удовлетворения потребностей округа в учителях, с другой стороны, действует стеснительно и притупляет охоту к избранию службы в учебном ведомстве. Посему по мере увеличения числа стипендиатов полезно бы было сократить обязательные сроки службы за воспитание в педагогической гимназии и позволить желающим переходить в другие учебные округа, в домашние учителя и даже в другие ведомства; в последнем случае, однако же, не считая в службу время, проведенное стипендиатами в педагогической гимназии.

Третий вопрос: каким образом сделать избрание предметов студентами педагогической гимназии более равномерным так, чтобы не было слишком много учителей по одному и слишком мало по другому предмету?

При учреждении педагогической гимназии непременно встретится обстоятельство, которое может препятствовать равномерному распределению свежих сил в наших средних учебных заведениях. Без сомнения, может случиться, что стипендиаты, на волю которых будет отдаваться избрание предметов занятий, выберут именно такие науки, по которым вакансии учительских мест встречаются вообще реже. Если бы, например, большая часть кандидатов избрала историю, а вакантных мест по этому предмету в гимназиях округа было бы не более одного, то спрашивается: что должно будет делать с прочими кандидатами? Этот вопрос может приблизительно решиться следующим образом:

1. Должно определять, сообразуясь по статистическим сведениям, с потребностью округа в учителях наибольшее число кандидатов по каждому предмету и принимать в стипендиаты по известному предмету только тогда, когда число кандидатов, желающих посвятить себя этому предмету, еще не перешло определенного maximum.



Само собой разумеется, что это правило не должно распространяться на своекоштных стипендиатов.

2. Обязать каждого или, по крайней мере, позволить каждому стипендиату избирать не один, а два и даже три родных предмета. Так, избравшие историю должны заниматься и одним из древних языков, и наоборот; избравшие естественные науки должны заняться и географией, и наоборот; избравшие русский язык должны заниматься и отечественной историей, и наоборот.

Таким образом, при открывшейся вакансии, например, по истории может ее занять кандидат (по крайней мере, временно), который избрал главным своим предметом древние языки, и т. д. Эта мера послужит тому, что один и тот же кандидат может в случае нужды занять одну из вакансий, открывшихся по двум предметам.

3. Педагогическая гимназия одного округа должна находиться в постоянных сношениях с педагогическими гимназиями и других, по крайней мере ближайших, округов; одна извещать другую в числе кандидатов, окончивших курс по тому или другому предмету, и о предстоящих вакансиях учительских мест. Сверх того, в педагогической гимназии Киевского учебного округа могут образоваться учителя и для двух других округов: Одесского и Виленского, в которых нет университетов и при которых, следовательно, не будут открыты и педагогические гимназии. С этой целью Киевская педагогическая гимназия принимает в число ее воспитанников и стипендиатов, окончивших курс в Одесском лицее.

4. Если, наконец, несмотря на все эти меры, не будет достаточного числа вакансий для кандидатов, занимавшихся одним и тем же предметом и окончивших курс, то справедливость требует не обязывать таких службой, а предоставить на их волю избрание рода службы и жизни, предоставив им, впрочем, право вступать опять на службу учебного ведомства, когда откроется вакансия в какой-либо гимназии.

Обязательной же службу сделать только для тех стипендиатов, для которых тотчас по окончании их курса открываются вакантные места на учительские должности по одному из избранных ими предметов.

Сверх этого, при определении стипендиатов на вакантные места нужно бы было руководствоваться еще следующими правилами: а) если по окончании курса открываются по одному и тому же предмету для стипендиата две вакансии в различных учебных округах, то предоставить ему самому право избрания того или другого места; б) если же на одно вакантное место будет находиться два кандидата: один прежнего выпуска, а другой последнего, то выбор предоставляется самому началству учебного округа; в) те из стипендиатов, которые, получая в течение двух лет стипендии, окажутся, по мнению педагогического совета, менее сведущими, обязываются занимать вакантные места (по избранным ими предметам) и в уездных или дворянских училищах округа с правом повышения в учителя гимназии, если впоследствии пожелают явиться на конкурс и окажутся достойными.

Четвертый вопрос: определить способ назначения профессоров педагогической гимназии на первый раз и впоследствии.

Как в педагогических гимназиях будут пользоваться университетскими правами и преимуществами, так и способ назначения профессоров этого заведения должен быть также университетский, т. е. коллегиальный. На первый раз избрание профессоров поручается совету попечителя, составленному в настоящее время для обсуждения дела об учреждении педагогической гимназии из непреходящих членов университетского совета и нескольких университетских профессоров, приглашенных для этой же

цели, из которых некоторые и теперь уже принадлежат к членам педагогической семинарии при Первой и Второй киевских гимназиях. Впоследствии же, когда педагогическая гимназия будет вполне организована, профессора ее избираются членами педагогического совета.

В профессора педагогической гимназии избираются лица, имеющие по крайней мере степень кандидата и занимавшие известное время учительскую должность. Кроме того, профессора университетов и лицеев тоже имеют полное право быть допущенными к избранию в профессора педагогической гимназии. В тех же случаях, когда для выбора не имеется в виду никаких лиц, известных педагогическому совету, то предлагается конкурс, и конкуренты обязаны защитить в присутствии педагогического совета диссертации на русском языке *provenia docendi* и прочитать две пробные лекции, из которых одна читается ученикам гимназии, другая будущим учителям, тоже в присутствии педагогического совета гимназии.

При педагогической гимназии кроме ординарных профессоров полагаются еще и доценты, которые могут быть избираемы из отличных гимназических и домашних учителей.

Пятый вопрос: какое значение должны иметь директор и педагогический совет; какие должны быть их обязанности в отношении к стипендиатам и ученикам педагогической гимназии и какие должны быть отношения стипендиатов к профессорам и ученикам гимназии?

Как профессора педагогической гимназии будут пользоваться правами университетских профессоров, так и директор этой гимназии должен быть сравнен с ректором университета. Хотя по существующим ныне правилам ректор и директор определяются не посредством избрания из числа членов совета на известное число лет, а в виде несменных членов, этот способ определения имеет то важное неудобство, что он противоречит основным началам коллегиального учреждения, каков университетский и педагогический советы. Начальство, определяя в несменные ректоры или директора иногда лиц из другой среды без верных гарантий, может легко обмануться, убедившись же после в неспособности избранного лица, оно затрудняется сменить его, не имея к тому формального законного повода, и потому нередко терпит неспособного значительное число лет на службе. Сверх того, избранный начальством в ректоры или директора обыкновенно мало находит сочувствия у других членов совета, что служит поводом к образованию скрытной, но тем не менее сильной оппозиции, которая препятствует успеху в деле образования, требующем дружного и гармоничного содействия всех членов учебного заведения.

Всех этих важных неудобств несравненно легче избежать, приняв выборное начало и предоставив педагогическому совету избрание директора из среды профессоров на известное число лет, примерно от 3 до 4 лет. Если бы выбор и оказался в глазах начальства пристрастным или неуспешным, то 3 или 4 года еще не 25 лет; а по истечении трех- или четырехлетнего срока начальство имеет всегда довольно благовидных средств влиять на новое избрание. Между тем избранный из среды членов учебного заведения найдет всегда более сочувствия и содействия, по крайней мере, у большинства избирателей; наконец, начальство, имея право утверждать или не утверждать выбор, имеет и законное средство остановиться на таком, который более соответствует его целям.

Хотя в пользу несменного директора гимназии, по-видимому, и можно бы было привести то обстоятельство, что директор, имея первой и главной обязанностью



следить за ходом воспитания детей и за всею администрацией, должен иметь значительную опытность в педагогическом и административном деле, тогда как выборное начало препятствует избранным за короткое время достигнуть этой опытности. Но против этого должно заметить.

1) Предлагая выборного директора, вместе с тем мы предлагаем еще и следующие необходимые нововведения:

Часть воспитательно-педагогическая должна быть непременно отделена от административной, потому что при сложном механизме нашей администрации, состоящей в переписке отчетности, соблюдении различных формальностей, нет никакой возможности, чтобы директор вместе с тем исполнял совестливо и тщательно свою главную, прямую и вместе самую трудную обязанность воспитания вверенного ему юношества. Это не требует дальнейших доказательств.

Факты налицо. И все директора наших гимназий могут засвидетельствовать, в какой мере администрация отвлекает их от главных педагогических занятий.

Итак, во избежание этого неудобства при вновь учреждаемой педагогической гимназии необходимо, отделив администрацию, поручить ее одному несменному чиновнику, которого можно было бы назвать помощником директора по административной части, а директору поручить одну только педагогическую часть.

2) И эта часть не должна сосредоточиваться в руках одного директора. Поручить надзор за воспитательно-педагогической, частью исключительно ему одному, как это теперь принято в наших гимназиях, имеет весьма важное неудобство, вредно действующее на весь ход образования. Эта исключительная обязанность директора блюсти за воспитанием, устранять в настоящее время учителей от ответственности, ограничивая всю их деятельность одними только учебными занятиями, разрывает всю нравственную связь их с учащимися и этим ослабляет и образовательное действие самой науки.

Итак: 3) Во вновь учреждаемой педагогической гимназии необходимо разделить как учебные, так и воспитательно-педагогические обязанности между директором и всеми преподавателями. Как директор кроме надзора за нравственностью учеников должен непременно взять на себя обязанность преподавания одного из более знакомых ему предметов, так и преподаватели кроме учебных занятий должны быть обязаны следить за нравственной стороной воспитывающихся в гимназии детей. Только от совокупного и гармонического действия всех этих лиц можно ожидать успеха в деле воспитания и, следовательно, достижения главной цели самого учреждения.

Следовательно, обязанности директора педагогической гимназии будут заключаться в следующем: 1) он [директор] вместе с педагогическим советом надзирает за ходом научного и нравственного образования учеников; 2) он [директор] вместе с педагогическим советом руководит занятиями стипендиатов и следит за ходом и направлением педагогической деятельности всего учреждения.

Для производства и решения дел по администрации, поручаемой исключительно ведению помощника директора, учреждается особое правление, членами которого назначаются кроме директора еще двое профессоров, избираемых для сей цели ежегодно педагогическим советом.

Инспектора при педагогической гимназии не полагается. Если опыт доказал, что и в большой части ныне существующих гимназий образуются такие отношения между дирекцией и инспектором, что выходит одно из двух: или действия одного противоречат действиям другого, или же одно из этих лиц делается лишним, то еще

менее предвидится пользы или необходимости от назначения инспектора в педагогической гимназии, где предполагается разделить воспитательные и педагогические обязанности между всеми членами педагогического совета и даже между стипендиатами, а не сосредоточивать их в лице одной или двух osób (директора и инспектора). Поэтому место инспектора в педагогической гимназии заменяет в административном отношении помощник директора.

Что же касается значения и обязанностей педагогического совета гимназии:

1. Совет пользуется правом выбора директора из числа его членов, правом избрания в свои члены профессоров и доцентов педагогической гимназии.

2. Педагогический совет обязывается избирать достойнейших стипендиатов из числа окончивших курс в университете, и для сего несколько членов педагогического совета присутствуют (по выбору) постоянно при окончательных университетских испытаниях и ведут независимо от университетских экзаменационных протоколов собственные протоколы, в которых излагают свое мнение о том, оказал ли испытуемый достаточно сведений и имеет ли достаточно способностей, чтобы быть принятым в стипендиаты педагогической гимназии.

3. На педагогическом совете лежит также главная обязанность руководить образованием будущих учителей, распределять их занятия, обсуждать представленные им отчеты, наблюдать за действием педагогических бесед и конференций.

4. Совет наблюдает за ходом учения, за успехами и нравственностью учеников гимназии; он обсуждает различные способы преподавания и определяет те изменения, которые оказались бы необходимыми; он обсуждает и вновь предложенные педагогические учебные и нравственные меры.

5. Педагогический совет тщательно определяет систему ценза и наказаний. Он следит за правильным ведением надзирателями и стипендиатами дежурных журналов касательно поведения и наказания учеников. Наконец, он решает исключительно все недоразумения и жалобы, могущие встретиться в отношении наставников к стипендиатам и ученикам гимназии. Словом, вся ответственность как за правильным ходом учения, так и за нравственной стороной учреждения лежит на педагогическом совете.

Касательно отношений профессоров к стипендиатам нужно заметить, что они, очевидно, должны иметь характер коллегиальный, имея в виду то, что все стипендиаты, поступающие в педагогическую гимназию, уже окончили курс университетского образования и все имеют ученые степени, да, сверх того, было бы противно правилам педагогики, если бы профессора в глазах учеников стали обращаться не коллегиально со стипендиатами, смотря на них как на школьников, а не как на лиц, исправляющих должность учителей.

Во всяком случае, во избежание недоразумений должна быть составлена особая инструкция, определяющая ясно этот коллегиальный характер отношений профессоров к стипендиатам. С целью заблаговременно ознакомить стипендиатов с ходом учебных дел и с важностью значения педагогического совета в деле образования должно их допустить и к заседаниям этого совета с тем, однако же, ограничением, что они не имеют права голоса.

В случае столкновений, могущих встретиться с наставниками, стипендиаты должны пользоваться правом апелляции в педагогический совет.

Наконец, отношения стипендиатов к ученикам, как уже следует из всего вышеизложенного, состоят в следующем: 1) все стипендиаты, по мере их сведений



и особенностей исполняющие обязанности учителей, репетиторов и надзирателей, должны пользоваться со стороны учеников тем же самым уважением и авторитетом, как и самые профессора и надзиратели педагогической гимназии; 2) с другой стороны, и стипендиаты в свою очередь обязаны, как и другие преподаватели и надзиратели, сознательно следовать в отношениях с учениками всем известным и общепринятым правилам педагогики, и если бы кто из стипендиатов счел необходимым или полезным испытать какую-либо новую или им самим предполагаемую меру (будет ли то в учебном или нравственном отношении), то он обязывается предварительно советоваться с профессором педагогики и с другими профессорами, и эта мера не иначе может быть введена и допущена, как по одобрении всего педагогического совета; 3) стипендиаты, занимаясь не только научным, но и нравственным образованием учеников под руководством директора, профессора педагогики и других преподавателей, должны строго следовать особенной инструкции, составленной педагогическим советом касательно обращения учителей с детьми и определения наказаний за проступки.

Чтобы доставить стипендиатам случай к сближению с учениками и к наблюдению за их успехами и нравственностью, необходимо при гимназии иметь закрытое заведение, в которое, однако же, должно принимать детей только первых четырех классов, и именно только от 10 до 16 лет.

Такая мера потому необходима, что дети этого возраста удобнее подчиняются дисциплине, тогда как нет никакой возможности тщательно и совестливо следить за проступками более взрослых. Всегда и везде, а особливо в университетских городах, оказывается вредным воспитывать в одном и том же закрытом заведении и 10–12-летних мальчиков, и 17-летних юношей. Никогда нельзя подчинить их одним и тем же правилам. Что для одного возраста будет благою строгостью, то для другого делается угнетающим деспотизмом. Трудно без угнетения и деспотизма заставить молодых людей подчиниться тем же правилам, исполнение которых необходимо для детей; несоблюдение же однажды принятых постановлений приучает молодых людей с ранних лет к незаконности; а сделать правила закрытого заведения различными для различных возрастов невозможно, потому что невозможно (по крайней мере, в наших гимназиях) совершенно отделить сближение между собой учеников различного возраста. Везде, где воспитываются и живут вместе и юноши и дети, худые привычки и безнравственность легко распространяются от старших к младшим; дети, подражая старшим, теряют и детскую наивность, и неограниченное послушание, и уважение к старшим, дисциплина исчезает, или если и соблюдается, то только наружно. Все эти обстоятельства, дознанные многолетним опытом, требуют для блага юношества оставить воспитательное заведение при педагогической гимназии закрытым только для детей от 10 до 16 лет; тем же из воспитанников, которые вышли из этого возраста и не в состоянии содержаться на собственном иждивении, выдавать стипендии с тем, чтобы они жили на вольных квартирах у лиц, известных гимназическому начальству по своей нравственности и благонамеренности.

Шестой вопрос: приняв за основание, что в педагогической гимназии должны готовиться учителя по всем предметам, входящим в различные курсы всех гимназий империи, определить, как удобнее и для образования учеников, и для образования учителей должно быть распределено учение и в классах и в педагогических курсах нового учреждения.

Известно, что у нас в различных гимназиях одного и того же учебного округа преподаются не одни и те же предметы. Так, например, из 11 гимназий Киевского



учебного округа в Киевской и Нежинской преподается греческий язык, а в третьей – естественные науки, а в восьмой – законоведение. Но как педагогическая гимназия должна заботиться о приготовлении учителей всех сих гимназий, то из этого следует, что в учебный курс этого учреждения должны входить и греческий язык, и естественные науки, и, наконец, один из тех предметов, которые теперь хотя и не преподаются в наших гимназиях, но введение которого в учебные курсы низших классов мы считаем необходимым для развития понятия, соображения, я разумею наглядное учение (*Anschauungslehre*). Поэтому занятия учеников педагогической гимназии будут много сложнее, следовательно, и распределение часов гораздо сложнее и труднее. Нельзя, однако же, не нарушив самых существенных правил педагогики, слишком обременить умственную деятельность учеников; нельзя, с другой стороны, также без нарушения этих правил и дозволить ученикам низших классов свободный выбор занятий теми или другими предметами. Нельзя допускать, чтобы ребенок выбирал по собственному желанию, чему он должен и чему не должен учиться.

Сообразив все это, мы предлагаем следующий план учебного курса и учебных часов, отличающийся по вышеизложенным причинам от ныне существующего распределения в наших гимназиях. Главными основаниями нашего плана служат следующие начала:

1. Неуспешность учения многих предметов и преимущественно языков в наших гимназиях зависит преимущественно от двух причин: а) от того, что в наших гимназиях существует еще до сих пор разделение учебных предметов на главные и неглавные, к последним, между прочим, относятся и новейшие языки. Такое разделение, вредное для учеников низших классов, уже уничтожено мною в гимназиях Киевского и Одесского учебных округов. Оно, конечно, не должно существовать и в педагогической гимназии. В глазах детей все предметы, которым они обучаются, должны иметь одинаковую важность; б) вторая причина заключается в том, что в I класс наших гимназий принимаются обыкновенно дети, едва умеющие читать и писать по-русски и знающие первые 4 правила арифметики; оттого этот класс гимназии имеет почти не более значения, как и I класс уездных и даже приходских училищ, что очевидно не соответствует значению гимназий, принадлежащих, естественно, к разряду не низших, а средних учебных заведений. Оттого и нередко случается, что поступивший в I класс гимназии успел пройти в 7 лет весь гимназический курс; обыкновенно он остается в том или другом классе по 2 года и более. С другой стороны, если сделать приемный экзамен для I класса более трудным, требуя, например, умения читать хорошо по-французски, по-немецки и по-латыни, то это покажется (как уже опыт доказал) стеснительным для родителей, живущих вдалеке от гимназий (в деревне или уездных городах) и затрудняющихся приисканием учителей для приготовления детей.

Взяв все это в соображение, мы ясно усматриваем необходимость в учреждении пригготовительного класса (который уже и ныне существует в некоторых гимназиях Киевского и Одесского учебного округов). В этот класс должны быть принимаемы дети, не умеющие читать на иностранных языках, не умеющие хорошо читать и писать по-русски и слабые в арифметике. Из пригготовительного класса должны поступать в I класс гимназии только те ученики, которые уже хорошо усвоили себе грамоту и письмо четырех языков (русского, латинского, немецкого и французского), знающие твердо 4 правила арифметики и развитые посредством наглядного



учения, которое должно составлять один из главных предметов приготовительного класса. На основании частных пансионов учителя получают жалованье из платы за обучение в этом классе.

2. Имея в виду, что дети, поступающие в низшие классы наших гимназий, вообще еще мало развиты и мало приучены к усвоению и ясному пониманию самых простых истин, мы распространили наглядное учение в первых трех классах гимназии. Действительно, учебный гимназический курс до сих пор действует более наружной или формальной, нежели внутренней его стороной на образование юношества, и потому нигде столько не ощущается потребности к приучению детей осмысливать и ясно представлять себе все излагаемое, как у нас.

В этом отношении польза наглядного учения, играющего теперь столь важную роль в германских школах, очевидна и не требует дальнейших доказательств.

Преподавание истории, географии и естественных наук в низших классах педагогической гимназии должно быть изучаемо при помощи наглядной методы. Вместе с тем преподавание этих предметов в низших классах входит и как материал для изучения языков, к которому тоже применяется наглядный способ обучения.

3. При распределении учебного курса педагогической гимназии нужно было избежать вредной односторонности в направлении учения. Оба начала учения — **гуманное и реальное** — должны быть приведены равномерно в действие. Наставники гимназии должны с той же энергией, с той же настойчивостью и с равным знанием дела пользоваться образовательной силой обоих начал учения. Поэтому мы почитаем для общечеловеческого образования столько же необходимым знание древних и новейших языков, как и математических и естественных наук. Каждый из этих предметов оказывает своеобразную образовательную силу на память, воображение и суждение учащихся. Поэтому нужно было и равномерно распределить учебное время для занятий как гуманитарными, так и реальными науками, сообразуясь, однако же, при распределении с летами детей и развитием той или другой способности души, свойственным тому или другому возрасту. Таким образом, в низших классах преобладает практическое преподавание языков и изучение наглядным способом истории, географии и естественных наук; в высших классах преподавание более научное, систематическое и теория языков (грамматика).

4. Одним из главных оснований при нашем распределении Учебного курса служило еще и то, чтобы учение сообразно с возрастом учащегося приводило преимущественно в действие и ту способность, которая развивается с возрастом. Посему занятия в последних двух классах, и преимущественно в VII, должны отличаться большей самостоятельностью и должны приближаться к университетским. Так, например, преподавание словесности в этих классах, освобожденных от всех схоластических теорий, должно основываться на чтении образцов и иметь по преимуществу характер исторический.

Практические упражнения в сочинениях, содержанием которых должны служить преимущественно научные предметы, должны проходить в виде литературных бесед (уже и теперь существующих в Первой и Второй киевских гимназиях) и должны быть приведены в определенную систему.

5. Кроме преподавания русского языка в здешнем округе должно быть обращено особенное внимание и на изучение славянского языка, тоже чтение образцов. Наконец, как средство, которое могло бы послужить и большему сближению двух сродных национальностей здешнего края, предлагается и изучение, конечно необязательное,



польского языка, которому начали бы без сомнения, обучаться охотно не одни польские, но и русские уроженцы здешних губерний.

При сем прилагается таблица, объясняющая распределение числа уроков в неделю (см. табл. А).

Имея в виду многосторонность предметов, входящих в курс учения нашей гимназии, и то, что большая часть учеников, вступающих в наши гимназии, мало подготовлена домашним воспитанием или низшими училищами, мы предлагаем еще одно важное нововведение, а именно VIII, или *университетский*, класс. Пребывание в этом классе не должно быть обязательным и означает преимущественно для вступающих в университет. Действительно, в последнее время замечено (и высказано в некоторых периодических изданиях) уже многими профессорами, что умники, вступающие из гимназии в университет даже по окончании полного гимназического курса, еще мало подготовлены к пониманию университетских лекций. Это подало даже некоторым мысль понизить уровень университетского учения до гимназического и учредить в самом университете подготовительный курс, в котором бы учащиеся могли дополнить недостающие им сведения.

Находя [с одной стороны] эту меру во многих отношениях неудобной, с другой стороны, убежденные, что действительно наши студенты еще мало подготовляются гимназией к настоящему университетскому учению, мы и предлагаем учреждение VIII класса.

Ученики, поступившие по собственному желанию в этот класс, должны подготавливаться к вступлению в университет более самостоятельными занятиями под руководством наставников, нежели посещением уроков. В этом же классе преимущественно преподавание должно иметь вид литературных и научных бесед. Чтение классиков, сочинения на заданные темы, обсуждение главных вопросов по различным отраслям наук и приведение всего пройденного отчетливыми упражнениями учащихся в систематический стройный порядок должны быть главным предметом занятий этого класса. В этом классе должно быть дозволено уже учащимся специализировать их занятия и избирать известное направление, смотря по тому, в какой факультет они намерены вступить, не упуская, впрочем, из виду и всех других предметов, входящих в курс гимназического учения. Поэтому VIII класс и подразделяется на 2 отделения: историко-филологическое и физико-математическое. В первом учащиеся занимаются преимущественно науками гуманитарными; во втором – реальными (см. табл. В).

Седьмой вопрос: определить полный комплект преподавателей педагогической гимназии.

Принимая в соображение указанные выше потребности педагогической гимназии и предположенное в особо прилагаемой таблице распределение предметов и часов уроков при педагогической гимназии, нужно иметь:

а) директора, б) помощника его по административной части, в) 11 профессоров, г) 2 учителя Закона Божия е) 7 адъюнктов, ф) Учителя рисования и чистописания, г) учителя церковного и хорального пения и h) учителя гимнастики (см. табл. С).

Так как на каждого профессора и директора возлагается не только преподавание ученикам и стипендиатам, но и другие обязанности в отношении надзора за учениками, наблюдение за преподаванием стипендиатов, то им не более можно поручить уроков как от 10 до 12 в неделю, и посему следует назначить в помощь профессорам, по крайней мере, 7 адъюнктов.



Восьмой вопрос: когда признается удобным приступить к замене существующего при университете педагогического института педагогическим курсом?

Чтобы новое распределение часов и занятий совпадало с выпускным и переводным экзаменами и чтобы вообще не прерывался ход учения, самым удобным временем для открытия преподавания в педагогической гимназии можно считать начало учебного года; но распоряжение относительно преобразования одной из киевских гимназий в педагогическую, выбора директора, профессоров и адъюнктов должно последовать ранее, дабы с наступлением учебного года можно было начать учение безостановочно. Поэтому педагогическую гимназию едва ли возможно будет открыть ранее августа 1860 г., а приготовления к открытию должны начаться с начала гражданского 1860 г.

Девятый вопрос: как велико должно быть число стипендиатов для приготовления учителей для гимназий Киевского учебного округа, в каком размере должны быть назначены стипендии?

Выше я указал, что в продолжение 10 лет в 11 гимназиях Киевского учебного округа было 157 вакантных учительских мест и, следовательно, в год до 15 с лишком вакансий.

Но в число означенных вакансий вошли и вновь открытые в продолжение этих 10 лет учительские должности по случаю введения в некоторых гимназиях законоведения, естественных наук и учреждения параллельных классов, поэтому действительное число открывающихся вакантных мест в течение года должно несколько уменьшиться и достаточно положить в год от 10 до 12 вакансий.

Считая педагогический курс стипендиатов в 2 года, потребуется в педагогической гимназии для замещения открывающихся ежегодно вакантных учительских должностей от 20 до 25 стипендиатов.

В университете св. Владимира содержится ныне при педагогическом институте 30 казеннокоштных воспитанников, получающих от казны по 143 руб. в год. За эти деньги при существующей в Киеве дороговизне решительно невозможно содержаться.

Если же до сих пор, несмотря на ограниченное содержание, находились желающие поступить в стипендиаты, так что институт был всегда в комплекте (30 стипендиатов), то это происходило от того, что стипендиаты имели в виду возможность при этом содержании окончить университетский курс. Теперь же, при учреждении педагогической гимназии, едва ли найдутся желающие из окончивших уже на свой счет университетский курс вступить еще на 2 года в педагогическую гимназию при таком скудном содержании, а потому я нахожу необходимым назначить стипендию вдвое против нынешней, т. е. в 286 руб. и вместо существующих при университете св. Владимира 30 стипендий учредить при педагогической гимназии 15 стипендий за счет суммы, отпускаемой ныне университету на содержание казеннокоштных студентов педагогического института. Недостает еще 10 стипендий, которые можно бы учредить на счет сумм, отпускаемых университету св. Владимира на 20 стипендий по юридическому факультету, признанным уже и предместником моим совершенно лишними и об уничтожении коих он входил в министерство с представлениями от 10 июля 1857 г. и 4 августа 1858 г.

Десятый вопрос: какая из существующих в Киеве гимназий может быть предназначена для педагогической гимназии и какие предстоят вообще расходы по содержанию и первоначальному устройству педагогических курсов?



Для педагогической гимназии может предназначена только Первая киевская гимназия, ибо Вторую гимназию кроме других местных причин неудобно преобразовать в педагогическую уже и потому, что с нею, как с губернской, связана губернская дирекция училищ.

Что касается расходов, предстоящих на первоначальное устройство и содержание ее, то по исчислению, изложенному в прилагаемом здесь штате (см. табл. С), требуется на содержание директора, его помощника и преподавателей 25 502 руб...

Сверх того, при преобразовании гимназии в педагогическую может случиться, что в первые годы число пансионеров по новости дела уменьшится; притом предстоят также и изменения по самому пансиону для приспособления его к новому порядку, так что рассчитывать на доходы пансиона для покрытия издержек по содержанию дома невозможно, а потому необходимо прибавить к отпускаемым из государственного казначейства 642 руб. 85 коп. еще 2050 руб. Далее на учебные пособия отпускается ныне только 214 руб. 20 коп., но эта сумма недостаточна даже и для простой гимназии, не говоря уже о педагогической, а потому, имея в виду надобность в улучшении коллекций, кабинетов, библиотеки, необходимых не только для учеников, но и для самих стипендиатов, нужно увеличить означенную сумму по крайней мере до 2000 руб. По сему расчету, за исключением получаемых уже первой гимназией по теперешнему штату 9334 руб. 48 коп., следует ассигновать еще 21 231 руб. 98 коп. в год.

О разрешении младшим учителям гимназий участвовать в заседаниях педагогических советов²³

Директор Новгород-Северской гимназии, по определению педагогического совета гимназии, вошел ко мне с предложением о разрешении вопроса: до какой степени младшие учителя и законоучитель обязаны и имеют право участвовать в заседаниях совета и должны ли они пользоваться всеми правами прочих членов?

На основании высочайше утвержденного в 8-й день декабря 1828 г. Устава учебных заведений § 207 совет гимназии составлялся из директора, инспектора и старших учителей гимназии, а в некоторых случаях в собрания совета приглашались почетные попечители гимназии и младшие учителя.

Признавая полезным, чтобы учителя Закона Божия и младшие учителя гимназии присутствовали в педагогических советах гимназий наравне со старшими учителями, когда в собраниях совета будут рассматриваться вопросы по учебно-педагогической и нравственно-воспитательной части, я имею честь испрашивать посему разрешения Вашего высокопревосходительства.



О мерах исправления в гимназиях²⁴

*По поводу статьи старшего учителя Черниговской гимназии
Андреяшева «О мерах исправления, которые могут быть допускаемы
в гимназиях»*

Искренне благодарю г. Андреяшева за его дельное рассуждение о предмете, столь важном в деле нашего общественного воспитания и столь мало еще обработанном, я считаю долгом заметить, что, соглашаясь с ним вполне в общих основаниях, я вижу одно только препятствие к осуществлению его предположений, а именно в деле индивидуализирования. Как бы предлагаемая им *разборчивость, основанная на глубоком знании характера и направления учащихся*, ни казалась справедливой, как бы мы все ни были убеждены, что индивидуализирование учащихся составляет главную основу здоровой педагогики, но все-таки в наших учебных заведениях, и именно в тех из них, которые переполнены приходящими учениками, как, например, в Житомирской, Немировской и Второй киевской гимназиях (до 600 учеников в каждой), индивидуализирование оказывается физически невозможным, по крайней мере, при той степени педагогического образования, которую имеет большая часть наших надзирателей и даже — нечего греха таить — большая часть наших наставников. Совестьливо и тщательно вникать в индивидуальные свойства каждого воспитанника есть дело великое и трудное, требующее и глубокого знания, и большой опытности, которой мы даже не вправе требовать от наших доморощенных педагогов. Если же эта обязанность будет выполнена неточно, поверхностно и без знания дела, то должно будет ожидать скорее худых, чем хороших следствий.

Тем не менее, два средства, отчасти, по крайней мере, служащие к достижению высокой цели, заслуживают особенного внимания; из них одно, предложенное г. Андреяшевым, состоит в посещении учителями квартир учеников, и в особенности тех, которые оказывают неудовлетворительные успехи, с той целью, чтобы действовать и руководить учеником в домашних занятиях. Этим способом наставники могут всего лучше ознакомиться и сблизиться с учащимися и вникнуть в их нужды, недостатки и особенности их нравственной стороны. Второе средство лежит в руках педагогического совета; от его дружного и просвещенного содействия многое зависит. Если бы все более значительные проступки учащихся доводились до сведения совета не для одного только определения наказаний, но и для дальнейшего обсуждения сущности совершенного проступка, если бы педагогический совет чаще и точнее взвешивал и разбирал побудительные причины каждого из них, то, нет сомнения, индивидуальная сторона учащихся была бы несравненно более знакома воспитателям наших учебных заведений.

Впрочем, в этом же номере циркуляра изложены подробнее мои взгляды об этом важном предмете и предложено мною дирекциям округа принять новые меры касательно проступков учащихся и наказания.



О подготовке учителей для уездных и приходских училищ²⁵

По предложению Вашего высокопревосходительства от 28 февраля сего года за № 1482 касательно приготовления учителей для уездных и приходских училищ я требовал от директоров гимназий мнения и доставленные ими соображения передавал на обсуждение особого комитета.

По мнению означенного комитета, для образования дельных уездных и приходских учителей было бы весьма полезно учредить особые нормальные школы с закрытыми при них заведениями, но как (на) учреждение таких школ потребуется ассигнование особых сумм, то комитет не входил в подробное изложение плана таковых школ и вместо оных предлагает следующие меры, на выполнение которых не потребуются больших издержек.

1. Если предположение мое об устройстве педагогической гимназии, представленное на Ваше усмотрение 2 марта сего года за № 940, осуществится, то с этой гимназией легко можно соединить и образование учителей для уездных училищ, применяясь к тому порядку, который будет определен для означенной гимназии.

2. Если же педагогическая гимназия не будет учреждена и не окажется возможным открыть особые нормальные школы, то, по мнению комитета, следует ограничиться одним практическим приготовлением молодых людей, имеющих достаточное научное образование к занятию учительских должностей в уездных училищах на нижеследующих основаниях: 1) для практического приготовления молодых людей, желающих занять должности уездных учителей в округе, учредить при общих киевских гимназиях в трех низших классах практические курсы по трем предметам, преподаваемым в уездных училищах, т. е. по русскому языку, математике и по истории и географии; 2) в уездные учителя определять преимущественно только тех, которые прошли удовлетворительно практический курс, а впоследствии, когда число кончивших означенный курс будет достаточно, прекратить вовсе определение в уездные учителя лиц, не имеющих свидетельств об удовлетворительном окончании практического курса; 3) на практический курс Первой или Второй киевских гимназий принимаются выдержавшие установленное испытание на уездного учителя, а также курс в гимназии с аттестатами. Сии последние по удовлетворительном окончании практического курса и по получении в том свидетельства могут занять учительские места в уездных училищах, не подвергаясь для сего установленному 12 ст. положению о специальных испытаниях по министерству народного просвещения, особому частному специальному испытанию; 4) желающие поступить на практический курс подают о том прошение попечителю Киевского учебного округа с приложением документов, удостоверяющих права их на вступление в этот курс; 5) время для упражнения при гимназиях полагается один год; 6) кандидат на должность уездного учителя во время нахождения в практическом курсе состоит в ведении директора гимназии и пользуется советами и указаниями



тех учителей, которым будет поручено его практическое образование; 7) сначала кандидат должен ознакомиться со способом преподавания тех учителей, которым он будет поручен, а потом, продолжая присутствовать при их уроках, будет постепенно вырабатывать самостоятельное понятие о возможно лучшем способе преподавания. По окончании урока кандидат обязан совещаться как с учителем, так и со своими товарищами о способе преподавания слушаемых им предметов, имея в виду как можно лучше приспособить изложение предмета к степени разумения учеников; 8) пригласительным поприщем для собственных упражнений кандидатов в преподавании может быть репетирование с теми учениками, которые в этом нуждаются. При чем каждый найдет возможность применить к делу как замеченные им приемы преподавания, так и те, которые предлагает ему наука обучения или к которым он сам пришел собственным соображением; 9) в случае отсутствия учителя кандидату может быть поручено преподавание его предмета, а потому каждый раз он должен быть готов к будущему уроку, что и будет, между прочим, предметом его домашних занятий. Такие занятия сделают его более способным к сознательной оценке методы преподавателя и к усовершенствованию собственной методы преподавания; 10) кандидат должен помогать учителю в разборе и исправлении письменных упражнений учеников; 11) кандидату, которого успехи в преподавании будут замечены директором, инспектором и учителем, можно поручить преподавание в одном из трех низших классов по тому предмету, которым он занимается, в присутствии учителя и других кандидатов. Но предварительно он должен дать один пробный урок; 12) это самостоятельное преподавание поручает ему директор по совещанию с инспектором и учителем, которые на основании предварительных наблюдений имели возможность [узнать] его успехи. За преподаванием этих уроков должен следить учитель, а равно могут присутствовать при преподавании товарищи его; 13) весьма полезно было бы вменить в обязанность каждому кандидату или составить собственный очерк лучшего, по его мнению, способа преподавания начал избранного им предмета или сделать разбор предложенного кем-нибудь из иностранных или отечественных педагогов способа преподавания какого-либо предмета; 14) при выборе вопросов для письменных педагогических упражнений кандидат может советоваться и с профессором педагогики в университете; 15) во время нахождения в практическом курсе кандидат должен: а) изучить наглядный способ обучения, для преподавания которого кандидатам следует определить особого учителя с правами и преимуществами старшего учителя гимназии, и б) слушать краткий курс педагогики, чтение которого можно поручить или профессору педагогики, или другому лицу, по назначению попечителя с вознаграждением по 200 руб. в год из суммы, собираемой за учение в уездных училищах; 16) пребывание в практическом курсе засчитывается кандидату в службу при определении его на учительскую должность, если удовлетворительно окончит педагогический курс; 17) по истечении года пребывания в педагогическом курсе кандидат на должность уездного учителя подвергается практическому испытанию из того предмета, к преподаванию которого он себя предназначил; 18) испытание это состоит в изложении избранного предмета на заданную тему пред комитетом, состоящим из директора, инспектора, учителей и других лиц, которые для того назначены будут попечителем округа, и потом в изложении предмета на избранную самим кандидатом тему в виде урока пред учениками одного из трех низших классов, в присутствии означенных выше лиц; 19) если кандидат выдержит удовлетворительно это испытание, то по решению

комитета выдается ему в успешном окончании педагогического курса свидетельство, а в противном случае он обязан подвергнуться по решению того же комитета, но не раньше одного полугодия вторичному испытанию; 20) учителям гимназий, которым поручены будут занятия в практических курсах с кандидатами на должность уездных учителей, назначается до 200 руб. серебр[ом] в год вознаграждения из суммы за учение, собираемой в уездных училищах округа.

Что же касается приготовления приходских учителей, то для них можно открыть на изложенных же выше основаниях практические курсы при губернских гимназиях округа. В них принимать имеющих свидетельство на звание приходского учителя или окончивших с успехом курс в уездном училище.

Практические занятия кандидатов на [должности] приходских учителей назначаются в приходском училище губернского города и в I классе гимназии или в приготовительном классе, где таковые существуют. В приходском училище кандидаты под руководством учителя и наблюдением директора упражняются в обучении детей механизму чтения, письма и счета, а в I классе гимназии или приготовительном классе занимаются этим же предметом, но здесь они должны обращать более внимания учеников на смысл и понимание преподаваемого. Практический курс для приходских учителей назначается также годичный, и время практических занятий засчитывается кандидату при определении на должность в действительную службу. Для поощрения к поступлению в практический курс кандидату, получившему удовлетворительное свидетельство об успешном окончании практического курса, сокращается срок выслуги на первый классный чин вполтину против тех, которые поступили в приходские учителя, не пройдя практического курса.

На вознаграждение учителей, которым будет поручено наблюдение за практическими занятиями кандидатов на (должности) приходских учителей, необходимо ассигновать особые суммы, по крайней мере, до 200 руб. на каждую гимназию, в которой будут открыты практические курсы и, сверх того, до 100 руб. серебром на покупку учебников.

Представляя изложенные выше соображения на благоусмотрение Вашего высокопревосходительства, имею честь присовокупить, что если не имеются в виду средства для открытия особых нормальных школ для приготовления учителей уездных и приходских училищ и необходимость заставляет ограничиться только самым незначительным расходом, то введением практических курсов на изложенных выше основаниях можно по крайней мере доставить молодым людям средства ознакомиться на практике с искусством преподавания и тем устранить один из существеннейших недостатков в образовании наших учителей – совершенное незнание практических педагогических приемов и способов преподавания.

При открытии таковых курсов следует предоставить попечителю округа по мере надобности и приобретенной опытности изменять и дополнять вышеизложенные правила с тем, чтобы по истечении двух лет представил свое заключение по сему предмету в министерство.

Для поощрения молодых людей к поступлению в практические курсы желательно бы было учредить стипендии для уездных учителей в сто, а для приходских в 60 руб. серебром.



О переводных экзаменах в гимназиях

Господин бывший министр народного просвещения заметил, что сроки, определенные уставами для вакаций, не везде соблюдаются в точности, что необходимо обращается в ущерб преподаванию; вакации начинаются иногда ранее, а оканчиваются позднее назначенных сроков; экзамены назначаются слишком рано, и ученики во множестве опаздывают являться в училище после вакаций, и потому лекции и уроки начинаются не вовремя. Таким образом, из 365 дней всего только одна треть этого времени употребляется на учение.

Для предупреждения такой потери времени г. бывший министр народного просвещения от 23 января 1857 г. за № 626 предложил бывшему попечителю Киевского учебного округа, чтобы впредь вакации продолжались не более определенного законом срока и чтобы испытания как приемные, так и переводные и выпускные были по возможности сокращаемы. Во исполнение сего предложения г. помощник попечителя Киевского учебного округа действительный статский советник Могиланский 1 февраля того же года циркулярно предписал всем директорам 1-е: строго наблюдать, чтобы во вверенных им учебных заведениях вакации продолжались не более определенного срока, и 2-е: представить свои соображения о мерах, какие могут быть приняты к сокращению экзаменов.

Представленные гг. директорами мнения по сему предмету педагогических советов оказались более или менее неудобными, и потому вопрос о сокращении экзаменов остался до сих пор не разрешенным.

Совет попечителя Киевского учебного округа в заседании 23 сентября 1858 г. по обсуждении предложенных вопросов нашел, что при существующем в Киевском учебном округе способе производства переводных экзаменов употребляется на испытание около двух месяцев, в продолжение которых учение не производится, и ученики в это время приготавливаются к экзамену повторением наскоро всего пройденного и что такой порядок отнимает у учителя много учебного времени, заставляет его спешить с уроками, дабы пройти в срок все то, что по программе положено, во вред основательному преподаванию предметов; к устранению сих неудобств совет считает необходимым:

I. Сократить время экзаменов для выигрыша времени, предназначенного для преподавания и для более правильного распределения времени учения.

II. Слить экзамены с самим преподаванием.

III. Уравнять значение отметок при испытании в предметах главных и неглавных.

IV. Постановить более определенное значение отметок, выражаемых цифрой, сделав эти отметки при переводных экзаменах более ответственными одному определенному вопросу: владеют учащиеся или нет таким запасом сведений, который необходим для перехода в следующий класс?

Для сего совет попечителя полагал ввести в виде опыта предварительно в двух киевских гимназиях следующие правила о переводных экзаменах:

1. При переводном испытании учитель должен иметь в виду главную цель испытания, состоящую в том, чтобы определить, знает ли экзаменуемый каждый



данный предмет или приготовлен ли он в этом предмете достаточно для того, чтобы с успехом продолжать учение того же предмета в следующем, высшем классе. Для разрешения сего вопроса устанавливаются две отметки, а именно: отметка «3», которая означает достойный перевод в следующий класс, т. е. соответствует слову «да» в ответ на вопрос: «Способен ли экзаменуемый к переводу в следующий класс», и отметка «2», которая не удостоивает перевода и соответствует слову «нет» на данный выше вопрос.

Для определения же избытка сведений против требуемых для перевода, назначается знак «+», и по числу полученных учеником «3 +» определяется право его на награду.

2. Экзамены производятся три раза в год: первый – с 1 декабря; второй – с 1 мая и третий – с 1 июня.

3. Первые два экзамена производятся в виде репетиций, или тентаментов, каждым учителем в своем классе, не прекращая преподавания. Директор, инспектор и старшие учителя посещают в это время классы и присутствуют при таких испытаниях, так что в одном классе может присутствовать попеременно один из них.

4. На третьем переводном экзамене, начинающемся 1 июня, испытываются все ученики одного класса всеми экзаменаторами вместе, в одно и то же время, в особой зале, в присутствии директора, инспектора и ассистентов из учителей.

5. На первых двух испытаниях ученики экзаменуются только из пройденных частей предмета, а на последнем, или третьем, по усмотрению директора и судя по полученным отметкам или из всей науки, или же преимущественно из той ее части, которая приходится от 1 января до 1 июня.

6. Для успешного хода последнего, или третьего экзамена ученики разделяются предварительно на группы, по числу экзаменаторов. Каждая группа по окончании испытания у одного экзаменатора переходит по расписанию ко второму и т. д. ко всем экзаменаторам.

7. Испытание каждого ученика на трех переводных экзаменах и оценка его познаний производятся следующим образом: а) для перевода из одного класса в другой нужно ученику непременно получить при испытании из каждого предмета отметку «3» (т. е. «да»); б) при первых двух испытаниях каждый учитель вписывает в особый журнал кроме отметки еще и самые вопросы, на которые отвечал испытуемый, или, по крайней мере, отмечает, из какой части был экзаменуем учащийся; в) если ученик на одном из двух первых испытаний (ст. IV) по одному какому-либо предмету получил отметку «2», т. е. «нет», то на последнем экзамене кроме общего испытания, наравне с получившими «3» в двух первых испытаниях, должен еще отвечать на вопросы из той части науки (отмеченной в журнале см. п. «в»), по которой получил отметку «2»; г) если испытуемый получил на двух первых испытаниях «2» из какого-либо предмета, то хотя и допускается к третьему испытанию, но учитель обязан спрашивать его под ближайшим наблюдением директора или инспектора вдвое более, нежели других, получивших отметку «3» на обоих экзаменах, и из всех частей науки, потому что такой ученик должен отвечать на вопросы и из тех частей науки, по которым он получил неудовлетворительные отметки на первых двух испытаниях; е) если на всех трех экзаменах из какого-либо одного предмета получил «2», а из всех других по «3», то допускается к переиспытанию после каникул, в присутствии директора или инспектора.

8. Отметки на окончательном, или выпускном, экзамене (из VII класса) остаются на прежнем основании без изменения.



9. При окончательных, или выпускных, испытаниях ученики также разделяются на группы, и экзамены проводятся всеми испытателями в одно время, в присутствии педагогического совета и ассистентов.

Затем, до введения изложенного выше порядка и в прочих гимназиях Киевского учебного округа, совет полагает принять при переводных испытаниях в сказанных гимназиях, а также и в дворянских уездных училищах за правило: что отметка «2» по какому бы то ни было предмету, главному или неглавному, как выражающая недостаточность сведений для перехода в следующий класс, должна препятствовать переходу учеников в высший класс, получившему же отметку «2» в одном каком бы то ни было, главном или неглавном, предмете, позволяется передержать в этом предмете экзамен только тогда, когда общий вывод по всем другим предметам будет более $2\frac{1}{2}$. Мэру эту в настоящем году распространить в гимназиях только на первые 4 класса.

Педагогический совет Первой киевской гимназии по рассмотрении введенных в 1858 г. в виде опыта правил о переводных экзаменах нашел нужным прибавить к ним следующие пункты:

1-е. Ученикам, которые на первом испытании получили «2» из какого-либо предмета, дозволяется вторично подвергаться испытанию из 1-й половины того же предмета, в течение мая месяца, если экзамен из 2-й половины по тому же предмету был выдержан удовлетворительно.

2-е. Ученики, получившие на одном из первых двух испытаний «3+» по какому-нибудь предмету, освобождаются от третьего испытания по этому предмету; если же кто из половины предметов своего класса получил «3+» на первых двух испытаниях, а из всех остальных «3», то он освобождается вовсе от третьего испытания и переводится в высший класс.

3-е. Наоборот, остаются без перевода в высший класс и вовсе не допускаются к третьему испытанию те, которые на первых двух испытаниях получили «2» из половины предметов своего класса.

Рассмотрев это определение педагогического совета, попечитель утвердил определение его в первом и в третьем пунктах изложенное; что же касается второго пункта, то нашел, что совершенно освобождать отличных «3+» учеников от экзамена не следует, а можно их экзаменовать отдельной группой, экзаменуя их на выдержку из одного предмета одних, а из другого других, так, чтобы каждый из них, по крайней мере, из одного или двух предметов был испытуем; если же кто из них будет отвечать неудовлетворительно, то тогда следует его экзаменовать наравне с прочими; порядок этот, само собой разумеется, не касается выпускных из гимназии экзаменов.

Переводные экзамены на изложенных основаниях произведены были в двух киевских гимназиях в прошлом учебном году. Опыт был, вообще говоря, весьма удачен; экзамены эти окончились в течение 16 дней; лекции до начала экзамена (2 июня) почти не прерывались, и ученикам было дано не более одной недели времени пред этим для приготовления.

Имея в виду изложенные причины, побудившие меня к столь важному нововведению, и убедившись на опыте в практичности предложенной мною меры в двух киевских гимназиях, я предлагаю и прочим дирекциям Киевского учебного округа производить в настоящем учебном году переводные экзамены на этих самых основаниях.



Сообщая при сем всем дирекциям подробное изложение результатов, достигнутых переводными экзаменами, производившимися по нововведенной системе в Первой и Второй киевских гимназиях, и замечания, доставленные мне об этом предмете директорами этих двух гимназий, я предлагаю всем дирекциям при введении изложенных правил о переводных экзаменах иметь преимущественно в виду главные их основания и главную их цель. Применяясь к ним, можно допустить изменения в подробностях и в приложениях, смотря по местным условиям. Цель нашего нововведения состоит, как мы видели, в сокращении экзаменного времени, чрез что выигрывается время учебное и, сверх того, уменьшается чисто экзаменное направление, столь вредное для учащихся. А главные основания нововведения, которым мы старались достигнуть этой цели, состоят: 1) в замене продолжительного (шести-недельного) времени переводных экзаменов и приготовлений к ним репетициями и тентаменами, производимыми без всякого приготовления и без прекращения уроков; 2) в разделении учеников по результатам, полученным на этих репетициях и тентаменах, на 3 группы: отличных, посредственных и слабых – с той целью, чтобы, не теряя времени на дальнейшее испытание слабых или неуспевающих учеников, не допускать их вовсе к переводному экзамену, а сосредоточить все внимание на посредственных или таких, которые имеют по предшествовавшим репетициям одинаковые почти шансы на переход в следующий класс или на оставление в прежнем классе; 3) в испытании учеников группами в одно и то же время из нескольких (3 или 4) предметов; 4) в замене цифрных отметок положительным ответом: *да* или *нет* на вопрос, задаваемый каждому учителю: может ли ученик по его сведениям в той или другой науке перейти в следующий класс?

Приняв эти основания и имея в виду главную цель, можно допустить различные изменения в механизме самых испытаний. Так, например, все способы испытания учеников с целью узнать степень приобретенных ими сведений можно подвести под три следующих разряда: 1) можно половину каждого урока употребить на изложение предмета, а остальную половину времени употребить на спрашивание урока; 2) можно определить известные только дни в неделю на спрашивание и испытание учеников, а остальные недельные часы употреблять на изложение предмета; 3) можно спрашивание и испытание отложить на последний месяц в учебном семестре. Каждый из этих способов имеет свои выгоды и невыгоды: но вообще в средних учебных заведениях мне кажется более удобным второй способ, если только опытный учитель сумеет, и не спрашивая ежедневно у учеников заданного урока, удерживать их внимание посредством сократова способа в постоянном напряжении.

Имея все это в виду, я и предлагаю дирекциям держаться преимущественно основных положений предполагаемого нововведения. Вникнув в дух его и цель, я думаю, нетрудно будет и заметить хорошую и слабую стороны замечаний, сделанных директорами киевских гимназий (которые и сообщаю здесь к сведению без всякого изменения). Так, например, нетрудно будет усмотреть в замечании директора Первой киевской гимназии, что преподаватели исторических и математических наук не успевают повторить пройденное, если не прекратят преподавание 1 декабря и 1 мая; обнаруживается явственная несообразность в том отношении, что, прекращая преподавание с 1 декабря и с 1 мая, не достигается ими главная цель, потому что экзаменационное время не только этим не сокращается, но еще, напротив, удлиняется, в ущерб собственно учебному; те учителя, которые считают невозможным узнать познания их учеников в течение декабрьских и майских



тентаменов, могли бы легко избрать другой способ (например, второй из трех вышеизложенных), не прекращая преподавания, если бы они захотели хорошенько понять главную цель нашего нововведения.

Программы и правила для женских пансионов²⁶

Наши женские училища, открываемые частными содержательницами на степени гимназий, уездных и приходских училищ, не имеют почти ничего общего ни с гимназиями, ни с уездными, ни с приходскими училищами. Из них женские школы на степени уездных училищ еще могут быть отчасти сравнены с четырехклассными дворянскими уездными училищами; но женские школы на степени гимназий совершенно напрасно пользуются этим названием. И разделение классов, и объем преподаваемых предметов, и число наставников, и учебные пособия, и ход учения в них не имеют ничего сходного с гимназическим курсом. Да еще к тому же нет двух женских школ на степени гимназий, в которых бы преподавание и даже число преподаваемых предметов было совершенно одинаково. Надзор за ходом и успехом учения хотя и существует, но только извне, в недрах же самих школ, кроме женского надзора самих содержательниц и их помощниц, не предпринято никаких мер для постоянного и систематического наблюдения над способом, постепенностью и правильным ходом преподавания; педагогических совещаний никогда не бывает; испытания делаются только для публики; переводы из одного класса в другой слишком произвольны; приемных экзаменов почти не существует, внеклассные занятия нисколько не организованы. Правда, и наши гимназии во всех этих отношениях еще далеки от совершенства, но все-таки дух организации проник в них несравненно более. Об успехах и ходе гимназического учения можно судить, и судить верно, посредством университета; а об успехах в женских школах такого верного средства судить нет.

Девушка, окончив курс учения, скрывается в семейном кругу; ее деятельность, а следовательно, и результаты учения остаются неизвестными, и общество может судить об этом только по дальнейшим, менее очевидным следствиям. Потому и научный, рациональный, контроль в женских училищах еще необходимее, чем в мужских. Но положительного об успехах учения в женских школах можно сказать только то, что практическое знание новых языков, и именно французского, распространено в них более, чем в гимназиях и уездных дворянских училищах. Даже в низших классах девочки читают и по-французски, и по-немецки несравненно лучше, чем мальчики в высших; а девочки в высших классах почти все могут объясняться по-французски, тогда как в гимназиях только те знают новые языки практически, которые приготавлились и брали уроки дома. Но вот и все. По всем другим наукам успехи в женских школах весьма сомнительны, а на умственное развитие девушки обращается еще менее внимания.



Чтобы сколько-нибудь помочь научному благосостоянию наших женских частных училищ и чтобы хотя сколько-нибудь подвести их под уровень тех мужских правительственных школ, на степени которых они учреждаются, я приглашал содержательниц киевских женских училищ, учителей, директоров гимназий и инспекторов казенных училищ в особый комитет для обсуждения различных вопросов, касающихся распределения классов и часов, способов преподавания и системы испытаний, и правила, составленные в заседаниях этого комитета, предлагаю теперь дирекциям и г. инспектору казенных училищ (которому в Киеве вверено наблюдение и за частными школами) ввести в женские школы и тщательно наблюдать за их исполнением. Цель этого нововведения, очевидно, состоит в том, чтобы: 1) подчинить ход учения в частных женских школах более определенным и более рациональным правилам; 2) сравнять сколько можно отношение учебного курса в этих школах с курсом учения в соответствующих им мужских правительственных училищах; 3) ввести более рациональный, научный, надзор за способом преподавания и успехами учащихся.

Воскресные и праздничные школы для ремесленного сословия²⁷

Гг. студенты ун-та св. Владимира, желая содействовать к распространению грамотности в низших классах народа, испросили у г. попечителя Киевского учебного округа (КУО) разрешения на преподавание ремесленному сословию г. Киева чтения и письма на русском языке и первоначальных действий арифметики с вычислением на счетах и письме в воскресные и праздничные дни, пригласив для преподавания Закона Божия православного исповедания законоучителей. Школы эти открыты уже с прошлого сентября, сперва на Подоле в Киево-подольском дворянском училище, а потом и на новом строении в Киевском уездном училище, и обучение означенным предметам происходит в них при участии и под наблюдением профессора университета Павлова и штатных смотрителей сих училищ Слепушкина и Прощенки, всякое воскресенье и праздник с 10 ч. утра до 2 пополудни. Занимаются этим обучением кроме двух преподавателей Закона Божия 36 студентов (20 – в первом училище и 16 – во втором), не поочередно, а все в одно время, каждый с известным числом учеников. Только Закон Божий, т. е. объяснение молитв, основных истин веры, главных событий св. истории и еванг[елических] чтений слушают они все вместе. Учащиеся из сословия ремесленных и из разных низших классов городского населения различных возрастов собираются почти постоянно в одной школе до 90 человек, а в другой... около 70. Не только учение, но и необходимые учебные пособия: книги, аспидные доски, грифели и т. п. – доставляются им даром, за счет пожертвований лиц, сочувствующих такому благому делу, плоды которого не могут не быть благотворны.

Желательно, чтобы добрый пример не остался без подражания в дирекциях округа.



О педагогических советах II²⁸

Считая не только полезным, но и необходимым для общественного просвещения в нашем крае поднять значение педагогических советов гимназий и увеличить нравственно-научную связь между учащими и учащимися, я предлагаю гг. директорам и инспекторам кроме предметов, обсуждаемых ныне по существующим правилам в этих советах, подвергать непременно еще обсуждению их: 1) всё, касающееся поведения учеников, их наказания, увольнения и перемещения из одной гимназии в другую, требующее до сих пор разрешения от попечителя о переходе учеников из одной гимназии в другую, теперь отменено, а потому я считаю полезным, чтобы директора сносились о таких учениках между собой неофициально, но не иначе, как подвергнув свое мнение о перемещающихся учениках предварительному обсуждению педагогического совета; 2) все замеченные директором и инспектором недостатки и упущения в классах, касающиеся преподавания или изложения предметов и обращения учителей с учениками, так чтобы делаемые им замечания отнюдь не носили на себе характера одних личных (следовательно, более или менее произвольных) воззрений. Этим способом я слагаю доставить гг. учителям средство к развитию личных убеждений, к возвышению их педагогического авторитета и собственного достоинства, к восстановлению нравственно-научной связи с учащимися (которая, нужно сознаться, в наших учебных заведениях слишком слаба) и к уничтожению всякого произвола, столь вредно действующего в деле воспитания. В воспитании нет ничего ничтожного; все, по-видимому, незначительные поступки (и со стороны учащихся, и со стороны учащихся) требуют строгого и здравого обсуждения.

Голос наставников должен быть в полной мере столько же силен и многозначителен для учеников, как и голос директора. Учебно-педагогическое управление гимназий и по нашим уставам имеет характер коллегиальный. Этого не должны упускать из виду ни директора, ни инспекторы, ни учителя, и педагогические советы, как учреждения в высшей степени гуманные и прогрессивные представляют, бесспорно, самое надежное средство к улучшению быта наших учебных заведений и в научном, и в нравственном, даже в административном отношениях.

Имея все это в виду, я еще в прошлом, 1858 году предписал циркулярно-дирекциям составлять экстраординарные заседания педагогических советов для обсуждения различных способов преподавания. С удовольствием увидев, что многие из гимназий приняли к сердцу мое предложение и что многие из учителей дельно, искренне и отчетливо изложили свои мысли о преподаваемых ими предметах, я не могу, однако ж, к сожалению, не упомянуть, что некоторые из гимназий, как киевские Первая и Вторая, Житомирская и Ровенская, до сих пор оказали еще небольшое сочувствие к этому (в моих глазах важному) нововведению и почти ничего еще мне не сообщили. Почему вменяю еще раз в неприменную обязанность дирекциям: 1) созывать педагогические советы для обсуждения всего сказанного; 2) сообщать мне протоколы всех заседаний с отдельными мнениями тех преподавателей, которые пожелали бы это сделать, в случаях, когда они не будут согласованы с большинством; 3) составленные



преподавателями записки о способах преподавания и о других педагогических мерах до заседаний сообщать предварительно для прочтения всем участвующим в педагогических заседаниях, с тем чтобы гг. члены советов, познакомившись предварительно с содержанием этих записок, могли лучше подготовиться к их обсуждению.

О многопредметности в гимназиях и об изменении учебных программ²⁹

Утвержденные в 1852 г. бывшим министром народного просвещения распределения учебных предметов по классам гимназий введены в виде опыта на 7 лет.

По отзыву директоров гимназий вверенного мне округа ученики III класса слишком обременены несоразмерным с их возрастом количеством учебных предметов. Мальчик, редко старше 12 лет, с переводом в III класс должен слушать 11 предметов, из коих 5 для него совершенно новых (славянский язык, история всеобщая и русская, алгебра, геометрия), притом в течение года положено пройти всю русскую грамматику, а также часть грамматики французской и немецкой на французском и немецком языках.

От этого чрезмерного обременения ученики III класса мало успевают, и в этом классе, сравнительно с другими классами, остается всего более учеников без перевода в высший класс.

Вопрос об облегчении учеников III класса я передавал на обсуждение особого комитета, который нашел нужным сделать для сего некоторые изменения в утвержденной министерством программе преподавания.

Представляя при сем проект изменения ныне существующей программы, имею честь покорнейше просить разрешения Вашего высокопревосходительства на распределение предметов преподавания в гимназиях Киевского учебного округа согласно представляемому проекту.

Латинский язык преподается теперь во Второй киевской гимназии со II класса, а в других с IV класса; от этого неодинакового распределения сего предмета происходят большие затруднения при переходе учеников из других гимназий во Вторую киевскую, в которую очень часто поступают ученики из других гимназий. Для устранения сего неудобства предложено в проекте ввести преподавание латинского языка со II класса и в других гимназиях округа.



О необходимости изучения постановки дела народного образования за границей³⁰

Переходное время, в которое сумасбродства и беспорядки впечатлительной молодежи обращают на себя и сосредоточивают все внимание правительства, без сомнения, малоудобно для коренных и существенных преобразований в деле народного просвещения.

В это время живем мы теперь и, долго ли оно продолжится, не знаем.

Между тем его не нужно упускать даром, и именно люди, преданные и по долгу службы, и по внутреннему влечению делу народного образования, должны готовить себя глубоким и всесторонним изучением этого предмета и ревностно собирать материалы, приложение которых понадобится в недалеком будущем.

Как ни заманчива, как ни почетна роль борца в это переходное время с напором всех одно другому противоречащих убеждений и со всеми страстями и страстишками и отживающего свой век и грядущего поколений, но глубокое, всестороннее и беспристрастное изучение дела народного образования несовместимо с борьбой. Сил человеческих неостанет, чтобы в одно и то же время энергически противостоять борьбе и с научным бесстрашием изучать обширный предмет.

Для борьбы нужен преимущественно характер и воля; для изучения – воля и любовь к делу.

Выведенный почти случайно на поприще этой борьбы, я три с половиной года мужественно противостоял и не устал еще, потому что не потерял еще доверия к себе и не потерял доверия к себе нового поколения.

Но благоразумие и опыт жизни требуют не увлекаться временным успехом, постоянно следить за собой и наблюдать за собственным запасом сил и умения. Делая это, я вижу ясно, что мне многого, чрезвычайно многого недостает еще. Обдумывая все жизненные вопросы нашего народного образования, вижу, что и я, да и все мы, нечего греха таить, еще ничего положительного не знаем об этом предмете: только пробуем и колеблемся, даже в таких вещах, касающихся образования, которые уже давным-давно разрешены на Западе, от которого оно пришло к нам.

Есть же тому какая-нибудь причина? Нельзя же, наконец, серьезно утверждать, что один склад нашего ума уже таков, что ни одна общечеловеческая истина не может быть им хорошо переварена. Нет, причина тому другая; она лежит на ладони – это наше незнание. Мы и за просвещение, как и за все другое, беремся, его не зная. Мы и в деле просвещения, как и во всех других делах, хватались сначала за механизм, который нам очень понравился как остроумная игрушка, пустили в ход все колеса администрации, не зная, что основанием ему служит такое же глубокое изучение сил и материи, как и то, которое послужило к изобретению пароходов и паровозов.

Путем горького опыта я дошел до сознания моего неведения и хочу учиться, чтобы быть истинно полезным делу народного просвещения. Я не боюсь упасть в борьбе, которую веду теперь, потому что, упав, ничего не потеряю, а не потеряю потому, что



ничего не ищу. Но для чего же терять силы и годы жизни, которых мне уже осталось не слишком много, на неверное, когда я наверное знаю, что мог бы быть несравненно более полезен святому и общему делу просвещения, если бы принялся изучать его там, где оно выработалось и окрепло вековыми трудами передовых людей.

Получив поручение от министерства народного просвещения изучить в течение нескольких лет серьезно, а не на скорую руку, как это делается теперь, образование на Западе, я несравненно более был бы полезен и ему, и России, нежели теперь, разыгрывая роль полицмейстера, поставленного в зависимость от местных начальств края и от различных видимых, более или менее случайных обстоятельств. Я не преувеличиваю и не искажаю фактов, называя попечителя учебного округа в настоящее переходное время смут и беспорядков полицмейстером. Как ни обширна и ни благотворна могла бы быть деятельность лица, которому вверяется просвещение края, но на деле, когда правительство все внимание сосредоточивает на этих, в сущности неизбежных, тревожностях корпоративной жизни учащегося поколения, эта деятельность принимает характер чисто полицейский.

Не отраднее ли для всякого мыслящего патриота при такой обстановке посвятить все свои умственные способности службе прекрасному будущему, серьезно подготавливая и подготавливая других к нему тщательным и всесторонним изучением дела просвещения на Западе?

Изучая там, на месте, не мимоходом и не проездом, этот предмет, сделавшийся уже конечной целью моей жизни, я бы более, чем кто-либо другой, мог отыскать и применительную его сторону к просвещению нашего отечества. Мне теперь не по одним слухам знакомы все слабые стороны нашего просвещения, я уже достаточно изучил его механизм. Но открыть существенные выгоды и скрытый недостаток различных способов образования в чужих странах можно не иначе, как проследив за ними тщательно и в течение довольно долгого времени. Только тогда истинные результаты делаются для наблюдателя очевидными. Зная об образовании в Англии, Германии, Франции и Америке только по описаниям и слухам, мы почти ничего не знаем, насколько оно применимо к нам. А это самое главное. Я взялся бы тщательно рассмотреть все дело; взялся бы для распространения верных сведений об успехах педагогики издавать периодическое сочинение. Мне можно было бы поручить руководство молодыми учеными, посылаемыми за границу для приготовления к занятию профессорских кафедр. Я знаю из опыта, как часто они блуждают, теряя много времени и не зная с первого раза, как распорядиться своими занятиями. Я мог бы находиться в постоянном сношении со всеми заграничными педагогами и следить за их действиями, не увлекаясь, однако, поверхностно, как это нередко случается при мимоходном посещении школ путешественниками. Короче, я не могу понять, почему министерство народного просвещения до сих пор не имеет такого постоянного корреспондента и наблюдателя за ходом просвещения за границей, как военное ведомство имеет по своей части.

Предложение мое я уже имел честь сообщить г. министру народного просвещения.



Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа³¹

В деле воспитания, – будет ли оно домашнее или общественное, – всегда более или менее преобладает одно из трех начал: *призвание, администрация и спекуляция*.

По призванию воспитывают детей только некоторые немногие родители и некоторые избранные педагоги. В учебных казенных заведениях господствует *административное* начало, а в большей части частных школ и пансионов – *спекуляция*. Это так есть, и *не может быть* иначе при современном состоянии нашего общества, хотя, собственно, одно только *призвание* должно бы быть господствующим началом воспитания. Понятно, что правила, которым следуют призванный педагог, воспитатель-чиновник и воспитатель-спекулянт, если и не диаметрально противоположны, то, по крайней мере, весьма различны. *Первый* следует внутреннему внушению; *второй* – предписаниям и постановлениям начальства; *третий* – тому, что приносит ему самому больше выгоды. Правда, в образованном обществе и призванный, и администратор, и спекулянт не могут безнаказанно отступать вовсе от начал, принимаемых современной педагогикой; но тем не менее все основные педагогические правила в руках каждого из этих трех воспитателей принимают другой характер и другое направление, а потому и исполнение их дает другой результат. Кроме того, самое педагогическое искусство, – смотря по тому, будет ли оно этими воспитателями приспособлено к домашнему или общественному воспитанию, – также получает другой характер. Так, при воспитании масс в многочисленных общественных учреждениях и призванные, и спекулянты, принужденные действовать по однообразным и определенным предписаниям начальства, невольно делаются воспитателями-чиновниками. В этих учреждениях почти совсем исчезает возможность *индивидуализировать*, а с этим вместе делается невозможным и применение одного из самых основных правил педагогики, предписывающего *сообразоваться, в каждом данном случае, с нравом, темпераментом и способностями воспитанника*. Дело воспитания в больших закрытых воспитательных заведениях ни с чем нельзя лучше сравнить, как с медицинской практикой в больших госпиталях, которая также по невозможности хорошо индивидуализировать резко отличается от частной практики. Невозможность вникать в натуру каждого воспитанника в больших общественных учреждениях нарушает и те сердечные, патриархальные отношения воспитателя к воспитаннику, которые составляют отличительную черту домашнего, родительского и того воспитания, которым (в малых объемах) занимаются педагоги по *призванию*. Счастливое время патриархальных отношений – если оно когда-либо и существовало в больших учебных заведениях – прошло. Теперь, под предлогом этой патриархальности, нередко ждешь не добра, а скрытых злоупотреблений. Прислушиваясь к говору учеников в школах, не только ничего не услышишь о сердечной привязанности их к наставникам, но, напротив, еще узнаешь, что



не существует даже и доверия к справедливости и правосудию воспитателей. При таком положении дела толковать об отеческих отношениях директоров, инспекторов, надзирателей и учителей к воспитанникам – значило бы фарисействовать или не хотеть видеть того, что уже слишком ясно. Еще недавно педагогический совет одной из гимназий округа, осуждая провинившегося ученика, разделился на две противные стороны, из которых *одна* утверждала, что учителя должны быть *отцами*, а *другая*, – что они должны быть *братьями* учеников. Я заметил на это, что *наставники*, по моему мнению, *должны остаться тем*, чем они есть на самом деле, то есть не более и не менее как наставниками. И теперь, предлагая дирекциям округа принять в руководство прилагаемые здесь правила о проступках и наказаниях учеников, я полагаю им в основание это убеждение. Убежденный опытом, что патриархальные отношения учащихся к учащимся в учебных заведениях сделались мифом, обольщающим только одних непосвященных, я предлагаю оставить в покое недостижимое, а обратиться лучше к усовершенствованию другой, более практической, стороны общественного воспитания. Не входя в рассмотрение, худо ли или хорошо, что административное начало преобладает в больших учебных учреждениях, и принимая это как «*un fait accompli*», я полагаю, что при таком состоянии дела нужно, по крайней мере, извлечь все хорошее из этого начала и приспособить его как можно лучше к воспитанию вверенного нам юношества. Хорошего же в этом начале я вижу то, что *оно, при известных условиях, может содействовать развитию в детях чувства законности*. Это чувство, так еще мало заметное в нашем обществе, нигде между тем столько не нужно, как у нас, в России. Все мы ощущаем крайнюю необходимость развить в нас с самых ранних лет это жизненное условие гражданственности, взаимного доверия и прогресса. Но административное начало наших воспитательных учебных учреждений может достигнуть этой важной цели только тогда, когда: 1) все начальники и наставники заведений, при обсуждении отношений их к воспитанникам, при рассмотрении поступков учащихся и при определении наград и наказаний будут беспристрастно и верно следовать *одним, известным и точно определенным, правилам и постановлениям*; 2) сами учащиеся с первого вступления в школы *будут хорошо ознакомлены с правилами и постановлениями*, касающимися их проступков и наказаний, и когда они будут хорошо знать, что ожидает их за сделанный ими проступок, и 3) когда учащиеся будут убеждены, *что никакой их проступок не останется скрытым и необсужденным и что каждое наказание истекает как бы само собою, из сущности и характера проступка*. Очевидно, что всем этим требованиям нельзя удовлетворить иначе, как составлением кодекса; но очевидно также и то, что один кодекс, как бы он хорош ни был, еще недостаточен; нужны и лица, понимающие всю важность цели. Как правила без исполнителей, так и исполнители без правил ничего не сделают. Как бы исполнители ни желали остаться верными их призванию и долгу, они ничего путного не сделают, если будут идти по пословице «кто в лес, а кто по дрова» и если, не имея точных и определенных правил, один из них за один и тот же проступок и в одном и том же заведении будет наказывать учащегося, а другие – смотреть на него сквозь пальцы. Нехорошо тоже и то, если в том же учебном округе (в котором иногда ученики переходят из одного учебного заведения в другое) за тот же самый проступок один директор будет сечь или исключать ученика, а другие – прощать его или слабо наказывать. При таких противоречиях и упущениях нельзя развить чувство законности в учащихся. Воспитанники, видя такую разнообразность



взглядов и действий воспитателей, непременно придут к тому заключению, что действиями их управляет не закон, а случай, каприз, произвол и пристрастие. Доверие к законности действий в таком случае нарушается, а вместе с этим исчезает и всякое чувство правды и законности. Произвол и каприз воспитателя вызывают, по закону противодействия, такой же произвол и каприз и в воспитаннике. А что все эти разноречия и упущения, о которых я сейчас намекнул, действительно существуют в учебных заведениях нашего округа, я вижу и из протоколов заседаний педагогических советов, и из статистических данных о наказаниях, вытребованных мною от разных дирекций. Из этих данных я вижу, что не только в разных дирекциях существуют различные наказания за один и тот же проступок, но и одно и то же наказание употребляется с разной целью. Для примера я приведу здесь краткий перечень телесных наказаний, определенных различными дирекциями. Разность в численности этих наказаний нельзя объяснить различной численностью учеников и различной степенью их нравственного развития; мы видим, что в гимназиях, одинаково многолюдных и при сходных условиях, число телесных наказаний было далеко не одно и то же; потому этот факт не может быть иначе объяснен, как неопределенностью взглядов гг. директоров и наставников на проступки и наказания учеников. Так, в 1858 г. наказано было розгами: 1) в киевской 2-й гимназии из 625–43; 2) в житомирской – из 600–290; 3) в немировской – из 600–67; 4) в подольской – из 400–37; 5) в полтавской – из 399–39; 6) в ровенской – из 300–6; 7) в нежинской – из 260–20; 8) в новгород-северской – из 250–8; 9) в черниговской – из 240–18; 10) в белоцерковской – из 220–38; 11) в киевской 1-й гимназии – из 215–3. Неужели нравственное развитие учеников 2-й киевской, например, и житомирской гимназий так различно, чтобы им одним можно было объяснить, почему в одной из них, почти при одинаковом числе учащихся (600–625), высечены были в прошлом году только 43, а в другой – почти 300 учеников! Итак, убежденный вполне, что 1) при господстве административного начала в наших учебных учреждениях первым шагом к улучшению нравственной стороны воспитания может служить только развитие чувства законности и справедливости между учащимися; что 2) главным средством к развитию этого чувства могут служить точные, положительные и одинаковые (для всех дирекций) правила о проступках и наказаниях, я подверг все это дело, столь важное по его следствиям для воспитываемого юношества, тщательному обсуждению. С этой целью составлен был мною особый комитет под моим председательством; членами комитета были: помощник попечителя, директора, инспекторы двух киевских гимназий, инспектор казенных училищ, некоторые профессора и некоторые учителя. Обсудив тщательно все мнения, касающиеся этого предмета, я предлагаю теперь дирекциям ввести на первое время для гимназий в виде опыта следующие определения комитета, вполне разделяемые и мною. Но прежде, нежели приступлю к подробному изложению определений комитета, я считаю необходимым предпослать еще некоторые начала, служившие основанием правил о проступках и наказаниях, исходной точкой которых было развитие в воспитанниках чувства законности и правды. 1) Для искоренения вредных убеждений, распространенных между учащимися, что произвол воспитателей, каприз и личность управляют их поступками и действиями, необходимо *распространить и усилить деятельность и нравственное влияние педагогических советов*. Всем известно, как в настоящее время ослабло нравственное влияние учителей на поступки учащихся. Из мнений, сообщенных мне педагогическими советами, я вижу даже, что



некоторые наставники полагают вне своих обязанностей следить за нравственностью учеников, рассматривая себя как бы назначенными только для одного научного преподавания и относя все остальное к обязанностям директора, инспектора и надзирателей. Таким образом, в наших школах произошло, с одной стороны, вредное разъединение учебной и административно-полицейской частей, а с другой стороны – то, что одни и те же лица сделались и следователями проступков, и определителями наказаний. Отсюда и начало недоверия, господствующего между учащимися (особенно высших классов) к справедливости суда. Итак, чтобы восстановить это доверие, а с ним вместе и нравственное влияние учителей, нет другого, более верного средства, как распространить действие педагогического совета и предоставить ему в большей части случаев определение наказаний; для обсуждения же тех проступков, которые предоставляются суду надзирателей, инспектора и директора, включить в число следователей (по очереди или по выбору) и некоторых членов совета. Опыт доказывает, что заключения и определения педагогического совета несравненно более пользуются доверием между учащимися, чем решения одного лица, будет ли оно второстепенное в заведении, как учителя и надзиратели, или главное, как директор. Поэтому необходимо также, – что и совершенно согласно с существующим уставом, – чтобы и правом определять те наказания, которые имеют более сильное влияние на нравственность учащихся, пользовался преимущественно один педагогический совет, а инспектор и директор имели бы право распоряжаться преимущественно в случаях экстренных и не терпящих никакого отлагательства. Эта мера несколько не уменьшит уважения учащихся к этим лицам, но еще, напротив, устранив причину подозрений и нареканий о личностях, капризе и произволе, заставит их более доверять своим непосредственным начальникам, а следовательно, и более уважать их. 2) Введение предлагаемых здесь правил и постановлений, конечно, не имеет цели распространить между учащимися вредное убеждение, что участь провинившихся будет зависеть единственно от одного только мертвого кодекса. Напротив, опыт должен скоро убедить их, что самое главное дело – точное исследование и правосудное приложение правил, содержащихся в кодексе, к каждому данному случаю, все-таки предоставлено воспитателям. Как в каждом судопроизводстве, так особенно и в деле воспитания, при обсуждении проступков учащихся все зависит от следователей и судей, применяющих закон к случаю. Поэтому введение кодекса несколько не нарушит нравственной связи между воспитателями и воспитанниками. Напротив, учащиеся, с одной стороны, скоро поймут, что их действия подчиняются не только мертвой букве закона, но и живой силе убеждения их воспитателей о мере вины и степени наказания, с другой же стороны – введением кодекса учащиеся убедятся, что и самые их воспитатели руководствуются при обсуждении проступков не произволом, а точными и определенными постановлениями. 3) Главная цель наказаний в учебных заведениях есть *исправление*. А когда надежда исправить виновного вовсе потеряна, то предстоит грустная необходимость удалить неисправимого для блага целого заведения. Необходимостью существования этой меры и отличается воспитание в заведениях от частного или семейного воспитания. Воспитатели, имея это в виду, должны при обсуждении каждого проступка хорошо вникнуть в те *обстоятельства*, которые его сопровождали и ему предшествовали. Потому-то необходимо при каждом проступке принимать во внимание: *усиливающие, ослабляющие и вовсе от наказания освобождающие условия*. Все они изложены с этой целью в особой графе приложенной



таблицы проступков и наказаний. Учащиеся должны иметь и об этих обстоятельствах точные сведения. 4) Никто из провинившихся не должен отговариваться и извиняться незнанием правил и постановлений. Ничто столько не содействует к развитию чувства законности, как точное знание закона. Итак, прежде, нежели мы приступим к осуществлению изданных правил на деле, необходимо ознакомить учащихся в точности с сущностью самого дела. С этой целью предлагается дирекциям развесить во всех классах прилагаемые здесь таблицы кодекса. Весьма полезно было бы, если бы воспитатели молча подвели воспитанника после каждого совершенного им проступка к таблице и указывали ему на то, что его ожидает. Напоминая таким образом виновному, воспитатель дает ему почувствовать, что следуемое за вину наказание будет определено не произволом, а по закону. 5) Но, как бы строго и беспристрастно мы ни наказывали виновных за каждый проступок, мы не должны забывать, что этим не уничтожается самая *причина зла*. Действуя на *проступки*, мы не всегда еще действуем на *пороки*, служащие им основанием. Наши действия можно назвать в этом случае более *паллиативным*, нежели *радикальным* лечением. Корень зла и после наказания за вину еще остается в душе виновного, хотя и то правда, что, не давая ему пускаться на свет отростки, мы прекращаем, по крайней мере, обнаруживание зла; а это уже много значит. Зло питается злом. Препятствуя ему обнаруживаться и сегодня, и завтра, мы можем, наконец, и того достигнуть, что оно совершенно заглохнет. Но все-таки эта мера еще недостаточна. Нужно стараться по мере сил прямо действовать на самый корень. Для этой цели я предлагаю воспитателям, принимающим к сердцу их служение делу воспитания (а именно в закрытых заведениях), завести у себя карманные журналы, в которых бы они отмечали, с надлежащей подробностью и *только для себя*, все замеченные ими поступки учеников, их образ мыслей и т. п. Записать в классный, официальный журнал или в кондуктный список: *шалил, ленился, наказан заслушание* и т. п., нетрудно; но если поступок не описан подробно и если ни слова не будет упомянуто о сопровождавшей его обстановке и о других, по-видимому, мелочных, но тем не менее характеристических обстоятельствах, то потом беспристрастному судье трудно будет судить о мотивах проступка и трудно будет узнать, что было его причиной: легкомыслие, темперамент, предшествовавшее воспитание или испорченность воли. Собрав же посредством таких журналов подробные фактические сведения о поведении, характере, темпераменте учащегося, легче будет попасть на корень зла, и как бы ни было трудно в больших воспитательных учреждениях *индивидуализирование* воспитанников, но все-таки при рвении и любознательности воспитателей оно в известной степени может быть осуществлено этим способом. Само по себе разумеется, что воспитатели, занимаясь ведением таких журналов, должны поступать осторожно и не обращаться к помощи самих учеников; иначе вместо добра они будут способствовать развитию наущничества и шпионства, как это было в школах иезуитских. 6) Опытom дознано, что уменьшение числа преступлений в обществе и улучшение нравственности зависит *не столько от строгости наказаний, сколько от распространения убеждения, что ни одно преступление не останется неоткрытым и безнаказанным*. Это же убеждение должно стараться распространить и между учащимися и доказывать им его на деле. Имея это в виду, предлагаемые здесь правила о проступках и наказаниях и определяют только для немногих, исключительных, случаев *строгие телесные наказания*. Известно, что, как бы наказание ни было жестоко и унизительно, к нему можно привыкнуть.



Человек приучится хладнокровно смотреть и на смертную казнь. Так и розга, часто употребляемая, теряет свое нравственно-исправительное действие. Поэтому гораздо надежнее и несравненно сообразнее с правилами благоразумной педагогики принять в основание *не строгость, а ответственность наказания с характером проступка*. Идеал справедливого наказания есть то, чтобы оно проистекало, так сказать, *само собою, из сущности самого проступка*. Розгу из нашего русского воспитания нужно бы было изгнать совершенно. Если для доказательства ее необходимости и пользы приводят в пример воспитание в Англии, то на это нужно заметить, что розга в руках английского педагога имеет совершенно другое значение. Где чувство законности глубоко проникло во все слои общества, там и самые нелепые меры не вредны, потому что они не произвольны. А там, где нужно сначала еще распространить это чувство, розга не годится. Унижая нравственное чувство, заменяя в виновном свободу сознания робким страхом с его обыкновенными спутниками: ложью, хитростью и притворством – розга окончательно разрывает нравственную связь между воспитателем и воспитанником: она и там не надежна, где еще существуют патриархальные отношения. И если грубое телесное наказание и от рук родного отца делается иногда невыносимым, то в воспитании, основанном на административном начале, оно делается унижительным и возмущающим. Но нельзя еще у нас вдруг вывести розги из употребления. Пока сеченные дома дети будут поступать в наши воспитательные учреждения, трудно еще придумать что-нибудь другое для их наказания (по крайней мере в начале) в случаях, не терпящих отлагательства.

Нам покуда ничего не остается более, как принять за правило: употреблять это средство с крайней осторожностью и только там, где позорная вина требует быстрого, сильного и мгновенного сотрясения. Но это сотрясение тогда только и может достигнуть своей цели, когда оно будет употреблено редко, но безотлагательно, следуя непосредственно за проступком, очевидность которого не подлежит никакому сомнению. 7) Известно, что во всех учебных учреждениях рано или поздно развивается дух *корпорации*, который при известных условиях может и повредить законности, и поддержать ее. Он делается вредным, когда корпорация организуется тайно или когда она вовсе не организована, а существует по одному преданию и, так сказать, инстинктивно. Еще хуже бывает, когда в основание ее принято какое-нибудь ложное, несовременное и незаконное начало. Напротив, корпоративный дух много содействует распространению законности и нравственной связи между учащимися и целым учреждением, когда основанием корпорации служит благородное научное соревнование, чувство чести и собственного достоинства. Главная задача педагогики состоит в том, чтобы, пользуясь этой естественной склонностью человека, живущего в обществе, проявляющейся с самого его детства, дать ей надлежащее направление и устремить ее к развитию чувства законности, правды и чести. Без сомнения, применение корпоративного духа, более или менее господствующего в наших училищах, к педагогическим целям должно быть делаемо с большой осторожностью. Таким образом, характер некоторых проступков учащихся может быть несравненно точнее определен ими самими, нежели воспитателями. Существуют, например, такие проступки, причину которых раз узнать нельзя иначе, как посредством товарищей виновного, и именно потому, что эти проступки преимущественно касаются взаимных отношений одного учащегося к другим. Если же педагог вздумает воспользоваться этим средством и прибегнет для обнаружения виновного и причины его проступка к помощи его товарищей, то он,



очевидно, нарушит нравственное основание воспитания, нарушит взаимное доверие и ту связь учащихся между собой и с их воспитателями, которая так необходима для всякого учебного учреждения. Поэтому, в подобных случаях, здравая педагогика требует, чтобы расследование и, в известной степени, и самый суд виновного были более предоставлены его товарищам, нежели наставникам; наставник же в таких случаях должен играть роль более пассивную; он должен точно наблюдать за ходом всего дела, не допуская ни малейшего уклонения от правды и, так сказать, издали руководя действием воспитанников. С этой целью я и предлагаю на первый раз, в виде опыта, ввести в пяти высших классах совестный суд товарищей, правильно организованный, под руководством воспитателей. Правила его будут изложены ниже. К проступкам, подлежащим этому суду, можно отнести, как я уже сказал, только те, которые касаются нарушения взаимных отношений учеников, как то: порчу вещей товарищей, ложь и клевету против товарища, оскорбление товарища словом или делом. Право такого суда может быть предоставлено учащимся в виде особенного доверия начальников к их нравственности и тотчас же должно быть отнято, как скоро педагогический совет удостоверится, что предоставленное им дело было ведено неправильно и пристрастно. Такой суд, хотя и в грубом виде, существует и теперь в закрытых заведениях, и даже между проходящими учениками; они и теперь находят случай, собравшись, общими силами разругать и даже поколотить товарища, провинившегося в их глазах; только официально такая ученическая расправа не признается. Но мне кажется, что гораздо безвреднее для нравственности общества такие естественные проявления корпоративного духа правильно организовать и подчинить законному надзору, нежели, закрыв глаза рукою, признать их как бы несуществующими. Наконец, я должен объявить дирекциям, что и таблицу, и мнения, обсужденные комитетом о проступках и наказаниях, нисколько не рассматриваю я как совершенно уже законченные и не подлежащие дальнейшим улучшениям и изменениям, на которые может указать время и опыт. Потому я прошу всех и каждого из воспитателей сообщить мне через педагогический совет или в виде отдельных мнений сделанные ими замечания, замеченные недостатки и указать на придуманные каждым исправления.

Школа и жизнь

*Отрывок из вариаций на ту же тему*³²

Мы привыкли издавна противопоставлять жизнь школе и школу – жизни. Мы привыкли видеть, что воспитание и учение идут сами по себе, а жизнь идет своим чередом, сама по себе. Мы привыкли думать, что требования школы не сходятся с требованиями жизни. И чем менее образованно общество, тем более разъединены в его понятии школа и жизнь.



Правда, в настоящее время все усилия передовых людей стремятся помирить одну сторону с другой. Но откуда эта мировая ограничивается только одними усилиями помирить.

Прислушайтесь и вникните. Вы придете к тому результату, что мы еще слишком далеки от убеждений о неразрывной связи школы с жизнью. И наверное, мы заметим не одну насмешливую улыбку, когда вздумаем сказать, что учиться и жить есть одно и то же.

Большая часть самых образованнейших из нас, верно, скажет не более того, что учение есть только приготовление к настоящей жизни.

Это, впрочем, и не могло быть иначе. Обыкновенно начинают учиться, воспитываться и образовываться с детского возраста; и понятие о воспитании, учении и школе сливается с понятием о детском возрасте человека. А дети не живут еще той жизнью, которую мы себе представляем настоящей, собственно так называемой и определенной. Детская жизнь, по нашим понятиям, это еще так что-то такое вроде предисловия, или вроде *hors-d'oeuvre* жизни. С ней, мы думаем, нет еще надобности много церемониться; ее можно, мы полагаем, и сжать, и расширить как нам угодно; ее можно влить в какую угодно форму и из нее вылепить, что нам, – взрослым и истинно живущим, – заблагорассудится.

Есть, правда, у нас официальные фразы и пословицы, вроде таких, что воспитание человека начинается с самого рождения и продолжается до смерти, что учение – свет, а неучение – тьма; но их говорят, а верят им немногие; а если им и верят, то мертво – без дел.

Вообще же большую часть родителей, родственников и опекунов, которые учат и образуют или заставляют учиться и образовываться детей, можно подвести под три разряда.

Одни из них это делают потому, что это так уже принято, а все, что всеми принято, нужно делать охотно и без дальнейших размышлений.

Другие учат и образуют своих детей как-то нехотя, с задней мыслью, что хотя это и принято, но что все-таки им после, – в настоящей жизни, – придется разучиваться.

Третьи, наконец, – и это еще самые мыслящие и вкисившие плодов образования – посылают детей в школу для того, чтобы их после вытолкнуть в жизнь по той дороге, которая им более знакома, или по той колее, которая ведет ближе к заранее придуманной цели.

Надобно признаться: прошедшее и все обстоятельства сложились действительно так, что было бы сверхъестественное чудо, если бы большинство лучше поняло связь жизни с школой.

Надобно признаться: школа – с своей, а сложившаяся из прошедшего жизнь с своей стороны сделали все возможное, чтобы убедить большинство, что между ними ничего нет общего.

Школа делала что-то свое, не заботясь о жизни; а жизнь шла по-своему, не обращая внимания на школу.

Так проходило, так и теперь еще проходит время. Но рано или поздно следствия, началом которых были заблуждения, хотя бы и вековые, приводят, наконец, к такому порядку вещей, который делается невыносим и невозможен, и именно потому, что он ставит нас в противоречие со всем окружающим и самими собой, заставляя нас говорить в одно и то же время и да, и нет.



В таком, или почти таком, состоянии находимся мы теперь с нашими понятиями о воспитании. С одной стороны, школа начинает понимать, что она без жизни и вне жизни – нелепость, а жизнь видит, что она без школы не может ни одного шага сделать вперед, – идти же назад ей запрещено предвечным законом. Наконец, все мыслящие начинают убеждаться, что школа и жизнь есть одно нераздельное целое, что жизнь школьника есть такая же самостоятельная, подчиненная своим законам жизнь, как и жизнь взрослых учителей.

И если дети не имеют ни силы, ни способов нарушать законы нашей жизни, то и мы не имеем права безнаказанно и произвольно ниспровергать столь же определенные законы мира детей.

Без сомнения, и отцы, и общество должны заботиться о будущем детей; но это право ограничивается обязанностью развивать всецело и всесторонне все благое, чем наделил их Творец.

Другого права нет и быть не может, без посягательства на личность, которая одинаково неприкосновенна и в ребенке, и во взрослом.

Правда, это ограничение прав общества и отцов идеально; на практике, без логического ослепления, нельзя не допустить исключений. Но, тем не менее, если идеал – истинный, то и стремления к нему также справедливы. А если так, то отцы и общество должны по возможности стремиться к его осуществлению.

Если же недостаточность средств, ограниченность ума и недостаток образования отцов препятствуют им осуществлять эти стремления, то не обязано ли общество и государство, с своей стороны, – предполагая, что оно богаче и средствами, и мыслями, – помогать достижению этого всецелого, всестороннего развития способностей и добрых склонностей ребенка? И эти обязанности общества и государства не делаются ли еще священнее там, где они признают воспитание своей монополией?

Правда, монополия воспитания, признанная целым обществом за собой, никогда не обходится, как и все прочие монополии, без задних мыслей; общество употребляет его как средство к достижению своих известных целей и часто по необходимости делает его не общечеловеческим, а только прикладным. Но если это отступление от идеала уже необходимо в практической жизни, то все-таки оно в моих глазах извинительнее отцовского отступления.

Чем более организовано общество, чем выше и чище его взгляд, тем более оправдывается пред судом истории его монополия и тем извинительнее делаются ее прикладные цели в воспитании. А чем извинить отца, если он, также приравливаясь к потребностям общества, да еще нередко и из иных выгод, превращает высшее назначение воспитания в односторонний утилитаризм? Но и общество, удерживающее за собой монополию воспитания, и отцы, воспитывающие своих детей с прикладной целью, не могут быть оправданы пред судом совести, если они начинают направлять воспитание к их прикладным целям с колыбели детей.

Тогда и общество, и отцы не мирят, а ссорят школу с жизнью.

Тогда одностороннее, искусственное воспитание, с его временными и прикладными целями, получаемое в школе, рано или поздно вступит в разлад с жизнью.

Она, вечно движущаяся, непрерывно требует полноты и всестороннего развития человеческих способностей. Все прикладное, как бы оно односторонним ни казалось, уживается и переходит в плоть и кровь только при одном этом неперменном условии.

И откуда взялась школа, как не из жизни? Не врожденная ли человеку склонность развивать более и более все ему присущее была началом школы? И если, вышед



из жизни, при первом ее начале, – стала противоречить жизни, то не произошло ли это от тех же самых причин, которые и в древнем, и в новом мире нередко ставили и самую церковь в противоречие с жизнью?

Одно из двух: или понятия, которые школа сообщала жизни, были неверны, и начала, которыми она руководствовалась, не оправдывались жизнью; или же жизнь предъявляла нелепые притязания к школе и требовала от нее того, чего сама не могла дать.

Как бы то ни было, но мы видим, – иногда доходило и до того, что школа учила не тому, как жить, а тому, как умирать должно; а жизнь отвергала все школьное, сомневаясь даже в пользе и необходимости грамоты.

Наконец, как болезнь, проистекая из жизни, иногда ее разрушает, так и болезнь школы не раз угрожала разрушением жизни общества.

Теперь, слава Богу, люди приходят все более и более к тому убеждению, что церковь, школа и государство нераздельны с жизнью народов.

Но, прежде нежели человечество окончательно сольет в своих понятиях школу с жизнью и сделает одну немыслимой без другой, школе придется испытать еще много тревожений и превращений.

Положительной формулы для нее еще не найдено. Современное общество бьется как рыба об лед, отыскивая эту формулу.

В настоящее время, и именно в обществе, еще не созревшем и мало жившем прошедшей жизнью, всего заманчивее кажется тот взгляд на школу, который ее представляет чем-то вроде лепной модели для приготовления людей именно такими, какие нужны обществу для его обыденных целей.

И в самом деле, чего лучше? Общество является потребителем, а школа фабрикой, приготовляющей товар для потребления. Запрос есть; стоит только удовлетворить ему, и обе стороны довольны. Вопиющее современное всегда ближе сердцу и доступнее мысли, чем далекое будущее. Для чего вдумываться, что будет через 25 или 30 лет, когда новое поколение начнет заменять старое? Правда, что всякий из нас, спускаясь под гору, начинает чувствовать себя как-то неловко и сознавать, что он не воспитывался для будущего, но, прожив так или сяк и без того и думая, что в это время жилось даже лучше, меряет на свой аршин будущее поколение, советуя и ему поступать так же и идти по его стопам.

И вот школа, сначала разрознившаяся с жизнью, начинает сливаться с нею; и та, и другая начинают более понимать друг друга, но как?

Общество и государство, применяясь к настоящему и делая воспитание своей монополией, употребляет школу, *во-первых*, как проводник к распространению в будущем поколении одних только известных убеждений, взглядов и понятий; *во-вторых*, как рассадник специалистов, ему необходимых для достижения известных обыденных целей.

Отцы, применяясь к этому же направлению общественного воспитания, посылают детей в школу: *во-первых*, чтобы воспитать их для хлеба, и притом, елико возможно, не на своем, а на чужом или общественном иждивении; *во-вторых*, чтобы воспитать их в духе того сословия, к которому принадлежат сами, и, разумеется, в тех же самых убеждениях и предубеждениях.

Итак, школа, и примиренная с жизнью, на первых порах не преследует еще никаких широких и общечеловеческих целей. Напротив, она делается еще более односторонней и прикладной, чем в начале своего существования, когда она,



основанная благочестием и гуманностью передовых людей, была более отделена от жизни.

Но все же лучше примириться с жизнью, какова она ни есть, нежели быть с нею в полном разладе. Вот почему настоящее положение школы все-таки нужно считать шагом вперед.

Но остановиться на этом – значило бы мирить школу с жизнью только наполовину. Мало этого, это значило бы признать, безусловно, первенство жизни пред школой и рабскую зависимость от настоящего, тогда как все будущее жизни находится в руках школы и, следовательно, ей принадлежит *гегемония*.

Если мы, привыкнув считать понаслышке, по преданию и по собственному опыту школу в разладе с жизнью и теорию – каким-то противоположением практике, теперь с каждым днем все более и более убеждаемся, что настало время им помириться, то уже нельзя останавливаться на середине дороги.

И отцы, и общество, и государство должны стремиться восстановить смысл и права школы, проистекающие из самой жизни. Должно восстановить прямое назначение школы, примиренной с жизнью, – быть руководителем жизни на пути к будущему.

И этого достигнем только тогда, когда все человеку дарованные способности, все благородные и высокие стремления найдут в школе средства к бесконечному и всестороннему развитию, без всякой задней мысли и без рановременных забот о приложении.

Когда *учиться, образоваться и просветиться* – делается такой же инстинктивной потребностью общества, как питаться и кормиться телу, тогда приложение придет без хлопот, само собою.

Надобно достигнуть того, чтобы здравый смысл изменил самый язык. И когда будем говорить и мыслить о *воспитании*, то нужно, чтобы высшие понятия, присущие словам *учение, образ и свет*, заменили материальное представление *питания*, приличного телу, а не духу.

Только тогда мы можем быть спокойны за успех в будущем, только тогда можем ожидать истинного прогресса в нашем обществе, когда приложение будет проистекать само собой, без всякой искусственной и насильной моделировки незрелых умов и понятий.

Человеческому духу, всецело и всесторонне развитому, присуща наклонность употреблять и применять им приобретенное без всякой насильственной подготовки. Просвещенному уму не нужны рамы, заказанные по мерке; он сам для себя создает их, убеждаемый бесконечностью и беспредельностью сведения.

Не врождена ли всем наклонность сообщать друг другу приобретенные сведения? И что же это такое, как не свойство духа применить приобретенное?

Если же прикладное образование и считается покуда необходимым в нашем обществе, то пред истинным идеалом воспитания оно оказывается только временным и неизбежным недостатком. Оно доказывает только слабость наших сил, слабость любви к человечеству и к истине.

И в настоящее время невозможность дать образованию всех слоев общества высшее общечеловеческое значение зависит от таких причин, которые отчасти, по крайней мере, могли бы быть уменьшены, если бы мы все были проникнуты его необходимостью и истиной.

К этим причинам принадлежат:



Во-первых, природная ограниченность ума, врожденная слабость и односторонность способностей учащихся.

Во-вторых, недостаток материальных средств, заставляющих учащихся как можно скорее доставать, а их отцов – доставлять им – пропитание и насущный хлеб.

В-третьих, убеждение, что вредно выводить высшим образованием целые классы общества из той сферы занятий, привычек и понятий, в которой они родились.

В-четвертых, жизненные потребности общества в ограниченной, прикладной и односторонней деятельности большинства лиц.

В-пятых, особенности некоторых специальных занятий, требующие изучения с самого раннего возраста жизни.

Наконец, в-шестых, сословные и другие предрассудки, поверья и предубеждения отцов и целого общества.

Но из всех этих причин только врожденная слабость и односторонность способностей и особенности некоторых занятий более или менее оправдывают рановременную специальность образования. Да и про них можно думать, что время и дальнейшие успехи науки многое переменят. Сколько ограниченных и тупоумных детей нашлось бы теперь между нашими учениками, если бы их заставили учиться грамоте по прежней методе: «буки-аз-ба»? Сколько учеников и в наше время слынут в школе тупоголовыми, а в жизни оказываются умнее учителей?

Еще менее можно сомневаться в том, что и те специальные занятия, которым приносят в жертву ранний возраст и неразвившиеся способности ребенка, с успехами образования потребуют гораздо менее времени жизни. Не будучи моряком, я не смею утверждать, но позволяю себе думать, например, что с введением пароходов можно гораздо скорее научиться морской службе, чем прежде.

Что же касается всех других причин, то ни одна из них не может назваться и приблизительно непреодолимой.

Если бы все общество и истинные его филантропы приняли к сердцу общечеловеческое образование, то что могло бы помешать им открыть, например, воскресные школы и публичные курсы в свободные от работ часы и употребить все средства современной педагогики к распространению общечеловеческих сведений в рабочих классах? Чего бы не могло сделать для них одно наглядное учение в руках дельных наставников? И разве мало пропадает времени, даром употребляемого этим классом народа не на работу, а на праздный разгул?

Убеждение, что обществу вредно переносить целые его классы, общечеловеческим или высшим образованием, в другой круг действий, взглядов и понятий, может быть, и имеет свою долю правды, но только очень относительной.

Только одно слишком неравномерно распределенное образование в различных слоях общества действительно вредит ему. Только при таком ненормальном распространении вкореняется убеждение, что образование должно быть монополией привилегированных каст, и только при господстве таких взглядов переходы массами из одного класса в другой нарушают общий порядок. Но кто же не видит, что распространение общечеловеческого образования между всеми классами именно и назначено устранить ненормальное состояние общества? И не этим ли путем только можно уничтожить бездну, разделяющую касты?

Также и временная, хотя бы жизненная, потребность общества в односторонних, но деятельных специалистах нисколько не опровергает еще более существенной необходимости общечеловеческого образования. Есть время и для того, и для другого.



Нужны только добрая воля, здравый смысл и умение распространить и то и другое. А если этого нет, то, поверьте, и специализм не превратится в плоть и кровь общества. Он будет сухой и бессочной выжимкой, приготовленной гнетом.

Говорить ли, наконец, об общественных, сословных, семейных и личных предрассудках, поддерживающих искусственную систему специального образования?

Напрасно; те, которые их имеют, – неизлечимы. Что же следует? Значит ли все это, что специальное образование вовсе не нужно?

Жаль, если здесь высказанные убеждения будут так перетолкованы.

Что здесь говорится – есть только вариация на прежнюю тему. Пусть же уверятся, что и теперь, и прежде сказанное есть глубокое убеждение, которого ни время, ни опыт, ни обстоятельства не изменили. А это чего-нибудь да стоит.

В этом убеждении есть много идеального и, следовательно, недостижимого. Но все-таки указан путь и указано направление; указана и далекая цель.

Школа не иначе может совершенно и нераздельно слиться с жизнью, как приняв на себя дело и общечеловеческого, и специального образования. Скажу более: настанет время, когда и самые высшие представители человеческого образования – университеты – распадутся на отдельные специальные, или факультетские, школы.

Это распадение не нуждается в наполеоновских реформах, разрушивших насильно связь факультетов во Франции.

Постоянно увеличивающийся объем научного материала делает с каждым днем все более и более то, что отдельные части науки возводятся на степень самой науки. Жизни делается мало для полного изучения каждого отдела. Это одно обстоятельство уже должно способствовать более специальному, чем общечеловеческому образованию.

Оно, не нарушая, а укрепляя органическую связь, по-видимому, самых разнородных связей, делает, однако же, невозможным изучать серьезно две или несколько наук вместе. Поэтому всеобъемлющие умы прошедших столетий сделались невозможными в наше время.

Итак, вот первое условие, заставляющее поневоле и самых любознательных ограничиваться специальным образованием.

Есть еще и другое. Если не для всех, то для большей части умов вредны многосторонние занятия. Ум, слишком развлекаемый, скользит, так сказать, мыслью по поверхности. А много есть предметов, которых лучше совсем не знать, чем плохо знать. При специальном образовании можно легче избежать поверхностности ума; при общечеловеческом – говорят – невозможно.

Есть, наконец, и третье условие, изобретенное слабоумием и ленью. Это – убеждения вроде тех, которые Фонвизин выставлял на позор еще в прошедшем столетии.

Все эти условия особенно убедительны для общества несозревшего, где люди еще не привыкли вдумываться, где прямое следствие поражает умы так сильно, что делает их неспособными думать о следствиях отдаленных, хотя бы и более существенных, более важных. Такое общество живет постоянно под влиянием первых впечатлений. Прямые и непосредственные выгоды специального образования так очевидны и разительны для большинства, что ему и в голову не приходит раздумывать о невзгодах, которые не так ясны и медленно появляются наружу.

Трудно, невероятно трудно разуверить людей в том, что они однажды приняли не вдумавшись.

Труд разуверять их неблагодарный, нередко опасный; но совесть требует его исполнить.



В сущности, вся оппозиция нашего большинства против общечеловеческого образования вертится на одном для многих еще не разрешенном вопросе: на что учиться тому, из чего нельзя сделать непосредственного приложения?

Вопрос этот не мог не возникнуть для тех, которые не понимают образовательной силы, присущей каждой отрасли человеческих сведений, или плохо ей верят.

И действительно, тому, кто на самом себе не испытал действия этой силы, нельзя никак растолковать, в чем дело.

Пожалуй, найдутся и такие, которые и вообще не поймут надобности давать действовать этой силе на все способности человека. Но это будут опять фонвизинские типы, которым девятнадцатое столетие не отвечает.

Если бы же этот вопрос можно было уяснить для большинства, — а уяснить его можно только опытом, — то оставалось бы только доказать: *во-первых*, что и в настоящее время, несмотря на громадность научного материала, общечеловеческое образование все еще возможно настолько, насколько оно необходимо для равномерного и всестороннего развития всех способностей души; *во-вторых*, что, проводя систему общечеловеческого образования, проводя вовремя, с пониманием дела и цели, можно избежать неудобств поверхностного всезнайства и энциклопедизма.

А это действительно так и есть. Нужно только: первое и главное, начать вовремя и перейти вовремя к образованию специальному.

Потом, — второе, — выбрать такие способы учения, которые направляли бы образовательную силу каждой отрасли сведения на способность духа, служившую ей началом, помня, что в мире идей есть тоже свой закон тяготения сведений к свойствам духа.

Третье — распределить хорошо занятия, не обременяя слишком в одно и то же время разнородную деятельность памяти, воображения, ума и наружных чувств, но и не напрягая слишком действия одной способности однообразным занятием.

Исполнив эти три условия, нечего бояться, что общечеловеческое образование может сделать ум поверхностным. Правильно развитые способности души заставят уже ум углубляться и останавливаться на том, что требует сосредоточенных его действий.

Те грубо ошибаются, которые думают, что одни только сосредоточенные действия духа по одному направлению ведут к глубоким познаниям предмета и порождают глубокомыслие. Ничего не бывало. Без правильного развития всех способностей души и способность ума сосредоточиваться может быть врожденным даром Бога, но уже никак не плодом воспитания.

Если дух, раз без подготовки направленный на изучение одного предмета, и может приобрести обширные сведения, то все-таки ему и в этом одностороннем изучении никогда не будут доступны те взгляды на изучаемый предмет, которые возможны только при умении отдаляться от него в другие, высшие или низшие, сферы созерцания. Это умение приобретается не иначе, как знакомством с различными отраслями сведений, служивших к развитию всех способностей духа.

Одно только трудно преодолеть в системе общечеловеческого образования. Это распределение времени для разносторонних занятий ученика. Нужно осторожно лавировать между крайностями: нужно хорошо знать, когда остановиться и когда идти далее, когда заменить одно занятие и один способ другим.

Но и специальное образование не изъято от этих трудностей и невыгод. И в том, и в другом все зависит от личности наставников.



То верно: кто проникнут высоким значением школы в жизни человека, что оправдывает благородные стремления к идеалу, — как бы он недоступен ни был, — тот не должен ни минуты сомневаться в выборе. Только одна бедность может извинить отца, избирающего произвольно специальное поприще для образования сына, и то только в таком случае, когда специальное образование может быть скорее окончено и обещает ему дать, не очерствляя лучших способностей души, независимое положение в обществе, с насущным хлебом на целую жизнь.

Даже и тем отцам, которые в воспитании своих детей ищут средства удовлетворить сословным и корпоративным предрассудкам, нечего опасаться общечеловеческого образования. Если ребенок в пеленках окружен уже всеми атрибутами будущего призвания, которое ему готовит отец, если целое общество не противоречит сословным понятиям отца и сочувствует любимым его мечтам, то чего же бояться? Общечеловеческое образование разовьет способности; но оно не сильно убьет склонности, возбужденные в ребенке от колыбели и находящие пищу в том, что его окружает. Спешить нечего: придет время, и он выберет сам то поприще, к которому его готовят иногда до рождения на свет. Для чего же лишать его выгод общечеловеческого образования?

Да, впрочем, в сущности, и нет никого, кто бы совершенно и сознательно отрицал его необходимость. Недоразумения только относятся до степени. Никто не сомневается, что всем образованным и специалистам нужна грамота, нужно знание слова, нужно понятие о числе времени и пространстве. О чем же спор? Не ясно ли, что дело идет только о степени?

Одни повышают, другие понижают только уровень, до которого должно доходить общечеловеческое образование.

Одни примешивают к первым его началам уже известную специальность и реализм; другие стараются сохранить чистым гуманное начало учения до того возраста, когда человек по-человечески, то есть с полным сознанием, скажет: я буду именно тем, а не другим.

Одни, применяясь к обстоятельствам и к господствующим мыслям общества, — иногда задним, — обращают плащ по ветру и делают воспитание своих детей с самого начала прикладным. Другие смотрят выше, — хотят подчинить общество воспитанию и чрез воспитание управлять будущими его судьбами.

Еще менее согласны в том, какие уровни нужно назначить общечеловеческому образованию для различных классов общества.

То только несомненно, что чем менее будет для него назначено различных уровней, тем выше поднимется гражданственность общества.

Лучшая норма будет определяться двумя.

Один из них должен быть приведен для большинства, т. е. для тех слоев общества, которые по скудости средств не могут пользоваться долго благами общечеловеческого просвещения и ищут как можно скорее материальной помощи.

Другой должно назначить для всех стремящихся получить высшее образование, — все равно, останется ли оно для них на целую жизнь чисто гуманным или перейдет со временем в специально-реальное.

Во всех народных, сельских и городских школах общечеловеческое образование должно как можно ранее и как можно прямее переходить в реальное и прикладное. А общечеловеческое образование средних и высших классов до перехода в специальное, ничем, в сущности, не может быть различно. Уровень его для этих двух классов может быть повышен или понижен не по сословиям и не по кастам, а по состоянию,

смотря по тому, кто богаче или беднее, кто более или менее может обойтись без материальных пособий, доставляемых приложениями науки к жизни.

Определив, что уровень общечеловеческого образования должен быть в настоящее время двоякий для различных слоев общества, нужно еще определить, какие отрасли ведения и в каком объеме должны относиться к одному и какие – к другому уровню. Но этот вопрос никогда не разрешится окончательно. Его разрешить можно не иначе, как пожертвовав одной отраслью для другой, как доказав математически, что одна отрасль несравненно более содействует развитию всех способностей души, чем другая. А этого доказать нельзя.

Но если этот вопрос и остается еще не разрешенным для науки и педагогического искусства, то это не интересует родителей. Если у вас есть больное дитя, то разве для вас не все равно, по какой методе его будут лечить, – лишь бы возвратили здоровье.

Для чего же вам спорить, хлопотать и теряться в недоумениях: что полезнее вашему сыну – учиться ли по-латыни и по-гречески или по-французски и по-английски? Поверьте, в руках дельного педагога и древние, и новые языки, и все предметы общечеловеческого образования не останутся без пользы для развития умственных способностей. Ищите убедиться в другом, – и в самом главном, – в личности людей, которым вы поверяете образование вашего сына. Посредством ли изучения древних языков и математики или посредством новых и естествоведения совершится общечеловеческое образование вашего сына, все равно – лишь бы сделать его человеком. Преимущество и выгоды различных способов этого образования так очевидны и так значительны, что нет возможности в настоящее время сказать, который лучше.

Когда школа была в полном разладе с жизнью, когда она и родителям, и детям казалась каким-то гробом, то и грамота, и изучение родного слова казались бременем, вовсе лишним для жизни. Жилось и так прекрасно. Теперь это поверье перешло на древние языки, да и на другие предметы гуманного образования. И теперь еще не совсем кончилась борьба жизни с грамотою. Как прежде в разгаре этой борьбы для самых высших слоев общества неясна была польза от связи с грамотой и они поддерживали эту борьбу напропалую, так и теперь еще для многих не разъяснилась органическая связь жизни с высшими звеньями гуманизма, и они от грамоты, – с которой уже помирились, – спешат, что называется сломя голову, удариться в реализм.

Школа и жизнь все еще не помирились.

О цели литературных бесед в гимназиях³³

Цель всех научных бесед есть размен мыслей, взглядов и убеждений беседующих. Они мощно содействуют к узнанию и разъяснению истины, а следовательно, и к усовершенствованию науки. – Принадлежат ли, – спрашивается – наши гимназические литературные беседы к числу научных бесед?



Делая этот вопрос, мы, значит, спрашиваем себя: служат ли разработка и усовершенствование науки их главной целью? Очевидно, нет, и именно по той очевидной причине, что сама гимназия не может иметь своей целью – разрабатывать и продвигать науку вперед. Это дело университетов и академий. Гимназия есть только преддверие университета: она должна только приготовить учащихся к восприятию и разработке науки, излагая ее в известной мере, в известном объеме и в современном виде и способствуя общечеловеческим образованием к всестороннему развитию всех благих способностей человеческого духа. Какая же – спрашивается опять – цель гимназических бесед? Они названы литературными не в тесном, а в обширном смысле этого слова. Не собственно так называемая литература отечественного или иностранных языков, а упражнение в литературных занятиях всех в гимназии преподаваемых наук должно быть целью этих бесед. Они должны служить мощным пособием учащимся к ученическому образованию. Они должны готовить к университету. А вам нужно знать, как важно значение этого слова: «быть приготовленным к вступлению в университет». Вам нужно знать, что из 100 оканчивающих гимназический курс 90 наверное еще не приготовлены, хоть бы по экзамену и вступили в число студентов университета. А отчего? Оттого, что в гимназиях они не готовились к самостоятельному научному труду, без которого учение в университете бесплодно. – Итак, вот собственная цель наших т.-н. литературных бесед. Итак, они должны послужить средством к упражнениям этого рода. И потому всякое проявление самостоятельного труда учащихся в литературной беседе должно быть дорого и знаменательно для наставников-руководителей в этих беседах. Оно возбуждает надежду, что университет получит из их рук ученика, уже хорошо ознакомленного с тем родом научных работ, который ему предстоит во время бытности его в университете, хорошо подготовленного к умственным занятиям и уяснившего себе цель и значение умного учения. Но следует ли из этого, что выбор предметов для упражнения в научном самостоятельном труде в наших литературных беседах может быть совершенно своеволен и безразличен, что он может быть предоставлен случаю? Кто так думает из участников в наших беседах, тот сильно ошибается и смешивает чисто научные беседы с нашими литературными, не уяснив себе хорошо того различия, которое должно существовать между ними и о котором я уже намекал, кажется, довольно ясно. Допустить совершенную безразличность в выборе предметов труда – значило бы допустить мысль, что учащийся в гимназии уже настолько опытен в самостоятельном труде, настолько созрел умственно и научно, что может уже соразмерить свои силы и сведения с предстоящим ему делом. Не значило ли бы это, другими словами, предположить, что он вполне знаком и со всеми трудностями, и с теми вопросами, которые обыкновенно возникают при предстоящей ему разработке предмета, с теми средствами, которыми ему нужно будет воспользоваться, и, наконец, что он уже уяснил себе вполне и ту органическую связь, которая обнаруживается во всех научных вопросах, требующую для разрешения их сведений нередко глубоких и многосторонних? Предположив это, значит, мы бы предположили такие условия, которых мы не можем в настоящее время требовать и от учащихся в университете. Все это и было причиной, почему при самом учреждении литературных бесед я предложил гг. наставникам указать учащимся именно на такие предметы, которые бы им были действительно по силам и которые бы при их разработке могли действительно приучить учащихся к самостоятельному труду. Вся будущая участь наших бесед, все осуществление их цели зависит





именно от искусства выбрать такой предмет, который не осилил бы избравшего, а, напротив, которого бы осилил избравший. Это есть особенного рода такт. Его имеют не все, и даже редкие. Мы видим, что и более опытные деятели науки при избрании предмета впадают в непростительные ошибки от недостатка этого такта, от самонадеянности, желания блеснуть и подражать другим, более счастливым, не размерив хорошо ни собственных сил, ни глубины предстоящего им труда. Чем неопытнее сам избиратель, чем менее он созрел и чем более он самонадеян, тем легче он может промахнуться в избрании предмета. Наблюдая постоянно и зорко за ходом наших литературных бесед, я именно это заметил. Не скажу, чтобы они совсем не достигли своей полезной цели. Нет, многие из участвовавших в них доказали явное и научное стремление, и любовь к занятиям, и дарование; и следовательно, оправдали наши надежды в том, что беседы могут действительно послужить средством к развитию самостоятельной деятельности и к приготовлению в университет. Но, к сожалению, вместе с тем я заметил, что немногие прислушались к голосу опыта и воспользовались данным советом. Некоторые, например, избирали предмет самый обширный, не имея твердости ограничить свой кругозор и желая лучше скользить мыслью по огромной поверхности, чем проникнуть ею в ограниченное пространство поглубже. От этого вся их работа оказывалась разведенной общими местами и ничего не заключающими в себе взглядами. Другие, напротив, избирали предмет уже самый ограниченный и замкнутый в пределах, доступных для одного только специалиста, посвятившего целую жизнь разработке одной отрасли человеческих сведений. Третьи, наконец, грешили не столько относительно границ и объема избранного ими предмета, сколько в отношении его свойств, а потому и промах был не количественный, а качественный. Ни те, ни другие, ни третьи не взяли в соображение при выборе предмета окружающей их среды; все переоценили свои силы, и потому все вместо ясных и неподдельных усилий самостоятельного труда обнаружили в своих работах не свое, а чужое, от которого они не могли отделаться, потому что не могли сладить с избранным ими предметом, не имея еще достаточной зрелости и опыта жизни, чтобы уметь на него смотреть не с одной и не с двух, а со всех сторон. Многие не уяснили себе даже и того, что и чужое передать так, чтобы оно не оказалось непереваренной массой, нужно иметь много своего в запасе.

Но мне было бы очень жаль, если сказанное мной будет перетолковано в худшую сторону и отнимет у иных желание участвовать в наших беседах. Правда, хотя бы и жестоко выраженная, не должна быть страшна никому. Нам всем, отыскивая ее и на пути к ней, придется еще не раз спотыкнуться. Беда не в этом; но то беда, если мы останемся глухи к голосу опыта, которому уже знакома дорога к правде со всеми ее трудностями.

А опыт говорит, что самостоятельный труд никому сразу не дается. В нем нужно испытывать свои силы с чрезвычайной постепенностью. Самый высокий талант легко опозорится, если, слишком самоуверенный, захочет с первого раза измерить свои силы в таком деле, которое требует огромных предварительных сведений, зрелости ума в суждении и опыта в жизни. Ни «Фауста» Гёте, ни «Анналов» Тацита никогда не напишет шестнадцатилетний юноша уже и потому, что он, незнакомый с жизнью, не может еще и понять вполне все высокое и всю глубину мыслей, содержащихся в этих творениях. Итак, – повторяю, – искусный и с тактом предпринятый выбор труда, означающий верное знание самого себя и следующее отсюда искусство совладать с избранным предметом, – вот необходимое условие для начинающих приучаться



к самостоятельно-научному труду. Прошу принять к сердцу эти указания, вытекшие из желания быть вам истинно полезным на пути к научному образованию, и руководствоваться ими, приготавливаясь вступать на эту многотрудную дорогу.

Замечания на отчеты морских учебных заведений за 1859 год³⁴

Не касаясь при рассмотрении отчетов, частных, требующих знания морского дела, я изложу мое мнение только о главных основаниях, общих для учебной части всех ведомств.

I

Из всех отчетов видно, что в морских учебных заведениях господствует тоже *экзаменационное направление*, как и в учебных заведениях министерства народного просвещения. Но в морском ведомстве, кажется, оно развито еще более. Так, из отчета по морскому кадетскому корпусу усматривается, что годовые экзамены для гардемарин и офицеров офицерских классов продолжались с 23-го марта по 28-е апреля, для кадетов – с 20-го апреля по 23-е мая, для старших гардемарин – с 24-го августа по 4-е сентября; а в офицерских классах лекции весной окончились 31-го марта, с началом экзамена, который продолжался в старшем классе до 28-го апреля, а в остальных двух – до 2-го мая. Главный экзамен продолжался с 1-го по 8-е мая. В инженерном артиллерийском училище переводный экзамен продолжался с 20-го марта по 15-е мая, а выпускной – с 15-го марта по 1-е мая и т. д.

Не знаю, что опыт показал морскому учебному ведомству о пользе и необходимости переводных и других экзаменов; но я почти ежедневно убеждаюсь из опыта, что экзаменац. направление в наших училищах не приносит никаких благих результатов. Оно вредно, оно возбуждает наклонность в учащихся учиться для экзамена, а не для науки. Многие из учащихся плохо занимаются целый год, с той задней мыслью, что пред экзаменами они засядут и догонят. Официальная же обстановка, с которой обыкновенно соединены эти испытания, не содействует, а, скорее, препятствует беспристрастному и точному решению вопроса о сведениях учащихся. Переводные экзамены отнимают много времени от учебного курса, которое, при нашем, и без того уже (по причине многих праздников) кратковременном, годовом курсе, могло бы быть употреблено с большей пользой. Вообще можно сказать, что наши годовые или переводные экзамены назначаются более для учителей, нежели для учеников. Они означают только недоверие к беспристрастию учителей, потому что, если бы не было этой задней мысли, то нельзя объяснить, для чего переводные экзамены у нас делаются при официальной, более или менее торжественной



обстановке и продолжаются целые месяцы в ущерб учебному курсу. Разве учителя, вместе с директором и инспектором, не могут между собой решить без всяких формальностей, может ли тот или другой ученик быть переведен в следующий класс или нет? Разве каждый учитель не должен настолько узнать каждого из своих учеников в течение года, чтобы решить, может ли он идти далее и достоин ли он быть переведенным в следующий класс или нет? Если же учитель не узнал способностей к занятию из годичного курса и сведений своих учеников, то что же он узнает чрез испытание, которое продолжается для каждого по несколько минут?

В этом отношении переводные экзамены с большой пользой и для учебного курса, и для самого образования воспитанников можно бы заменить мнениями *классных учителей*. Под именем классных учителей в германских школах разумеют тех избранных наставников, которым поручается, кроме преподавания главных предметов, наблюдение за ходом учения и за успехами учеников в целом классе. Число таких учителей соответствует числу классов, и голоса их преимущественно решают на педагогических совещаниях, может ли тот или другой ученик быть переведен в следующий класс. Эти классные учителя (*Classenlehrer*) несравненно лучше знают и успехи, и способности каждого ученика, потому что, наблюдая над меньшим числом учеников, они имеют и более времени и средств изучить и узнать их в подробности, нежели директор или инспектор, наблюдающий за ходом учения в целом заведении.

При этом способе оценки знаний берутся в соображение успехи, оказываемые каждым учеником в течение года, и его способности, а не минутные испытания, подверженные различного рода случайностям.

Как можно менее формальных экзаменов и как можно более деятельных занятий наукой, при наблюдении личных особенностей каждого ученика, его способностей и прилежания, – вот правило здоровой педагогики, по моему убеждению, не неисполнимое в таких учебных заведениях, которые в морском ведомстве, как это видно из отчетов, снабжены достаточными средствами.

II

Неразрывно соединена с экзаменационным направлением и сопровождающими его формальностями еще и другая педагогическая несообразность, господствующая, как это также видно из отчетов, в огромных размерах в учебном морском ведомстве, – это оценка не только сведений, но и самой нравственности (поведения) учеников по *цифрам и баллам*.

Нельзя без удивления, например, читать следующие места отчетов: «из сведений, доставленных кондуитными списками, оказывается, что для среднего годового числа воспитанников (380) было следующее процентное отношение по всем разрядным баллам: 12-балльных – 28,6 %, 11-балльных – 22,5 %, и проч. Средний балл, выражающий поведение всей массы, есть 10, или 83,39 % полного числа баллов. Отличные по поведению воспитанники (11–12 баллов) составляют 50,9 % и т. п.».

Неужели же у нас есть еще лица, которые серьезно убеждены, что нравственное состояние заведения можно верно определять этим математическим способом? Не надежнее ли и не логичнее ли бы было со стороны учебного начальства вместо цифры 11 и 12 определить, что оно назовет отличным поведением ученика, потому что если цифры 11 и 12 есть знак, выражающий определительно известное количество



и поставленный условно взамен слова «отлично», то самое-то слово «отлично» вовсе не так определительно и означает понятия весьма относительные. Для одного директора и инспектора или надзирателя за нравами тот будет отличным по поведению учеником, кто скромн, тих, аккуратен и даже подобострастен; для другого воспитателя эти качества покажутся нисколько не блестящими, и он назовет отличным разбитного, живого, острого мальчика и даже упрямяца, если в упрямстве его заметна энергия воли и благородство. Один будет довольствоваться для определения отличного поведения только тем, что ученик в течение года не был замечен ни в одной шалости и не сделал ни одного проступка. Другой, зная, что зло и не обнаруживающееся все-таки не перестанет быть злом, не удовлетворится кондуитным списком, а постарается заглянуть и за кулисы. Короче, если и эпитет «отличный» еще выражает понятия чрезвычайно относительные, то что же сказать о цифре, которая прикрывает неопределенное понятие выражением определенного количества? То же самое и в определении успехов и сведений баллами, которых в морском учебном ведомстве считается также немало. Непонятно, почему оценщики человеческих сведений цифрами не хотят вникнуть в главное. Чего требуют от переводных испытаний, допустив даже их необходимость? Не решения ли простого вопроса: имеет ли испытуемый столько сведений, чтобы с пользой продолжать учение в следующем классе? Какая цель экзаменов выпускных? Не решение ли вопроса: имеет ли испытуемый достаточные сведения для получения той или другой ученой степени или для занятия той или другой должности? Если так, то что можно отвечать на эти вопросы? Мне кажется, только *да* или *нет*. К чему же тут баллы, цифры, дроби, проценты? Уже давным-давно я утверждаю, что чрез экзамены мы не должны и не можем добиваться узнать *maximum* сведений испытуемого. Этого *maximum* нет, потому что по направлению вверх нет никакой границы человеческих сведений. Но есть законный, конечно условный, *minimum* ³⁵. Его-то мы и определяем чрез испытание. Но, несмотря на то что все это дело ясно как день, мои мысли об испытании едва еще принимаются. Впрочем, в министерстве народного просвещения с появлением устава об испытании врачей (1846 года) эти убеждения нашли отголосок, и я уверен, что рано или поздно здравый смысл одержит победу над привычкой и теоретическими воззрениями.

III

Что касается до *умственного образования*, то я, разумеется, могу судить из отчетов только об общеобразовательной его стороне.

Во-первых, слышатся тоже жалобы о недостатке руководств и преподавателей специальных наук (отч. 24 и 47), как и в других учебных заведениях. Следовательно, предстоит вопиющая необходимость заняться серьезно составлением одних и образованием других. Можно бы заняться и тем и другим. Но всего необходимее для нас дельные учителя, и потому всего необходимее заняться их подготовлением. Нужно открыть в учебных заведениях всех ведомств *педагогические курсы* и обеспечить существование наставников, дав сначала им средства образоваться и наукой, и практикой. Каждая школа должна быть вместе и рассадником учителей. В ней они должны найти средства выработать свои педагогические способности занятием и упражнением с учениками. Все наши воспитатели-педагоги образуются только тогда, когда уже делаются воспитателями.



Между тем образовывать и учить есть не только искусство, но и наука, которой нужно научиться сначала у других, а не у одного самого себя. Этот важный пробел хотя и давно уже был у нас замечен, но только теперь обратили на него некоторое внимание, и с каждым годом, по мере успехов нашей гражданственности, мы все более и более будем чувствовать его следствия. Составители отчетов, как видно, приписывают большое значение числу лиц в деле воспитания. Они требуют только увеличения числа воспитателей, предлагая для этой цели усилить штат ротных офицеров, вероятно, в твердом убеждении, что из них можно легко выбрать образователей юношества, без всякой искусственной подготовки к этому месту. Так легко оно кажется. Нет, не подготовив серьезно и научно людей к исполнению этих обязанностей, мы никогда не достигнем желанной цели в деле образования. Эти подготовки должны быть теперь нашим краеугольным камнем, если мы хотим жить в будущем. Впрочем, в отчете начальника инженерного и артиллерийского училища обращено внимание на это: он говорит, что «давно ощущается необходимость в преобразовании учебных заведений морского ведомства, но полагаю, что никакое преобразование не принесет желанной пользы, если предварительно не будет достигнута возможность иметь таких офицеров-преподавателей, которые основательно бы знали свое дело и при этом умели бы систематически передавать свои познания учащимся, будет ли это теория или практика» (стр. 48). Никто, сколько-нибудь знающий наши учебные заведения, не усомнится в справедливости слов г. начальника. Но достигнуть этого иначе нельзя, как открыв для желающих возможность в самой школе научиться образовывать других. Для этого-то именно и должны служить педагогические курсы при учебных заведениях, в которые, разумеется, поступали бы только те, которые уже кончили курс наук и желали бы себя посвятить исключительно педагогической деятельности. Им, под руководством нескольких более опытных педагогов должны быть поручены внеклассные занятия с учениками. Вместе с этими занятиями должно обращать внимание молодых педагогов на различные недостатки в положении предмета, предлагая им изыскать меры для объяснения всего того, что трудно понимается учениками, и заставляя их действовать различными педагогическими приемами на внимательность учеников; но вместе с тем нужно дать будущим наставникам и средства к дальнейшему усовершенствованию себя в науке и ее приложениях.

Наконец, закончу мои замечания еще одним, касающимся распределения времени занятий разными предметами. Мне кажется, что как бы ни было специально образование моряков, штурманов, инженеров и артиллеристов, но для них всех занятие историей по крайней мере столько же необходимо, как и изучение языков. Между тем из отчетов видно, что эта наука преподается в инженерном и штурманском училищах не более одного раза, тогда как языки французский и английский преподаются 3 раза в неделю. Я нахожу излишним здесь распространяться, в какой мере изучение истории действует на развитие и на воспитание молодого человека. В специальных учебных заведениях, где с самых ранних лет дается учащимся реальное или утилитарное направление, остаются кроме Закона Божия только два предмета, которые обращают внимание человека на мир внутренний (субъективный), т. е. на самого себя, — это история и словесность. А оставлять этот мир слишком закрытым — значит, черствить специалиста и без этого уже слишком погруженного в мир объективный.



IV

Читая в отчетах о воспитании нравственном, результаты которого, как я уже сказал, выражаются цифрами, нужно заметить, что телесные наказания в училищах инженерном, и артиллерийском, и штурманском играют, как кажется, слишком значительную роль. Из отчетов этих двух училищ видно, что в первом подвергались телесному наказанию из 19 учащихся 1, а во втором даже из 13 – 1 ученик; всего разительнее и наименее сообразно с педагогическими правилами есть то, что в этих училищах и за леность присуждается телесное наказание. Розги еще не скоро выведутся из употребления в наших закрытых заведениях, хотя опыт показывает, что, обратив внимание, предприняв некоторые меры и вооружась терпением, можно без них справиться даже и в тех случаях, в которых прежде это казалось невозможным. Но из всех проступков, без сомнения, леность всего менее подходит к категории тех, которые требуют телесного наказания. Одно из двух: леность есть следствие или какого-нибудь физического недостатка, или недостатка охоты и воли. Но ни та, ни другая причина не может быть устранена розгой. Правда, под именем лености часто разумеют рассеянность ребенка или особенное настроение умственных способностей, препятствующее ему сосредоточить внимание на занятии тем или другим предметом. Но это, во-первых, не леность, а во-вторых, против рассеянности и особенного настроения ума и воображения есть много других, более надежных средств, как, например, сосредоточенное внимание наставника в классах на таких учениках или же, наконец, арест в уединенном месте, соединенный с занятием. Да из отчета и видно, что инспектор судит о лености по классным журналам, то есть по отметкам преподавателей о знании уроков. Кто из знающих дело не видит, что такое суждение о лености – более чем шатко; ученик может несколько раз не знать своего урока совсем не от лености, а именно от рассеянности, от непонятливости и от причин, указанных в самом же отчете, где говорится «что некоторые, хотя и ленивые, и с малыми способностями, воспитанники занимаются с успехом в тех классах, где преподаватель основательно знает свой предмет». Неужели нужно сечь и таких воспитанников, которые ленятся в классах, где преподаватель *неосновательно* знает свой предмет? Вообще, как кажется, в морских учебных заведениях, так же, как и вообще во всех наших училищах, мало заботятся о *соответственности наказания натуре проступка*. Между тем здравая педагогика предписывает именно, чтобы всякое наказание сколько можно соответствовало свойству проступка и, так сказать, само собою бы следовало за ним. Так, например, из отчета о штурманском училище видно, что из 27 подвергавшихся телесному наказанию наказаны: 9 – за упорную леность, 3 – за курение табаку, 4 – за ослушание, 6 – за грубость, 4 – за драку, 1 – за шалость. Следовательно, за самые разнородные поступки присуждалось одно и то же – розги. Что же руководило в этих случаях педагогом при определении наказания? Страх и физическое сотрясение – вот действие розги. Но страх, как это опыт показывает, несколько не зависит от степени наказания, а от убеждения, что ни одна вина не останется безнаказанной. Сотрясение же полезно только в тех проступках, в которых воля виновного совершенно опустилась и ослабла, и, следовательно, в проступках более пассивных и чисто животной природы, делая которые, виновный забывает, что он – человек, и превращается временно в животное. Но ослушник, шалун, курящий табак могут быть, напротив, личности, владеющие большим запасом воли, и тогда розга, сотрясая, раздражает и вредит, а не помогает.



Вообще, я остаюсь того мнения, что в больших учебных заведениях исправительные меры и наказания для каждого рода проступков должны быть не только определены с точностью, но и объявлены положительно всем ученикам и воспитателям. Объявив эти меры к всеобщему сведению, учебное начальство должно озаботиться, чтобы они и исполнялись в точности и без всяких отступлений. У нас нужно приучать молодых людей с ранних лет к законности; они должны знать положительно, что ожидает их за тот или другой проступок и какие обстоятельства начальство берет в соображение, определяя степень вины их и меру наказания. Еще более они должны быть убеждены, что наказания определяются не по произволу начальника, а по утвержденным постановлениям. Наконец, чувство справедливости в учащихся разовьется еще более, если они убедятся, что воспитатели их верно и беспристрастно следуют однажды принятым постановлениям, не делая никаких исключений. На этих основаниях я ввел в гимназиях Киевского учебного округа краткий кодекс для учащихся и для воспитателей, содержащий в себе правила о проступках и наказаниях, и, несмотря на многие его несовершенства, я твердо уверен, что он рано или поздно окажет влияние на нравственность воспитанников, особенно если воспитатели добросовестно постараются об исполнении предписываемых им правил.

Странно показалось еще мне в статье отчетов о надзоре за поведением, что в кондуитные списки учеников вносятся, вместе с баллами за поведение, и отметка о знании фронтовой службы (см. Отч. инж. арт. уч., стр. 10). Мне кажется, что фронтовая служба, как всякое техническое знание, не имеет никакого отношения к нравственности и поведению учащихся.

Из отчетов видно также, что в морском учебном ведомстве, как и в наших училищах Министерства народного просвещения, естественная связь между учителями и учащимися нарушена. Учителя только отмечают в классных журналах, кто знал и не знал уроки. («В классах имелись журналы, в которых обозначались лекции, какие читались. Также вносили замечания о прилежных и ленивых. В субботу инспектором классов делался выбор из этих журналов». Отч. инженер. и арт. учил., стр. 10. Инспектор классов в конце недели судит и делает расправу по этим журналам. Учителя остаются в стороне – они, разумеется, очень довольны этим. Воспитательный комитет состоит из инспектора, его помощников и ротных командиров. Следовательно, воспитательный элемент науки совершенно удален от дела воспитания. Правда, ротные командиры занимаются преподаванием наук (см.: Отч. об инженер. учил., стр. 25); но именно потому начальство училищ и жалуется, что число их недостаточно, и потому считает «необходимым, по примеру прочих учебных заведений, при каждой роте иметь кроме ротного командира не менее четырех таких офицеров – *воспитателей*» (ibidem). Как бы различные обстоятельства ни оправдывали необходимость такого рода воспитания, но все-таки оно неестественно, и недостатки его именно потому важны, что в науке и представителям ее – учителям – не дается почти никакого места в деле нравственного образования.

Нравственная и научная стороны остаются совершенно раздельными, а это не может быть полезно ни для нравственности, ни для науки. Трудно еще убедить у нас, что наука нужна не для одного только приобретения сведений, что в ней кроется, – иногда глубоко и потому для поверхностного наблюдателя незаметно – другой важный элемент – воспитательный. Кто не сумеет им воспользоваться, тот еще не знает всех свойств науки и выпускает из рук своих такой рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести.



Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения³⁶

В чем состоят главные начала проекта? Проведены ли они с безукоризненной последовательностью? Исполнимы ли они на деле и применимы ли они к настоящему состоянию нашего общества? Вот вопросы, которые я предполагаю решить, основываясь на собственных убеждениях и на собственном опыте.

В *основных началах* проекта господствует эклектизм. Так, в *направлении* учения выразилось желание соединить гуманизм с реализмом; в *учреждении и открытии школ* правительственная монополия соединяется со свободной конкуренцией; в *администрации* коллегиальное начало идет рука об руку с бюрократическим; наконец, в *назначении* училищ, открываемых для всех званий, проявляется и начало сословное. Избрать из различных тенденций и соединить вместе все хорошее, избежать всех крайностей — мысль весьма естественная и благая. Она почти всегда руководствует учредителей нового порядка. Но при всем желании и при всем умении извлекать из крайностей одно только хорошее редко удастся, однако же избежать обыкновенных и почти неминуемых следствий эклектизма, которые состоят в том, что вместо соединения всех выгодных сторон различных крайностей на деле выступают наружу новые недостатки. Можно ли, например, соединить в одной и той же школе старый гуманизм с новым реализмом так, чтобы недостатки одного уничтожались выгодной стороной другого? Не выйдет ли из этой смеси что-то новое, не имеющее отличительных свойств ни того, ни другого, и, следовательно, что-то бесцветное и бесхарактерное? Можно ли коллегиальное и выборное начало, сближающее различные интересы и ограничивающее произвол, соединить с иерархическим бюрократизмом? Остановимся на самом существенном.

1) *Направление учения.* Оно, собственно, нигде прямо не высказано. В § 173 говорится только, что гимназии имеют целью развить молодых людей посредством обучения *общеобразовательным наукам*. Но какие науки проект принимает за общеобразовательные — нигде не говорится. Между тем, в наше время ответ на такой вопрос не так прост, как это было прежде, когда все знали, что называлось *humaniora*. Теперь и политическую экономию, и статистику уже хотят внести в гимназический курс: следовательно, считают и эти специальные науки общеобразовательными. Но, положим, нет и нужды в уставе слишком распространяться о направлении учения. Оно и без того разъяснится, как скоро узнаем, сколько времени определено в распределении часов для обучения тому или другому предмету. Итак, посмотрим на таблицу распределения уроков. Мы видим, что в нормальной гимназии положено для русского языка 24 часа, для двух древних языков — в неделю 41 час (для латинского 24 и для греческого 17), для двух новых языков — 46 часов (23 для немецкого и 23 часа для французского), для математики и естествоведения — 38 (для первой 22, для второй 16), а для истории и географии — 22 часа (для первой 13, для второй 9).



Отделим отечественный язык, математику и географию, как предметы необходимые всегда, которое бы из двух направлений учения (классическое или реальное) ни было избрано, потому что эти три предмета, по крайней мере в наше время, настолько же относятся к реальному, как и к классическому образованию. Отделив, мы увидим, что 54 часа назначены для предметов чисто классических (то есть 41 час для древних языков и 13 часов для истории) и 62 часа – для предметов реальных (46 ч. для двух новых языков и 16 часов для естествоведения). Из этого будет следовать, что проект колеблется между двумя направлениями, отдавая некоторое преимущество реальному. Неминуемым следствием такого колебания в началах будет то же, в чем и теперь можно упрекнуть наши гимназии: обременение учащихся множеством разнородных предметов и поверхностность в образовании, которая иногда хуже незнания. Да едва ли упрек новому уставу не будет в этом отношении еще сильнее, потому что он прибавляет еще один предмет – греческий язык.

Если германские, некоторые английские и некоторые французские школы пользуются уже давно заслуженным уважением, то это именно потому, что они идут верно по одному однажды ими принятому направлению; а наши школы, мне кажется, именно потому неславны результатами, что они с самого начала текущего столетия беспрестанно колебались, стремясь приблизиться в направлении то к германским, то к наполеоновским. Если же эта нерешительность, перемена взглядов и частые переходы от одного направления к другому отчасти и оправдываются степенью образования нашего общества и различными потребностями нашего обширного отечества; если мы до сих пор не могли еще достаточно убедиться из опыта, что необходимее для нашего образования – гуманизм или реализм, то вместо того, чтобы колеблясь между двумя, смешивать оба вместе, не лучше ли бы было, отделив резко классическое направление от реального, учредить и два совершенно отдельных рода средних учебных заведений, предоставив проводить всецело одному одно, а другому другое направление? – Не видим ли мы и теперь жалких следствий этих попыток насильственного соединения двух противоположных начал в одном и том же учебном заведении? Отчего наши гимназисты и даже большая часть студентов не отличаются ни самостоятельностью научного труда, ни склонностью к серьезно научным занятиям? Не оттого ли, что, обремененные изучением множества разнородных предметов, они с самого начала их образования приучаются скользить мыслью по одной поверхности, не имея ни сил, ни времени, ни побуждений, ни умения углубиться в изучение, и поневоле делают скорее верхоглядами, чем солидно образованными людьми, способными к самостоятельности.

Правда, проект устава допускает разделение средних учебных заведений на нормальные и такие, в которых преподается естествоведение в большем объеме; то есть, проект почти что допускает разделение гимназий на классические и реальные. Но мы видели, что в нормальных гимназиях ни классическое, ни реальное направление не выразилось ясно и точно; а в других (см. таблицу № 11) вместе с естествоведением, преподаваемым в большом объеме, латинский язык признан обязательным и для него назначено 19 часов в неделю, а для преподавания истории, несмотря на то что она принадлежит к существенным предметам гуманизма, в этих гимназиях назначено на 2 часа более в неделю, чем в гимназиях нормальных. Итак, резкого и точного разделения учебных заведений по двум различным направлениям проект не допускает. Он, и приняв два рода гимназий, все-таки нерешительно колеблется в избрании предметов для той и другой. Но, признав необходимым и гуманизм,



и реализм, если мы не разделим точно одного от другого и не скажем: пусть это заведение будет назначено для изучения humaniora, а это – для предметов реальных, то и другое – в таком объеме, который необходим для солидного образования, – то нам не видать самостоятельных деятелей науки, нам не видать и истинно образованных людей. Наше образование останется на той же поверхности, на которой оно стоит и теперь. Разве, может быть, время и новые потребности общества сделают и без нас то, чего мы не могли достигнуть нашими школами. Мы должны допустить это резкое разделение по двум направлениям наших училищ, потому что оно в настоящее время найдет уже достойное приложение к жизни. Мы теперь не без людей, желающих высшего образования, хотя еще их и немного; число их, нет сомнения, еще увеличится, если один род школ поддержит и разовьет эту склонность. Мы имеем опять много таких, которые по несклонности и по недостатку материальных средств не могут долго учиться и просятся скорее в практическую жизнь. Мы должны удовлетворить и тех и других. Для одних пусть будут назначены классические гимназии, открывающие прямой путь в университеты, для других – реальные, с выходом в практическую жизнь. Здесь не место распространяться, почему я отдаю, безусловно, преимущество классическому образованию для вступающих в университет. Скажу только, что это я делаю потому, что приписываю высшую образовательную силу исключительно глубокому изучению древних языков, языка отечественного, истории и математики. Я сошлюсь в этом на вековой опыт, который, вопреки всем возгласам противников, все-таки доказал, что изучение этих наук одно и *само по себе* уже достаточно образует и развивает дух человека, приготавливая его к восприятию всевозможных – и нравственных, и научных – истин. Оно достигает этой цели, имея предметом преимущественно мир внутренний (субъективный) человека (то есть самого себя), открываемый религией, словом и историей, и мир внешний (объективный), исследуемый математикой в ближайшей его связи (через отвлечение) с миром внутренним. Реализм же хотя и развивает наблюдательную способность и разум человека упражнением чувств и изучением мира внешнего, но никогда еще один, сам по себе, не мог вполне развить все высшие способности духа. Соединить эти два начала можно, но не иначе как насчет полноты и глубины изучения каждой из образовательных наук, входящих в состав и того и другого; а тогда легко может случиться, – как и случается на деле, – что чрез насильственное соединение выходят наружу одни только недостатки и того, и другого. Но точно и резко отделить одно направление учения от другого еще не значит замкнуть безвыходно переход от одного к другому. В жизни молодого человека встречается столько и нравственных, и материальных перемен, что несправедливо бы было делать ему невозможным этот переход от одного направления к другому. Поэтому самым главным основанием в учреждении школ, по моему мнению, вместе с точным разделением направлений должна служить неразрывность в известных и определенных границах. В каждой школе, начиная с элементарной и доходя до университета, образование должно быть закончено и округлено до известной степени, но вместе с тем нужно так распорядиться, чтобы каждая школа могла служить и преддверием другой. Это важное условие также не совершенно выполнено в проекте устава. В высших народных училищах проект не представляет почти никакой возможности перехода ни в гимназии, ни в университет. Из низших народных училищ, в которых курс учения не ограничен временем, переход возможен только в первый класс гимназии. Таким образом, низшие и высшие народные училища составляют учреждения почти

совсем замкнутые, и кончивший четырехлетний курс в высшем народном училище может едва поступить только в первый класс гимназии. Но как достигнуть законченности учения в каждой школе, не прерывая общей связи всех учебных учреждений? Как сделать, другими словами, чтобы каждая школа готовила и к выходу в жизнь, и к переходу в другое высшее учебное заведение? Не понадобится ли именно для достижения этой цели соединение в каждой школе классического направления с реальным? Ответ, я думаю, не так труден, как он кажется, но он приводит нас к разбору другого начала, а именно:

2) *Сословность* в учреждении школ. Для решения сделанных вопросов стоит только принять за аксиому, столь же важную и в педагогическом, и в нравственном, и в государственном отношении, что учение до известного возраста *должно* быть одно и то же для всех сословий и для всех состояний. Верно, все согласны, что первые основания Закона Божия, грамотности и счетности нужны для всех. Верно, не будут противоречить и тому, что при воспитании всех сословий необходимо осмыслить все окружающее и развить мыслительную и наблюдательную способность души посредством наглядного учения. Это со времени Песталоцци сделалось также аксиомой. И я не буду противоречить тем, которые утверждают, что для детей высших сословий необходимы кроме грамоты, счетности и наглядного учения еще практические упражнения в языках. Эти сословные предубеждения в наше время не стоят опровержения. Кто хочет, может, пожалуй, учить детей, только что вышедших из пеленок, лепетать на трех и на четырех языках; но, по-моему, все сословия гораздо более выиграют, если научат их мыслить хорошо, хотя и на одном – своем природном. Итак, согласимся, во-первых, чтобы элементарные школы по числу и свойству предметов были для всех, без исключения, одни и те же. Это, кажется, принимает и проект устава, говоря о *низших народных* училищах, что «цель их заключается в распространении первоначальных, всякому нужных, сведений между людьми всех сословий» (§ 19). Говоря это, – скажу мимоходом, – проекту следовало бы для нашей публики и назвать эти школы не низшими народными, а *первоначальными* и *элементарными*, потому что название народных школ, взятое с немецкого Volksschule, для немца имеет совсем другое значение, нежели для русского.

Но если в пределах элементарного учения нельзя встретить серьезных разногласий, то за пределами его взгляды делаются диаметрально противоположными. Одни, и к числу их принадлежат и составители проекта, тотчас же за этими пределами назначают для воспитания известных сословий, – и не только низшего, но и торгового и промышленного, – особенный род школ, совершенно выключенный из связи с другими высшими учебными учреждениями и открывающий один выход – в практическую, или, лучше, в одну меркантильную жизнь. Это школы *высшие народные* проекта, «назначенные преимущественно для лиц промышленного и торгового класса» (§ 52). Другие – и к числу их принадлежу и я – желают непрерывной связи между всеми учебными заведениями государства, не уничтожая, как я уже сказал, известной законченности в курсе учения каждого из них. Если вместе с крепостным правом уничтожится и самая сильная из состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения преграда, разделяющая наши сословия; если проект назначает и низшие народные училища, и прогимназии, если, наконец, наши университеты откроются также для всех сословий, то для чего же одни высшие народные училища проекта будут составлять исключение? Или, может быть, учреждение их оправдывается особенными потребностями нашего торгового и промышленного общества?



Нисколько; как наши мещане, горожане, промышленники, ремесленники и купцы не посылали своих детей в теперешние уездные училища, так точно они не будут их посылать и в высшие народные. Почему наши уездные училища теперь пусты, или если и ходят туда ученики, то не дети мещан и купцов, а чиновников, однодворцев и мелкопоместных дворян? По весьма простой причине: ни ремесленники, ни купцы, ни мещане не видят ни надобности, ни выгоды 3 или 4 года учить в школе детей своих, тогда как они и на самих себе, и на других видят, что у нас можно быть и зажиточным мещанином, и занятым ремесленником, и даже богатым купцом – и без училища. «Для чего, – рассуждают отцы, – наши дети должны терять три или четыре года и учиться там, когда этого совсем не нужно, чтобы быть тем, чем мы сделались, и даже гораздо лучше нас? Если они научатся где-нибудь и как-нибудь читать, писать да считать, так они без училища пойдут дальше нашего, лишь бы научились помогать нам и наживать деньги». И они правы, хотя, может быть, и недалёковидны. Разве наши законы или наше общество требуют от ремесленника, от торгаша и даже от купца, – какой бы он ни был гильдии, – грамотности или окончания курса в училище? Разве училище дает им особые права на вступление в гильдии, на производство торговли? Почему же, полагает проект, что с переменою названия уездных училищ на высшие народные школы те же самые ремесленники, купцы и мещане будут туда охотнее посылать своих детей? Неужели только потому, что вместо штатного смотрителя будет инспектор, вместо почетного смотрителя из дворян будет попечительский совет, в котором заседает градской глава, или потому что курс вместо 3-летнего будет продолжаться еще долее и что, может быть, откроются дополнительные курсы и публичные лекции? Или, может быть, проект предоставляет новым училищам и другие права, важные для торгового и промышленного сословия? Нет, «аттестат об успешном окончании курса дает только такие преимущества, которыми не может воспользоваться ни купец, ни мещанин. Аттестат об успешном окончании курса дает тому преимущество на вступление в государственную службу, кто на основании существующих положений имеет на это право» (§ 135); но права вступить в службу не имеет ни мещанин, ни ремесленник. Вступить в высшее учебное заведение, не приготовившись в среднем, он также не может; а если у некоторых лиц из этого класса встретится высшее понятие об образовании, то, будь у них только средства, они пошлют скорее своих детей в губернскую гимназию, чем в училище, которое так мало отличается от уездного.

Итак, были две главные причины, почему наши уездные училища мало посещались коренными жителями городов – мещанами, ремесленниками и купцами. Это 1) совершенная *необязательность предъявлять* пред обществом при вступлении в цехи, в гильдии и для получения права на торговлю хотя какую-нибудь степень образования, и 2) малая потребность образования со стороны самого общества для достижения промышленных и торговых целей. Эти две причины остаются и теперь. Поэтому, мне кажется, у нас только и есть в руках два средства поднять образование народа в городах: 1) сделать обязательными для одних грамотность, для других – окончание курса в элементарных училищах, предоставив только одним грамотным права для получения торговых свидетельств и для вступления из поселян в мещане и в цеха и только одним кончившим курс в этих училищах – права на вступление в гильдии; 2) приспособить учение в элементарных школах к настоящим потребностям городского общества, которое для достижения промышленных и торговых целей ни в чем покуда не нуждается более, как только в первых началах Закона



Божия, в грамотности и умении писать и читать. Первая из этих мер уже и предлагается отчасти § 50 проекта, по моему мнению самым существенным; и потому стоит только распространить его силу на желающих вступить в мещане и в цеха и требовать от желающих получить право торговать свидетельства о грамотности, данного училищным ведомством. Но, сверх того, окончившим курс в элементарном училище необходимо еще право – быть освобожденными от телесного наказания, если они вышли из малолетства. Вторая же мера осуществится, как скоро вместо двух родов народных училищ (высших и низших) проекта останутся только одни элементарные, прямо соответствующие настоящим потребностям нашего промышленного и торгового общества. В этих первоначальных училищах можно бы было допустить, сообразуясь с местными потребностями, и некоторые дополнительные, но чисто практические курсы. Может быть, даже и в некоторых местностях удалось бы соединить эти училища с *ремесленными* школами, и потому не худо бы было в проекте сделать об этом хотя один намек, предоставив осуществление этого полезного соединения времени и опыту. Курс учения в элементарных школах нужно ограничить двумя годами, не стесняя, впрочем, перехода из одного класса в другой для более успешных и способных и до истечения года. Сверх этого, во всех элементарных училищах необходимо открыть *воскресные* и *праздничные* уроки для желающих. Для тех же учащихся, которые пожелают дальнейшего образования, имея для того достаточно средств, должен быть открыт выход из элементарных школ прямо в *прогимназии*. Затем уездные училища и предлагаемый проектом суррогат под именем *высших народных* должно исключить из числа наших учебных учреждений как не соответствующие требованиям общества и своей замкнутостью прерывающие естественную связь между этими учреждениями. Нет сомнения, что с открытием прогимназий, которые, согласно § 176 проекта, могут быть открыты не в одних только губернских городах, учащиеся в наших уездных училищах (в Киев. учебн. округе почти все дети однодворцев, мелких дворян и чиновников, наполняющие по окончании курса земские суды и другие низшие присутственные места) переместились бы в прогимназии. Сюда же перейдут и те из учеников первых классов наших губернских гимназий, которых родители живут в уездных городах и поневоле принуждены отсылать своих детей, – иногда далеко, – в губернские города.

Но самые прогимназии, состоящие из четырех классов, должны быть непременно двух родов: *классические* и *реальные*. Из них первые должны открывать путь к высшему университетскому образованию; вторые, не прекращая учащимся возможности переходить в первые, должны вместе с тем открыть выход и прямо в практическую жизнь. Бюджет, назначаемый правительством для уездных или для высших народных училищ, получит другое назначение: на учреждение этих прогимназий в уездных городах и местечках. Можно принять за правило (с редкими исключениями), что у детей до 13 или 14 лет не обозначаются ясно и положительно наклонности к тому или другому роду научных занятий, и потому развитие всякой исключительной специальности до этого возраста не только не ведет ни к каким результатам, но даже вредно, способствуя односторонности и ограниченности мышления. Только один недостаток в материальных средствах, а не сословные предрассудки могут извинить в глазах просвещенного общества специальное образование до 14-летнего возраста. Следуя этому правилу, нужно так распорядиться с распределением учения в классических и реальных прогимназиях, чтобы предметы, преподаваемые в *первых трех классах* обеих прогимназий, соответствовали, сколько можно, общему образованию



с одним только легким оттенком того или другого (классического или реального) направления. Этим сделается возможным свободный переход (без испытания) из III и IV класса прогимназии реальной в III класс прогимназии классической. Итак, мы достигнем и известной законченности учения в каждой школе, и не прервем общей, соединяющей все училища, связи, и избегнем насильственного и вредного соединения гуманизма с реализмом в одном и том же училище, если учредим для всех сословий без различия три школы, которыми обозначатся три степени образования:

1) *Школу элементарную*, состоящую из двух классов, предметами которой будут: Закон Божий (молитвы, основные правила веры и краткая священная история в рассказах), грамота, письменность, счетность (четыре правила арифметики) и *наглядное учение*, – все, начиная с грамоты и Закона Божия до арифметики и наглядного учения, направленные к развитию мышления, к предварительному практическому знакомству с миром внутренним человека и внешним. Число уроков в этих школах должно быть сообразно с возрастом учащихся и никак не более 20-ти в неделю. Вступление в эти школы, способ преподавания, переходы из одного класса в другой и самое открытие школ не должны стесняться ни регламентацией, ни сроками. Зимнее время назначается для учеников, занятых полевыми работами; зима и лето – для других, имеющих время; поэтому уроки не должны быть распределены с излишней систематической последовательностью. Учение продолжается в воскресенья и праздники для всех желающих и всеми желающими. Где можно, школы эти соединяются с *ремесленными* школами. Если по недостатку в настоящее время дельных учителей наглядное учение не может быть тотчас же введено, то его нужно заменять чтением детских и популярных книг и объяснением по рисункам и моделям самых необходимых вещей в общежитии. Я думаю, что именно одним недостатком в учителях можно объяснить важный пробел в проекте устава, ни слова не упоминающем о *наглядном учении* в низших народных школах. Объезжая округ, я достаточно убедился, что одна грамота еще мало развивает детей без наглядного учения. Я видел детей, бойко читавших грамоту, но не понимавших почти нисколько читанного, особенно если природный их язык был не чисто русский, а малороссийский. Элементарные училища открывают путь или прямо в жизнь, с правом вступить в цеха и гильдии и с освобождением от телесного наказания, или же –

2) *Прогимназию реальную*, состоящую из четырех классов. Предметы учения в ней будут: Закон Божий (катехизис, священная история, чтение евангелистов и апостольских посланий, литургия) и русский язык, письменность и орфография, наглядное учение, арифметика, алгебра (в III классе) и геометрия (в IV), два новых языка, география, история в биографических очерках, естествоведение (излагаемое наглядно, для развития наблюдательной способности), черчение и другие реальные предметы, сообразуясь с местными потребностями. В эти прогимназии могут поступать без испытания окончившие курс в элементарных училищах или же из домашнего воспитания умеющие читать, писать и считать (четыре правила арифметики). Уроки в двух первых классах занимают не более 24, а в двух последних – не менее 26 часов в неделю, и каждый продолжается не более одного часа. В послеобеденное время – дополнительные практические курсы из реальных предметов для желающих. Вместо черчения или другого реального предмета или же вместо одного нового языка – язык латинский для желающих этого учеников III класса. Кроме прав, предоставленных учившимся в элементарных училищах, аттестат об успешном окончании курса в реальной прогимназии дает еще исключительное право



на получение почетного гражданства и на поступление в гильдию, если только удостоенный аттестата исполнит все другие законами поставленные условия на получение этих прав; реальная прогимназия, так же как и элементарное училище, открывает путь учащимся или: 1) прямо в практическую жизнь, приготавливая к ней изучением различных реальных предметов, или 2) в реальную гимназию, для дальнейшего усовершенствования в том же самом направлении, или, наконец, 3) им предоставляется возможность перейти (если пожелают, вступить в университет) и в

3) *Классическую прогимназию*, в первых двух классах которой учебные предметы остаются почти те же, как и в реальной, за исключением только того, что в классической прогимназии изучение не *двух*, а только *одного* нового языка обязательно, хотя уроки так распределены, что желающие могут заниматься и двумя; а именно эти уроки даются в одно и то же время, ни в одном классе не менее 4 часов в неделю, и из 4–5 уроков три – чисто практического содержания, состоящие в переводах авторов. Поэтому учащийся, не прерывая нисколько последовательности в учении, половину часов в неделю может употребить на изучение одного, а половину – на изучение другого языка, если он при самом вступлении в прогимназию или еще и до того уже занимался обоими языками. Первоначальные понятия в естествоведении и географии сообщаются наглядным образом в классической прогимназии только в первых двух классах. Но на изучение русского языка и одного нового полагается более времени (по 5 часов в неделю, а в реальных – только 4 часа). Преподавание истории в биографических и географических очерках в классических прогимназиях начинается со II класса. Первое разделение в направлении учения начинается только со II класса. В этом классе классических прогимназий начинается преподавание языка (6 часов в неделю), и потому окончившие курс в реальных прогимназиях поступают прямо в III класс. В IV классе начинается и греческий язык (также 6 часов в неделю). Итак, в классические прогимназии могут поступать: 1) кончившие курс в элементарных школах – в I класс без испытания; 2) кончившие курс в реальных прогимназиях, без испытания, в III класс или же и некончившие, по испытании, в тот же класс, и 3) из домашнего воспитания в различные классы, по экзамену. Число уроков и права этих прогимназий должны быть те же, как и реальных; при них откроются педагогические курсы для образования учителей элементарных школ. Но кончившим курс в классических прогимназиях хотя и открыта возможность выступить прямо в жизнь, потому что они, во всяком случае, будут образованнее воспитанников нынешних уездных училищ (которые, как известно, находят места на службе, делаются и чиновниками, и учителями), однако прямое назначение классических прогимназий все-таки состоит исключительно в приготовлении к гимназиям классическим и к вступлению в университет.

После этих первых трех степеней учения и, следовательно, трех родов школ, в которых уже обозначается первое начало разделения двух направлений – классического и реального, остаются еще два рода средних учебных заведений, каждое с особенным направлением, обозначенным резко и положительно. Это *гимназии – реальные и классические*. Что касается до *первых*, то я еще не вполне убежден, удастся ли в настоящее время их учреждение. Мне кажется, на первый раз можно бы было ограничиться одними реальными прогимназиями. Действительно, *во-первых*, я не вижу удобного выхода для окончивших курс в этих училищах; *во-вторых*, чтобы доставить этот выход, нужно бы было (как в Германии и Франции) их превратить в настоящие *политехнические школы*, но я не знаю, достанет ли у нас к тому и людей, и средств;



в-третьих, у нас все специальные школы находятся не в ведомстве министерства народного просвещения, а в других различных ведомствах, которые едва ли дадут преимущества окончившим курс в реальных гимназиях. Известно, что до сих пор преимущества дают в специальных школах других ведомств только окончившим курс в университетах (как, например, по ведомству путей сообщения); без этого навряд ли найдется много желающих окончить курс в реальных гимназиях. А дать окончившим в них курс одинаковые права с учениками классических гимназий для вступления в университеты значило бы делать подрыв общечеловеческому или классическому образованию, и без того у нас слабо развитому, тогда как, по моему мнению, предстоит жизненная необходимость возвысить и развить это направление образования. Но если учреждение реальных гимназий, несмотря на эти соображения, признано будет возможным, то вот как нужно бы было распорядиться:

1) Каждая гимназия, сохраняя вполне свое реально-практическое направление, должна при выборе реальных предметов учения как можно более сообразоваться с местными потребностями края. В одних, например, занятия будут исключительно посвящены изучению прикладных математических, в других – наук коммерческих и т. д. Поэтому 2) одни из этих гимназий будут состоять из четырех, другие – из трех классов, с различными дополнительными курсами; 3) большая половина учебного времени (как, например, из 28 недельных часов 16) должна быть определена для изучения математики, новых языков, естествоведения и специально технических предметов. Остальное время уроков посвящается изучению русского языка, истории и географии в ограниченном объеме; 4) все чисто реальные и технические предметы должны излагаться, сколько можно практически и наглядно; 5) в реальные гимназии вступают без испытания окончившие курс в прогимназиях реальных, по экзамену – из прогимназий классических и из домашнего воспитания (в различные классы) и только молодые люди не ранее 14 лет; при испытании должны обращать преимущественно внимание на то, к которому из реальных предметов они оказывают наиболее способностей; 6) окончившие курс с успехом в реальных гимназиях кроме прав, которыми пользуются кончившие курс в прогимназиях, должны иметь еще право вступить без испытания в высшие специальные школы различных ведомств.

Наконец, *гимназии классические* должны иметь главной и исключительной целью подготовку посредством солидного изучения языков (отечественного, двух древних, одного нового), истории и математики к высшему университетскому образованию. Своим гуманистическим направлением они должны резко отличаться от гимназий реальных, которые, в сущности, суть не что иное, как политехнические школы. Итак, большая половина учебного времени в этих училищах, и именно из 27 часов в неделю не менее 10, посвящается изучению древних языков, не менее 4 часов – истории, 4 или 5 часов – математике и 4 или 3 часа – отечественному языку. В классических гимназиях число уроков греческого языка не должно быть менее числа уроков латинского языка. Оба эти языка должны быть изучаемы с одинаковой отчетливостью: ни в одном классе не менее 4 часов в неделю. Нам, русским, получившим от греков и веру, и первые начатки образования, нельзя отставать от народов Запада, которые уже давно приняли за доказанное, что серьезное изучение латинского языка как предмета в высшей степени образовательного не может быть без знания языка греческого и что чрез незнание последнего теряется более чем вполтину для воспитания и образовательная сила первого. Остальное время разделяется на изучение Закона Божия, одного из новых языков (всегда вместе

с сравнительной грамматикой) и географии. Естествоведение и другие реальные предметы совсем не входят в курс учения классической гимназии. И это-то именно ограниченное число известных, одному только направлению соответствующих, предметов учения и должно характеризовать классическую гимназию. В ней не разнообразность, не многосторонность, а глубина в изучении немногого должна играть главную роль. И потому в классах гимназии сосредоточивается все внимание учащихся только на тех немногих отделах наук, которые наиболее, как это опыт показал, содействуют к развитию основательности и глубины знания. А успев развить это в учащемся, можно смело надеяться, что все пробелы в его сведениях легко пополнятся дальнейшим университетским образованием. Что касается до числа классов, то необходимо или увеличить его одним классом, как это предлагает проект, или же определить (по примеру германских гимназий), чтобы курс в двух последних классах продолжался не по одному году, а два года. Последнее, мне кажется, удобнее, потому что в этих классах преподаются почти все те же предметы; распространив же курс в каждом классе на два года, можно изучить каждый предмет гораздо основательнее. Одно обстоятельство, на которое, мне кажется, в проекте не обращено достаточного внимания, есть *самостоятельность учения* в двух последних классах гимназий. Под этим, конечно, не нужно разумеать самостоятельных разысканий в науке. Этих требований не могут удовлетворить не только ученики гимназий, но даже и не все профессора университетов. Но мы вправе требовать и от гимназистов, приготовляющихся к университету, деятельного упражнения мыслительной способности, самостоятельных и мотивированных отчетов об их занятиях, разработки собственными силами некоторых известных источников (Quellenstudium). Учителям должно быть вменено в непрременную обязанность занимать учащихся в этих классах исключительно самостоятельными трудами; в классах преподаватели должны разбирать внеклассные труды учеников, разъяснять недоумения, предлагать классические сочинения для дальнейшего изучения и требовать отчетов о прочитанном. Короче, занятия в последних классах должны иметь более вид бесед, нежели школьных уроков. Они должны готовить учащихся к настоящему университетскому учению и составлять непосредственный переход от классов к лекциям. Это есть единственное средство поднять самостоятельность научных занятий между студентами в наших университетах, до сих пор известную у нас только по слухам. Но, имея это в виду, нельзя допустить, чтобы молодые люди до 18-летнего возраста были достаточно зрелы и достаточно подготовлены для университетского образования, а потому с увеличением времени пребывания в классических гимназиях должно бы было уменьшить и возраст вступающих в первый класс классических прогимназий. Десятилетний возраст, определяемый проектом для вступления в класс, слишком велик; если гимназический курс будет продолжаться около десяти лет, то нужно бы было допустить к вступлению и 8-ми или 9-летних детей, тем более что для поступления в I класс ничего более не требуется, как умение читать, писать, считать и начала Закона Божия. Уроков в классической гимназии должно быть не менее 27 в неделю, и это нетрудно сделать, определив время для занятий от 8 часов утра до 2 часов, с небольшими перемерками, и назначив для каждого урока (по образцу германских школ) не более одного часа. Ни для учителей, ни для учащихся нет никакой пользы продолжать урочное занятие до $1\frac{1}{4}$ часа. Утомлять слишком внимание ни у учителей, ни у учеников не нужно. Да и число часов, определенных проектом для каждого учителя, слишком велико. И в Германии, где обстановка учителей несравненно



лучше, от них требуется не более 20 часов в неделю. Вообще определение времени для классных занятий зависит от определения объема преподаваемого предмета, а при определении объема нужно постоянно иметь в виду, что цель гимназического, и именно классического, образования состоит не только в обогащении учащихся сведениями, но преимущественно в развитии, посредством образовательных наук, всех высших способностей духа. Поэтому-то и с составлением *программ* должно поступать чрезвычайно осторожно. Можно смело утверждать, что программы у нас до сих пор не принесли никакой существенной пользы, а, напротив, многому повредили; до сих пор еще, как это я знаю из опыта, всякий посредственный и бездарный учитель всегда ссылается на программу, как скоро замечают ему, что его уроки не развили ученика. Между тем, если для кого программы еще нужны, то именно для учителей посредственных и несовестливо исполняющих свои обязанности; такие преподаватели при существовании программ уже обязаны непременно, — худо ли, хорошо ли, — прочесть все то, что предписывает программа. Но, с другой стороны, эти программы стесняют донельзя даровитых и самостоятельных наставников и учеников. Не лучше ли будет ежегодно определять программы в педагогических советах гимназий, и то в общих чертах, касаясь преимущественно объема каждой науки, и рассматривать их в попечительских советах округов. Допущение же отступлений в программах не иначе как с разрешения г. министра народного просвещения, определяемое проектом (§ 275), сопряжено с большей потерей времени и не имеет никакой существенной цели.

Имея в виду также развитие самостоятельности в научных занятиях учащихся, должно еще осторожнее поступать с *переводами* из одного класса в другой. Система переводных испытаний в гимназиях, каковы бы ни были инструкции, утвержденные высшим начальством (ср. § 279 проекта), только поддерживает экзаменационное направление, и без того уже развитое в наших учебных заведениях. Учиться для экзамена — вот цель большей части наших учащихся. Наши переводные экзамены отнимают много учебного времени и, несмотря на всю их официальную обстановку, не служат верным ручательством за сведения учащихся. Я думаю, гораздо полезнее бы было взять в образец германские школы; там нет наших переводных экзаменов, а учение идет несравненно лучше. Классные учителя и директор без всяких формальностей судят по одним годичным успехам учеников и решают про каждого из них, может ли он быть переведен в следующий класс или нет. Только в сомнительных случаях или в случае возникшего несогласия в мнениях учителей могут быть допущены испытания в присутствии всего педагогического совета. И инспектор, и каждый учитель должны непременно настолько знать своих учеников, чтобы определить по истечении года степень сведений и способностей каждого из них; а наставники, хорошо знающие своих учеников, могут лучше и надежнее, без всяких официальных испытаний по билетам и баллам решить, может ли тот или другой учащийся следить за ходом преподавания наук в том классе, в который он переводится, даже если бы он по некоторым предметам и был несколько слабее. Зная и способность, и прилежание, и сведения ученика по классным занятиям и испытаниям, каждый порядочный учитель может определить, успеет ли в том или другом предмете отставший ученик догнать своих сверстников в следующем классе или нет. Если же учитель не умеет узнать этого, следя за занятиями и успехами ученика в течение года, то что же он узнает чрез испытание, которое для каждого продолжается по несколько минут? Вообще, пора уже в наших учебных заведениях

усилить влияние и голос наставников в решении этих вопросов, не ограничивая их одной официальностью. Но дело в том, что переводные экзамены учреждены, как кажется, не столько для учеников, сколько для учителей. Если это так, то нужно сознаться, что и в этом отношении они не достигли цели, и переводные экзамены составляют такой же неверный контроль над учителями, как и над учениками.

К правам классических гимназий нужно прибавить, что лица податного состояния, окончившие курс в этих гимназиях, совершенно освобождаются от рекрутской повинности и все окончившие курс с аттестатом вступают в университет без испытания. В классические гимназии, как это уже явствует из направления учения и распределения курса наук, поступают все готовящиеся к университетскому образованию, будут ли это ученики, окончившие курс в классических прогимназиях (без испытания – в V класс), или учащиеся из домашнего воспитания (по экзамену в разные классы). Для сокращения расходов в некоторых местностях можно и реальные, и классические гимназии, и прогимназии помещать в одном и том же здании, под начальством одного и того же директора, да и учителя многих предметов могут быть в обеих гимназиях те же самые.

Вот, кажется, самая простая система для организации всех учебных учреждений, начиная с элементарной школы и доходя до университета. Правда, говоря точнее, она все-таки искусственная и не может быть другой там, где общественное образование составляет правительственную монополию. Что бы случилось с нашими школами при совершенно свободной конкуренции – я не знаю; знаю только, наверное, то, что, какую бы систему ни избрали при учреждении училищ и как бы искусно ни был составлен устав, как бы хороши ни были инструкции и программы, словом, как бы хорошо ни был организован правительственный контроль за ходом учения, – все-таки весь успех дела будет зависеть от личностей, которым вверяется приложение правил к делу и по учебной, и по административной части. Но лица остаются покуда те же самые, как и теперь. В этом, конечно, никто не виноват. Но изменяются ли, по крайней мере, в новом проекте взаимные отношения лиц, которым вручается учебная и административная часть школ, и отношения их к школе, к обществу и к правительству? Да, но на каких началах? – И здесь проект избирает два совершенно различных начала и старается соединить их вместе. Рассмотрим, достигает ли он цели.

В училищной администрации проект принял, как кажется, исключительно начало *коллегиальное*. На нем основаны и попечительные советы, и правления училищ. Бесспорно, несмотря на некоторые невыгодные стороны этого начала (как то: медленность в ходе дел, дух партий и т. п.), оно все-таки остается до сих пор еще самым надежным. Но проект, приняв это начало, в то же самое время приводит другое, едва ли противоположное, и именно *бюрократическое*. Как соединить в одном и том же учреждении коллегиальность и бюрократизм? – Из § 199 проекта мы видим весьма благое и рациональное стремление сблизить директора с наставниками, или, по крайней мере, не исторгать его из этой среды, – потому, что этот § вменяет ему в неперенную обязанность «преподавать в гимназии один из учебных предметов». Но в то же время на должность директора по проекту имеют право не один только класс учителей, а все «лица, окончившие курс в университете и служившие 10 лет по учебной части» (§ 186); далее, должность директора полагается проектом в V классе государственной службы (§ 185), тогда как наставник, «отличавшийся особенными педагогическими способностями и трудами, по выслуге в этом звании не менее



15 лет», полагается § 215 проекта только в VIII классе. Следовательно, директор не по особым педагогическим заслугам, даже и не по старшинству службы, а только потому, что он есть начальник и посредник, а не просто наставник, ставится тремя ступенями выше на иерархической лестнице государства. Итак, с одной стороны, проект выражает рациональное желание сблизить директора с средой наставников, а с другой стороны, следуя бюрократическому началу, отдаляет его от этой среды. Хотя я и не разделяю мнения педагогических советов некоторых гимназий, которые предлагают избрание директора членами педагогического совета по большинству голосов, как это должно быть с должностью ректора, избравшегося некогда и у нас членами университетского совета; но я уверен, что, допустив однажды в управлении и администрации гимназий коллегиальное начало, непременно следует распространить его и на учебно-воспитательную часть. Если где польза этого начала очевидна, то именно в деле учебно-воспитательном. Правда, есть много случаев и в деле учебном, которые требуют единства действий, недостижимого при коллегиальном управлении; но в таких экстренных случаях коллегия может передать на время свою власть в руки одного из своих представителей. А главное – необходимо, чтобы вся корпорация гимназических учителей имела полное доверие и уважение и к научным, и к педагогическим сведениям своего директора, чтобы его советы и мнения она принимала не только как одни приказания начальника, но как убеждения человека опытного и искусного в деле воспитания. Поэтому необходимо, чтобы директор был непременно сам из среды заслуженных преподавателей и чтобы он назначался по выбору лицами, также опытными и знающими дело. Мне кажется, что этот выбор можно бы было предоставить попечительскому совету округа. Все члены совета могли бы иметь право вносить за несколько времени до выборов имена своих кандидатов (не означая своего имени) из числа им известных учителей в особенную книгу с изложением научных, литературных и педагогических заслуг каждого. Назначение директора по выбору из среды наставников и потому еще было бы целесообразно, что оно было бы неотъемлемой привилегией их одних и служило бы к поощрению их деятельности на педагогическом поприще. На этом поприще у наших учителей нет другой перспективы, и если § 199-й возлагает на директора учительскую обязанность, то уже, конечно, никто на исполнение ее не имеет более прав, как учитель. От примеси бюрократизма к коллегиальному началу, принимаемому проектом в значительном объеме, не вижу пользы; напротив, и здесь, так же как и в направлении учения, попытка соединить в одно два противоположных начала не достигнет цели, а обнаружатся только одни недостатки того и другого. Если учение и воспитание в наших училищах до сих пор не делали блестящих успехов, то много в этом виноваты существующие и теперь еще чисто бюрократические отношения наставников к их непосредственному начальству. Переменить их на коллегиальные есть вопиющая потребность нашего времени. Не чином, а одними только научными и педагогическими достоинствами должен директор отличаться и внушать к себе уважение и сослуживцев, и общества. Бюрократическое начало в соединении с коллегиальным выражается в проекте и при классификации преподавателей (§ 215) на учителей (в IX классе), наставников (в VIII) и профессоров (в VII классе); из них последние два (наставники и профессора) избираются педагогическим советом по выслуге (5–15) лет (§ 218, 219), а учителя утверждаются по представлению директора (§ 217). Следовательно, лица, исполняющие одни и те же обязанности, назначаются, следуя то одному, то другому началу.



Мне кажется, что, какая бы классификация преподавателей ни была принята, всегда будет последовательнее назначать всех их по выбору педагогического совета. Это справедливо даже и с бюрократической точки зрения. Если высшее начальство доверяет ему столько, что предоставляет выбор чиновников VIII и VII классов, то почему же не может доверить еще более выбор учителей, по разряду относящихся к IX классу; а между тем назначение именно учителей есть самое важное дело для всего педагогического совета, интересующее его всего более.

Тот же самый бюрократизм, господствующий теперь в отношениях учителей к их непосредственному начальству, нарушая самые естественные отношения между ними, прерывает и органическую связь наставников с учащимися. Худые и вредные следствия этого еще очевиднее в наших гимназиях. Между учениками и их наставниками стоят не только одно, но два лица: директор и инспектор. Хотя § 224 проекта и предписывает учителям следить за умственным и нравственным развитием учеников, но покуда будут инспекторы, то отношения учеников к учителям никогда не сделаются такими, какими им быть нужно. Учителя, кроме уроков, все так же, как и теперь, не будут ничем связаны с учениками. Только в недавнее время в некоторых гимназиях начали учителя избираться и в надзиратели. Между тем значительная и едва не главная часть воспитательной силы заключается в самой науке, и преподаватель того или другого предмета есть вместе и самый деятельный воспитатель. Смотри на дело с этой точки, я нахожу, что инспекторы могли бы быть без труда заменены несколькими учителями. Известно, что в германских школах вместо инспекторов существуют так называемые *классные учителя* (Classenlehrer). В каждом классе гимназии находится по одному такому учителю. Им поручается: 1) преподавание тех предметов, которые всего более выражают господствующее направление учения (древних языков, словесности и истории – в гимназиях классических; математики и реальных предметов – в гимназиях реальных); 2) посредничество между учащимися и их родителями; 3) научный и нравственный надзор за целым классом. Отношения классных учителей к учащимся несравненно теснее, и нравственное влияние их поэтому на учащихся гораздо сильнее, чем инспектора.

В многолюдных гимназиях одному инспектору почти нет возможности следить за успехами всех учеников и каждого из них, тогда как несколько классных учителей могут сделать это, без сомнения, легче. А в закрытых заведениях место инспектора могут заступать учителя и надзиратели. Против отменения должности инспектора в наших гимназиях можно сказать только то, что директор, обремененный письменными делами и надзором за училищами в целой губернии, не в состоянии хорошо наблюдать за ходом учения и воспитания в вверенной ему гимназии. Но на это можно возразить, что именно многосложность обязанностей директора и вредна для гимназий, не позволяя ему сосредоточить всю свою деятельность на одном этом учебном заведении. Если директор должен быть не только официальным начальником, но и действительным блюстителем, зорко наблюдающим за ходом гимназического образования, то он не должен быть обременен другими делами, требующими отлучек от гимназии, огромной переписки и т. п. Да при этой многосложности обязанностей терпят и другие училища его дирекции; контроль за ними, отвлекая его от главного занятия, бывает между тем поверхностный и более временный, чем постоянный. Несравненно полезнее было бы и для гимназии, и для других училищ, если бы при округе находилось несколько *визитаторов*. Обязанность их состояла бы в постоянных разъездах по училищам, в испытании учеников, в посещении классов,



в присутствии при экзаменах и в педагогических советах. Тогда директор был бы освобожден от надзора за училищами; места инспекторов гимназий могли бы быть упразднены, и смотрители училищ по различным административным делам могли бы обращаться прямо в округ. Теперь же, когда управление гимназиями разделено между директором и инспектором, редко встречается единство в действии этих двух лиц; по большей части или вся власть сосредоточивается все-таки в руках одного, или же, если оба действуют самостоятельно, один делается антагонистом другого и один парализует действия другого.

В недостатке органической связи между учителями и учениками нужно искать также причины, почему ни дух, господствующий между учащимися в наших гимназиях, ни взгляд на жизнь, ни занятия, ни самые нравы не носят того отличительного характера, который дается им наукой, когда она уже успела проникнуть все существование юного человека. Ни чиновники-надзиратели, ни чиновники-инспекторы и директора, ни закрытые заведения не могут переменить того направления, того прозаического и чисто формального взгляда на жизнь, который дети обыкновенно приносят с собой в школу и который они и уносят с собой из школы, не развитые наукой и не приготовленные к самостоятельной деятельности. Надзор за нравственностью и поведением, поручаемый и инспекторам, и надзирателям, есть только формальный. Наблюдение за приходящими в больших городах уже совсем невозможно. Поэтому и надзиратели за *приходящими*, — люди большей частью малообразованные и редко пользующиеся влиянием на учеников, — не приносят никакой существенной пользы, и со стороны гимназий несправедливо успокаивать заботливость родителей одной официальной обстановкой и мнимым контролем за нравственностью их детей. Пусть бы лучше отцы знали, наверное, что при нашем недостатке воспитателей им нужно самим заботиться и приискивать более надежные средства для наблюдения за нравственностью их детей вне гимназий. Что же касается наших *закрытых заведений* (пансионов) при гимназиях, то кредит их еще более потрясен. Несмотря на все, по-видимому, рациональные и остроумно придуманные средства для надзора за воспитанниками, на поверку выходит, что ни одно из наших закрытых заведений при гимназиях не может похвалиться, или, лучше, не может сказать пред судом совести, что оно воспитывает детей. Если же эти заведения еще должны быть терпимы в некоторых местностях, то ни под каким видом не должно допускать в них сближения различных возрастов, действующего убийственно на нравственность воспитанников. Это такое зло, последствия которого неисчислимы, и я считаю первым моим долгом протестовать против него всеми силами и настаивать особенно на том, чтобы новый устав гимназий не допускал пребывания в этих заведениях детей старше 13 или 14 лет, а *терпел* бы гимназические пансионы только при одних прогимназиях для учеников первых четырех классов. Если же, наконец, по каким бы то ни было соображениям, невозможно еще отменить закрытие заведения для воспитанников старшего возраста, то, во всяком случае, нужно изменить совершенно их организацию. Там, где воспитываются вместе и дети 10 лет, и молодые люди 16 и 17 лет, очевидно, нельзя вести их воспитание одинаковым образом, как это делается теперь в наших гимназических пансионах. Можно ли подчинить молодого человека и десятилетнего ребенка одним и тем же правилам? Можно ли надеяться, что он будет заниматься наукой так, как этого требует его возраст, то есть с большей самостоятельностью, если ему не дать хотя особенного угла, где бы он мог с свободой предаться своим научным занятиям? Можно ли без опасности вывести его прямо





из общей детской комнаты в университетскую аудиторию или прямо в жизнь? Конечно, во всех государствах существуют еще и теперь закрытые заведения и для совершеннолетних, – но на другом основании, а не так, как у нас. Там для молодых людей (не более двух вместе) отводятся особые помещения с общим столом; им дозволяется в внеклассное время выходить из заведения, но всегда возвращаться в известный час; им самим поручается надзор за их собственностью, короче – они не так стеснены в своих действиях, как у нас; поэтому и нарушение необходимого во всяком закрытом заведении порядка не так часто, как у нас. У нас же училищное начальство, не имея никакой возможности принудить молодых людей действовать так, как детей, принуждено бывает смотреть сквозь пальцы на их проступки или же прикрывать все худое, кроющееся в этих заведениях, исполнением одних наружных формальностей.

Итак, покуда мы будем стараться достигнуть невозможного и несообразного с натурой вещей, мы не должны и надеяться на хороший результат от наших закрытых заведений.

В высказанных здесь мыслях и замечаниях я несколько не стою за непогрешимость всех предлагаемых мною мер в частности; но я стою за главное – за истину основных начал, мною изложенных. Я утверждаю, что: 1) Два различных направления учения должны быть точно разделены; каждое из них должно быть проведено отдельно, со строгой последовательностью и для каждого должно быть назначено особое учебное заведение. 2) Классическому направлению учения должно быть отдано преимущество в училищах, приготовляющих исключительно к университетскому образованию. 3) Учение в каждом училище должно иметь известную степень законченности, но без нарушения общей связи всех училищ. Каждое из училищ должно быть и преддверием другого, и открывать выход в жизнь. 4) Основанием классификации училищ не должно служить сословное начало. Одна степень получаемых в них сведений должна служить основанием к разделению их на различные разряды. Не сословие, с свойственными ему убеждениями и предубеждениями, а способности, склонности и материальные средства каждого учащегося должны определить выбор училища и направление в учении. 5) Приняв за доказанную истину, что коллегиальное начало, несмотря на его некоторые недостатки, есть все-таки самое лучшее в деле общественного образования, нужно сохранить его в чистоте, не допуская примеси другого противоположного начала – бюрократического. 6) Самое действенное средство к улучшению нравственности в учебных заведениях есть сама наука, и учитель, знающий свое дело, есть вместе с тем самый лучший воспитатель, а потому нравственное влияние его на учеников не должно быть стесняемо никаким посторонним вмешательством. 7) Официальный контроль над программами и классными переводами, как не достигающий цели, должен быть сколько можно менее стеснительным. Одним наставникам исключительно должно поручать вместе с надзором за учащимися и решение вопроса о способе изложения науки, и о сведениях и способностях учеников. Лучше оказать более доверия и тем, которые его не совсем заслуживают, нежели мало доверять вполне заслуживающим. 8) Закрытые заведения, и особенно те, которые назначаются для различных возрастов, не достигают цели и несколько не содействуют развитию нравственного чувства в воспитанниках, а потому могут быть только терпимы по местным обстоятельствам. 9) Учение в элементарных школах должно быть сколько можно менее формальным и систематическим. Вход в них и выход должен быть открыт для всех



и во всякое время. Наглядное учение наравне с грамотой и с четностью должно быть одним из главных предметов элементарного учения.

Наконец, – прибавлю еще, – для того, чтобы распространить у нас как можно более грамотность в народе, нужно не только позволять всем желающим учреждать элементарные школы, но еще и допускать в элементарные училища, открываемые правительством и общинами, всех желающих учить грамоте, письму и счетности (как это уже и теперь делается в воскресных училищах). При нашем недостатке в учителях нужно допустить и женщин к преподаванию, как это делается в Америке³⁷.

Об увольнении от учительских должностей лиц, не способных к педагогическому труду³⁸

Нередко случается, что казеннокоштные воспитанники историко-филологического и физико-математического факультета по определении их учителями обнаруживают совершенную неспособность к педагогическим занятиям, занимаются с самого начала определения без всякой охоты с учениками, так что для пользы заведения следовало таких лиц увольнять от учительских обязанностей, но как они за казенное содержание обязаны выслужить положенное число лет в учительском звании, то их не увольняют, а оставляют при заведении до тех пор, пока кончатся им сроки. В случае нерадения к обязанности своей их в виде наказания переводили из гимназий или дворянских уездных училищ в обыкновенные городские уездные училища. Сию последнюю меру я нахожу вредной, ибо в уездных училищах нужны точно так же, как и в средних учебных заведениях, способные и занимающиеся с любовью своим предметом учителя, и крайне несправедливо делать эти училища исправительными местами для провинившихся учителей высших учебных заведений. Оставление таковых лиц в учительских должностях лишь потому, что они обязаны прослужить известное число лет, не приносит заведениям никакой пользы, а, напротив, вредит успехам учения, а потому, я полагал бы, в случае если определенный учителем казеннокоштный воспитанник окажется по каким-либо причинам не способным к учительским занятиям, то увольнять его от этой обязанности, не стесняясь тем, что он не выслужил установленное число лет, о чем имею честь представить на благоусмотрение и разрешение Вашего превосходительства.

О разрешении учителям использовать при преподавании составленные ими учебники и учебные руководства³⁹

В учебных заведениях министерства народного просвещения учителя для преподавания должны употреблять книги, одобренные министерством и означенные в издаваемых от времени до времени каталогах.

Приемы и способы изложения предметов у каждого сколько-нибудь дельного учителя самостоятельны. Если учитель будет слепо руководствоваться способами и приемами другого, то учение его будет мертво и не возбудит в учениках охоты к занятиям. Хотя способы и приемы уяснения предмета учащимся не предписаны и не могут быть предписаны, но обязательные руководства более или менее стесняют учителя в этом главном условии успешного преподавания. Посему большая часть учителей, в дополнение к предписанным руководствам, дает ученикам еще записки, списывание и переписывание которых отнимают у учеников много времени без пользы.

Для устранения этого важного недостатка было бы весьма полезно предоставить попечителям округов дозволять самим учителям составлять для своих учеников учебники и руководства с правом запрещенного употребления их, если будут признаны не соответствующими цели. Имею честь вышеизложенное представить на благоусмотрение Вашего высокопревосходительства.

О предоставлении попечителю учебного округа права самостоятельного выбора и утверждения учебников и учебных руководств⁴⁰

Попечительский совет, рассмотрев представление мое Вашему высокопревосходительству от 23 февраля с. г. за № 877 относительно предоставления попечителям округов дозволять самим учителям составлять для своих уроков учебники и руководства, с правом запрещенного употребления их, если будут признаны несоответствующими цели, а также предложение Вашего высокопревосходительства от 18 апреля



за № 2700 о передаче предположения сего на предварительное рассмотрение совета и сообразив оные с пар. в § 6 положения о советах при попечителях, нашел, что так как совету при попечителе предоставлено рассмотрение и оценка достоинств учебных руководств и определение, какие из них с большей пользой могут быть употребляемы в учебных заведениях, то соответственно сему и для успешного хода дела было бы полезно предоставить попечителю право разрешать употребление учебников и руководств, одобренных попечительским советом.

Имею честь представить о вышеизложенном на благоусмотрение и разрешение Вашего высокопревосходительства.

О проведении бесплатных подготовительных занятий для лиц, желающих поступить в университет⁴¹

Между лицами, подвергающимися приемному в университет испытанию, встречается немалое число таких, которые частью по независевшим от них обстоятельствам, частью же вследствие исключительного своего общественного положения были поставлены вне всякой возможности пройти курс гимназического учения и вследствие этого при всем желании воспользоваться высшим университетским образованием часто вынуждены бывают отказать от всякой мысли поступить в университет. В видах облегчения для таковых лиц возможности получить университетское образование, некоторые учителя Второй киевской гимназии с участием студентов изъявили желание давать таковым лицам в послеобеденное время в здании Второй гимназии бесплатно уроки по программе гимназического курса.

Получив уведомление г. Киевского военного, Под [ольского] и Вол [ынского] ген [ерал]-губернатора, что с его стороны нет препятствий к дозволению учителям Второй киевской гимназии при участии студентов университета давать бесплатные уроки в послеобеденное время во Второй гимназии лицам, желающим поступить в университет, я имею честь представить об этом на благоусмотрение Вашего высокопревосходительства, покорнейше прося Вашего по сему разрешения, докладывая притом, что я с моей стороны признаю полезным дозволить означенные бесплатные уроки, потребность в коих по сделанному же опыту ощутительна.

Представление попечителя Киевского учебного округа киевскому генерал-губернатору о разрешении студентам университета устраивать публичные чтения в пользу воскресных школ⁴²

Студенты университета св. Владимира, занимающиеся в воскресных школах, обратились с просьбой к ординарному профессору сего университета Селину принять участие в намерении их открыть в пользу воскресных школ несколько публичных чтений, избравши для публичного чтения сочинения или лучшие места из сочинений Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева, Григоровича, Дружинина, Майкова, Печерского, Авдеева.

Статский советник Селин, сообщая об этом мне и изъявив свою готовность принять в этом деле участие, присутствовать при конкурсных приговорительных чтениях, просит моего поэтому разрешения, присовокупляя, что чтения эти предполагается начать в январе будущего года, когда съедется в Киев большое общество и когда, следовательно, можно более рассчитывать на участие публики в деле общественной пользы, а между тем студенты будут приготавливаться к этим чтениям.

Имею честь покорнейше просить Ваше сиятельство почтить меня уведомлением, не встретится ли с Вашей стороны препятствий к дозволению студентам университета дать несколько литературных вечеров в пользу воскресных школ.

Отчет о следствиях введения по Киевскому учебн. округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназий⁴³

Мм. Гг. – Два года прошло с тех пор, когда я созывал комитет для составления правил о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа. Почти все, присутствующие теперь, были членами этого комитета. Итак, вы знаете причины, побудившие меня к составлению правил, и начала, служившие им основанием. Поэтому мне бы не нужно было снова обращать на них ваше внимание, если бы я не убедился, что они, – не знаю, по нашей ли вине, – были не поняты, искажены и представлены в превратном виде.

Кто знаком с гимназиями Западного края, кто знает их прошедшее, тот, верно, согласится со мною, если только будет откровенен, – что в настоящее время чисто



патриархальные отношения воспитателей с воспитанниками здесь невозможны. Насколько они возможны в других таких же гимназиях, где число учеников доходит до 500 и 600, я не берусь решить; думаю, однако же, что в наше время вообще эти отношения сделались преданием. Все знакомые с краем и любящие правду, верно, согласятся со мной и в том, что вместо патриархальности, отеческой заботы, братской любви и т. п. произвол непосредственных начальников отразился как на учениках здешних гимназий, так и на учителях. Органическая связь между учениками и учителями была уже давно нарушена. Между ними стояли начальники заведений. Чувство законности было сильно потрясено произволом. Недоверие к справедливости гимназического начальства глубоко вкралось в убеждение учеников. Все эти вопиющие недостатки требовали, по моему мнению, немедленного исправления, которого нельзя было откладывать до времени полных и радикальных реформ. Да, если бы дело шло о полном преобразовании основ общественного воспитания, если бы нужно было изобразить нам идеал воспитания и если бы комитет, за два года созданный мной, должен был решить вопрос, которому из начал заменить бюрократическое начало в наших учебных заведениях, то мы, верно, не отстали бы ни в гуманности, ни в обширности взгляда от наших современников. Но нам никто не давал права преобразовывать наши школы и заменять в них бюрократизм другим, более рациональным началом воспитания. Централизация неизбежна при правительственной монополии воспитания, а бюрократизм есть неминуемое следствие централизации. Кто же виноват, кроме истории, что начальники наших учебных учреждений – более чиновники, чем воспитатели? Мог ли я созывать комитет для составления правил, противоречащих господствующему началу в наших учебных заведениях, тогда как изменить его не имею никакого права? Я его не касался; я принял его за существующий факт, несколько, впрочем, не выражая к нему моего сочувствия. Дело шло не об идеале воспитания, который мы также сумели бы изобразить яркими красками. Мы, верно, тогда все согласились бы, что и директор, и инспектор, и наставники, и надзиратели должны быть личности высокой нравственности, одушевленные призванием к своему делу, проникнутые истинно христианской любовью к своим воспитанникам. Но если бы все воспитатели или хотя большая часть их были действительно воспитателями по призванию, то тогда бы и не было тех вопиющих недостатков, которые нам нужно было немедленно устранить. Откуда бы тогда взялся произвол? Откуда недоверие? Откуда та ужаснувшая нас цифра телесных наказаний, которую я представил в восьмом номере циркуляра 1859 года? Мне скажут, наоборот, что без дельных и совестных исполнителей *по призванию* и правила, в какую бы форму они ни были облечены, ни к чему не поведут. Да, совершенно согласен, если правила будут составлены, несколько не приноравливаясь к воззрениям или степени образованности этих исполнителей. А эта-то именно необходимость приспособляться к тому, что у нас есть налицо, – необходимость, в которую мы поставлены обстоятельствами и всем нашим прошедшим, и заставила составить правила, далеко не совершенные, но и не несообразные с существующим еще порядком вещей. Читая журнальную полемику и возражения, сделанные и публицистами, и педагогическими советами, и некоторыми наставниками (по моему требованию), я, удивляясь, спрашивал себя: неужели же серьезно кто-нибудь убежден, что мне или, лучше, комитету не были известны самые первые начала педагогики, – неужели кто-нибудь мог, в самом деле, подумать, что мы не понимаем различия между юриспруденцией и воспитанием, между чиновником

юстиции и воспитателем, между провинившимся ребенком и подсудимым преступником? Неужели, – думал я, – у нас незнание фактической стороны дела может еще, так смело прикрываясь фразой, толковать об идеальных свойствах воспитателей и воспитанников, – о любви как главном принципе воспитания, – о возможности обойтись вообще без наказаний, тогда как мы боремся в нашем общественном воспитании с самыми грубыми его недостатками? Как достает духа у наших мыслителей мечтать о сохранении правды внутренней в действиях и отношениях воспитателей и воспитанников, тогда как мы едва справляемся с соблюдением самой внешней ее стороны? Кого хотят удивить крайностью убеждений, идеальностью взглядов, тонкостью логического анализа? Все крайнее, высокое и недостижимое уже давно высказано о воспитании. Нам ли обманывать себя мечтой идеального воспитания, которое и не у нас недостижимо? Вправе ли мы требовать от наших педагогов высокого призвания, опыта жизни, самоотвержения, христианской любви и трудного искусства индивидуализировать? Откуда могут вдруг взяться у нас такие личности? Кто вел, кто приготавливал их этим путем? Где и у кого они могли заимствовать образцы высоких качеств? У прежних ли своих наставников, в жизни ли общества, в окружающей ли их среде, в семье ли своей, в воспитательных ли заведениях? И чем общество может отблагодарить их в свою очередь? Давно ли у нас начали думать и гласно говорить о деле общественного воспитания, и вот уже стали требовать от наших учителей, инспекторов и директоров не только знания дела, которого одного еще неоткуда взять, но самых высоких добродетелей: любви и самоотвержения, которые посылает человеку Божья благодать! Требовательные идеологи вовсе позабыли, что наших учителей никто до сих пор не учил трудному делу педагогики, наших инспекторов и директоров никто не выбирал по их педагогическим заслугам, которых и доказать даже им было невозможно. Увлекаясь мыслью о коренных преобразованиях целой системы воспитания, хотя бы и превосходных, но далеких, можно ли позабыть все вопиющие потребности настоящего, которые необходимо удовлетворить, чем скорее, тем лучше? Можно ли забыть, что наши надзиратели, инспектора и директора покуда все-таки остаются теми же чиновниками-воспитателями, как и прежде; одни из них завалены письменными делами дирекции, а другие, исполняя неисполнимые обязанности нравственного надзора за 500 и 600 учениками, поневоле ограничиваются одной официальнойностью. Как забыть так скоро, что педагогические советы – самая лучшая сторона наших учебных учреждений – еще вчера существовали только для формальных испытаний? Как не знать, что учителя позабыли думать о нравственной связи с учениками? Как не напасть на мысль, если бы беспристрастие и любовь к правде управляли пером антагонистов нашего кодекса, видящих в нем посягательство на нравственность, как, – говорю, – не напасть на самую простую мысль, что при отличных и искусных воспитателях и при других нормальных условиях никто бы и не думал стеснять их действия искусственной регламентацией, а если бы кто вздумал, то и самый худой кодекс оказался бы безвредным? Не ясно ли для всякого, кто любит смотреть правде прямо в глаза, что мы вводили наши правила, убежденные опытом в вопиющих недостатках общественного воспитания и воспитателей? Итак, не ясно ли, что вместо голословных нареканий нужно было ценить их путем прямого опыта, соображаясь с данными обстоятельствами? Когда дело нашего воспитания так ненормально, как оно есть теперь, то опыты дозволены. От них хуже не будет. Но не этот путь избрали наши критики. Будем же сами беспристрастными и верными критиками



наших попыток. И я надеюсь, что комитет, зная все дело ближе, верно понял, что наш вопрос при составлении правил о проступках и наказаниях был не так широко поставлен; но зато решение его касалось наших самых близких, самых существенных и самых вопиющих потребностей. Комитет, вместе со мной, смотрел на все дело как *оно есть*, а не как *оно должно быть* и заботился о том, как сделать лучше, соображаясь с существующим, а не с другим, далеким или лучшим порядком вещей. Он, верно, помнит, что наш ограниченный вопрос был: как при настоящей организации наших гимназий и при настоящих средствах уничтожить произвол действий, возбудить в учащихся упавшее доверие к начальству гимназии и постепенно восстановить нарушенную связь между учениками и наставниками? Поставив так вопрос, комитет и я руководствовались существующим уставом гимназий и потому не могли иметь в виду никаких радикальных преобразований. Предполагалось, что и основные начала, и действующие лица остаются те же самые, как и прежде, потому что мы не имели ни возможности, ни законного права переменить то или другое. Для решения этого вопроса при такой обстановке и мне, и комитету представлялся возможным только один путь: усиление нравственного влияния педагогических советов и составление правил для учеников и воспитателей. Мы полагали, — и не без причины, — что восстановить вдруг нарушенную нравственную связь между учениками и учителями невозможно и что самым ближайшим средством к этому может служить изменение отношений учеников к *целому обществу* их наставников. Это было легче сделать, нежели восстановить все нарушенные отношения учеников к *каждому учителю* в отдельности, — что должно было восстановиться постепенно само собою, как неминуемое следствие первого. Имея все это в виду, верно, никто из членов комитета не смотрел иначе на наши правила, как на меру временную и приготовительную к другому, лучшему порядку вещей. Ни я и никто также не мечтал искоренить этими правилами самое начало проступков — пороки. Это все было нами и создано, и сказано во всеуслышание. В какой мере нам удалось достигнуть нашей главной цели — уничтожить произвол и усилить влияние педагогических советов, — мы увидим тотчас же из отчетов, сообщенных мне всеми дирекциями округа. Но покуда я должен еще обратить внимание комитета на одно обстоятельство, которое всего более возбудило наших противников. Это — то, что мы не исключили из нашего кодекса телесное наказание и удаление из гимназии. Члены комитета, без сомнения, припомнят, что на мой вопрос, сделанный ему за два года: нельзя ли в наших гимназиях уничтожить совсем розгу? — большинство отвечали отрицательно. Собственно, я и не имел права об этом спрашивать, потому что существующий устав училищ признает еще ее необходимость; но, сделав этот вопрос, я желал узнать предварительно, насколько он возбудит сочувствие в лицах, опытных в деле общественного воспитания. Не нашед его в большинстве членов, я вскоре убедился, что бесполезно бы было уничтожать на одной бумаге под видом гуманности и современности средство, которое и многие воспитатели, и большая часть родителей признают еще необходимым. Еще в прошедшем столетии розга была уже уничтожена на бумаге. В руководстве учителям 1-го и 2-го разрядов Российской империи 1794 г. запрещались: «1) все телесные наказания и 2) все посрамляющие и честь трогающие унижения, как-то: ослиные уши, название скотины и т. п.». Однако же эти запрещения не помогли, потому что убеждение в необходимости телесного наказания было еще слишком сильно и у родителей, и у воспитателей. Отцы и теперь еще обращаются в училища и гимназии

с просьбами сечь детей и сами секут дома. Ученики VI и VII классов, не нынче, так завтра студенты, тайком, без ведома гимназического начальства, и за поступки против чести секут своих товарищей. Вот факты, обличающие нравы общества. Мне скажут, что школа должна бороться с предубеждениями и ложными взглядами. Да мы это и делаем. Мы боремся, да и не с одними предубеждениями общества, а и самой школы, еще недалеко опередившей общество. Мы боремся, твердо зная, что нравы и ложные взгляды нельзя переменить предписаниями и письменными правилами. Потому мы восстаем против розги и выводим ее из наших школ не на письме, а на деле. Она должна исчезнуть не по приказанию начальства, а по общему, единогласному убеждению воспитателей, когда они найдут в себе довольно воли и искусства заменить ее более нравственным суррогатом. Воспитание ребенка есть очень сложный нравственно-физический эксперимент. Успех его зависит от такого множества условий, что нельзя с точностью определить результаты ни одной меры, как бы она ни казалась рациональной или нерациональной. Отвергать, что и розгой можно действовать без вреда и даже удачно, значило бы отвергать факт. Правда, что эта мера требует в общественном воспитании, со стороны педагога, большого такта; но правда и то, что другие, более нравственные средства требуют еще более искусства, знания дела и такта. Я знаю по опыту, что это нелегко. Я пятнадцать лет так воспитывал моих детей; но и, воспитывая их дома как отец, я с большим трудом мог обойтись одними чисто нравственными мерами. А требовать от постороннего воспитателя терпения и заботливости отца — значило бы мечтать о восстановлении тех патриархальных отношений в общественном воспитании, которые и прежде существовали только на бумаге. Телесное наказание можно еще назначить без большого вреда и без большого искусства, сообразуясь с одним свойством проступка; самый простой воспитатель может без труда различить в проступке ребенка проявление дикой, животной чувственности и прибегнуть к телесному наказанию, если не умеет владеть иным, лучшим средством. Но, чтобы употребить с успехом другие, нравственные меры, уже нельзя сообразоваться с одним только свойством проступка, а нужно знать трудное искусство индивидуализировать и очеловечивать зверскую сторону ребенка. Действие этих мер не так просто и однообразно, как действие розги на физическую сторону дитяти; оно до бесконечности различно и без умения приспособляться к каждому данному случаю может привести к результатам — совершенно противоположным с теми, которых желают достигнуть. Но возможно ли в наших многолюдных гимназиях учителям, занятым официальными частными уроками, директору, занятому служебной перепиской, и инспектору, имеющему на руках до 500 и 600 учеников, входить во все тонкости индивидуализирования, даже если бы все наши педагоги и были как нельзя лучше знакомы с этим трудным искусством? А без этого к чему поведет уничтожение розги, исключения и все нравственные меры в деле общественного воспитания? Не к той ли же самой формальности, которая и теперь тяготеет над нашими учебными заведениями, да еще с прибавлением самых худых образцов; их нужно будет терпеть в училище во вред другим, из одного уважения к гуманному правилу, которое учредители сумели написать на бумаге, но не умеют исполнить на деле.

Читая о способах воспитания некоторых наших педагогов и дилетантов, действующих без наказаний, одними увещаниями и моралью, мне невольно приходят на мысль те гомеопаты, которые хвалятся пред публикой излечением болезней децилионными приемами, а за кулисами, вместе с гомеопатией, пускают кровь и ставят



пиявки и промывательные. Но допустим, что все наши соображения разлетаются в пух и в прах пред общественным мнением; допустим, что, действительно, это оно вопиет и громко требует отменить телесное наказание. Чего же лучше и о чем же тогда спорить? Мы будем рады уже верно не менее других, – и что за дело тогда, будут ли наши правила угрожать виновным розгой или нет, – все равно: против общественного мнения не устоят никакие правила – и розга, оставаясь на бумаге, исчезнет на деле; а это-то и есть именно то, о чем мы все хлопочем. К сожалению, однако же у нас еще не так легко узнать общественное мнение. С одной стороны, судя по журнальным статьям, можно подумать, что все передовые люди общества требуют во что бы то ни стало отменить розгу в училищах; но с другой стороны, судя по отзывам многих дирекций и педагогических советов, а, следовательно, также и общества, да еще и самого правогласного в деле воспитания, нужно заключить совсем противное. Из 11 дирекций Киевского округа на вопрос мой: считают ли они возможным и полезным в настоящее время отменить вовсе телесное наказание в низших классах, и если считают это возможным, то чем полагают заменить его? – четыре педагогических совета отвечали «нет» (2-й киевский, нежинский, немировский и подольский); из остальных один (1-й киевский) из 11 голосов решил только шестью, что можно, но, взамен розги предложил едва ли осуществляемое учреждение исправительной гимназии, а другой (белоцерковский) предложил вызывать в случаях, требующих строгого взыскания, родителей и опекунов и предоставлять им распоряжаться наказанием; четыре предлагают заменить телесное наказание исключением; наконец, один директор вопреки мнению педагогического совета своей гимназии считает необходимым не исключать розги из списка *возможных* наказаний. Итак, предлагаемые суррогаты или непрактичны, или изобличают незнание других исправительных средств. Шаткость суждений ставит нас еще в большее недоумение, когда от публицистов мы слышим упреки в излишней жестокости правил, а от директоров гимназий читаем донесения (см. ниже), что телесные наказания нашими правилами почти совсем выводятся из употребления.

Мало этого: если судить по журнальным статьям, то можно, пожалуй, подумать, что наше общественное мнение вовсе не хочет никаких наказаний. Говорят, что самое ужасное наказание за всякое преступление есть глубокая скорбь, потрясающая человека в минуты раскаяния; что в воспитании при проступках детей нужно только примером и словом показать превосходство следовать другим порядочным правилам; что наказание за худое производится самим худым делом и т. п. (см. стат. г. Григоровича в «Педагогич. вестн.», № 10). Эти убеждения невольно приводят к другим, более общим вопросам: справедлива ли вообще теория наказаний, достигает ли наказание цели, и может ли идея наказания за преступления взрослых быть применяема в деле воспитания детей? Мне кажется, если и в самом Божественном учении, проникнутом чистейшей любовью к человечеству, проводится мысль о награде и наказании в будущем, то навряд ли удастся нам выдумать что-нибудь более соответствующее натуре человека, будет ли то касаться законов общества или воспитания детей. Что полное раскаяние и внутреннее наказание, причиняемое самим злом, есть лучшее средство к исправлению, – в этом никто из нас, верно, не усомнится; но чтобы человека, и еще более юного, можно было всегда одним увещанием и примером довести до этого раскаяния и внутреннего сознания, в этом усомнится всякий, без фарисейства заглянувший в глубину собственной души. И всякий, наученный собственным опытом, согласится, что можно содействовать



уничтожению порочной наклонности тем, если будем постоянно препятствовать ее обнаруживанию каким бы то ни было образом, даже посредством зла. Такую меру, конечно, нельзя предпочитать другим, но действия ее оспаривать также нельзя. Возможно ли в больших учебных заведениях, заключающих в себе учеников до бесконечности разнородных, исправлять проступки всегда одними увещаниями, когда воспитатель едва имеет время наблюдать за общим порядком, необходимым везде, а еще более у нас? Справедливо ли будет укорять его в лени, как это делают некоторые утописты, когда он вместо долгого увещания постарается прекратить как можно скорее дальнейшее проявление проступка и распространение его действий на всю массу учеников безотлагательным удалением виновного и его сообщников? Это не исправление, это – кара, это – возмездие, это – наказание не ученика, а его родителей, – возражают уже не одни утописты, а и некоторые наставники, проникнутые духом христианской любви. Но я не знаю, что тут более говорит: эта ли высокая любовь, сожаление ли, или самоуверенность и желание прослыть гуманным.

Никто и не утверждает, что цель удаления есть исправление. Учебное заведение, удаляя из своей среды ученика, этим самым уже сознается пред обществом, что оно не в состоянии исправить виновного. Но оно не утверждает, что при других пособиях, при другой обстановке он бы не мог еще исправиться. Учебное заведение, сознавая свою несостоятельность, обязано удалить виновного с целью оградить других от нравственного вреда и порчи. И разве не лучше и не справедливее воспитателю сознаться откровенно пред родителями и обществом в своем неумении, нежели обольщать их ложными надеждами? Откровенно говоря, нашим учебным заведениям нужно бы было не только при исключении учеников, но и вообще сознаться пред обществом, что их нравственно-исправительное влияние очень слабо. Если кто воспитывает человека у нас, то это наука и жизнь. Я невольно прихожу к этому убеждению, всматриваясь глубже в быт наших учебных заведений и их отношений к ученикам и обществу. Как ни желательна гегемония школы над жизнью и как ни пошла еще наша жизнь, но она пересиливает; и покуда в руках школы находится одно только надежное средство влиять на нравственную сторону учащихся: это – наука. Но оставим голословные суждения и перейдем к фактической стороне вопроса. Порицавшие с этой стороны наши правила за чрезмерную строгость нашли, что из 27 различного рода проступков в 16-ти, возведенных в последнюю степень, определяется исключение, а в 3-х – телесное наказание. Но при этом забыли, что, уничтожив произвол исполнителей, можно и при драконовых законах достигнуть гуманных результатов. Рассмотрим же теперь из собранных нами данных от всех 11 гимназий округа, насколько достигли мы нашими строгими правилами самой главной цели – уничтожения произвола – посредством усиленного влияния педагогических советов? Пусть факты и цифры говорят сами за себя и докажут это лучше, чем голословные пересуды. Остановимся сначала на телесном наказании, увольнении и исключении.

В течение года, предшествовавшего составлению кодекса, из 4109 учеников одиннадцати гимназий округа подвергся телесному наказанию 551. В течение года, истекшего после обнародования правил, из 4310 учеников этих же гимназий подвергнуто было телесному наказанию только 27, а именно – от 5 до 10 ударов розгой⁴⁴.

Но из этих 27 телесно наказанных один в подольской гимназии наказан по просьбе матери за оказанную ей дерзость; про двух еще неизвестно, наказаны ли они по определению педагогического совета; в одном случае (неж. гимн.) наказание было



определено несообразно правилам (за неприличные слова в тетради), а в 4 других случаях директор (ровенской гимназии) поступил произвольно: он наказал трех учеников, без согласия педагогического совета и против правил, за сквернословие, постоянные шалости, за умышленный удар товарища и за введение лотереи в классе, по просьбе родителей и «по предоставленной ему, как он писал в донесении ко мне, родителями власти и попечению»¹. Итак, введение наших правил уменьшило с лишком в 20 раз процентное содержание телесных наказаний к числу учеников. Наш расчет, – как вы видите, – был совершенно справедлив при составлении правил. Несмотря на кажущуюся их жестокость, нам удалось введением их так ограничить произвол, определявший прежде телесные наказания, что в течение одного года число их уменьшилось с лишком в 20 раз. Мы можем остаться довольными таким результатом. Главная цель правил – уменьшение произвола – достигается ими, и только в 6 или 7 случаях из 27 определение наказания со стороны дирекций было произвольное, против правил и без согласия педагогического совета. Такой же или почти такой же результат представляет и другое наказание: увольнение и исключение. Из 4109–4310 учеников уволено по прошению 34 и исключено 10 учеников после введения правил. Самая большая цифра уволенных (из 34–14) и исключенных из 10–6) принадлежит 2-й киевской гимназии, самой многочисленной (650 учен.); самая малая (по одному ученику) – ровенской и новгород-северской; наконец, в четырех гимназиях: новгород-северской, черниговской, белоцерковской и полтавской, не было ни уволенных, ни исключенных, ни наказанных розгой – ни одного ученика. Из 34 уволенных почти целая треть уволена по желанию родителей.

Теперь посмотрим, соответствовали ли самые проступки строгости наказаний. Из 27 наказанных телесно 6 были наказаны за дерзость и оскорбление наставников и надзирателей; все остальные – за более или менее сложные проделки воровства. Вот краткое описание этих случаев, – *Дерзость*. Один ученик III-го класса немировской гимназии обругал учителя в классе за то, что тот поставил ему единицу на уроке. Другой (ученик II класса 1-й киевской гимназии) поднял руку на надзирателя. Трое (ученики IV и II классов волынской и подольской гимназий) оскорбили учителя рисования в классе и надзирателя, один оскорбил мать и наказан по ее просьбе (ученик I класса подольской гимназии). К сожалению, в донесениях дирекций не описаны подробности каждого случая. – *Воровство*. Обыкновенно книги составляли предмет воровства. Их воровали ученики низших трех классов у товарищей для того, чтобы продать и купить лакомства или выменивать на игрушки. В четырех случаях за повторенное воровство наказание было сделано в присутствии родителей (в волынской и ровенской гимназиях). В *одном* случае виновный, укравши у товарища краски, вымочился ночью с умыслом в чужую постель (ученик III класса немировской гимназии). В *другом* случае ученик 13 лет, из дворян (I класса немировской гимназии), продал товарищу, без ведома матери, географический атлас, и когда мать хватилась, то он обманул товарища, прося возвратить ему на время проданную книгу; когда же тот не согласился это сделать, то воришка пришел к хозяйке товарища во время его отсутствия и, под предлогом, что прислан им, взял у нее эту книгу, потом от всего отперся и уверял, с необыкновенной изворотливостью и бесстыдством, что никогда не брал и ничего не знает. Только достаточное число собранных обличительных

¹ Директор ровенской гимназии, г. Туманов, перешел в нынешнем году, по окончании 25-летия, в виленский учебный округ.



фактов и духовное увещание законоучителя довели его до совершенного сознания. Еще в одном случае ученик I класса подольской гимназии, 13 лет, сын чиновника, был наказан семью ударами за частое пьянство, воровство плошек на улицах и за прошение милостыни у заезжих дворян.

Из 34 *уволенных по прошению* 6 учеников высших классов принимали участие в воровстве; из них двое (ученики 1-й киевской гимназии) участвовали в краже книг у книгопродавца, продолжавшейся более года; книги продавались и деньги употреблялись на различные потребности; главный участник уничтожил во время ареста оставшиеся у него еще непроданными книги; 6 – за самоуправство (ученики 1-й киевской гимназии): они все, подозревая своего товарища в краже и в онанизме зазвали его тайком в ватерклозет и высекли. 4 (ученики 2-й киевской, немировской и подольской гимназий) уволены за повторенную дерзость против учителей, заслушивание приказаний педагогического совета, за хождение по трактирам и непосещение классов. Один (ученик, 18 лет, V класса немировской гимназии, из дворян) уволен за распространение между учениками ложного слуха, разнесшегося потом и по городу, что будто бы он дал одной девице комфортатив. Один ученик исключен за пьянство и онанизм (ученик подольской гимназии, 19 лет); остальные – за неявку в течение продолжительного времени, за постоянную леность и нехождение в классы (большой частью уволены по прошению родителей).

Из 10 *исключенных* 4 обличены в воровстве, как зачинщики. Из них двое руководили делом, при покраже книг у книгопродавца (ученики 1-й и 2-й киевских гимназий); один (ученик IV класса 2-й киевской гимназии) разломал в отсутствие родственника его шкатулку, забрал деньги и вещи и заложил их; один (ученик 2-й киевской гимназии, IV класса) украл из гардероба 2 пальто и продал их студенту. Остальные 6 исключены за различные поступки, означающие также сильную испорченность воли. Так, один ученик, постоянно ленившийся (из евреев, I класса 2-й киевской гимназии) учил других в классе онанизму и пойман на деле. Один (III класса 2-й киевской гимназии) продал свою шинель, промотал деньги, занял потом за большие проценты у какого-то лакея и поднял руку на надзирателя (бросив в него комком снега). Один (ученик IV класса 2-й киевской гимназии) стрелял из пистолета в цель на квартире, где найдены у него, кроме пороха, табак, карты и др. принадлежности, и за неявку в классы исключен. Один (ученик 17 лет, 2-й киевской гимназии) предъявил фальшивое свидетельство и ложную подпись на билете.

Один (ученик VI класса житомирской гимназии), возвратясь из отпуска, долго не являлся в гимназию и, проживая в городе, ходил по трактирам и другим публичным местам. Не знаю, можно ли после этого итога проступков обвинять наши гимназии в излишней строгости и несправедливости. Разве в случаях дерзости и грубости против наставников можно бы еще было, не отступая от правил, избежать телесного наказания; потому что эти случаи – самые неопределенные, и воспитателю можно легко поставить себя выше всякого оскорбления, отыскивая причину его не в злом умысле, а в грубости нрава, неразвитости, легкомыслии и т. п. Никто также не будет утверждать, что и в других случаях искусные воспитатели, согретые любовью и вооруженные терпением, не могли бы исправить виновных, оставив их в школе. Но кто пред другими детьми, их отцами и пред судом совести возьмем на себя эту ответственность? Кто самоуверенный из нас, указав на себя, скажет: – я? И кто нам дал право быть так требовательными? А не надеясь на свое искусство, вправе ли мы оставлять такие проступки безнаказанными? Пусть решит это



беспристрастный суд здравомыслящего общества. Пусть предложат нам суррогаты телесного наказания и удаления из училища для наших гимназий не только более нравственные, но и более практичные. Мы примем их с благодарностью. Меры же, или, лучше, воззрения, предложенные до сих пор и публицистами, и педагогами, не выдерживают еще строгой критики в применении их к настоящему состоянию наших гимназий. Из шести педагогических советов, желающих более или менее ясно отмены телесного наказания, как мы видели, один (1-й киевской гимназии) предлагает заменить розгу учреждением исправительной гимназии. Эта мысль была уже нами высказана в комитете за два года пред сим. Но, кроме трудности, лица, которые, владея вполне искусством исправлять закоренелое зло, пожелали бы управлять таким заведением, оно носило бы на себе в глазах общества печать отвержения, — что едва ли бы способствовало нравственному улучшению отверженцев. Впрочем, если бы нашлось достаточно лиц, желающих посвятить себя благому делу, то, может быть, и удалось бы в виде опыта устроить подобное учреждение. Другое предложение (белоцерковской гимназии) — предоставить родителям распоряжаться их детьми, присужденными гимназией к строгому наказанию, — еще менее практично, потому что или большая часть родителей стала бы наказывать виновных детей точно так же, как и гимназия, или же эта мера ничем бы не отличалась от удаления из гимназии. Что же касается до удаления из гимназии, предлагаемого четырьмя другими педагогическими советами взамен телесного наказания, то о нем мнения наших педагогов и публицистов чрезвычайно различны. Одни считают удаление не исправительной мерой, а карой, или возмездием, говоря, что оно наказывает не виновных детей, а невинных родителей. Другие требуют не только не уничтожать этой меры, но, напротив, предоставить педагогическим советам право немедленного увольнения, чтобы они могли действовать скорее и решительнее (нежин. гимн.). Некоторые гимназии восстают при этом против простого увольнения и временного исключения, основываясь на том, что увольнение зависит от родителей, а родители иногда оставляют насильно сына, хотя он сам и не хочет остаться в заведении, чрез что он балуется и балует других. Поэтому предлагают заменить увольнение исключением (волынская гимназия). Против временного удаления говорят, что ученик вне заведения, без присмотра, может испортиться еще более и отстанет в учении так, что его нельзя будет опять принять в тот же класс; если же (говорят они) допустить, что удаленный из гимназии может еще исправиться, то всякое исключение следует сделать временным (полтавская и черниговская гимназии.). Полагают тоже, что увольнение с хорошей отметкой порождает сомнение в ученике о правоте действий (полтав.). Что главная цель удаления виновного не есть исправление, — об этом я уже говорил; но что оно есть кара или несправедливое наказание невинных родителей, — с этим я не согласен. Нет ни одного такого наказания детей, которое бы не наказывало вместе и родителей нравственно или материально. Тут нет никакой несправедливости. Если бы воспитатели или наставники в суждениях своих о детях должны были иметь в виду интересы родителей, то тогда нужно бы было многих учеников гимназии, несмотря на плохие успехи, переводить в высшие классы или в университет: потому что, не переводя их, мы часто наказываем этим более родителей, чем их самих. Если же, исключая виновного из училища, мы, во-первых, гласно сознаемся в нашем неумении исправить худое и в недействительности тех средств исправления, которыми владеем; во-вторых, считаем необходимым, для блага заведения, удалить его из среды других



воспитанников, то это не значит, что мы имеем целью карать его. Если же кто его карает, то это – свойство и степень его проступка, а не закон, который есть только следствие проступка. Если нам возражают, что наши правила для большей части проступков в последней их степени назначают удаление, то это принято нами, предполагая, что все они, в крайней степени и при известных условиях, действительно могут обнаружить, в глазах воспитателей, неисправимую и вредную для других и для целого заведения испорченность нрава и воли. Сюда относятся: умышленная порча вещей, равная воровству; воровство и лихоимство, употребление спиртных напитков, пороки чувственности, разврат, картеж, клевета и наушничество; дерзость и оскорбление воспитателей; закоренелая леность, нарушение общественного благочиния и неповиновение. Что все эти проступки и не в зрелом возрасте могут зависеть не от одного только легкомыслия, а иметь более глубокий корень и созреть до степени порока, в этом, я думаю, усомнятся не многие. Судить, исправимы ли они или нет, в каждом данном случае могут только сами воспитатели. Правила же наши нисколько не стесняют их суждений, а, напротив, дают им простор, принимая различные степени и допуская различные, и смягчающие, и усиливающие, обстоятельства. Наши правила, поставляя известные степени наказаний, нисколько не исключают всех возможных нравственных мер, увещаний и т. п. Скажу более: они предоставляют воспитателям право и совсем не возводить многих худых действий воспитанников на степень вины или проступка. Если ребенок, страдающий глистами или раздражением детородных частей, подвергается онанизму, вменит ли мыслящий воспитатель это в вину воспитаннику? Если взрослые люди напоили ребенка вином, – можно ли это будет отнести к проступкам? Если родители послали сына воровать с целью доставлять себе пропитание и, не вразумив его ни законом Божиим, ни понятиями о нравственности, отдали в школу, то неужели воспитатель, действующий не по одной мертвой букве кодекса, первое сделанное учеником в школе воровство поставит ему в вину и пригрозит розгой? Мне кажется, наши правила нигде не запрещают воспитателям иметь здравый смысл, такт и прозорливость. Кто из воспитателей владеет этими качествами, тот будет ими владеть и действовать и при правилах. Кто – нет, того они, по крайней мере, удержат от самоуправства и не допустят до слишком грубых промахов и ошибок. Приводя эти случаи бессознательной вины, то есть не вины, я не разделяю, однако же, мнения тех, которые начало всех проступков находят вне воли виновного, в окружавшей его среде и т. п. (между прочим, утверждает это и г. учитель черниговской гимназии Страховский, в особом мнении). Я согласен, что, проводя следствия и аналогии из приведенных мной случаев до последней крайности, можно не только все наши действия представить независимыми от нашей воли, но и самую волю принять за следствие различных индивидуальных условий, совершенно от нас независимых. Логически это будет, может быть, и справедливо, но на деле, как и все до крайности проведенные принципы, это будет логическим ослеплением. Не спору, – чрезвычайно трудно воспитателю различить, что в каждом проступке есть бессознательного, что есть в нем следствие внешних обстоятельств и что зависит от воли и сознания виновного. Но если воспитатель решил однажды, по своим соображениям, что принятый им в училище – онанист, или вор, или замеченный пьяным – не сам виноват в этом, или не виноват сознательно, то может быть одно из двух: или училище имеет средства его исправить, или нет; в первом случае оно должно довести его до сознания делаемого им зла; а во втором – не приниматься за его исправление и удалить.



Каким способом доведется худое в поступках воспитанника до его сознания, это предоставлено благоразумию и опытности воспитателей. Наказания же, определяемые нашими правилами, назначаются ими только для проступков, следовательно для худых, сознательных действий. Только при обсуждении таких действий берутся в соображение и различные смягчающие или усиливающие обстоятельства. Если же между этими обстоятельствами для трех проступков: порчи вещей, обмана и клеветы — означен умысел, то из этого нельзя заключать, что мы относим к проступкам и несознательные или неумышленные действия, потому что виновный в порче чужой вещи, в обмане и в клевете, поступая и сознательно худо, может еще действовать с умыслом повредить другому или не имея этого умысла, что, конечно, усиливает или ослабляет его вину.

Как другого суррогата телесного наказания в школах нет, кроме исключения, а исключение не есть чисто исправительная мера, то, изгнав из школ розгу, остается принять для всех случаев, требующих крайних наказаний, одно из двух: или же систему вечного извинения — и прощать (как выразился один из ваших педагогов, учитель черниговской гимназии г. Страховский) «семьдесят крат седмерицею»; или же ограничиться одними чисто нравственными мерами, употребления которых в самых обширных размерах нисколько не ограничивают, как мы видели, и наши правила.

И если их понимают, или стараются понять, иначе, как мы их понимали, то мы виноваты, может быть, только в том, что не сумели разъяснить наши мысли как следует. Но мы, кажется, довольно ясно выразились в циркуляре, сказав: учащиеся должны скоро понять, что их действия подчиняются не одной мертвой букве закона, но и живой силе убеждения воспитателей о мере вины в наказаниях (№ 8, стр. V). Наши правила назначают телесное наказание в двух случаях: за воровство и за оскорбление. Некоторые рецензенты, без дальнейшего размышления, хотели заставить нас думать, что мы наказываем также розгой и оскорбление товарищей за веру, хотя в наших правилах нарочно прибавлено к этому проступку слово «фанатизм», в скобках. Мне кажется, что ни один воспитатель не вздумает искать фанатизма в глупых выходках учеников низших классов, то есть детей 10–12 лет, против товарищей не одной с ними веры, а телесное наказание дозволяется только в этих классах. Так можно исказить все, желая видеть одно худое и не понимая смысла или притворяясь, что не понимаем.

Все случаи телесного наказания и удаления, исчисленные мною по донесениям дирекций округа, были расследованы в педагогических советах. Во всех этих случаях, сколько видно из подробных (именных) списков, взяты во внимание смягчающие и усиливающие обстоятельства: характер, инициатива, домашнее воспитание и т. п. Насколько суждение было точно и справедливо, — конечно, остается на совести всех членов. Но мне кажется, уже и тем сделан значительный шаг вперед, что вся коллегия учителей вовлечена в эти нравственные разбирательства и не имеет более права, как это бывало прежде, выступать из органической связи с учениками. Итак, кроме ограничения произвола, правила достигнут еще и другой цели, которую мы и имели при их составлении: это — увеличение влияния учителей на воспитанников. Нарушенную временем и обстоятельствами связь между ними нельзя вдруг восстановить, — это требует других, более обширных и более радикальных реформ всей организации наших учебных заведений. Нельзя требовать, чтобы сейчас же усилилось моральное влияние каждого наставника в отдельности. На первый раз



довольно уже того, что целая коллегия имеет средство действовать на нравственную сторону учеников. Некоторые признаки обнаруживают уже, что воспитанники гимназий даже в трех западных губерниях (где связь по различию национальностей была более нарушена) начинают чувствовать это влияние целой коллегии и крепко интересуются им. Так, например, из отчетов немировской гимназии видно, что несколько учеников получили выговор от педагогического совета (Бог знает для чего?) за то, что рассказывали другим ученикам мнение учителей, высказанное ими в совете о том или другом ученике. Как узнали они эти мнения – не объяснено. Но явление это в моих глазах знаменательно, и нет сомнения, что путем, избранным нами, рано или поздно желаемая связь воспитателей и воспитанников будет восстановлена. С моей стороны, я постараюсь сделать это, сколько могу и сколько сумею. Комитет же верно поможет мне своими соображениями и советами.

Перейдем теперь к другим, менее важным наказаниям. Если взять их итог (после введения правил), то он окажется весьма значительным. Из 4310 учеников было 1891 наказанных⁴⁵. Но большая часть наказаний состояла в выговорах (от директора, инспектора), домашних и классных арестах с обязательной работой, лишении отпуска и обеда, ужина или одного блюда. Наказанных таким образом было почти до 1700 (из них – лишений пищи до 500 и до 1200 официальных выговоров и арестов). Число самых наказаний простиралось до 3961. Оно потому более числа наказанных, что многие из них были оштрафованы по несколько раз; так в волынской и подольской гимназиях некоторые ученики подвергались по 15 и 18 раз арестам в течение года, – оттого итог наказаний в этих двух гимназиях значительно превышал число наказанных. Увещательные замечания и неофициальные выговоры не записывались, и поэтому не внесены у нас в число наказаний. Самое меньшее число наказанных относилось к числу учеников, как 1 к 4 (в белоцерковской); самое большее – как 1 к 2, к $1\frac{1}{2}$ и менее (в полтавской, новгород-северской, немировской). Многочисленностью или малочисленностью учеников той или другой гимназии нельзя еще объяснить численность наказаний; и в некоторых многолюдных гимназиях (как, напр., волынская и 2-я киевская), и в некоторых малолюдных гимназиях, (как, напр., белоцерковская) сравнительно число наказанных было менее значительно (как 1 к 4 и к 3), нежели в других. Обширность и многолюдность города, где помещается та или другая гимназия, также не оказывают слишком большого влияния на цифру наказаний; однако же в двух больших губернских городах (Киеве и Житомире) заметно меньше число наказанных; напротив, в других небольших городах или местечках (как, например, в Немирове и Новгород-Северске) – заметно значительнее. Это, вероятно, происходит оттого, что в малых городах контроль за учениками удобнее, чем в больших, а потому и надзор сильнее. Арест был всегда соединен с обязательной работой. К более значительным наказаниям принадлежали: 1) выговор от педагогического совета, 2) черная доска, 3) перевод в низший класс. Из числа 1801 приговорено: к выговору от педагогического совета 120; к переводу в низшие классы – 50; к внесению имени на черную доску – 42. Всего – более 200 таких наказаний⁴⁶. Большая половина наказанных официальными выговорами и арестами принадлежит первым трем классам, тогда как из числа исключенных и уволенных только 5 или 6 были ученики низших классов.

Проступки учеников, за которые присуждались официальные выговоры от директора и инспектора, аресты с обязательной работой и лишение пищи, можно разделить на четыре главные разряда, из которых будут относиться: 1) К первому – *шалости*,



и преимущественно *шалости в классе*, нарушавшие внимание товарищей. Я исчисляю здесь чаще встречавшиеся в главных чертах, чтобы показать их общий характер: толчки и щелчки друг другу во время урока; прятанье под скамейки; шум и борьба в классе; пускание мыльных пузырей и шариков из бумаги и хлеба друг в друга во время уроков; свист и игра на гармонике, также во время учения в классе; вырезывание фигурок из бумаги и приклеивание их к доскам, к верху дверей и к потолку, перед приходом учителя и во время класса (особливо рисовального), перестановка классной мебели и т. п. Насмешек над учителями почти не было; в одном случае только натерт был учительский стол чесноком. К шалостям же отнесены: неполное соблюдение формы, из франтовства, и порча вещей, принадлежавших товарищам, без худого умысла повредить им. Самое большое число наказаний относилось к этому роду проступков (из 1801–489); всего чаще за шалости были присуждаемы первые три класса (из 489–303). 2) Ко второму разряду – *леность*. Сюда отнесены случаи, когда ученик часто сказывался больным, чтобы отделаться от урока, а его между тем находили на улицах, гуляющим; отлучка из классов и повторенная неявка без всякой причины; повторенное незнание уроков, несмотря на сделанные замечания, и часто случавшийся поздний приход в класс, также без причины. 3) *Дерзость и грубость нрава*, высказавшиеся: обидной бранью с товарищами, пощечинами и нанесением сильных ударов (иногда до крови), неявкой на вызов инспектора и грубыми выражениями на замечания наставников; так, например, один ученик на предложение учителя выйти вон из класса за шалость, – возразил, что только собак выводят вон; на замечание же учителя, что можно выводить и учеников, – отвечал: «и учителей». В черниговской гимназии, как особенность, были случаи, означающие оригинальную грубость нравов. Несколько учеников выпускали мочу в классных комнатах в чернильницы. Наказанных за дерзость и грубость во всех гимназиях было из 1891–214 (вполовину почти менее, чем за шалости) и большее число случаев встретилось в IV и V классах (из 214–165). 4) *Курение табаку*, преследуемое у нас, не без причины, в классах, ватерклозетах и в закрытых заведениях. Всех попавшихся на деле было вообще немного – из 4310 учеников только 78. Большая часть попавшихся были ученики II и III классов (из 78–35); из этого, конечно, не следует заключать, что в низших массах более курят, чем в высших; но только то, что более взрослые ученики опытнее и умеют лучше скрыть свои слабости⁴⁷. Сверх того, наказание карцером делалось за самовольные отлучки из заведения и из города, за различные сделки, за порчу вещей и за повторенное ослушание.

Более знаменательных наказаний, как то: выговоров от педагогического совета, внесения имени на черную доску и переводов из высших классов в низшие, считается, по доставленным мне спискам, до 210; из них 120 выговоров от педагогического совета; число ими оштрафованных имеет еще менее отношения к числу учеников, чем другие наказания. Это заставляет думать, что одни гимназии смотрели на выговоры от педагогического совета серьезнее, чем другие. Так, из 120 выговоров педагогических советов – целых 73 принадлежат немировской гимназии: они сделаны советом этой гимназии, по большей части, за леность. Другие проступки, кроме лености, заслуживавшие это наказание, были: за побои и грубое обращение с надзирателями, товарищами, слугами, за попытки в утайке чужих вещей и за шалости, возмущавшие целый класс. В одном случае выговор был, по жалобе родственника, за грубость; в двух – за продажу учебника и чужих галош; в одном – за воровство по бедности; в одном – оскорбление еврея (за веру). Наконец, один из учеников (черниговской

гимназии) II класса, 11 лет, получил выговор за то, что во время часто случавшихся городских пожаров, купив хлеб у булочника, отдал ему деньги, завернутые в бумагу, где написана была угроза о поджигательстве. Из 11 гимназий округа в семи имена виновных были занесены 42 раза на черную доску. К проступкам, заслужившим это наказание, принадлежали: клевета, умышленная порча вещей, подлога, (штрафного свидетельства), грубая ложь, площадные слова, утайка вещей, подстрекательство товарищей к худым поступкам и неумеренное употребление спиртных напитков. Число наказанных за опьянение было довольно значительно, а именно: 6 учеников черниговской гимназии, 4 – немировской и 2 – нежинской, из которых один – III класса, остальные – IV, V и VI классов. Число временно переведенных из *высших классов в низшие* простиралось до 50. Это наказание применялось только в 4 гимназиях округа (двух киевских, волынской и немировской) и целая половина переведенных на срок (25) были ученики волынской гимназии; из них исправились в назначенный срок и возвратились в свои классы 13; не исправились и остались в низших классах 7. Остальные сами уволились по желанию родителей. Все 30 переведенных были ученики II и III классов. Наконец, наказаний, определенных *судом товарищей*, было до 70 в 11 гимназиях округа. Все проступки, подлежавшие этому суду, заключались в нанесении обиды или оскорбления товарищам словом и делом и в умышленной порче вещей, принадлежавших товарищам. Все почти подсудимые были ученики II, III и IV классов; только 3 ученика были V и 1 – VII классов. Наказания, назначавшиеся судом, состояли в том, что виновного заставляли просить извинения у обиженного, присуждали к аресту, к официальному выговору, к лишению пищи и плате за испорченную вещь⁴⁸.

Суд товарищей, как я объяснил при введении наших правил (см. Циркуляр 1859 года, № 8, стр. VII), имел целью искоренение произвольного и незаконного самоуправства, существующего между учениками гимназий (особливо в западном крае). Эта мера, как и вообще все наши правила, конечно, не могли еще в течение столь короткого времени (одного года) совершенно достигнуть цели. К сожалению, и после введения суда товарищей встретились еще два случая такой самовольной расправы, которую ложные слухи приписали именно введению нашей меры, потому только, что оба эти случая сделались гласными, тогда как подобные же случаи оставались скрытыми. Один из них встретился в белоцерковской гимназии. Ученик VI класса был уволен из 1-й киевской гимназии за самый гнусный порок чувственности. Я был так слаб, что, по настоятельной просьбе его родственников, ручавшихся за его исправление, дозволил ему вступить в белоцерковскую гимназию спустя несколько времени после его увольнения. Здесь же, находясь и под надзором родителей, он был вовлечен за один скандал в ссору с товарищами, которые, не объявив гимназическому начальству, сами присудили его к позорному наказанию (спустили у него исподнее платье и дали несколько ударов), исполнив которое, – помирились. Все это было сохраняемо в тайне. Но чрез несколько времени этого ученика нашли застрелившимся на улице. Из найденных после смерти двух писем в одном он прощается с своими школьными друзьями в самых трогательных выражениях; в другом, к отцу, упрекая себя, сожалеет, что не исполнил его надежд. Другой случай, который я уже рассказал выше, встретился в 1-й киевской гимназии. Ученики V класса высекли – также за скандальное поведение – своего товарища самоуправно в ватерклозете.

Вот в кратких чертах статистика проступков и наказаний, встретившихся в течение одного года и двух месяцев после введения наших правил. Рассмотрев ее, я думаю,



без всякого пристрастия можно вывести такое заключение: 1) Вообще наказания, за исключением весьма немногих случаев, назначались не несообразно с свойствами проступков. 2) Наказания не обнаруживали излишней строгости и все, не исключая даже телесного, которым воспитатели старались возбудить не боль, а чувство стыда, имели преимущественно нравственный характер. 3) Число наказаний именно потому было значительно, что к ним причислялись все официальные выговоры, имевшие более характер увещания, нежели настоящего наказания. 4) Произвол в определении крайних наказаний (каково телесное) значительно уменьшился и со стороны дирекций был замечен только в весьма немногих (пяти или шести) случаях (о которых и потребованы объяснения). 5) Влияние педагогических советов усилилось, потому что значительное число случаев, прежде нисколько не касавшихся до учителей, представлялось теперь на обсуждение целого их общества. 6) Судя по значительно уменьшившемуся числу крайних наказаний в столь короткое время (после введения правил), нужно полагать, что они выйдут совсем из употребления и превратятся в одну только угрозу. Итак, составляя правила, мы справедливее рассчитали наших антагонистов. Факты оправдали наши надежды, что с введением правил усилится влияние целой коллегии наставников, а с тем вместе уменьшатся произвол и крайние, насильственные меры. Теперь рассмотрим возражения и замечания, вызванные мною же самим, против правил (вообще и в частности) и воспользуемся ими для нашего усовершенствования.

1-е. Говорят, что вся система наказаний в наших школах вообще есть несправедливое подражание наказаниям взрослых людей, определяемым гражданскими законами; между тем идея наказания вообще еще не определена и юристами. Вернее та мысль, что худое дело само себя наказывает, а доброе – само себя награждает; потому главное в воспитании – довести виновного до раскаяния («Педагогический вестник», статья г. Григоровича). Юридическую же правду положить в основу разбирательства поступков и системы наказаний при воспитании детей – значит принять в основание правду, самую шаткую из всех существующих («Журнал для воспитателей», № 11, статья г. Белова). *Ответ.* Мы не принимали на себя роли реформаторов, мы нисколько не хотели нашими правилами положить основание новой системы воспитания. Мы поставили наш вопрос ограниченнее. Мы хотели только регулировать систему известных и употребительных уже наказаний в наших школах, применяясь к существующему еще порядку вещей. Мы не могли его изменить, – на то у нас не было ни права, ни средств; – мы могли только улучшить его самые вопиющие недостатки; и, как опыт показал, достигаем нашей цели. Если бы же мы вздумали излагать идеи о преобразовании всей системы наказания, то все-таки не могли бы обойтись и без юридических взглядов на правду, которые, в сущности, те же самые, как и всего человеческого общества: то есть судить по справедливости и по совести о вине и проступках других; коренное же начало проступков и у детей, и у взрослых, в сущности, одно и то же. Всякий проступок – и у взрослого, и у ребенка – должен быть рассматриваем и в отношении к виновному, и в отношении к другим, или к той среде, в которой он живет. В первом отношении зло находит наказание в самом себе – следовательно, наказание внутреннее; в другом отношении оно должно найти наказание внешнее. Наши правила, имея в виду исключительно второе, нисколько не препятствуют действиям первого. Воспитателям или применителям правил предоставляется благоразумно пользоваться и тем и другим.



2-е возражение. Правила только составляют отрицательную сторону законодательства, а нужны еще правила положительные, которые бы давали ученикам ясное понятие об их обязанностях. Нужно дать одну инструкцию ученикам, а другую – наставникам, определив *maximum* и *minimum* власти каждого лица, и ограничить произвол более или менее тесными пределами (мнения волынской, черниговской, новгород-северской гимназий). *Ответ.* Мысль совершенно справедливая. И я предлагаю комитету заняться составлением положительной инструкции ученикам вместо простой таблицы проступков и наказаний. Касательно же правил для воспитателей, заключающихся и в нашем кодексе, нужно будет присоединить еще и другие, сообразные с предлагаемыми улучшениями, взятыми из опыта.

3-е возражение. Идея законности, развитие которой составляло также цель правил, разовьется только тогда, когда воспитатели будут осуществлять ее на деле по *собственному убеждению*. Правила же еще не уничтожают произвола, потому что все-таки ими дается право подводить проступки под ту или другую рубрику, а ученики еще не понимают, что директор не может изменить определение педагогического совета (один ученик, например, присужденный к выговору от педагогического совета, просил у директора переменить это определение, – мнение черниговской гимназии). *Ответ.* Мысль несправедливая. В общественном учреждении при известной, принятой системе воспитания нельзя предоставить право каждому воспитателю проводить идеи законности по одним *собственным убеждениям*, т. е. распоряжаться по произволу. Тогда будет опять по-прежнему: за один и тот же проступок будут одного и того же ребенка то сечь розгами, то извинять. Это предложение черниговской гимназии противоречит именно той цели, которой мы хотели достигнуть, и вводит произвол, который мы хотели уничтожить. Если же правила дают право целому обществу наставников вместе с непосредственным начальством гимназии применять их по собственному убеждению, то этого избежать нельзя и не должно, если хотим проводить идею справедливости. Иначе наш кодекс превратится в мертвую букву, а мы именно этого хотели также избежать, как и произвола. Ученики же, привыкшие к произвольным распоряжениям одного лица, не могли еще вдруг привыкнуть к мысли о неизменности приговоров целого общества воспитателей. Постарайтесь это доказать им на опыте.

4-е возражение. Правила не дают возможности индивидуализировать. Два ученика – индивидуально разные – наказываются по правилам за один и тот же проступок одинаково, а между тем их личности так различны, что требуют, по убеждению воспитателей, различного наказания (мнение черниговской гимназии). *Ответ.* А на что же разбирательство проступков одним воспитателем или целым обществом воспитателей? Для чего же соображения различных, смягчающих или усиливающих, обстоятельств? Эти соображения, конечно, трудны в многолюдных гимназиях (как справедливо заметила волынская дирекция). Но эта трудность индивидуализировать не увеличивается и не уменьшается нашими правилами. Все дело разбирательства поручается, как везде и всегда, искусству, такту, добросовестности и опытности воспитателей.

5-е возражение. Знание и выставка правил для учеников потому нехороши, что ученик, зная, какое наказание ожидает его за известный проступок, ропщет, если воспитатели, взяв в соображение обстоятельства, одного накажут слабее за тот же проступок, чем другого. Неведение же о мере наказания, напротив, может служить предостережением от проступков и мерой к исправлению. Теперь провинившийся



приходит в суд равнодушно, зная, что его ждет ни большее, ни меньшее наказание. Он может протестовать против несправедливости и нарушения закона, думая, что смягчающие и усиливающие вину обстоятельства обсуждены несправедливо. Поэтому не нужно стеснять совет и наставников правилами, а дать им средства присуживать самим исправительные меры. Нравственный ученик, погрешая, никогда не отговорится незнанием запрещения, потому что все пороки уже обозначены в учении Закона Божия. А отговорки дурного ученика должно устранять примером и действиями воспитателей. Ученик, не зная, что его ожидает за проступок, но с верой в беспристрастие суда, предстает пред ним, дав уже обет в душе не делать дурного, только бы его простили (мнение учителя черниговской гимназии Страховского). *Ответ.* Если ученики и при известных и определенных постановлениях ропщут и мало имеют веры в правду и беспристрастие суда учителей, то откуда же у них возьмется более веры, когда их без определенных постановлений будут – одного наказывать так, а другого – иначе, за тот же самый проступок? Не предполагают ли такие произвольные распоряжения воспитателей еще более недоверия к их справедливости со стороны учеников? Одно из двух: или ученик верит в беспристрастие и справедливость своих наставников, или нет. Если он верит, то он будет верить – и зная, что его ожидает за совершенные проступки; если же нет, то откуда он возьмет вдруг эту веру, когда воспитатели будут наказывать по собственному убеждению? Если воспитатели докажут на деле, что они умеют взвешивать справедливо все обстоятельства, сопровождавшие проступок, – а правила не только не препятствуют, но требуют, чтобы они это делали, – то виновный не предстанет равнодушно пред судом, потому что еще не знает, как решат дело его судьи. Если же воспитателям не удалось внушить своим воспитанникам этого убеждения и доверия, то им не удастся это сделать и тогда, если правила не будут существовать. Протестовать же против несправедливости ученик может и без правил, если не внешним образом, то внутренне, затаив этот протест в своей душе, что еще хуже.

6-е возражение. В правилах не обращено внимания на сущность проступков, на их общие свойства, на отношения между волей виновного и ее следствием – проступком, не определена степень участия воли, не определено, какие действия должно считать умышленными, какие неумышленными. Умысел относится, по правилам, к усиливающим обстоятельствам, и, следовательно, неумышленность – к смягчающим, тогда как неумышленность исключает вовсе всякое вменение в вину. Соображения о степени вины, т. е. усиливающие и смягчающие обстоятельства, разбросаны в различных графах и потому теряют единство и общность. Нет определения точных признаков каждого проступка, а без этого рождаются затруднения, к какой рубрике отнести тот или другой проступок. Наказания слишком разнообразны. Ученик, зная, что его проступок занесен в книгу, что прошедшее неозвратно, а в будущем не может быть ничего хуже исключения, потеряет побуждение к исправлению (мнение 1-й киевской гимназии). *Ответ.* Недостаток общего обзора смягчающих и усиливающих вину обстоятельств в правилах есть, действительно, такой пробел, который нужно пополнить. Определять же сущность каждого проступка и отношения его к воле виновного хотя и полезно в том отношении, что обнаружит один известный взгляд на различные проступки с педагогической точки зрения, – но едва ли возможно будет воспитателям на практике руководствоваться этим взглядом. Взвешивание отношений воли к проступкам я считаю делом неуловимым на бумаге, и все письменные соображения не заменят также и опытного взгляда искусных педагогов.



Что умысел отнесен нашими правилами к усиливающим обстоятельствам, то это, очевидно, недостаток не логики, а редакции. Под именем умысла разумелась злоумышленность, которая и означена так в статье о порче вещей. Если мы хотели наказывать одни проступки, то, разумеется, что и самый худой поступок, но сделанный неумышленно и несознательно, благоразумный воспитатель не поставит в вину воспитаннику. Что же касается до убеждения ученика, что худо сделанное им в прошедшем невозвратно, а в будущем может заслужить только одно исключение, то такое убеждение может скорее послужить к исправлению, чем повредить ему. Разве не хорошо нам приучаться с самого раннего возраста к мысли, что всякое зло, сделанное нами, не исчезает без следа? Разве эта мысль не может нас удержать от худых действий? И если эта мысль нас печалит и угнетает, то зато не рождает ли она в душе и другого утешительного убеждения, что и сделанное нами добро также никогда не пропадает? Исключение из гимназии есть, конечно, самое худшее, чего может ожидать виновный в будущем; но он это будет знать и без правил, точно так же как мы все знаем, что все, что бы мы ни делали в жизни, кончится, наконец, смертью. Мысль еще менее утешительная, но нисколько не препятствующая нам исправляться и делать добро.

7-е возражение. Цель наказания есть исправление. А большая часть проступков детей имеет основание в резвости, забывчивости, опрометчивости и неправильном понимании своих обязанностей, а не в испорченности воли, – в таблицу не вошли эти проступки. Передовая мера воспитания есть объяснение проступков и вреда, от них происходящего, в присутствии целого класса, не нападая на личность провинившегося (мнение учителя полтавской гимназии Вакуловского). *Ответ.* Если проступки, происходившие от резвости, забывчивости и т. п., не вошли в таблицу, то это именно потому, что мы не считаем их проступками, требующими наказания. Есть много и других кажущихся проступков, не вошедших в таблицу именно потому, что они только кажутся такими, а в сущности могут обнаруживать скорее хорошую, чем худую сторону характера. Объяснение же проступков есть, без всякого сомнения, важная педагогическая мера; но на нее одну в общественном воспитании нельзя положиться даже и в том случае, если бы приходящие ученики не одни только классные часы, а целые дни оставались в школе. Впрочем, предлагающие такую меру забывают нашу обстановку, забывают, что сделать ее обязательной для всех наших педагогов, – значило бы только писать постановления, не думая о том, найдутся или нет их исполнители. Не обязательно же никто не препятствует нашим наставникам, согласясь вместе, общими силами действовать на учеников путем убеждения.

8-е возражение. На проступки учеников должно смотреть как на болезни душевные, начало которых кроется в среде общества, из которого они вышли (сюда принадлежат: воровство, лихоимство, порча вещей, картеж и т. п.). Нужно уничтожить источник заразы. Нужно наказывать не детей, а общество. Нужны примеры в семье и в воспитательном заведении вместе с развитием нравственно-религиозного чувства. Все наказания должны быть в духе христианской любви (мнение учителя черниговской гимназии Страховского). *Ответ.* Нельзя не согласиться, что все это было бы очень желательно; но оно, к сожалению, в настоящем мало применимо к делу. Преобразовать общество мы вдруг не можем, а между тем действовать должны в пользу общественного воспитания. И душевные недуги требуют нередко материальных пособий. Ни нашими правилами и никем не оспаривается, что исправление проступков должно проистекать из чувства христианской любви; но христианская



любовь одна, – без известных, более определенных правил в воспитании, и особливо общественном, – еще недостаточна и может быть даже понимаема различно, как это, например, видно из 9-го мнения г. учителя 1-й киевской гимназии Богатинова, который предлагает воспитателям действовать и розгой в духе христианской любви, тогда как г. Страховский вовсе отвергает телесное наказание. Г. Богатинов говорит, что действия педагогического совета должно ограничить и дать более прав распоряжаться каждому учителю; а г. Страховский, напротив, требует распространить еще более круг действий педагогических советов.

10-е. Правила, основанные на применении административного начала к воспитанию (1-й киевской гимназии), уменьшают нравственную связь между воспитателями и воспитанниками и не развивают, а ослабляют идею законности в воспитанниках, во-первых, потому, что они воспитателя делают автоматом; во-вторых, потому, что ученик может принять всякое наказание, не буквально подходящее к таблице, за незаконное и произвольное отступление от закона (мнение г. Францена, учителя черниговской гимназии); в-третьих, потому, что лица, которые должны руководствовать чувством правды в детях, стеснены правилами (мнение г. Богатинова, учителя 1-й киевской гимназии). – Правила обнаруживают недоверие к воспитателям и потому были бы хороши лет за 20, а не теперь (г. Францен). *Ответ.* Уже мы говорили, что введение административного начала в деле воспитания зависит не от нас. Мы ему не сочувствуем, но оно есть существующий факт. Приняв же его таким, как он есть, нам ничего более не оставалось, как регулировать, сколько можно, вредные уклонения этого начала к произволу. А если воспитатели приняли наши правила автоматически, то нам нужно сожалеть об этом; мы внушали, однако же, что не мертвая буква закона, а живое убеждение воспитателя, обнаруживаемое в применении правил к каждому случаю, должно играть главную роль. Да если бы и не внушали, то воспитатели, которые так ясно излагают свои убеждения о необходимости нравственной связи с воспитанниками, должны бы, казалось, сами все сделать с их стороны, чтобы ни одно школьное правило не казалось ученикам мертвой буквой и ни один наставник не казался бы им автоматом. Те воспитатели, которые умели это делать до введения правил, без всякого сомнения, сумеют то же самое сделать и после их введения. Воспитанники их верно вскоре узнают на деле, что воспитатель, применяющий правила согласно с внутренним своим убеждением, поступает не произвольно, а законно и справедливо. И это несомненно должно более развить в учениках чувство законности, правды и доверия к наставникам, нежели действия воспитателя – совершенно произвольные и ничем не ограниченные. Если же думают, что наши правила обнаруживают недоверие к воспитателям, то это опять не наша вина, когда объясняют в худую сторону наши добрые намерения. Напротив, мы оказали полное доверие к целому обществу наставников и педагогическим советам гимназий, полагая, что, при существующей администрации наших училищ и при несовершенстве нашей педагогики, мы ничего лучшего не можем сделать. Целая коллегия наставников – в общественном воспитании – может лучше и систематичнее следить за его ходом и правильнее судить о его недостатках, подвергая общему обсуждению все частности. Несправедливо также и то, что будто бы грубый произвол воспитателей в общественных учреждениях был возможен только за 20 лет пред этим и что наши правила устарели. Правда, наши правила, мы иначе и не считаем, как мерой временной, паллиативной и ведущей к другим, более радикальным улучшениям; но, к сожалению, – говорю: к сожалению, – определенные правила



для ограничения произвола мы и в настоящее время все еще считаем необходимыми. Еще очень недавно мы имели случай убедиться в этом и, к нашему удивлению, узнали, что в одном из лучших наших дворянских училищ учителя позволяют себе делать дико грубые наказания в классах, а педагогический совет определил телесное наказание за леность также в классе, не сообразуясь нисколько ни с уставом гимназий, ни с нашими правилами, ни с здравым смыслом. После этого можно ли, следуя предложению г. Богатинова (учителя 1-й киевской гимназии), предоставить власть «творить наказания немедленно после проступка каждому учителю, в духе христианской любви», нисколько не отвергающей, по его мнению, и телесного наказания? Но если некоторые наставники, вместе с г. Богатиновым, упрекают наши правила, что они слишком распространили действия педагогических советов, основываясь на том, что учителя для решения не могут быть так часто созываемы, и если 1-я киевская гимназия утверждает, что частое вмешательство педагогического совета ослабляет его значение, то другие дирекции, напротив, требуют, чтобы действия педагогических советов были еще более распространены и приговоры их, как приговоры суда присяжных, были бы неизменны (нежинская гимназия), что в настоящее время, — когда педагогические советы нашими усилиями едва только начинают обнаруживать признаки жизни, — будет едва ли полезной крайностью. Мне кажется, что такое неограниченное усиление власти педагогических советов в настоящее время так же мало будет способствовать увеличению, как и частые заседания — к уменьшению значения их в глазах учеников. Если педагогические советы, движимые чувством долга и святостью возложенных на них обязанностей, будут вникать во все частности, следя вместе с непосредственными начальниками гимназий за ходом воспитания, то чем чаще и постояннее они это будут делать, тем сильнее будет их нравственное влияние на учеников, что утверждает и ровенская дирекция: она требует также распространения действий педагогического совета, полагая, что это «восстановит более нравственное влияние учителей и напомнит каждому из них заботиться о нравственности учащихся». Иначе, применяя мнение 1-й киевской гимназии о вреде частого вмешательства педагогических советов в дела учеников, к действиям директоров и инспекторов, находящихся по обязанности в беспрестанных отношениях к воспитанникам, нужно будет принять одно из двух: или что эти лица не исполняли своих обязанностей, то есть не находились в непрерывной связи с учениками, или же что значение их в глазах учеников всегда было слабо.

Из этого обзора различных мнений, я думаю, можно заключить, что многие из педагогов не совсем уяснили себе, чего мы хотели достигнуть введением наших правил. Это, конечно, наша вина. Но в том, кажется, мы не виноваты, что одних привели наши правила к мысли о громадных переворотах в деле воспитания и к крайним взглядам вообще на всю нравственную сторону человека; а другие, увидев в нашем кодексе только внешнюю сторону, приняли его за новое проявление бесплодного бюрократизма. Никто не хотел посмотреть на дело как оно есть и вникнуть трезвой мыслью в те не зависящие от нас обстоятельства, которые побудили нас к составлению правил. А главное, никто не хотел судить о них по фактам, потому что это не так легко, а по одним своим любимым соображениям. — Даже самые педагогические советы (за исключением одной новгород-северской гимназии) и наставники доставили мне свои суждения о правилах, не приводя в доказательство почти никаких фактов, хотя я нарочно выжидал более года, прежде нежели потребовал от них мнений. Во всех суждениях, доставленных мне, преобладали умозрения. Фактическая



сторона вопроса до такой степени считалась всеми неважной, что один из учителей 1-й киевской гимназии, г. Богатинов, упоминая об авторитете наставников, который, по его мнению, правилами не утвердился, говорит откровенно: «Фактов я не привожу, потому что это мнение составилось у меня из множества фактов, которые *трудно припомнить, и потому нужно верить словам наставника*». А мне кажется, что в серьезном деле науки и правды так голословно утверждать нельзя никому, и еще менее наставнику. Короче, из всех мне известных суждений и статей только один г. Белов в «Журнале для воспитания» приводит свои наблюдения в доказательство, что можно обойтись и без наказаний, заменив их одними убеждениями, за что мы должны благодарить его от души, хотя приводимые им факты доказывают только личные достоинства этого педагога, но не абсолютное превосходство его способа воспитания при настоящем состоянии наших школ.

Перейдем теперь к обзору различных проступков и предлагаемых мер исправления в частности. Заметим при этом, что принимаемое нашими правилами разделение проступков и наказаний на три степени было не понято большей частью дирекций.

А. Проступки. 1. Злоумышленную порчу вещей чужих, казенных, воровство и лихоимство – некоторые дирекции предлагают рассматривать как один и тот же проступок. В сущности, говорят они, – вор менее вредит владельцу вещи, нежели тот, кто ее портит; украденная вещь еще может быть возвращена в целости, а испорченная – нет. Делать же различие между порчей вещи постороннего лица и вещью казенной значит – уменьшать в глазах воспитанника значение частной собственности, которое в его понятии должно быть столь же велико, как и значение собственности общественной. Наказания, по мнению этих дирекций, за порчу вещей слишком строги. Лишить казенного содержания за порчу казенной вещи гимназия, по уставу 1828 г., не имеет права. Это наказание назначается уставом только за леность. Слишком строгое наказание ведет к обману и утайке. Достаточны увещания, выговор и арест. – Воровство от лихоимства также ничем не отличается. Да и вообще лихоимство между учениками гимназий возможно только там, где существуют аудиторы и репетиторы. Наказание за воровство собак – предмета прихоти – определено выше наказания за порчу вещей посторонних лиц, иногда принадлежащих беднякам (мнение г. Страховского). Все эти замечания требуют дальнейшего обсуждения со стороны комитета.

2-е. Курение табака, по мнению некоторых, не нужно так строго преследовать. Преследуемый не думает о предосторожности и часто бросает зажженную папироску куда ни попало. Лучше не упоминать в частности о таких проступках, как курение табака, а подвести их всех под одну рубрику: нарушения благочиния (Страховский). Некоторые педагоги предлагают даже для курения отвести особую комнату в гимназиях (мнение надзирателя черниговской гимназии Быковского)!!!

3-е. Картеж. Некоторые смешали этот проступок с карточной игрой для развлечения.

4-е. О пороках чувственности и разврата некоторые дирекции полагают лучше не упоминать, потому что они без этого не пришли бы и в голову ребенку (ровенская дирекция), а некоторые полагают, что правила вообще распространяют между учениками печальное значение их проступков (мнение учителя Богатинова). Я полагаю, что – не правила, а окружающая среда.

5-е. О сквернословии предлагается удалять малых от сообщения с взрослыми и запрещать прислуге говорить дурные слова в присутствии учеников (мнение



г. Страховского). (А на улице как сделать, чтобы ученики не слышали скверных слов?) *Разврат*, по мнению его же (г. Страховского), наказывается правилами слишком строго (исключением). При хорошем надзоре, – говорит он, – и нравственно-религиозном направлении один пример разврата *не может* еще иметь разрушительного влияния на нравы других учеников. (А где доказательства этого «не может»?)

6-е. *Про нарушение благочиния в церкви* говорится: если это нарушение происходит от вольнодумства, то исключенный вольнодумец действует как язва и заражает других – деревенских мальчиков и простаков своим примером (г. Страховский). (А оставленный в гимназии – не заражает?)

7-е. *В оскорблении* за веру предлагаются нравственно-исправительные меры – как будто наши правила их отвергают. Недосмотр в редакции сделал то, что наказания, определенные правилами за этот проступок, не только были перетолкованы воспитателями, но вменены нам даже в преступление некоторыми журналами, хотя прибавленное в скобках слово *фанатизм* довольно ясно показывало, о каком проступке и о каких виновных говорится в правилах. Понять, – говорю, – кажется, можно бы было, что для фанатиков, которые встречаются не между детьми, а между учениками высших классов, правила назначают не розги, а выговор от совета и в крайнем случае исключение. В здешнем крае такие случаи, в которых исправление в гимназии при наших средствах невозможно, встречаются, как я слышал, – хотя, слава Богу, и редко.

8-е. *Дерзость к начальству* имеет начало не в испорченности воли и не в зломыслии, а в грубости, неразвитости, непонимании значения сказанного или сделанного. Поэтому наказания нужно смягчить и предоставить виновному *самому* произвести суд над собой и, когда он сознал себя виновным, – потребовать от него подписку (мнение г. Страховского). За оскорбление же прислуги потому не нужно строго наказывать, что чрез это можно возбудить большой ропот между дворянами и чиновниками, привыкшими смотреть на этот проступок не так строго (его же)!!!

9-е. *Наказания за леность* (пристыжение, выговор, арест с обязательной работой, лишение пищи, лишение бесплатного или казенного содержания, перевод в низший класс, увольнение) почитаются также некоторыми дирекциями слишком строгими и, вероятно, потому, что под именем лености разумеют каждое незнание урока и, несмотря на изложенные в таблице смягчающие и усиливающие обстоятельства (возраст, повторение, способности, число предметов, результаты предшествовавших испытаний), полагают (хотя, конечно, этого не делают), что *поленившийся* три раза уже должен быть исключен. Немировская дирекция предлагает к наказаниям за леность присоединить еще лишение звания репетитора. За *неявку в срок* предлагается выдумать такое наказание, которое бы поразило родителей, а не учеников, потому что этот проступок зависит от родителей. За *невнимательность и рассеянность* (чтение романов в классах и т. п.) в высших классах предлагается более строгое взыскание, потому что отсылка к инспектору для таких учеников ничего не значит (г. Страховский); притом же не определено, как инспектор должен наказывать виновных (мнение белоцерковской гимназии).

Тогда как некоторые дирекции полагают, что исчисления проступков в наших правилах уже слишком специальные, волынская и немировская дирекции предлагают добавить в них еще следующие проступки, *нередко* замеченные в больших гимназиях: 1) Долги (к которым дают повод сами родители, открывая детям кредит). 2) Посещение трактиров, бильярдных и маскарадов. 3) Подложные подписи имен родителей. 4) Несвоевременную явку в училище (ученики, приезжая в город,



не являются долго в гимназию). 5) Охоту, отвлекающую от исполнения обязанностей. Сверх того, предлагается заменить некоторые непонятные для учеников Западного края названия проступков более простыми: лихоимство – взятками, продажу своих вещей – мотовством, пороки чувственности – развратом.

В. Наказания. Касательно определения наказаний вообще предлагается: 1) Разделить заседания педагогических советов, созываемых для этой цели, на *полные и неполные*, состоящие из учителей, находящихся налицо во время классов. В первых будут разбираться случаи более, а во вторых – менее важные; разбирательство же случаев маловажных предлагается предоставить директору, инспектору, учителям и надзирателям (как это, впрочем, и теперь делается), определив *maximum* и *minimum* власти каждого (как это и теперь нашими правилами принято). Каждому воспитателю предоставить право взыскания (кроме крайних наказаний), а контроль над их действиями предоставить совету, определив для этого еженедельные заседания, на которых от каждого воспитателя требовать отчета: а) о мерах взысканий, им употребленных, и б) о степени успешности этих мер, в частности (мнение г. Страховского). 2) Разделение наказаний на степени уничтожить, потому что постепенность эта не может быть последовательно выдержана в больших гимназиях и потому что определение степеней отдано на произвол судей, что дает повод к разочарованию учеников и к ропоту против учителей (волынск. гимн.). Некоторые из дирекций понимают даже степени в наших правилах так, что если провинившийся один раз снова сделает проступок, то он должен уже быть наказан как ослушник, а за ослушание правила определяют исключение. Мне кажется, что такое толкование правил несообразно: уличенный, например, и три, и четыре раза в лености все-таки есть ленивец, а не ослушник. 3) Наказания, определяемые правилами, слишком разнообразны и многочисленны. Я полагаю, что и это воззрение неосновательно. Если справедливо наше положение, что каждое наказание должно проистекать как бы само собой из сущности проступка, то оно не может быть однообразно. Мне всегда казалось несообразным и нерациональным определять, как это прежде делалось в наших гимназиях, одно и то же наказание за самые разнородные проступки: оставлять, например, без обеда и за леность, и за шалости, и за драку. Поэтому мы и старались по возможности приспособить характер наказания к характеру проступка. Но, несмотря на кажущиеся разнообразия наших наказаний, основанием их служат три действия: *напоминание* (внесение вины в штрафной журнал, штрафной билет, угроза), *возбуждение чувства стыда* (черная доска, официальный выговор, стояние у доски в низших классах) и *действия на волю виновного* (уединение, обязательная работа, телесное наказание). 4) Принять меры, чтобы наказание в некоторых случаях было немедленное. Замечу здесь мимоходом, что нам указали некоторые на противоречие в правилах, относящееся до телесного наказания. Мы приняли, что это наказание тогда только может достигнуть цели, когда оно будет употребляться безотлагательно и вслед за проступком, а между тем определение его предоставили педагогическому совету. Это действительно противоречие, но такое, которое говорит само за себя. Мне оно казалось необходимым. Когда большинство в комитете сочло невозможным уничтожить совсем телесное наказание, то это противоречие выразило мой личный протест, который должен был напомнить педагогическим советам, какого я мнения о розге. Вот и все.

1-е. Выговор. Некоторые дирекции спрашивают: должен ли каждый выговор записываться в штрафную книгу? (Киевская 2-я гимназия). И следует ли каждое замечание считать выговором? (Черниговская). Мне кажется, что наши правила



отдают на благоусмотрение воспитателей разрешение вопроса, в каких случаях делать и в каких не делать различия между выговором, замечанием и увещанием, и одни выговоры официальные, данные директором в присутствии целого класса, и выговоры от педагогического совета должны быть непременно вносимы в штрафной журнал.

2-е. Лишение пищи. Против этого наказания замечено 1-й киевской дирекцией, что оно вредно в гигиеническом отношении тем, что производит безотрадное состояние духа и вообще относится к телесному наказанию. Его предлагают заменить отсрочиванием обеда, который тотчас же должно давать по исправлении (например, после окончания урока). На это можно заметить, что в нашей таблице, собственно, не упоминается об этом наказании, но наставникам и надзирателям дается право (см. Циркуляр 1859 г., № 8, с. IX) назначать его, предполагая, что оно возможно только в закрытых заведениях. Что же касается до вреда в гигиеническом отношении, то если лишение пищи будет продолжаться не слишком долго (до ужина) и не повторяться часто, вреда не будет, — это я знаю из собственного опыта. Впрочем, правила, препятствуя вредному произволу, не запрещают воспитателям делать наказания более гуманными, а потому не препятствуют и лишение пищи заменить, по благоусмотрению, отсрочиванием.

3-е. Штрафной билет. Почти все дирекции требуют отмены этой меры. Действительно, опыт показал, что штрафной билет теряется, подает повод к обману и вообще неудобен при отдаленном жительстве родителей и опекунов. Его предлагают заменить кондуитным списком, который должен оставаться в гимназии и должен быть составлен в алфавитном, а не в хронологическом порядке. Для родителей, осведомляющихся о поведении своих детей, могут быть делаемы выметки из этого журнала. С этим я совершенно согласен.

4-е. Черная доска и книга. Некоторые дирекции (1-я киевская, — новгород-северская, — полтавская) требуют отмены этого наказания, почитая его слишком чувствительным и позорным. Предлагают заменить его арестом. Касательно этого наказания вкралось противоречие уже ненамеренное. Черная книга назначена для проступков значительных (см. циркуляр), а между тем ученик, записанный два раза в книгу, подлежит, по таблице, наказанию, определяемому и за неважные проступки (аресту).

5-е. Арест с обязательной работой и карцер. В правилах неясно разграничено значение карцера и ареста. Волынская дирекция требует (как это и теперь там делается) предоставить назначение ареста за леность и шалости в классах самим учителям, а инспектору поручить только надзор за его исполнением. Эта мера мне кажется полезной для усиления власти каждого учителя.

6-е. Перевод в низшие классы. Немировская дирекция требует допустить эту меру после тентаменов, а перевод обратный без испытания — по одним отзывам учителей. Волынская же гимназия находит эти переводы не достигающими цели. Из переведенных в низшие классы, по ее наблюдениям, никто не получил перевода в следующие, высшие классы; следовательно, наказание не содействовало там к возбуждению прилежания. Притом, в больших гимназиях, нельзя хорошо следить за успехами переведенных и потому лучше оставлять их уже в низших классах без возврата до годовичного испытания; тогда они, по крайней мере, займутся повторением пройденного. Отмены ее требуют также дирекции черниговская и новгород-северская (они, впрочем, и не испытывали этой меры, как видно из донесений, ни однажды).



7-е. *Суд товарищей.* Об этой мере, предложенной нашими правилами по причинам, изложенным в циркуляре (1859 г., № 8, стр. VII), мнения дирекций не согласны между собой. Дирекция 2-й киевской гимназии говорит, что суд этот способствует к развитию общественного мнения. Случалось нередко, что ученики целым классом выдавали виновного, сделавшего проступок, предосудительный для чести всего класса; инспектор чрез то мог легче отыскать виновного. Но суд выборных не всегда был беспристрастен. В доказательство приводятся два случая. В *первом* ученики VII класса вытолкали из комнаты для занятий одного ученика V класса за то, что он не шел спать в положенное время и без позволения инспектора сидел до 10 часов, тогда как этим правом пользуется только VII класс; при этом один ученик VII класса ударил ученика V класса и назвал его товарищей дураками. Оскорбленный дал на другой день за это пощечину оскорбившему. Суд выборных судил 3 часа и ничего не решил. VII класс не захотел подчиниться приговору выборных. Инспектор, наконец, высказал свое мнение, на которое и согласились все. *Другой случай.* Ученик VI класса ударил одного ученика из евреев V класса в лицо за то, что тот обругал его. Выборные присудили арест еврею за то, что он осмелился обругать христианина. И тут дело решил инспектор справедливее, что и доказывает необходимость большего участия в суде товарищей инспектора или другого члена педагогического совета. Того же мнения и *белоцерковская гимназия.* *Ровенская дирекция* предлагает также предоставить определение наказания совету, а выборным – только одно разбирательство дела. *Дирекция новгород-северской гимназии* утверждает, напротив, что на выборы и на суд все ученики гимназии смотрели весьма серьезно и выборные разбирали всегда и всякое дело внимательно и беспристрастно. Не было ни одного случая, в котором бы нужно было усилить наказание, определенное выборными, и только был один случай излишней строгости: одного ученика приговорили к выговору от совета вместо выговора от директора или ареста. Дирекция эта полагает, что этот суд необходимо удержать и для IV класса. Полтавская дирекция говорит также, что учреждение это в высшей степени полезно. Опыт показал, что вражды между учениками, которую предсказывали журнальные статьи, не было и следа и виновные безропотно подчинялись приговорам суда. По мнению этой дирекции, нужно еще более развить это учреждение. Но по не зависящим от меня обстоятельствам я должен был прекратить его действия. Между тем, усматривая из донесений этих дирекций, как горячо они вступаются за пользу суда товарищей, невольно нужно согласиться с мнением нежинской гимназии, что «каждая местность имеет свои условия и предания, с которыми следует сообразоваться в назначении и применении дисциплинарных мер». Наконец, факты и суждения о телесном наказании и исключении я сообщил уже выше.

Изложив с полной откровенностью и факты, и мнения, собственные и чужие, о введенных нами правилах, я предлагаю гг. членам комитета заняться решением следующих вопросов. *Во-первых*, как изложенные мною факты достаточно убеждают, что введение определенных правил о проступках и наказаниях оказало существенную пользу, и как мы убеждаемся этими фактами, что в настоящем состоянии наших школ оно было необходимо, то первый и главный вопрос будет состоять в том, каким образом на основании сообщенных мною и другими данных изменить наши правила и как удобнее сделать их приложения, в частности? – *Другой вопрос.* Большинство полагает, как мы видели, что подробное изложение проступков и наказаний необходимо только для одних воспитателей, а для руководства воспитанников достаточно



составить инструкцию, в которой бы излагались их обязанности, предостережения от проступков и другие школьные наставления. Мы видели также, что три степени проступков и наказаний, равно как и обстоятельства, определяющие эти степени, не всеми дирекциями были понимаемы одинаково. Итак, нужно определить объем и содержание правил для воспитателей, инструкцию для воспитанников. *В-третьих.* Хотя и теперь мы не вправе еще изменить общие постановления устава гимназии (перешедшие и в новый проект устава) о телесном наказании и исключении, но, желая убедиться, не переменило ли теперь большинство членов комитета своего мнения, я предлагаю еще раз обсудить вопрос о необходимости этих двух наказаний.

Я вполне уверен, что комитет поставит себе главной целью сделать решение этих вопросов примененным к существующему порядку и не пожертвует фактической истиной из одного угождения мнениям современников, моим или своим собственным.

Об уставе новой гимназии, предполагаемой проектом преобразования морских учебных заведений⁴⁹

Я – того мнения, что, как бы хорошо ни были организованы наши закрытые воспитательные заведения, они в настоящее время не достигнут той нравственной цели, для которой учреждаются. Я сравниваю эти заведения с госпиталями. Что ни делали и что ни делают к улучшению госпиталей, – ничто не помогает против госпитальных болезней: ни обширные здания, ни вентиляция, ни чистота. Сначала все идет хорошо; но пройдет несколько времени, пролежат в них несколько больных вместе, – смотришь – и *госпитальные болезни* тут как тут. Казалось бы, что может быть благодетельнее, как призреть беспомощных страдальцев, дать им хорошее помещение, учредить за ними тщательный присмотр? Так и с закрытыми воспитательными заведениями. Казалось бы, что могло лучше оправдать надежды общества, как не тщательный контроль за нравственностью молодого поколения? Что, казалось бы, рациональнее, как отделить его от пороков и заблуждений окружающей среды и воспитать для лучшего будущего по всем правилам искусства? Но что же выходит на деле? Глядишь, и в эти образцовые заведения, где питомцы должны жить вместе одной жизнью для лучшего будущего, закрадываются, так же как и в госпитали, свои болезни, свои заразы – не госпитальные, а воспитательные. Откуда они берутся? Как проникают они сквозь нравственный контроль?

Мне укажут на блестящие исключения, на закрытые заведения, существующие целые века и воспитавшие для общества немало передовых людей.

Но где встречаются эти исключения? Не там ли, где жизнь целого общества, сложившись уже и окрепнув, произвела школу, предъявила ей свои требования и отдала ей гегемонию? Но, вообще говоря, эта гегемония, по праву принадлежащая школе и потому долженствующая руководить взглядами и убеждениями будущих



поколений, есть до сих пор еще только *pium desiderium*. Жизнь, уже сложившаяся до школы, несравненно могучее влияет на школу, чем школа на жизнь. И это-то могучее влияние окружающей школу жизни проникает и чрез стены закрытых заведений. Под обаянием этой жизни находятся и воспитатели, и наставники, и воспитанники. Как бы ни старались уберечь от этого влияния наши закрытые заведения, жизнь общества берет свое и отражается на воспитаннике и на воспитателе, со всеми ее и худыми и хорошими сторонами. Пусть будут все воспитатели самые передовые люди общества, – предположение, конечно, неосуществимое, – все-таки они внесут непременно в школу с отрадной стороной и известную долю безотрадного, вынесенного ими из жизни. Воспитанники, в свою очередь, продолжая сношения с той средой, из которой они вышли, также приносят свою долю из той же жизни. Пока они воспитываются у добрых родителей или под наблюдением одного дельного воспитателя, все идет хорошо. Тогда индивидуальные силы каждого, хорошо направленные, перерабатывают и худое, вошедшее от соприкосновения с окружающей жизнью. Но как скоро эти же самые воспитанники перейдут в заведение, сойдутся вместе с сотней других и подвергнутся надзору не одного, а целой дюжины педагогов-воспитателей – слабеют, и худому окружающей жизни делается легко их одолеть; в толпе, сведенной вместе, развиваются нравственные недуги, неизвестные отдельным личностям. Как в госпиталях больные, скопившись, вместо излечения заражаются госпитальными болезнями и пропадают, так и в закрытых заведениях нравственные заразы, развившиеся от скопления, губят воспитанников.

Сохрани меня Бог отвергать всякое благое влияние школы на новое поколение, на жизнь нашего общества. Нет; но школа должна своим мощным влиянием науке, и – скажу прямо мое убеждение – одной только науке. В науке кроется такой нравственно-воспитательный элемент, который никогда не пропадает, какие бы ни были ее представители. Наука берет свое и, действуя на ум, действует и на нравы. В этом всего лучше убеждают нас люди, вынесшие из школы только одну привязанность к науке, едва узнав первые ее начатки. Без всякого надзора и приготовления к жизни брошенные в жизнь, в борьбе с лишениями и нуждами они в одной науке находят и утешение, и крепость, и мужество в борьбе. Также и того я не отвергаю абсолютно, что нравственный надзор школы может помогать развитию характера и воли; но где и когда? Там, где характер и воля целого общества достаточно окрепли, где его взгляды на жизнь достаточно установились, где целое общество уже окрепло в борьбе и положительно знает, чего оно хочет и к чему стремится, – в таком обществе школа, верно, исполнит его желания и его цели. Она – дочь общества, хотя и не всегда послушная. Но мы хотим, чтобы она была его матерью; а для этого нужно, чтобы она прежде окрепла, возмужала и определила общество, получая все свои силы от него же самого. Для этого нужно, чтобы вся история общества, все внешние и внутренние условия способствовали развитию его нравственных сил, его воли, его характера. Тогда, и только тогда, школа может выработать, развить все ею полученное от общества и сделаться передовой. Пока этого нет, то от школы ничего более и ожидать нельзя, кроме влияния путем науки. Пусть же живое слово из школы распространится в массах и приготовит их сначала к восприятию высших нравственных начал.

Со времен Бецкого мы идем по ложному пути, полагая все еще найти в закрытых заведениях точку опоры для нравственного обновления нашего общества. Мы берем на себя тяжелую ответственность перед ним, не имея возможности удовлетворить



самым первым требованиям рациональной педагогики. Не будет ли надежнее, оставив эти притязания школы перед обществом на высшую нравственность, сосредоточить все ее силы на распространение науки словом и делом? Не будет ли вернее вместо всех попыток, столько раз неудавшихся, улучшить нравственность путем чисто нравственных мер, обратив всю деятельность школы на развитие здравого смысла путем науки? Развив его в новом поколении, нам не нужно будет много опасаться за его нравственность. Она всегда лучше там, где более здравого смысла. Самый Закон Божий – самое главное нравственное средство для школы – разве может излагаться в ней иначе, как не в виде науки? Разве, не зная слова, можно учить слову жизни и правды? Один английский миссионер мне сказывал, что он и его сотрудники ни о чем другом не заботятся, как только раздавать сколько можно более книг Нового Завета в полном убеждении, что читанное слово найдет само себе дорогу к сердцу. В этом убеждении есть глубокая истина. Лишь бы наставник сумел довести истину, какой бы науке она ни принадлежала, до понятия ученика, – она не останется без действия, потому что во всякой истине, и отвлеченной, и чувственной, есть своя доля образовательной и, следовательно, воспитательной силы. Остальное докончит индивидуальность каждого, кто воспринимает истину. Итак, я не отвергаю и нравственного влияния нашей школы; но я ищу его в одной науке и потому требую, чтобы наставники, представители науки, были вместе и воспитателями. Я требую от них, чтобы они, пользуясь образовательной силой науки, позаботились развить здравый смысл и любовь к истине в своих учениках, а через это улучшили бы и нравы будущего поколения. В этом способе я нахожу несравненно более условий для успеха, нежели в разделении научной части училища от воспитательной, постепенно вкравшемся в наши закрытые заведения ко вреду и науки, и воспитания. В моих глазах и здравый смысл, и характер, и воля воспитанника разовьются гораздо более от часового учения у одного или двух дельных наставников, нежели от беспрестанного надзора десяти надзирателей, гувернеров, воспитателей, как бы они ни назывались – имя не переменит дела. А без здравого смысла все правила нравственности ненадежны. Мне скажут: где найти столько наставников, которые сумели бы действовать на ученика образовательной силой науки? Я спрошу, в свою очередь, где взять столько дельных воспитателей, которые сумели бы охранить ученика от невоспитательного влияния жизни? Я говорю – охранить, потому что закрытые заведения ничего не делают другого, как охраняют. Будь безукоризненна жизнь всего общества, имей она определенный, уже выразившийся характер, для чего бы тогда нужны были эти заведения? Жизнь, и одна жизнь, воспитала бы и человека и гражданина. Но заведения эти бесполезны теперь, потому что бессильны. Они не могут удержать струю житейской грязи, проникающую через их стены.

Да, в сущности, я думаю, все, сознательно или бессознательно, убеждены, что наука составляет главную основу воспитания будущего поколения. Иначе для чего столько рассуждают – и правительства, и передовые люди всех образованных наций – о преимуществах или недостатках классического и реального направлений учения, если не для того, что находят в том или другом главную основу будущего направления целого общества? Почему же, принимая это за доказанную истину, так мало предоставляют у нас самой науке заботиться о воспитании, резко отделяя в школах нравственную сторону от научной? Да еще я помирился бы с притязаниями закрытых наших заведений, если бы они захотели ограничиться нравственным влиянием только на одних детей; но они думают воспитывать и наших юношей, да еще



как, – под одной крышей с детьми. Какая самоуверенность, какое самообольщение и какие результаты!

Разделять свои силы, и без того слабые, вместо того, чтобы их все сосредоточить на одно. Усыплять нерадение и беззаботность родителей, бессмысленно радующихся, что пристроили детей, тогда как нужно бы им было прямо и откровенно заявить, что пора им самим заботиться об участии своего поколения и что ни одно общество не имеет средств к воспитанию без их прямого содействия.

Я не преувеличиваю ничего, говоря о бесполезности закрытых заведений у нас. Да и лучшая часть нашего общества не без причины все более и более склоняется в пользу домашнего воспитания. Рано или поздно все убедятся, что вредно отрывать юного человека из круга семейной жизни и даже из круга семьи, ему чужой. А еще вреднее скучивать молодых людей вместе под предлогом нравственного надзора. Мне не трудно привести факты, доказывающие существование нравственных недугов, хотя не безызвестных и в семейной жизни, но быстро развивающихся там, где дети и молодые люди осуждены бывают жить вместе. Но к чему выставлять напоказ все, что унижает человеческое достоинство, – когда оно и без того уже у нас стоит невысоко и когда здравый смысл и без того уже ясно показывает несообразность желания воспитать нравственно и научно молодого человека в больших закрытых заведениях. Такие заведения, вмещающая значительное число воспитанников, не могут быть организованы без строгого соблюдения дисциплинарного порядка, касающегося исключительно обрядной стороны жизни. Но кому не известно, как трудно в воспитании сохранить полное равновесие между внешней и внутренней самой существенной его стороной? Кто не знает, как легко внешнее и обрядное в наших общественных учреждениях берет перевес над внутренним, заглушая его беспощадно? Кто, знакомый с натурой молодежи, не знает, как она враждебно смотрит на внешние стеснения, когда они имеют целью одно только соблюдение формы? Она переносит эти стеснения, но скрепя сердце и затаив в глубине души протест и неудовольствие. И чем более молодежь развита, и чем более ум ее направлен на серьезные научные занятия, и чем более она чувствует к ним призвание в себе, тем неохотнее она покоряется формальности.

Это лежит в натуре вещей, и это направление молодых умов можно подавить дисциплинарной строгостью, но уничтожить нельзя. Убеждением и примером можно довести самых легкомысленных до того, что они беспрекословно покорятся всем законам вечной правды; без ропота снесут они и строгость, если меры строгости будут направлены к соблюдению этих законов. Но нельзя никого, даже ребенка, убедить без насилия, что вечная правда требует непременно точного исполнения всех условий и всех постановлений обрядной стороны жизни. Этого можно достигнуть одним только приказанием, которому все-таки не будет доставать главной нравственной опоры – убеждения. Каких же следствий должно ожидать для развития характера, воли и чувства правды, если, желая молодых людей *воспитать научно и нравственно* в закрытых заведениях, мы по необходимости будем, с одной стороны, требовать от них безусловного повиновения дисциплине и обряду, а с другой стороны, вместо убеждения дадим затаиться в юной душе притворству и скрытности или ропоту и протесту?!

Ни усиленное влияние законоучителей (§ 107–111 проекта), ни дорого заплаченные воспитатели (см. Штат, стр. 431) не помогут ввести в закрытое заведение более нравственного начала, нежели сколько может дать его сама жизнь нашего общества.



Они сами так же, как и воспитанники, находятся под влиянием жизни того же самого общества, которое хотят исправить воспитанием в закрытых заведениях. И если целью закрытых заведений не будет одно только приучение к дисциплине, внешнему порядку и соблюдению обрядности (что, конечно, может быть достигнуто ими); если воспитанием мы желаем поселить истинную любовь к науке, образовать характер и волю, то от закрытых заведений можно только при двух условиях ожидать пользы в деле воспитания: *во-первых*, когда они будут учреждены под видом небольших семейных кружков, при тщательном выборе места и лиц и, *во-вторых*, когда каждый из молодых людей одного возраста и преследующих одну и ту же научную цель будет пользоваться в заведении отдельным помещением, не стесняемый в своих домашних занятиях излишними дисциплинарными ограничениями и соблюдая только общие правила нравственности. Но я не могу, наверное, решить, в какой мере у нас осуществимы эти условия.

Еще менее целесообразны заведения смешанные, состоящие из полных пансионеров и полупансионеров (§ 20). В них уже совершенно неосуществимо и то теоретическое воззрение, которым руководствуются до сих пор все учредители полных закрытых заведений. Чего желают, в сущности, эти учредители? Не того ли, чтобы изолировать воспитанников от общественной среды, из которой они вышли, подвергнуть их самому тщательному надзору, вести их одним избранным путем на предстоящее им поприще? Но как скоро к изолированным и тщательно оберегаемым дадут доступ и другим, не совершенно отдельным от окружающей их среды, как скоро допустят такое смешение, то основная цель уже нарушена. Тогда невольноприходящие заимствуют все воображаемые блага надзора и дисциплины, охраняющей живущих в заведении, а, наоборот, эти так тщательно надзираемые поддаются влиянию приходящих. Это факт, обыкновенно наблюдаемый всегда в смешанных заведениях. Дисциплина закрытых заведений требует, например, чтобы введенная форма строго соблюдалась пансионерами; а полупансионеры, за которыми нельзя так усмотреть, не упустят ни одного случая хвастнуть пред своими товарищами-затворниками, как они мало обращают внимания на эту дисциплину, и вызовут и в них желание вкушать запрещенного плода.

Еще хуже для нравственности и еще менее соответствует целям образования и воспитания, когда в закрытом или смешанном заведении число воспитанников ограничено известным комплектом (§ 20) и когда вся обстановка его направлена к определенной, специальной цели. Ни то, ни другое несообразно с истинным назначением таких учреждений, какими должна быть гимназия. Гимназия не должна воспитывать будущее поколение в духе касты, — не должна давать никакого намека на специальную цель в образовании, не должна развивать отдельность и высокомерие, которого непременно нужно опасаться, потому что довольно значительная плата (§ 1) и ограниченный комплект не позволяют несостоятельным лицам отдавать своих детей в новое учреждение. Наши гимназии и университеты до сих пор тем только знаменательны для общественного просвещения, что они доступны для всех сословий и для всех почти состояний. Мы знаем, что в наших гимназиях именно дети бедных родителей и дети евреев принадлежат к числу лучших учеников и своим примером распространяют склонность к труду и уважение к науке. Для чего же увеличивать число привилегированных заведений, когда и без того уже сословия у нас резко отделены одно от другого, когда вопиющая потребность времени и состоит именно в том, чтобы проводить мысль о доступности и необходимости общественного



образования для всех и для каждого. Но направление нового учреждения не только не содействует этому, но прямо и исключительно ведет воспитанников, с самых первых лет детства, к односторонней цели – к приготовлению поступить на службу по морскому ведомству, хотя проект и скрывает это направление под видом общечеловеческой, образовательной цели, что доказать нетрудно. Действительно, если проект, с одной стороны, делает доступным вход в новое учреждение детям всех лиц, имеющих право воспитывать их в гимназиях Министерства народного просвещения (§ 7), если он и называет это учреждение также гимназией, то, с другой стороны, он удерживает ее восемь лет в ведении Морского министерства (§ 2); он ставит ее по значительности материальных средств, назначенных на содержание и жалованье (см. Штат гимназии, стр. 435 и 436), по ограниченному числу воспитанников и по плате за воспитание в такое исключительное положение, что она непременно должна сделаться не гимназией, а привилегированным заведением избранных, превышающим далеко уровень всех наших средних учебных заведений. Да и общеобразовательное или гимназическое направление учения, принимаемое проектом, не достигнет цели, потому что при такой обстановке нового учебного заведения, без сомнения, почти все воспитанники постараются только дойти до V класса, а из него поступят в морской кадетский корпус. Все, и родители, и дети, поймут очень хорошо, что не понапрасну же программа учения в этих пяти классах так приспособлена к программе вступительного экзамена в морской кадетский корпус (сравн. прил. № 2, стр. 398, с прилож. 4, стр. 200) и не без цели изучение английского языка в этой привилегированной гимназии для всех обязательно. Что же касается до древних языков, то хотя изучение их и обязательно и обширно по содержанию программы, но воспитанники, не видя, к чему бы они могли служить, когда все так обставлено, чтобы их привлечь к поступлению в специальное учебно-морское заведение, найдут средства учиться этим предметам для одного только вида, а многие родители, отдавая детей в новую школу с твердым намерением сделать из них непременно моряков, позаботятся также и со своей стороны подкрепить это убеждение о бесполезности подобного рода занятий. Правда, остаются еще три высших класса (VI, VII и VIII), которые, по-видимому, свидетельствуют об общеобразовательном (а не специальном) направлении учения в новой гимназии; но навряд ли число желающих окончить курс учения в этих классах будет соответствовать огромным издержкам, определяемым проектом на поддержание восьми классов вместо пяти, которые, собственно, имелись в виду.

Но допустим, наконец, что мы ошибаемся, что составители проекта вовсе не хотели, чтобы из новой гимназии сделать одно только приготовительное отделение морского корпуса; тогда – спрашивается – с какой же целью они оставляют заведение, назначенное для общечеловеческого образования, на целых 8 лет в морском ведомстве? Для чего стараются так отличить его от гимназий Министерства народного просвещения? Неужели для эксперимента и для одного доказательства, что с большими средствами можно получить лучшие результаты?

Для чего тогда вырывать из целой системы одно учреждение и ставить его в совершенно исключительное положение? Если гимназии Министерства народного просвещения имеют свои несовершенства, то, верно, уже не потому, что находятся в ведении этого министерства, а не другого. Причины довольно известны, и самая главная – недостаток в дельных педагогах. Этого недостатка не избегнет и новая гимназия при Морском министерстве. Если же составители проекта полагают, что

за большое содержание они могут довольно найти людей, вполне обладающих трудным искусством педагогики, то то же самое может сделать и Министерство народного просвещения, если оно будет иметь такие средства в своем распоряжении. Итак, значительные средства (47000 руб. сер.), на которые можно бы было содержать две гимназии и несколько прогимназий, открытых для всех лиц без исключения, проект назначает для учреждения полузакрытого, полуспециального в сущности, хотя и общеобразовательного по виду; старается сделать его образцовым по числу преподаваемых предметов, по составу и содержанию наставников и воспитателей, а вместе с этим открывает доступ в него одним только достаточным. Почему же он полагает, что между теми, которые не в состоянии платить за учение по 250 и 275 руб. в год, не найдется способных к морской службе? Почему ученик V или VI класса гимназии Министерства народного просвещения не мог бы поступить в морской корпус для специального изучения морского дела, если находит в себе влечение и склонность? Если требования вступительного экзамена в морском корпусе не соответствуют программам наук, проходимых в первых пяти или шести классах наших гимназий, то почему бы нельзя было по взаимному соглашению морского ведомства с Министерством народного просвещения изменить программы? Если для моряка необходим английский язык, то почему бы не ввести его как предмет необязательный если не во всех, то в некоторых наших гимназиях также по взаимному соглашению? И много ли нужно научиться этому языку для того, кто знаком с французским и немецким языками? Да и поступив в корпус, разве молодой человек не мог бы еще довольно научиться по-английски, если это так необходимо?

Для чего затруднять доступ к образованию провинциалам, открывая одно центральное учреждение в столице? Постановление проекта «отдавать преимущество при замещении пансионерских вакансий детям лиц, по месту служения живущих не в Петербурге» (§ 20) не облегчит затруднения и не сделает заведение более доступным. Но возможность образования тотчас же облегчится, как скоро те значительные средства, которые определяет проект на учреждение одной гимназии, будут употреблены на открытие нескольких в различных местах империи и на общих основаниях с существующими уже в Министерстве народного просвещения.

Перейдем к администрации и плану учения в предполагаемом заведении. Проект и в этих отношениях старается поставить свою гимназию в совершенно исключительное положение, и тогда как Министерство народного просвещения в новом своем проекте о средних и низших учебных заведениях стремится распространить коллегиальное начало в управлении, проект преобразования морских учебных заведений сосредоточивает всю власть в руках одного или двух лиц. Хотя он и назначает при новой гимназии учебно-педагогический совет; но, дав те права директору и инспектору, которые изложены в §§ 73, 74 и 103, и ограничив число наставников – членов совета двумя преподавателями, он ограничивает так его влияние на учащихся, что, без сомнения, и этот слабый проблеск коллегиального начала в проекте будет существовать только на бумаге. Между тем нигде столько не обнаруживается необходимость этого начала, как у нас в деле общественного воспитания. Несмотря на некоторые его невыгодные стороны, оно все-таки одно может ослабить вредный произвол, вкравшийся в наши учебные заведения со стороны непосредственных их начальников; только одним общим содействием целой коллегии наставников можно поднять у нас и значение науки, и все дело воспитания; только усилив их нравственно-научную связь с учениками, распространив их влияние, можно привлечь наших



учителей к серьезным педагогическим занятиям. Наставник, не имеющий голоса в учебно-воспитательных, а следовательно, и административных делах училища, связанный по рукам и ногам властью директоров и инспекторов, подвергается двум крайностям, обоюдно вредным для целого учреждения: он или играет жалкую роль в глазах учеников, или же старается вознаградить потерянный авторитет путем заискивания у начальников и стараниями приобрести популярность у учеников. А если он не избрал ни той, ни другой крайности, то впадает в полную апатию, превращается в наемника и будет считать себя лицом совершенно посторонним для целого дела. Не усилив сначала влияния целой коллегии наставников, можно ли надеяться усилить нравственное влияние и каждого из них? Не забудем еще, что дать большие права начальникам учебных заведений у нас значит поставить их в отношения чисто бюрократические к подчиненным им учителям. Между тем бюрократизм нигде столько не причиняет вреда, как в деле науки и воспитания, где все должно быть основано на признании, понимании дела и на дружном соединении для одной цели нравственных и умственных сил всех воспитателей и наставников. Не подчиненный должен быть учитель директору, а товарищ в общем деле. Недаром в средневековых университетах и до сих пор еще осталась формула, с которой обращаются наставники к учащимся: «commilitones», напоминающая им всем, что они товарищи по цели. Если же составители проекта предполагают заменить влияние наставников на учащихся введением новых лиц – воспитателей, которые под другим только именем и с большим содержанием будут те же самые наши надзиратели, то невыгоды такого разделения учебной и нравственной части в наших училищах уже всем известны и давно подтверждены несомненными фактами. Никто, даже сами родители, не может равняться по влиянию, оказываемому на молодые умы, с дельным и любимым наставником. Живое слово науки говорит не одному только уму. Оно проникает глубже и облагораживает сильнее натуру юного человека, чем все официальные и дисциплинарные надзоры. Но проект не только ограничивает все права коллегиального начала в деле воспитания; он до того еще увеличивает права директора, что отдает в его распоряжение и выбор инспектора, и выбор учителей, и назначение им жалованья «с строгой ответственностью, если для сего лица будут избраны не по достоинству» (§§ 73, 74). Можно себе представить, как легко должен развиваться nepотизм, произвол и низкопоклонство в школе, учреждаемой на подобных основаниях; уже, наверное, это успеет сделаться прежде, чем она перейдет в Министерство народного просвещения. Об инспекторе гимназии я уже высказал свое мнение в другом месте. Я считаю эту должность в наших средних учебных заведениях совершенно излишней и твердо убежден, что ее можно заменить с большей пользой введением классных учителей (см. Цирк. Киев. учебн. округа, № 10, 1860). Если мы замечаем в настоящее время, как ослабели авторитет и влияние наставников на молодых людей, посещающих наши университеты, то это, без сомнения, зависит много от того, что большая часть их, подчиненная постоянно одному инспекторскому надзору, отделилась от наставников и разучилась подвергать себя нравственному их влиянию. Но, кроме этих невыгод, вся система подчинения учителей одному лицу, разделение учителей от воспитателей, допущение к педагогическим занятиям совета только нескольких избранных лиц поведут неминуемо к разделению членов нового учреждения на две стороны: к одной будут принадлежать директор, инспектор, законоучитель, воспитатели и, может быть, несколько избранных учителей, к другой – остальные учителя и, по всей вероятности, ученики. Дух оппозиции



не замедлит обнаружиться в заведении. Ученики, от которых не укроется ни одна худая сторона школы, видя произвол, nepотизм, соперничество и разного рода прения между учителями и начальством, какой будут иметь пример пред глазами? Учителя, не допущенные в заседание совета и, следовательно, не близкие к началству гимназии, найдут средства объяснить ученикам с иронической улыбкой его распоряжения. Привилегированные воспитатели, из угождения начальству, постараются отличиться строгим дисциплинарным надзором, а обойденные наставники намеками вызовут насмешки и противодействия от воспитанников. Такого зла не предотвратит в училище и усиленное влияние обрядно-религиозной стороны жизни (§§ 48, 49, 50). Никто, без сомнения, из здравомыслящих людей не будет отвергать пользу и силу ее действий на нравственность воспитанников; но влияние ее тогда только будет благотельно, когда законоучитель примером и словом без всяких школьных регламентов сделает юную душу своих питомцев способной к восприятию высшей благодати. Усиленная обрядность, несмотря на то что проект дает совсем новое положение законоучителю в гимназии, вряд ли увеличит между учениками (и именно старших классов) тот нравственный авторитет, который проект желает ему доставить в деле воспитания.

Если недостаток коллегиального начала в проекте я признаю за одно из самых существенных препятствий к развитию истинной нравственности в воспитанниках, то еще вреднее окажется он в деле учебном. Я не могу и объяснить себе тех вопиющих противоречий, которые вкратились в проект от такого ограничения коллегиального начала в его действиях. Так, проект, ограничивая, с одной стороны, состав учебного педагогического совета только директором, инспектором, законоучителем, двумя учителями и двумя воспитателями, предоставляет параграфами 32, 33, 36 и 44 этому же совету и изменения в распределении уроков, и перемены в размерах преподавания, и переводы учеников из одного класса в другой, и выбор книг для чтения.

Значит, два привилегированных и избранных директором учителя будут вместе с начальством гимназии решать все вопросы о размерах и, следовательно, способах преподавания и о достоинствах учеников. Мне кажется, несообразность этой меры не заслуживает дальнейшего опровержения.

Вообще, в учебном отношении проект не устранил ни одного из многих недостатков всех наших гимназий, хотя и обнаружил наклонность устранить их некоторыми полумерами. Так, он, кажется, отменяет систему учения по обширным и подробным программам, определяя только в общих чертах объем преподавания каждой науки и предоставляя педагогическому совету определить размер преподавания, – и это была бы самая лучшая, самая прогрессивная сторона проекта; но в то же время он предписывает давать вопросы ученикам на испытаниях по учебным программам (§ 38) и не дает, как мы видели, права каждому учителю выразить свое мнение о способе и объеме преподавания своего предмета. Проект изменяет несколько систему переводных экзаменов, подвергая ежегодному испытанию только одних малоуспешных и заставляя остальных экзаменоваться через два года (при переходе из II в III, из IV в V и из VI в VII класс, – § 36), но не решается еще вовсе отменить эти официальные испытания, хотя они несравненно с большей пользой для учащихся могли бы быть заменены переводами по годичным успехам, обсуждаемым всем педагогическим советом гимназии; для этого нужно бы было только сделать контроль за этими успехами со стороны преподавателей менее формальным, а более существенным, что при таких средствах, которые назначаются для новой гимназии, и при таком



ограниченном числе воспитанников гораздо легче было сделать, нежели в других средних учебных заведениях. Так точно и с отметками при испытаниях. Проект сокращает количество баллов до 12, но не решается отменить совсем эту математическую оценку человеческих знаний и способностей. Я столько раз уже говорил и писал о недостаточности этой системы, о неправильности господствующих у нас взглядов на испытания, что не имею более терпения повторять несколько раз высказанное. Для чего цифры, баллы с дробями, без дробей, сложения и деления, когда дело идет о том, чтобы решить вопрос одним только «да» или «нет»?

Направление учения, принимаемое проектом, есть по преимуществу классическое. Но, назначая, как я догадываюсь по вышеизложенным причинам, новую гимназию преимущественно для желающих вступить в морскую службу, все классическое образование учеников, которые будут переходить из V класса в морской кадетский корпус, ограничивает латинской грамматикой и переводами из Юлия Цезаря, Федра и Саллюстия. Перешедши же в 14 или 15 лет в специальное учебно-морское заведение, где уже, конечно, не преподаются древние языки, ученики немного вынесут пользы из этих начатков гуманизма. И хотя хорошее начало никогда не пропадает без следа, но я думаю, что если бы Министерство народного просвещения приняло мое предложение о резком разделении двух направлений учения (гуманного и реального), начиная с последнего (IV) класса прогимназий (см. Цирк. Киев. учебн. округа 1860, № 10), то Морское ведомство ничего бы не потеряло, принимая в свои специальные учебные заведения учеников обеих прогимназий (реальных и классических), тем более что при вступительных испытаниях в морской корпус не требуется знания древних языков (см. Програм. второго экзам., стр. 200).

Остается еще сказать о различных мерах взыскания и наградах (Прил. № 3, с. 425). Из общих правил, которые едва ли не известны и каждому непосвященному в дело воспитания (ст. 426), но которые едва ли выполнимы на деле в общественных воспитательных заведениях, нельзя с точностью определить, какие отношения воспитанников к воспитателям принимаются проектом: патриархальные ли или чисто начальнические? Между тем это нужно обозначить точно, ясно и откровенно. Судя по тому, что проект предоставил законоучителю значительное влияние в деле воспитания, нужно полагать, что он допускает возможность удержать первые, т. е. патриархальные. Дай Бог, чтобы это удалось. Но, насколько я знаю наши школы, по крайней мере, двух учебных округов, то я сомневаюсь, можно ли сохранить отношения этого рода. Они, мне кажется, еще менее возможны там, где заведение предоставляется в полное распоряжение одному лицу – директору. При этой обстановке, несмотря на нравственную власть законоучителя, бюрократические и чисто начальнические отношения директора к его подчиненным – наставникам и воспитанникам – неизбежны. В таком случае и применение общих правил о взысканиях и наградах будет зависеть от его личного произвола. Я не вхожу в частности, потому что сообщил подробно мое мнение об этом предмете (в Циркуляре Киевского учебного округа, № 12, 1860 года).

Наконец, заключу мое мнение о проекте замечанием, касающимся до всех проектов и уставов вообще, хотя не новым, но тем не менее справедливым. Прежде чем все новые постановления, как бы хорошо они ни были составлены и какие бы средства ни предлагались для их осуществления, будут приведены в исполнение, нужно иметь в виду исполнителей. Они, и при введении новых постановлений, останутся те же самые. А проект даже и не упоминает о способе избрания его исполнителей. Правда,



он говорит, что директор выбирается попечителем (§ 67); инспектор, преподаватели и воспитатели – директором (§ 73); но на чем и на каких данных будут основываться выборы наставников и воспитателей, каким способом они должны будут доказать требуемые от них «основательные сведения, нравственные достоинства и способность свободно и правильно изъясняться» (§ 120) – это неизвестно. Особенных испытаний им не производится, конкурсов нет; выбирает и назначает жалование один начальник заведения; судит он тоже один. Где же гарантии? Неужели только одни слова 73-го параграфа: «директор выбирает – с строгой ответственностью, если эти лица будут избраны не по достоинству». Но начальник заведения, снабженный такими правами, конечно, всегда найдет средства оправдать свой выбор и сделает его безукоризненным извне. Если проект составлялся для совершенно нового и исключительного учреждения, снабженного такими средствами, имеющего даже отдельного попечителя, то, мне казалось бы – нужно было придумать и рачительства более положительные о достоинствах и заслугах его исполнителей.

Замечания на проект общего образования морских учебных заведений⁵⁰

После замечаний, сделанных разными лицами на проекты преобразования морских учебных заведений, немного можно прибавить и о проекте общего образования морских учебных заведений. Из семи замечаний, упомянутых на с. 12, 13 этого проекта и направленных против основных начал преобразования, первые четыре не могли быть приняты морским ведомством, хотя справедливость их мне кажется очевидной. Поэтому я должен в этой записке ограничиться кратким разбором одних только частных проектах.

Сюда относятся:

1. Правило, изложенное в § 9, с. 20, определяющее содержание вступительного экзамена для желающих вступить в Морской корпус. Я не ожидаю существенной пользы от испытаний, производимых в таком заведении, каким должен быть Морской корпус, имеющий чисто специальное назначение.

Такое испытание есть дело заведений, занимающихся общим образованием, и я не вижу, почему бы нельзя было предоставить гимназиям эти испытания, тем более что теперь им предоставляются и вступительные экзамены в университет.

Такое доверие к гимназиям поощрило бы их к более тщательному исполнению своих обязанностей и заставило самих вступающих ценить более гимназическое образование, столько же необходимое для моряков, как и для всех других сословий. Эта мера нисколько бы не препятствовала требовать от желающих вступить в высшее отделение Морского корпуса более подробных гимназических и некоторых специальных сведений. Она была бы полезна еще и тем, что наставники Морского корпуса, менее обремененные вступительными экзаменами, имели бы более времени для занятий чисто учебных и научных.



2. То же или почти то же должно заметить и о переводных экзаменах, против которых я также изложил уже мое мнение прежде. Они приняты также в новом проекте (§ 29, с. 25), между тем польза их, как показывает опыт, весьма сомнительна. Мне кажется, что несравненно было бы полезнее и для учащихся и для учащихся, если бы переводы из одного отделения в другое определялись не экзаменами, а решением учебного совета, который судил бы по результатам и мнениям каждого наставника, добытым наблюдениями над учащимися в течение целого курса. Только в спорных случаях совет мог бы назначить испытания. Эта мера устранила бы потерю времени, которое теряется в ущерб преподаванию, и возвысила бы достоинство наставников, доказывая, что начальство вполне доверяет их суждению об успехах учеников и без формального испытания. Она заставила бы и учеников заниматься науками не для экзаменов, не временно, а постоянно и дорожить мнением учителей об их знаниях, приобретенных в учебное время.

3. Как морское ведомство, несмотря на все неудобства, соединенные у нас с учреждением закрытых заведений и изложенные мною прежде с полной откровенностью, считает их еще необходимыми и вместе с тем принимает разделение воспитанников по возрасту на два отделения, то мне казалось бы весьма необходимым позаботиться о том, по крайней мере, чтобы воспитанники старшего отделения жили не все вместе, а имели бы отдельные комнаты, в которых бы помещались не более двух воспитанников вместе и где бы они могли на свободе предаваться серьезным научным занятиям. И для нравственности, и для занятий молодых людей в 17 лет отдельные помещения необходимы. Это доказал опыт.

4. Мне кажется невозможным соединить право, которое § 35, с. 26 дает директору корпуса, с его обязанностями, изложенными в § 56, с. 28. Как требовать от директора, чтобы он наблюдал за точным исполнением учебно-воспитательного совета, когда он имеет право во всех случаях, признаваемых им важными, не исполнять постановлений совета, если он не разделяет мнения большинства его? Может случиться, что и управляющий министерством, и генерал-адмирал, на рассмотрение которых он должен представлять свои мнения, несогласные с постановлениями совета, будут на стороне совета, а между тем он должен будет наблюдать за точным исполнением постановлений, в справедливости которых он сомневается. Мне кажется, нужно принять одно из двух: предоставить директору или полную распорядительную, или одну только исполнительную власть. В первом случае совет был бы одним только совещательным учреждением, состоящим в полной зависимости от директора, во втором – директор был бы одним только исполнителем распоряжений совета, который уже должен будет принять на себя полную ответственность пред правительством. По правилам же, изложенным в параграфах проекта, положение директора делается чрезвычайно трудным, а точное исполнение предписываемых ему этими параграфами обязанностей едва ли возможным: он должен наблюдать и за точным исполнением постановлений совета, в справедливости которых он, как я уже сказал, может сомневаться, следить за преподаванием, поведением, нравственностью учащихся и, сверх того, наблюдать за действиями хозяйственного комитета, следовательно, быть лицом, вполне ответственным пред правительством, тогда как и совет, и комитет более или менее ограничивают его власть своими постановлениями. С другой стороны, и действия совета, составленного из экспертов и специалистов, ограничиваются правом директора не исполнять его постановлений, если он найдет их несогласными со своими собственными убеждениями, следовательно, и совет



не может считаться учреждением вполне ответственным. Не может ли при такой обстановке случиться одно из двух: или директор подавит своей властью всю самостоятельность совета, столь полезную и необходимую для научного образования, и сделает его одним только чисто совещательным учреждением при его лице, или же совет и директор будут находиться в постоянном напряжении и иметь постоянные столкновения, стараясь то присвоить себе ответственность, то столкнуть ее с себя.

5. Мне кажется также вовсе не необходимым и в известном отношении вредным разделять обязанности воспитательные от учебных, как это определяет проект, отделяя воспитателей от преподавателей. Воспитатели – те же надзиратели прежнего времени, не имеющие никаких учебных занятий и обязанные только смотреть за поведением учащихся, – до сих пор у нас не достигали цели. В закрытых заведениях один только авторитет уважаемого наставника пользуется сильным нравственным влиянием у воспитанников; уважая и любя его, они охотно слушаются его и следуют его указаниям.

С другой стороны, и наставники только тогда пользуются полным уважением, когда учащиеся убеждены, что они назначены руководить ими не только в научном, но и в нравственном отношении. И каждый наставник, если он хочет быть истинно полезным, должен стремиться к тому, чтобы не упускать из рук и нравственного влияния посредством науки и жизни на своих воспитанников.

О проведении съезда учителей естественных наук гимназий Киевского учебного округа⁵¹

С прошедшего года введено преподавание естественных наук во всех гимназиях Киевского учебного округа. Гг. учителя естественных наук большей частью люди молодые и неопытные, не знакомые ни с методами преподавания, ни с учебными руководствами, существующими на иностранных языках. При гимназиях нет еще почти никаких исторических коллекций, и большая часть учителей вовсе не знает, каким образом приняться за составление таких коллекций и как сохранять собранные предметы.

Сверх того, учителя естественных наук при крайне малом еще развитии у нас естественноисторического образования совершенно изолированы, не находя никого, к кому могли бы обратиться за советом или от кого могли бы получить поощрение к научным занятиям и исследованиям. Между тем для учителя естественной истории необходимо посвящать свое свободное время серьезным разысканиям и практическим исследованиям по одной какой-либо отрасли, иначе он не будет в состоянии вполне понимать свою науку и удовлетворительно ее излагать. Все эти причины заставляют желать, чтобы учителя естественных наук съезжались в определенное время в Киев для общих совещаний с профессорами естественных наук и другими естествоиспытателями.



При общем собрании учителей и при помощи профессоров университета св. Владимира учителя могли бы, с одной стороны, совещаться о методах преподавания, о руководствах и лучших специальных сочинениях, о способах и средствах к составлению естественноисторических коллекций, а с другой – могли бы переговаривать между собой о разных научных вопросах, вступить в соглашение между собой касательно производства разных естественноисторических наблюдений, оказать помощь и содействие друг другу в ученых исследованиях и предприятиях.

При обсуждении сего вопроса, возбужденного профессором зоологии университета св. Владимира Кесслером, в попечительском совете, в который был приглашен и г. Кесслер, члены совета единогласно приняли созвание учителей естественных наук для педагогических и научных совещаний весьма полезным.

Вследствие сего, представляя о вышеизложенном на благоусмотрение Вашего высокопревосходительства, имею честь покорнейше просить дозволить на первый раз созвать сюда в Киев всех учителей естественных наук гимназий учебного округа на одну неделю, с 11 по 18 июня текущего года, и выдать им из сумм за учение в каждой гимназии прогоны в оба пути на две лошади и еще по 30 руб. каждому, что не будет обременительно для гимназий.

Уведомление ректору университета о разрешении открыть ежедневную бесплатную школу для начального обучения⁵²

По просьбе студентов университета св. Владимира я разрешил им открыть ежедневную бесплатную школу для первоначального обучения под ближайшим наблюдением адъюнкта Абашева за ходом преподавания в оной, о чем Ваше высочородие имею честь уведомить.

Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ⁵³

1. *Народные училища.* При условиях, требуемых министерством для открытия этих училищ, они в настоящее время не примутся, – по крайней мере, в тех частях



России, которые мне наиболее знакомы. Немного найдется сельских или городских обществ, которые согласились бы постановить обеспечение училищ, требуемое ст. 40 проекта (стр. 12). 200–250 руб. жалованья каждому учителю, 50–80 руб. законоучителю и снабжение училища всем необходимым – это такие требования, которые и в настоящее время препятствуют открытию училищ, при малой потребности обществ просвещаться. Не лучше ли предоставить все дело добровольному соглашению обществ с учителями и не требовать на них обеспечений? Что худого, если училище, однажды открытое, может быть, вскоре закроется по недостатку средств или по небрежности общества? От этого никто ничего не потеряет. При ощутительном недостатке учителей в провинциях, я думаю, что и другое условие будет не менее препятствовать к открытию училищ, а именно то, которое требуется ст. 36 и примечанием к ней на стр. 10 и 11. Где достать учителей, окончивших курс в гимназиях, прогимназиях и учительских институтах (последних двух еще не существует)? Много ли найдется желающих выдержать испытание по предметам прогимназического или гимназического курса? Не лучше ли эти меры, – впрочем, совершенно целесообразные там, где просвещение составляет правительственную монополию, – привести в действие тогда, когда откроются повсеместно или во многих местах народные училища. Надзор за ними определяется проектом весьма достаточный; назначается особенный директор; на него возлагается обязанность, чтобы наставники не вредили, а приносили пользу; не довольно ли же на первый раз и этого? Время будет, когда нужно регулировать и ограничивать; а теперь нужно еще поощрять и развивать. Когда есть директор, то ему нетрудно будет, если он найдет необходимым, удалить учителя вздорного и неуча.

2. *Учительские институты.* Мысль об учреждении таких институтов в губерниях, без сомнения, весьма благая. Но думать об осуществлении ее и об учреждении таких институтов как заведений независимых, мне кажется, теперь еще рано. Дай Бог, если бы в наших провинциях в настоящее время открылась возможность при каждой гимназии учредить одно небольшое учительское отделение, в которое бы поступали люди, желающие посвятить себя учительскому званию. При нашем недостатке в учителях довольно было и того, если бы учителя гимназий или прогимназий за особенное вознаграждение уделяли часть своего времени на образование будущих наставников. Правда, что сами учителя в наших гимназиях еще сами требуют дальнейшего образования на педагогическом поприще и есть немного таких, которые были бы в состоянии сами сделаться учителями будущих учителей; но все-таки покуда это наше единственное прибежище, – нам негде взять будет других учителей для этих институтов, когда и в самих гимназиях нередко учительские места остаются долго вакантными. Между тем учреждением учительских отделений при гимназиях открылась бы, по крайней мере, возможность для учителей еще неотсталых развить их педагогические способности чрез упражнение в педагогии молодых людей, готовящихся к учительскому званию. Другого средства к учреждению учительских институтов в провинциях я не вижу и считаю счастливой мечтой образование таких учреждений независимо от гимназий. Проект представляет эти институты как закрытые заведения. Я понимаю очень хорошо все выгоды закрытого заведения, приносимые им образованию будущих наставников; но тоже хорошо знаю и вредную сторону, которая у нас едва ли не затмит хорошую, и мне кажется, что мысль прежде приспособить закрытое заведение к семейному быту (ст. 66, стр. 18) также есть едва ли не счастливая мечта, которая до сих пор еще



ни разу не подтвердилась опытом. В учебной части учительских институтов, мне кажется, есть один весьма важный пробел: между предметами преподавания нет *наглядного обучения*; а этот предмет требует более, чем все другие, педагогической сноровки и не может быть излагаем лицом, не ознакомившимся с ним чрез долгое упражнение. Учреждение народного училища при институте – мысль также, без сомнения, прекрасная; но для практических, педагогических упражнений могут быть назначены и низшие классы гимназий или прогимназий, если учительские институты будут открыты при гимназиях.

3. *Прогимназии*. Ст. 132 проекта, стр. 28, очевидно, относится к будущему времени; в настоящее же время требование о слушании особого педагогического курса от каждого преподавателя не может быть проведено везде, по малочисленности воспитанников или кандидатов, слушающих эти курсы. Прогимназии проекта то же, что теперь существующие в западных губерниях *уездные дворянские училища*. По окончании курса в прогимназиях ученики получают право вступать в 1-й класс гимназий; но как в прогимназиях древние языки не преподаются, то, очевидно, что все кончившие курс в прогимназиях будут поступать только в гимназии реальные, потому что, наверное, немного найдется охотников начинать изучение латинского и греческого языков в 13 лет, ученики же прогимназий, поступая в эти заведения не ранее 9 лет (ст. 162), окончат в них курс только чрез 4 года, следовательно, в 13 лет. В устранение этого неудобства теперь в дворянских училищах западных губерний стараются ввести преподавание латинского языка. Когда же ученикам откроется возможность поступать в гимназии без знания латинского языка, то нельзя рассчитывать, чтобы изучение этого предмета, начинающееся в таком (позднем) возрасте (в 13 лет), дало результат, лучший настоящего; можно ли ожидать, чтобы настоящее филологическое направление развилось и принесло плоды в учреждениях, названных проектом *филологическими*, когда ученики не моложе 13 лет только что будут начинать знакомиться с первыми начатками древних языков? Конечно, и тут встретятся счастливые исключения; но вообще такое развитие было бы беспримерно в летописях педагогики. Если министерство полагает для нашего отечественного просвещения необходимым основательное изучение древних языков и учреждает для этой цели особые гимназии, то, мне кажется, следовало бы столько же озаботиться и об учреждении учебных заведений, приготавливающих к вступлению в филологические заведения. Высшее заведение, направленное к известной цели, не может процветать без низшего, учрежденного с этой же целью; иначе необходимая для успеха непрерывная связь между высшими и низшими учебными заведениями прервется и те или другие из них сделаются отрывочными. Министерство, приняв разделение гимназий по двум направлениям и отделив – как это и необходимо было сделать – одно от другого, должно было, по моему мнению, сделать также одно из двух и с приготовительными заведениями – прогимназиями: *или* разделить их также по двум тем же направлениям, *или* же приспособить курс учения в прогимназиях к приготовлению в гимназии реальные и к приготовлению в гимназии филологические; иначе последние, как я уже сказал, останутся без фундамента. Есть и еще один, по моему убеждению, еще более важный недостаток в основной мысли всех учебных учреждений проекта. В системе учебных заведений необходимо достижение двух целей: во-первых, необходимо, чтобы все они, начиная от элементарной школы и до университета, имели непрерывную связь между собой, чтобы одно учебное заведение служило основанием или фундаментом другому; во-вторых, не менее



необходимо и то, чтобы каждое из учебных заведений, открывая собой вход в другое, высшее, доставляло бы вместе с тем учащимся и выход в жизнь, на одно из ее поприщ. Система, не достигающая этих двух целей, недостаточна, и недостатки ее неминуемо обнаружатся, рано или поздно. Если все это правда, то спрашивается: какой выход в жизнь доставит учащимся прогимназии проект? Ровно никакого, потому что правом на занятие должности учителя народных училищ, предоставляемым кончившим курс в прогимназиях (ст. 173. – 2), конечно, никто не воспользуется, не достигнув 19-летнего возраста, а таких, вероятно, будет очень немного. В этом отношении нынешние уездные училища даже относительно целесообразнее: из них выходят, по крайней мере, – конечно, не в пользу просвещения, – канцелярские служители. Не лучше было бы и не более бы соответствовало изложенной мною двойной цели учебных заведений резкое разделение и прогимназий на два рода, принимаемое проектом только для одних гимназий? Прогимназии классические могли бы быть учреждены при гимназиях филологических, составляя с ними одно непрерывное целое; а прогимназии реальные могли бы быть учреждены и при гимназиях реальных, и отдельно от них. Эти реальные прогимназии могли бы впоследствии при большем развитии образованности в средних классах народа послужить основанием различного рода технических школ низшего разряда, а гимназии реальные могли бы со временем превратиться в политехнические школы; и те и другие доставили бы учащимся выход на практическое поприще жизни; прогимназии же и гимназии классические готовили бы учащихся преимущественно ко вступлению в университет; между тем можно бы было сделать возможным и переход из прогимназий реальных в классические для тех, у которых с годами открылось бы желание поступить на ученое поприще.

4. *Гимназии.* Проект министерства, разделив гимназии на 2 разряда (реальные и филологические), не провел вполне этого разделения: между предметами учения в реальных гимназиях он оставил латинский язык (в известном объеме, 18 часов в неделю), очевидно, с той целью, чтобы дать возможность учащимся к поступлению в университет. Конечно, можно предполагать и другую цель – об ней и упоминается в проекте на стр. 44, ст. 207, это «развитие мысли и упражнение ума в последовательном мышлении посредством грамматического изучения форм древних языков, отличающихся полнотой и разнообразием»; – но можно ли этого достигнуть, изучая один только латинский язык без греческого (в реальных гимназиях), и притом только 4 года, начав это изучение в 13-летнем возрасте? Вот вопрос, который я не берусь решить, не имея для того никаких примеров под рукой. Если мне укажут на германские и английские системы, которые действительно достигают этой цели посредством основательного изучения древних языков, то я отвечу, что в германских и в наших остзейских школах изучаются и греческий и латинский языки не так, как это предлагает сделать проект; там начинают учиться обоим языкам вместе с отечественным с самого раннего возраста и действительно доводят учащихся до того, что они по окончании гимназического курса в состоянии бывают читать и прозаиков, и поэтов, усваивать вполне разнообразие и полноту грамматических форм древних языков, сравнивая их с формами отечественного и других новейших языков. Полагать же, как это делает проект, чтобы можно было в самом деле читать (в 4 года) после 4- годового курса свободно прозаические сочинения древних классиков, а с приготовлением и – поэтические (стр. 44, ст. 207), – значит, мне кажется, или слишком многого требовать от опытности и таланта наставников, или



слишком большие полагать надежды на способности, охоту и прилежание учеников. С введением разделения гимназий на классические и реальные наши учителя древних языков останутся покуда те же, т. е. не получившие большей частью нигде основательного филологического образования – им его негде было взять в течение последнего 20-летия, конечно, за исключением немногих; ученики же останутся тоже те же самые, т. е. приносящие из дому в школы понятие, что древние языки вообще мало нужны, и потому занимающиеся ими неохотно. Можно ли при этих условиях ожидать, чтобы в течение 4-годичного курса в новоорганизованных гимназиях произошла такая счастливая перемена и ученики достигли также знания древних языков, которое предписывается проектом. Я это говорю, основываясь на опыте; я видел, как учатся древним языкам в наших балтийских провинциях и как у нас; при воспитании моих собственных детей я обращал преимущественно внимание на изучение этого предмета; дети мои учились древним языкам без обыкновенного у нас предубеждения, а, напротив, с охотой, они не тупы, и все-таки, в течение 8 лет занимаясь с дельными учителями и ежедневно 2 часа, они только что понимают древних классиков (прозаиков и поэтов) и только что научились сравнивать полноту и разнообразие грамматических форм древних языков с формами отечественного и новых языков, и то, конечно, еще весьма несовершенно. Итак, мне кажется, если нужно разделить резко два направления учения – а это действительно необходимо, если желаем видеть настоящие результаты каждого из них, – то уже нужно это сделать вполне, а не вполовину, должно сначала решить беспристрастно и без всякого предубеждения: необходимо для желающих вступить в университет или для университетского учения знание древних языков или нет; можно в этом сомневаться и колебаться, но, наконец, необходимо на чем-нибудь одном остановиться. Если да, то тогда нужно сказать: никто не может вступить в университет, или, справедливее, никто не может кончить курса в университете (вступать в университет может всякий), не зная основательно древних языков и всего того, что считается главным основанием филологического направления учения; тогда и учебные заведения, приготавливающие к университету, должны быть вполне и совершенно приспособлены к этой цели; филологическое направление в них должно господствовать и преобладать, – сверх того, в них также основательно должна быть изучаема и математика как наука, необходимая столько же, сколько и древние языки, для полного и всестороннего развития мыслительной способности учащихся. Если нет, то пусть вступают в университет и получившие классическое, и получившие одно чисто реальное образование, и тогда для чего вводить в реальные гимназии изучение, – и то поверхностное, – одного латинского языка, разве только для того, чтобы после понимать терминологию некоторых наук; да и та, чтобы ее понимать, требует еще более знания греческого языка. Не лучше ли тогда будет заменить время, употребленное на изучение латинского языка (18 часов в неделю), изучением другого предмета, более необходимого для практической жизни; не лучше ли быть односторонне, но основательно образованным, нежели получить многостороннее, но отрывочное и потому поверхностное образование, результаты которого мы, кажется, уже довольно видели и похвалиться ими не можем. Из всех учебных заведений гимназии, по моему мнению, наименее приспособляются к выходу учащихся прямо в жизнь; образование в гимназиях, будут они реальные или классические, не может быть в такой степени законченным, чтобы учащиеся, окончив курс, могли выступить с достаточным запасом сведений прямо

на практическое поприще жизни; учащиеся, вышедшие из классических гимназий, не будут достаточно учеными, а вышедшие из реальных не в состоянии сделаться тотчас же дельными практическими специалистами. И те и другие должны еще закончить их образование в каком-либо высшем учебном заведении; для тех и других, конечно, можно сделать университет местом окончательного образования; этого, кажется, и желает достигнуть проект министерства. Но университеты так, как они теперь организованы, могут быть местом окончательного образования только для тех учащихся, которые воспитывались в классических гимназиях; можно сделаться действительно ученым, если кто имеет к тому охоту и способности, окончив курс в классической гимназии и в университете; оба эти заведения могут доставить к тому достаточно средств. Другое дело — отношение университетов, в настоящем их виде, к реальным гимназиям. В настоящее время университеты наши не представляют никакой возможности к образованию дельных практиков-специалистов; они не представляют никаких средств к окончанию практического образования ни врачей, ни химиков, ни механиков, ни агрономов и никаких других техников; да и в будущем нельзя предвидеть, чтобы это когда-нибудь осуществилось; это, впрочем, и не может быть целью университетского образования, принимая университет в том значении, которое ему дано в Германии, а по примеру Германии и у нас. Все наши высшие технические учебные заведения не в руках министерства народного просвещения и не в руках одного ведомства, а многих. Итак, как ни справедлива и как ни очевидна мысль министерства о разделении учений по двум направлениям (я принадлежу к самым ревностным ее защитникам), но нельзя не согласиться, что реальные гимназии министерства оказываются учреждениями, так сказать, отрывочными и бессвязными: образование в них не приспособлено к университету, потому что в наших университетах, как я уже сказал, нельзя закончить реального образования, и оно до сих пор никогда не было целью университетов; реальные гимназии останутся без связи и с высшими учебными учреждениями этого рода других ведомств, потому что эти учреждения или сами готовят для себя своих учащихся, или же требуют от вступающих одних общих элементарных сведений. Поэтому, вводя в систему нашего отечественного образования реальные гимназии, необходимо следует учредить для окончания получаемого в них образования и высшие реальные учебные заведения, вполне приспособленные к этим гимназиям и направленные к той же цели (политехнические школы); а классические гимназии оставить одни в неразрывной связи с университетами, не препятствуя, впрочем, ко вступлению в университет и получившим образование в реальных заведениях, а требуя только от окончивших курс в университете доказательств полного гимназического классического образования. Иначе, что будет с учениками, окончившими курс в реальных гимназиях? Представим себе, например, желающего посвятить себя одной из отраслей математических наук. Он, окончив курс в реальной гимназии, поступает в университет; там он, положим, может еще сделаться при известных условиях ученым, профессором математики или учителем гимназии, — но и только; техником он не выйдет из университета; куда же ему обратиться, если он, окончив курс в этой гимназии, пожелает сделаться техником? Ему уже 17 л. (потому что он вступил в гимназию 13 л. и пробыл в ней 4 г.); не начинать же ему образование в каком-нибудь техническом учебном заведении другого ведомства с низшего класса; а где у нас такие высшие реальные заведения, в которых бы могли образоваться молодые люди в 17 лет, а если они и существуют, то их очень



немного и требования их от вступающих не приспособлены к окончившим курс в реальных гимназиях министерства народного просвещения. Нет сомнения, что большая часть этих молодых людей будет вступать в университеты; но вот тут-то и беда: не имея никакого желания сделаться учеными, профессорами, учителями, а отыскивая в университете только такого образования, которое впоследствии доставило бы им кусок хлеба или некоторые выгоды, они скоро убедятся, что настоящее университетское образование им не по силам и дает им не то, чего они требуют; следствием этого будет некоторого рода разочарование или желание окончить как-нибудь университетский курс и спустить с рук кое-как экзамен; праздность и праздношатательство невольно овладевает в университете этой молодежью, стремящейся совсем не туда, куда должен стремиться каждый, получающий настоящее университетское образование; профессора университетов, — и именно самые дельные из них, — ставятся этой молодежью также в трудное положение, потому что аудитории их состояются из слушателей, ищущих совсем не того, что те желали бы сообщить им. И теперь, когда еще реальные гимназии не существуют, и тогда, когда они будут существовать, я вижу главную причину беспорядков в наших университетах именно в том, что большая часть молодых людей по их предварительному образованию, и главное, — по их влечениям, должны бы были доканчивать свое образование не в университетах, а в других, более реальных высших учебных заведениях; там бы они нашли более пищи, более средств для осуществления их стремлений и оставались бы менее праздными, а следовательно, и менее склонными к причинению беспорядков, следствия которых падают на университеты, которые тем только и виноваты, что не могут быть никогда приспособлены вполне к удовлетворению чисто практических целей. Если в наше время мы замечаем, что прилив учащихся в университеты с каждым годом увеличивается все более и более, то это не значит, что большая часть вступающих действительно ищет настоящего университетского образования — до этого мы еще не дошли (что доказывает и трудность, увеличивающаяся также с каждым годом, замещать в провинциальных университетах вакантные кафедры), — а только то, что большая масса вступающих ищет вообще посредством университета какого-либо выхода в практическую жизнь, которая, к нашему утешению, также все более и более заявляет притязания на образование. При оказавшемся уже стремлении этого рода справедливость требует удовлетворить его, и чем же? Если не учреждением высших реальных учебных заведений, которые бы составили истинное чистилище университетов и послужили бы к сохранению университетского учения в первобытной его чистоте. Только с учреждением таких заведений, — и только при этом условии, — можно ожидать благих результатов и от учреждения реальных гимназий, которые иначе, как я уже сказал, останутся заведениями отрывочными и бессвязными; а молодые люди, воспитывающиеся в них, останутся бесприютными и будут наводнять наши университеты, как и теперь, отыскивая в них не то, что бы найти хотелось.

5. Касательно *обязанностей директора и педагогического совета* гимназий я должен заметить, что в проекте неясно выражено, должен ли директор исполнять постановления педагогического совета или же ему дается право и изменять, а следовательно, и не исполнять этих постановлений. Мне кажется, последнее было бы несправедливо и вредно. Директору можно бы было предоставить право апелляции против постановлений совета у высшего начальства; но он ни в каком случае не должен самовольно изменять их. Это необходимо, мне кажется, выразить

ясно и точно. То же должно сказать и о праве, которое дается проектом директору избирать учителей (ст. 190 а, стр. 39). Проект, правда, добавляет, что «о причинах такого избрания директор заявляет совету и мнение его прилагает к своему представлению» (стр. 40); но, мне кажется, было бы справедливее предоставить это право совету, а директору предоставить при представлении заключения совета прилагать свое мнение. Это право тем более могло бы быть дано совету, что проект дает ему еще большее право (которое, впрочем, не выражено в ст. 200, где говорится об обязанностях педагогического совета, а ниже в ст. 201) – избрание в звание заслуженных учителей и в члены губернского училищного комитета (ст. 200. 7).

6. *Пансионы при гимназиях.* Как в проекте не определяется возраст воспитанников, имеющих право на поступление в пансионы, то из этого я заключаю, что пансионерами будут по-прежнему ученики различного возраста – от 13 до 17 лет. Имея это в виду, я не могу удержаться, чтобы не выразить того же мнения, которое я уже заявлял и прежде несколько раз, а именно: ничто, по моему убеждению, не действует столь вредно на воспитание в наших закрытых заведениях, как то, что в них живут вместе и дети 13 лет, и молодые люди в 17 лет. Это корень многих зол, во-первых, уже потому, что те и другие не могут быть подвергнуты одной и той же дисциплине и, как бы ни старались помещения тех и других отделять стенами и перегородками, они всегда найдут случай к взаимному сообщению; множество физических и нравственных пороков, мало известных в домашнем быту, развивается вследствие этого сообщения. Что бы мы ни предприняли при настоящем состоянии нашего общества, нам не удастся провести воспитание сообразно строгим началам нравственности и педагогики в наших закрытых заведениях; воспитателей (в которых проект переименовывает бывших надзирателей) мы не найдем, и министерство берет на себя, по моему мнению, учреждением закрытых заведений трудную и неисполнимую в настоящее время ответственность, по крайней мере в провинциях. Немногие из родителей, отдавая своих детей в пансионы при гимназиях, думают об их настоящем воспитании; большая часть хочет только приютить своих детей или сбыть их с рук, слагая с себя ответственность пред судом собственной совести, и министерство, учреждая закрытые заведения при учебных учреждениях, дает только повод родителям сложить с себя эту прямую и натуральную ответственность.

К нововведениям, предлагаемым проектом, – заслуживают, по моему мнению, полного одобрения: 1) освобождение директора гимназий от всех посторонних обязанностей, возлагаемых на него теперь по уездным и приходским училищам; 2) уничтожение инспекторства в тех гимназиях, при которых не будут открыты пансионы; 3) учреждение особого губернского училищного совета, которое со временем может принести большую пользу для нашего просвещения. Желательно бы было, чтобы к обязанностям этого совета относилось еще созывание *учительских съездов* для обсуждения различных педагогических вопросов и обмена мыслей, касающихся до предметов учения и воспитания; 4) организация воскресных школ; 5) уничтожение уездных училищ в том виде, в каком они существуют в настоящее время, то есть не принося никакой существенной пользы ни обществу, ни отечественному просвещению. В какой мере удастся министерству заменить эти училища гимназиями и будет ли это так успешно, как нужно бы этого желать, – это другой вопрос. Мой взгляд на прогимназии тем отличается от взгляда министерства, что я желал бы допустить первое начало разделения двух направлений учения (классического и реального), начиная с самих прогимназий и проводя его все более и более



через гимназии и высшие учебные заведения. Допустив это, мне кажется, также необходимым допустить и большую степень законченности учения в реальных прогимназиях; тогда они могли бы сделаться заведениями, приготавливающими к поступлению в гимназии и к выходу прямо в различные практические поприща жизни. В этом случае реальные прогимназии могли бы быть соединены с различными техническими и ремесленными училищами. При организации же прогимназий, предлагаемой проектом министерства, я не вижу никакой возможности для детей бедных родителей, не имеющих средств к дальнейшему их воспитанию, выйти скорее в жизнь и быть полезными обществу и себе. Единственный выход из этих училищ в учителя народных школ, открываемый проектом, очень узок: им воспользуются на первое время, по крайней мере, весьма немногие; тогда как, приняв мое предложение, можно было бы доставить обществу много полезных, хотя и не далеко образованных, техников; успех, конечно, зависел бы от искусства, с которым должна быть приспособлена связь прогимназий с техническими учреждениями различного рода. Еще полезнее бы, мне казалось, проводить эту мысль о соединении школ с ремесленными и техническими заведениями, начиная еще ранее, с самых народных училищ, открывая чрез то и учащимся в этих заведениях (обыкновенно еще менее достаточных) возможность вступать с пользой в практическую жизнь. Министерство имело это уже отчасти в виду, приспособляя время учения к занятиям общества (стр. 8, ст. 24 и 25); но вероятно, стесняясь недостатком наших средств в настоящее время, ничего не упомянуло о прямой связи народных школ с ремесленными; между тем, мне кажется, стоило бы заняться точнее этим важным предметом и употребить все усилия к соединению грамотности с практическими занятиями, столь необходимому в воспитании детей низших и бедных классов народонаселения, для которых преимущественно и назначаются народные школы. Это, конечно, не прямая обязанность министерства народного просвещения, имеющего в виду просвещение в самостоятельном значении этого слова; но, тем не менее, от счастливого решения этого вопроса зависит вся будущность наших низших, а отчасти и средних учебных заведений. Желательно бы было тоже видеть в проекте обучение в низших заведениях более обязательным для простого народа; хотя обязательность и нельзя отнести к мерам современным, но едва ли у нас можно без нее обойтись, если мы желаем распространения просвещения в народе в том размере, в котором необходимость его ощущается с каждым днем все более и более при начавшейся эмансипации крепостного сословия.

По окончании моей записки мне пришло на мысль сделать предложение о приспособлении прогимназий к обоим родам гимназий. Мне кажется, что достаточно бы было составить прогимназии из двух классов (или можно из трех); предметами учения в этих классах могли бы быть: Закон Божий, отечественный язык, география, история в биографических очерках, новейшие языки и математика (арифметика и начало алгебры или геометрии). Ученики, окончившие двухгодичный курс в прогимназиях, могли бы поступить в классическую или реальную гимназию, из которых в каждой курс последнего класса (4-го) должен бы быть также двухгодичный. Тогда бы открылась, по крайней мере, возможность вступившим в филологическую гимназию в 11-тилетнем возрасте и пробывшим в ней 5 лет (по 1-му году в трех первых классах и 2 года в последнем) несколько основательнее изучить древние языки, тогда как это



трудно или невозможно достигнуть в филологических гимназиях проекта, поступив в них в 13 лет и обучаясь только 4 года. Не могу при этом замечании не повторить еще раз моего убеждения, что при предлагаемой проектом системе школ филологические гимназии останутся пустыми; большая часть учащихся будет стремиться поступить в университеты из реальных гимназий, и чрез то ни филологическое, ни реальное направления учения, не проведенные последовательно и совершенно, не доставят основательно приготовленных людей к высшему образованию в классических или реальных предметах учения.

О воскресных школах⁵⁴

Прочитав записку «Воскресные школы в России», я не могу удержаться, чтобы не высказать мнения о предмете, мне знакомом не по слухам, а занимавшем меня в течение двух лет.

Первая русская воскресная школа открыта была мною в Киеве при подольском училище в 1859 году (в остзейских провинциях, как известно, немецкие воскресные школы существуют уже давно). Итак, если бы навет на происхождение воскресных школ был справедлив, то следовало бы, что я был и первым виновником учреждения пропаганды либеральных, или, скорее (по смыслу навета), преступных, идей «в осязательной форме». Конечно, к извинению моему могло бы послужить то, что я был виноват неумышленно. Но и такое извинение ни для меня, ни для самого дела вовсе не утешительно.

Что основная идея воскресных школ, как и всякая новая мысль, *может* казаться подозрительной, против этого спорить нельзя. Что учредители и учителя воскресных школ *могли* иметь свои задние мысли, это также неоспоримо. Но неоспоримо и то, что одна *возможность* не дает еще нравственного права уничтожать кажущееся подозрительным. Противникам школ нужно было доказать *фактически*, что в основание их легла политическая пропаганда, и начало ее, конечно, нужно было им отыскивать в Киеве. Они это и сделали, указав на подозрительное их происхождение в этой местности. Но я знаю также не менее других о происхождении воскресных школ и знаю те личности, которым школы обязаны своим учреждением. Действительно, зная их хорошо, я должен был заподозрить основную идею в эксцентричности. За учреждение воскресных школ принялись первые – малороссы, ревностные поклонники Кулиша и Шевченки, лучшие из учеников проф. Павлова, – этого, конечно, уже было довольно, чтобы считать все задуманное и предпринимаемое ими эксцентричным. Но я рассчитывал, с одной стороны, что предприятия подобного рода, – лишь бы они не были положительно злы и безнравственны, – выступая на жизненное поприще и беспрестанно сталкиваясь с грубой непроницаемостью факта, делаются постепенно из центробежных центростремительными; а с другой стороны, я положительно был убежден, что осуществление идеи воскресных школ как нельзя более соответствует жизненной потребности края. Для меня было весьма знаменательно, что в учителя



предлагали себя одни только истые малороссы и ни один поляк; я надеялся, что самым верным и самым нравственным средством против польской пропаганды (о существовании которой в крае никто не сомневается) послужит пропаганда русско-малороссийская. В 1859 г. попечители только что получили право открывать, не испрашивая разрешения высшей инстанции, частные школы, и потому, когда учредители, студенты Киевского университета, испросили у меня дозволения открыть подольскую воскресную школу (на Подоле, в дворянском училище), то я, рассматривая ее как частное предприятие, воспользовался данным правом и, подчинив ее известным условиям, тотчас же дозволил открытие. Условия же эти заключались в том, что для преподавания Закона Божия учредители обязывались пригласить священника, школа должна была сделаться открытою для всех посетителей, а надзор за порядком, направлением и ходом учения был поручен штатному смотрителю и инспектору казенных училищ; сверх того, учредители подчинялись одному из профессоров; на первых порах взялся за это дело г. Павлов, который оставался после того не более одного месяца (или около 6 недель) и уехал в С.-Петербург. Я сам, помощник попечителя и многие посторонние посетители различных сословий и ведомств бывали почти каждое воскресенье, во время учения, в школе. Итак, первая воскресная школа и началась, и развивалась на моих глазах. С первого же раза в ней оказались такие отрядные педагогические явления, которые предсказывали ей несомненную будущность. Учителя, – почти на отбор лучшие из малороссов и по способностям, и по нравственности, – принялись учить грамоте, письму и счетности с неожиданным педагогическим тактом, обратили внимание на все новые способы учения, занялись ими и успели сверх всякого ожидания. Училище скоро переполнилось учениками. Его начали посещать и ученики уездного и приходского училищ. Различие между воскресной и казенными школами (так называют попросту уездные и приходские) и в приемах, и в способах учения, и в обхождении учителей с учениками было разительное. Во всем этом нетрудно было убедиться каждому из посетителей; а вход, как я уже сказал, был открыт для всех. Вскоре огромное число желающих учиться в воскресной школе заставило учредителей открыть новые, на тех же основаниях. Надобно было в то время сделаться отчаянным пессимистом, чтобы заподозрить в учредителях преступные замыслы, не радоваться и не желать всякого успеха предприятию. Хозяева мастеровых не могли удерживать своих учеников и подмастерий, а господа – своих дворовых, которые вдруг захотели учиться. Не замедлило развиваться и соревнование между учредителями различных школ, которое нередко переходило в открытую неприязнь. Но, несмотря ни на разнохарактерность учащихся и учащихся, ни на полную открытость школ и надзор со стороны и учебного, и гражданского (секретный) ведомств, во время моего попечительства не было ни однажды открыто в киевских воскресных школах ничего такого, что могло бы хотя издаലെка намекнуть о существовании в них политической пропаганды, преступной или вредной для государства. Это, однако же, не спасло от нареканий. Уже и тогда слышались в известных кружках общества отзывы, в которых просвечивало подозрение и сомнение о чистоте намерений учредителей школ. И что всего замечательнее, – мне приходилось слышать такие отзывы всего чаще от польских уроженцев Западного края. Зная тенденции и учредителей, и лиц, выражавших более или менее ясно свои подозрения, я несколько не удивлялся. В моих глазах невыгодные слухи о школах, распространявшиеся польским обществом, скорее, доказывали, что школы действительно достигают своей цели. Но однажды подозрение было навлечено



с другой, противоположной стороны «в форме более осязательной», особой очень влиятельной, которая при посещении школ нашла худым, что учителя разъясняют детям низкого сословия отечественную историю.

Это показание пошло по инстанциям, заставило еще более усилить официальный надзор и повлекло за собой министерское распоряжение об ограничении преподавания в воскресных школах исключительно одной грамотностью. Причиной тревоги было, однако же, и тут только одно недоразумение. Истории в киевских воскресных школах, кроме священной, никто и никогда не учил, а ученики, упражняясь в чтении, читали иногда и исторические отрывки, в которых, по заведенному для всякого чтения порядку, все непонятное должно было разъясняться учителем. Кто знает, как велики неразвитость и непонимание великорусского языка в наших классах малороссийского народонаселения, тот, верно, согласится, что без объяснительного чтения киевские воскресные школы распространяли бы в народе не грамотность, а механическое заучивание звуков и слов. Влиятельное лицо, присутствуя однажды при таком разъяснении чтений, и приняло это за преподавание истории.

Успехи учеников воскресных школ, как я сам не раз убеждался, были при прилежном способе учения изумительны. Грамота усваивалась почти вдвое и даже втрое скорее, чем в приходских и других училищах, посещаемых ежедневно. Читая, ученики понимали всегда, что читают, — явление, как известно, не так-то часто наблюдаемое в других школах. То же или почти то же доносили мне директора и других воскресных школ округа, открытых в Нежине, Полтаве, Чернигове. Менее заметна была деятельность школ на Волыни и в Подолии.

Чем же воскресные школы Киевского учебного округа не оправдали оказанного им сначала доверия? Чем навлекли они на себя подозрение в преступных действиях? Чем заслужили они наказание, прекратившее их существование? Я уже сказал, что некоторые из основателей школ были мне известны эксцентричностью; я объяснил также мой взгляд на эту эксцентричность и то, что я от нее ожидал; последствия не обманули меня: быстрые и неожиданные успехи я приписываю именно характеру личностей, горячо принявших за дело образования народа. Мне остается опровергнуть еще тот довод навета, что будто бы *главные* учредители воскресных школ в Киеве были студенты, исключенные из Харьковского университета за участие в каком-то тайном политическом обществе (в 1855 г.). Между первыми учредителями было, действительно, человека 4 или 5 бывших харьковских студентов; насколько они участвовали прежде (за 4 года) в тайном обществе, мне, конечно, так же неизвестно, как и о существовании его самого; они были приняты в Киевский университет по сношению с попечителем Харьковского университета и с самим г. министром народного просвещения, которые не находили препятствия к их принятию, а безукоризненное поведение этих студентов в течение 4 лет устраняло от них также всякое подозрение. Главное же — эти студенты не были вовсе влиятельными деятелями в школах¹ и чрез два с небольшим месяца после открытия школ они были вытребованы в С.-Петербург (в январе 1860 г.) на следствие; когда возвратились оттуда снова в Киев (кроме одного или двух, — не помню), то уже не участвовали ни в обучении, ни в заведовании школами. Большая же, и самая влиятельная, самая деятельная часть учредителей были киевские студенты, и почти все — истые малороссы, оказавшие впоследствии самое энергическое противодействие беспорядкам польского элемента и письменно протестовавшие мне против этих беспорядков. Прокламаций во время моего

¹ Из них трое евреев.



попечительства в воскресных киевских школах не раздавали; запрещенных книг не читали; библиотеки школ, — кроме «Народного Чтения», «Детского» и «Божьего Мира» и других общеизвестных книг, — никаких других не содержали.

Все школы, рассматриваемые с полицейской точки зрения, представляются самым удобным местом для распространения всевозможных пропаганд и потому легко навлекают на себя подозрение. Но может ли и должна ли быть эта точка зрения *исходной* там, где невежество масс представляется также самым удобным условием для распространения самых нелепых пропаганд? А имея это в виду, нельзя не сознаться, что воскресные школы в России имеют другое — и несравненно более важное — значение, чем на Западе. На Западе, и именно в Германии, они составляют предмет роскоши, у нас — необходимости. У нас воскресные школы важны не столько потому, что распространяют грамотность путем самым надежным, т. е. путем частной инициативы и благотворительности, сколько тем, что заохочивают к учению ремесленный и рабочий класс народа, отвлекая их вместе с тем от праздности и разгула. Ученики, посетив несколько раз школу в праздничные дни, занявшись в ней часа 2 или 3 без всякого принуждения, под руководством наставников, учивших также по одной охоте, ставились, конечно, в такие условия, которые могли легко возбудить в них желание учиться и продолжать учение. Это подтверждал не раз опыт. Я это наблюдал даже и над крестьянскими детьми в моем имении (Подольской губернии). Занявшись несколько раз по праздникам у меня на дому, они получали охоту к учению и начинали посещать прилежнее и сельскую школу, из которой, правда, выносили немного. А в наших западных провинциях воскресные школы, очевидно, могли бы служить сильной нравственной поддержкой русского и малороссийского элементов, противодействуя открыто и явной, и тайной польской пропаганде. В этом меня также убедил опыт, хотя и кратковременный. Оставалось бы только найти гарантию против ложного или вредного направления. Но можно ли ее было найти иначе, как путем опыта? Разве злоупотребление можно уничтожить иначе, как употреблением? И гарантии, и средства против злоупотреблений непременно нашлись бы при трезвом и беспристрастном взгляде на значение и деятельность воскресных школ; тогда правила контроля составились и ввелись бы не регламентацией, *a priori*, — к которой поневоле прибегают, когда пред глазами стоит *tabula rasa*, — а на самом деле, которым все осуществляется, и доброе, и злое. Надзор не есть исповедь намерений, а зоркое наблюдение проявлений. Отдельные же и частные проявления злонамерения — где бы они ни встречались — нельзя смешивать с пропагандой. Пропганда именно тем и сильна, что она никогда не действует отдельно и отрывочно. Обаятельное действие на умы и способность распространяться каждой пропаганды зависят от того, что в основании ее всегда лежит более или менее систематизированная доктрина, как бы она ни была бессмысленна и нелепа. Но кто же может теперь утверждать, положа руку на сердце, чтобы основанием воскресных школ служила какая-нибудь систематически проводимая доктрина? Или скажут, что она еще не успела выработаться, а потому не успела и проявиться? Но одно уже то, что за учение в воскресных школах принялось быстро и открыто столько людей, не имевших между собой ничего общего, и, очевидно, по разным причинам: кто по доброте сердца, кто по моде и минутному увлечению, — не доказывает ли ясно, что тут ничего не было похожего на систематическую пропаганду; а если бы и было что-нибудь такое, то оно должно было расстроиться и неминуемо пасть само собой,



от разнохарактерности и неурядицы. Пропагандисты, так нелепо действовавшие, были бы лица, по правде, самые безопасные для государства и общества.

Нельзя не удивляться, почему в обществе так легко принимается ложный взгляд, которым смотрят на учебные заведения как на источники всех вредных и опасных доктрин, тогда как все такие доктрины всегда берут свое начало вне школ и вырабатываются в самом же обществе. Подозревая и преследуя из-за них школы, постоянно забывают, что образовательные учреждения нигде еще не получили гегемонии над жизнью. Видя, что идеи распространяются в обществе преимущественно образованием и литературой, делают ложное заключение: проводные каналы принимают за родники. Ни одна доктрина и никогда не образовалась в самой школе, а входила всегда готовая и выработанная за стенами. Это свидетельствует история. А препятствовать распространению ложных доктрин можно только распространением других, им противодействующих. Если закроют каналы, проводящие грязную воду, то от этого еще не иссякнет мутный источник; не лучше ли же провести от них новые — к родникам с чистой струей?

Удастся ли теперь восстановить доверие к воскресным школам, когда они сделались так заподозренными в глазах учащихся, общества и правительства, — это вопрос. Тем не менее, попытка к их восстановлению есть дело первой необходимости для распространения просвещения в народе. Можно смело утверждать, что если удастся их восстановить и упрочить, то их благотворная деятельность не замедлит отразиться и на учреждении первоначальных училищ. Но другого пути к их открытию, кроме того, которым они прежде открывались, я и теперь не вижу. Правительственными учреждениями они, без сомнения, никогда не будут. О жалованье и вознаграждениях учителей и учредителей тем или другим способом покуда не может быть также никакой речи. Программой их должны служить: осмысленная грамота, письменность, счетность и некоторые технические предметы. Закон Божий должен входить в программу там, где нет раскольников; там же, где их много, нужно ограничиться изложением одной священной истории и для этого пригласить вместо священников семинаристов и учеников духовных академий. Другой программы для простых, народных воскресных школ не может и не должно быть. Преподавание других наук, которым занимались в столичных воскресных школах, было, очевидно, увлечением ложного самолюбия наставников, которые брали на себя слишком многое, не зная всей трудности дела. Чем ограниченнее и определеннее будет цель, тем вернее результаты. А цель народных воскресных школ и должна состоять в распространении *осмысленной* грамотности. Научные и технические воскресные школы должны быть учреждаемы только для грамотных и под условием, чтобы сами учителя были сколько-нибудь уже известны их специальными сведениями. Иначе нужно будет ожидать только нелепостей, а не науки, и ученикам придется после разучиваться, чтобы чему-нибудь дельному научиться. Учителями и учредителями народных воскресных школ, конечно, должны быть по-прежнему все желающие. Но правительство по контролю за школами должно иметь дело не с учителями, а с учредителями, которые и будут ответственными лицами пред законом. Такую ответственность могут принять на себя, без сомнения, только одни полноправные граждане неукоризненной нравственности, по одному или по несколько для каждой школы. На их обязанности будет лежать: выбор учителей с ручательством за их нравственные качества, распоряжение учебными средствами, пожертвованными суммами и надзор за порядком. Все школы должны быть непременно открытые для всех посетителей,



которые в свою очередь обязываются не нарушать порядка и хода учения. Кроме ручательства учредителей за направление школы, открытие школ не должно быть стеснено никакой другой формальностью. Для контроля со стороны правительства оно назначает особых попечителей, если школы возникают вне существующих учебных заведений; а над теми, которые учреждаются при учебных заведениях, контроль поручается попечителям учебных округов, директорам и инспекторам учебного ведомства. Вообще, регламентация контроля *a priori* невозможна. Правительству нет надобности стеснять себя в этом отношении излишними формами. Оно имеет неоспоримое право учреждать, изменять и приспосабливать контроль, сообразуясь с обстоятельствами и по указаниям опыта. Проводить контроль *предупредительный* нельзя последовательно. Он непременно перейдет в мелочную подозрительность и причинит раздражение ко вреду, а не к пользе. Смотря на школы с той точки зрения, что они никогда не бывают местом происхождения политических пропаганд, а употребляются пропагандистами только как средства к распространению различных доктрин, нужно обратить внимание на способы, которыми они пользуются для своих целей. Эти способы различны, смотря по свойству почвы, с которой они имеют дело. В народных школах, и именно наших, нечего бояться искусной замаскировки мысли, тонких намеков, софистической диалектики, увлекательного красноречия, мистицизма и т. п. Для этого здесь почва еще слишком груба и слишком мало подготовлена для восприятия доктрины. Здесь излагается то, что хотят довести до понимания прямо и наглядно или же в виде самого простого и осязательного иносказания. Известно, что этот способ есть искони единственное прибежище всех пропагандистов, имеющих дело с простым народом. Поэтому он и обнаруживается обыкновенно скоро и легко; поэтому и надзор не соединен с большими трудностями, — лишь бы учение было открыто, а не замкнуто. Если в наших столичных воскресных школах и подмечены были иногда нелепые выходки со стороны учителей, если учителя и позволяли себе иногда толковать ученикам о таких предметах, которых, может быть, и сами хорошо не понимали, если, наконец, и случилось раз или два, что неблагонамеренные и увлеченные люди решались внушать ученикам возмутительные мысли, то все это легко объяснится не тем, что будто бы контроль был очень труден или невозможен, а тем, что его не было. Дело, действительно, объясняется тем, что у нас с непривычки закрылись глаза от блеска первых лучей общественного мнения. Первым, весьма естественным следствием гласности и большей свободы мысли был страх и стыд. Этим чувствам поддались, без сомнения, всего скорее те официальные контролеры, которых положение в обществе было хотя несколько шатко. Что же мудреного, если они, боясь и стыдясь гласности, не имея никакой нравственной опоры в своей жизни и в своем характере, вздумали во что бы то ни стало играть поддельную роль прогрессистов и смотрели сквозь пальцы или вовсе не смотрели на то, за чем они должны бы были пристально наблюдать, если бы были действительными прогрессистами и желали бы благому общему делу успеха от души. Были между ними, конечно, и пессимисты; они вовсе не смотрели, прикидываясь либералами, с задней мыслью уронить все дело, обещавшее столько благих результатов. Все это — в натуре вещей. Общественное мнение, гласность, свобода научного расследования — как и все хорошее в мире, — требуют привычки и понимаются не всеми и не вдруг; их первое появление на свет никогда не проходит без грубых промахов, нелепостей и катастроф. Но мыслящим нетрудно помириться с неизбежным и вытерпеть первый напор увлечений и недоразумений.



Если кого нужно обвинять в неудавшемся и так печально прекратившемся деле воскресных школ, то это именно наших официальных контролеров, за то, что у них не достало ни мысли, ни духа выдержать этот напор. Сделай они это, то неверный взгляд на школы как на источник пропаганд не обнаружился бы в таких огромных размерах и все кончилось бы, вероятно, закрытием одной или нескольких школ, удалением нескольких учителей или учредителей.

Итак, если бы теперь удалось возобновить воскресные школы вновь, – на что я, признаюсь, не совсем надеюсь, – то весь успех и вся их будущность будут зависеть от трех обстоятельств. Во-первых, от того, найдутся ли учредители, которые захотели бы взять на себя ответственность за направление школы; во-вторых, найдется ли довольно благоразумных контролеров, какие бы они ни были: духовные, гражданские, общественные или правительственные; и в-третьих, наконец, уступит ли неверный взгляд о происхождении пропаганды другому, менее опасному для существования школ. А если не представятся личности надежные и умеющие в случае нужды жертвовать собой, если не переменятся убеждения о значении школ, то лучше и не начинать. Иначе можно, наверное, предсказать, что случится. Обманчивый взгляд поведет опять к ложным заключениям. Недосмотр и излишняя подозрительность контролеров, точно так же как и нерадение или недобросовестность учредителей, при господствующем убеждении о происхождении пропаганд поведут неминуемо к заключению о необходимости уничтожить корень зла закрытием всех воскресных школ без исключения. А этим вероятность их будущего существования еще более уменьшится или исчезнет надолго.

Циркуляры по одесскому округу⁵⁵

Циркулярное предложение гг. директорам училищ Одесск. уч. округа⁵⁶

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

А. По дирекции Херсонской.

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



и вилок были изломаны и заменены простыми деревянными отрубками; столовая холодна.

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

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

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

5. Еще менее можно сказать утешительного о методе преподавания в низших училищах (уездных и приходских) дирекции, в которых я не встретил ни одного преподавателя, отличающегося живым и наглядным способом изложения, которое было бы обращено на развитие смысла в учащихся и поселяло бы в них охоту к просвещению. Этот недостаток, впрочем, разделен Херсонской дирекцией в большей или меньшей степени и со всеми дирекциями округа.

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

В. По дирекции Екатеринославской.

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

2. Выбор надзирателей за пансионерами оказался весьма неудачен. Ограниченность содержания и невозможность получить в Екатеринославе при настоящей плате людей, знакомых с делом, требует, по моему мнению, уменьшения числа гувернеров, увеличения окладов и приискания более опытных лиц в Одессе или других городах. Это изменение можно бы было сделать на следующих основаниях. Теперь надзирателей на 76 пансионеров 4; они получают жалованья по 214 руб., число это можно бы было уменьшить весьма удобно до 3-х; тогда жалованье каждого увеличивалось бы до 285 руб., прибавим сюда по 100 руб. на каждого, жертвуемых почетным попечителем гимназии, оно увеличилось бы до 385 р., а соединив их должность с репетиторской и, следовательно, прибавив еще 100 р. каждому, жалованье бы увеличилось до 485 р. Пользуясь притом столом воспитанников и казенной квартирой, они были бы довольно обеспечены, и тогда можно бы было приобрести людей, действительно способных к занятию этой должности.

3. По части учебной метод преподавания естественной истории я нашел *нестесненным*. Учитель не обращал никакого внимания на развитие наглядности и наблюдательности в детях, — что именно и составляет главную цель учения этим

наукам в средних учебных заведениях. Он мало пользуется даже и тем собранием минералов, которые находятся при гимназии.

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

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

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

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

С. По дирекции Таганрогской.

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

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

Низшие училища этой дирекции, вообще немногие и менее отдаленные от дирекции, я нашел также относительно лучшими. Особенно приятно мне было убедиться в успешных действиях Таганрогского приготовительного ланкастерского училища, и прошу г. директора изъявить мою полную признательность г. учителю этого училища за его практический, весьма успешный метод преподавания арифметики. Многие ученики могли при мне производить умножение и деление на 3 цифры на память. Таких успехов я еще не находил ни в одной школе округа. Свидетельствую также полную мою признательность законоучителю означенного училища, преподающему безвозмездно, за его живое, устное и назидательное изложение священной истории.

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

Д. По дирекции Таврической.

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



Хамарито и латинского языка Тиграниана, более других постигших трудное искусство преподавания.

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

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

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

Е. По дирекции Кишиневской.

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

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

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

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

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

Г. По дирекции Одесской.

В 1-й гимназии. Ни в одном благородном пансионе округа я не находил столь хорошего стола, как в пансионе Первой Одесской гимназии, особенно с тех пор, как я отменил употреблять вываренное мясо из супа вместо 2-го кушанья.

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

Но многого еще остается желать касательно наблюдения за нравственностью и домашними (внеклассными) занятиями учеников. Нельзя довольно подтвердить



надзирателям, чтобы они обращали тщательное внимание на поведение учеников в высших классах и старались бы разговорами и чтением нравственных книг развивать в детях понятие о долге, чувство чести и любовь к научным занятиям. Надеюсь, что новое распределение надзирательских должностей и соединение их обязанностей с репетиторскими поможет им влиять еще сильнее на развитие и нравственную сторону детей.

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

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

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

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

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

Объяснение Евангелия и Апостольских деяний в внеклассные часы, положенное уставом о пансионах, до сих пор не существовало в одесском пансионе, несмотря на то что при Лицейском пансионе находится два священнослужителя. Я заметил также, что и воспитанники, приобщающиеся святым тайн, не приготавливались чтением и толкованием Евангелия, между тем священнослужитель мог бы воспользоваться именно этими мгновениями, которые делают юную душу легкодоступной к восприятию вечных истин.

Вообще я нашел, что преподавание Закона Божия недостаточно направлено, и преимущественно в низших классах, на сердце и нравственность учащихся и действует на душу детей не живящим словом, а только буквой.

В литературных беседах, недавно введенных, желательно бы было также, чтобы присутствующие наставники представляли более самим учащимся рассуждать между собой. Я считаю нужным в настоящее время допустить и отличнейших учеников 5 класса к литературным беседам.

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



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

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

По 2-й гимназии. Вообще успехи учащихся в этом заведении более замечательны, чем в 1-й. Ученики более развиты. Вероятно, этому содействует преимущественно то обстоятельство, что во 2-ю гимназию поступают особенно дети бедных родителей, более ревностные к труду.

Нельзя не отдать полную справедливость рвению г. директора, который сам дает уроки ученикам в различных классах и с беспристрастной строгостью наблюдает за классными переводами учеников. Изъявляю также полную признательность неутомимости и рвению учителей математики гг. Косенко и Ильина. Вполне заслуживает похвалы также деятельность молодого преподавателя географии, едва оставившего лицей, г. Цвета. Желая ему также преимущественно озаботиться изысканием лучшего способа преподавания, я надеюсь, что он с его рвением вполне достигнет желаемой цели.

Ни в одной гимназии не представляет так разительно счастливый результат хорошей методы преподавания немецкого языка, как во 2-й Одесской. Конечно, успехам занятий г. Топорова много способствует и то обстоятельство, что между учащимися этой гимназии находится до 50 человек евреев, более или менее знающих немецкий язык, но тем не менее нельзя довольно похвалить неутомимого рвения и педагогического такта г. Топорова, оказывающегося не только в его уроках, но и на поприще педагогической литературы, и потому я от души благодарю его.

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

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

Замечания, касающиеся всех дирекций округа вообще:

1) При обзоре всех учебных заведений округа мне разительным показалось то обстоятельство, что за исключением Кишиневской гимназии, в других число учеников 7-го класса было весьма незначительно: в Таганрогской гимназии я нашел только двух. Это показывает, что в настоящее время дирекции обратили более внимания на классные переводы. При таком малом числе учеников высшего класса мне показалось полезным соединить уроки 7-го класса с 6-м по тем наукам, которые по программе только повторяются в 7-м классе.

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

3) Я убедился неоднократно, что учителя и гг. инспекторы еще не довольно соблюдают главное правило педагогики: содержать внимание всех учеников в постоянном напряжении. Несмотря на мои предписания, я заметил в различных гимназиях,



что ученики, слушая изложение учителя и отвечая на вопросы, держат пред собой открытые книги, просматривая в них заданные им уроки, не готовясь умственно, а только изустно отвечают на предлагаемый вопрос.

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

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

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

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

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

8) Наконец, самое главное: изложение законоучителями Евангелия и Апостольских деяний для детей в целом округе или вовсе не производится, или же не делается с надлежащей деятельностью, настоятельно и усердно.

Попечитель *Пирогов*.



О телесных наказаниях⁵⁷

Усмотрев из донесения директора училищ Херсонской губ., что в числе мер наказания учеников херсонской гимназии была допущена мера нравственная – присутствие учеников при наказаниях розгами других, и находя эту меру скорее безответственной, предлагаю вас строго наблюдать, чтобы телесное наказание отнюдь не было допускаемо в присутствии других учеников.

О методах преподавания

I⁵⁸

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

Итак, предлагаю еще раз гг. директорам обсудить вместе с учителями те способы и методы, которые будут ими употреблены при изложении различных предметов для развития восприимчивости учеников, их внимания и самостоятельного суждения. Пусть каждый из учителей предложит и введет тот способ изложения, который ему будет казаться более соответствующим этой педагогической цели, представит педагогическому совету доказательства, преимущественно наглядные, достоинства своего способа и результаты, которых он достигает, а педагогический совет пусть сообщит мне результаты его обсуждений.

II⁵⁹

Убедившись по осмотре моем всего учебного округа в прошедшем году, что учителя гимназий и уездных училищ, при всей ревности к исполнению возложенных



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

Циркуляры по Киевскому округу⁶⁰

Преподавание Закона Божия

По поводу мнения законоучителя, свящ. Петра Лебединцева: «О способе преподавания в гимназиях вообще и преподавания Закона Божия в особенности»

Изъявляя г. Лебединцеву мою благодарность за его основательное и подробное изложение избранного им способа учения и вообще разделяя многие его прекрасные



мысли, я не могу, однако же, с ним согласиться в следующем: 1) Я не согласен, что Священную историю можно и должно излагать «не иначе», как в выражениях библейского рассказа. Библейский язык, за исключением книг пророков, Псалтыря и, может быть, первых глав книги Бытия, вообще так же прост, как и язык самого простого рассказа; если же этот язык нам кажется необыкновенно высоким, то это происходит, я думаю, только от того, что он — не наш, а славянский; переведите хорошо содержание на свой отечественный, и все будет так же просто, как сердечные рассказы, которые мы слыхали в детстве от наших отцов и матерей. Да если бы он был и действительно выше обыкновенного, то я не вижу причины, для чего не упростить его для детей. Предмет Святого Писания уже по своей сущности так высок и заключающиеся в нем истины так ясны и непреложны, что нечего опасаться в наше время (как при царе Алексее Михайловиче), «будто бы христианская вера извратится, если слова, встречающиеся в Библии и Псалтыри, будут заменены другими подобно значащими, но более доступными для ребенка».

По этой самой причине я не могу согласиться и 2) чтобы Катехизис нужно было учить наизусть, как уверяет почтенный законоучитель; нет, я положительно предлагаю всем законоучителям Киевского учебного округа не давать ничего детям учить наизусть, за исключением одних текстов и молитв. Изустное учение еще может быть принято для таких предметов, каковы легкая литература, басни, стихи или вокабулы языков, но уже никак для предметов веры, начнем ли изучение их с ума, как предлагает законоучитель белоцерковской гимназии, или с сердца, как я думаю. 3) Несогласно и то с моим убеждением, чтобы можно было предоставить ученикам низших классов «самим угадывать» нравоучение, заключающееся в описании событий св. истории. Если законоучитель, который есть *eo ipso* и нравоучитель, не обратит внимание и сердечное чувство детей на нравственное начало, заключенное в св. истории, и не проникнет этим началом до глубины сердца своих учеников, то какие бы высокие выражения он ни употреблял и какую бы высокую важность ни старался ими придать своим рассказам, они все-таки останутся не более как рассказами. Я согласен, что св. повесть может и одна, сама по себе, произвести глубокое впечатление на ребенка; но это предполагает в законоучителе особенный, Богом ниспосланный, дар слова и талант необыкновенный, который дается одним избранным и которого мы не вправе от всех требовать. 4) Не могу безусловно подписать и того, что «вера начинается в мыслях и от ума передается сердцу». В мыслях — да; но чтобы вера передавалась от ума сердцу, — не верю. Да разве любовь детей к родителям передается умом сердцу, и разве любовь к Богу и ближнему, служащая главным основанием нашей веры, не есть также чувство, присущее нашей натуре во всех возрастах жизни?

Я не понимаю, что сделает законоучитель, действуя святыней его учения на ум, если он сначала не приготовит и растворит к принятию ее сердце и чувства ребенка. Если мы все искренно желаем воспитать новое поколение, более твердое в началах истинной нравственности, то мы должны беспрестанно обращаться к тому, что в человеке есть сильнее ума. Не забудем, нравоучители и учителя, что ум может и *заблуждаться*, и *сомневаться*; но в сердце нашем есть что-то иное, что хотя нередко и заблуждается, но уже никогда не сомневается.





О наглядном обучении

Прочитав мнение г. старшего учителя Худзинского о его способе преподавания естественных наук, я не могу скрыть моего удивления, почему тот же самый преподаватель, которому известно *«любопытство детей и который сам предлагает его питать, поддерживать и удовлетворять разумно»*, с другой стороны, принимает такой несовременный и столь малорациональный способ изучения естественной истории в I классе. – Если для детей десяти лет полезно уже начинать изучение естественной истории, то, очевидно, это делается для них только с той целью, чтобы посредством естествоизучения действовать на развитие чувств и наблюдательности. Другой цели изучения естественной истории в этом возрасте и быть не может. Вообще, главная обязанность педагога заключается преимущественно в том, чтобы науку излагать не столько для самой науки, сколько для развития, посредством науки той или другой умственной или душевной способности (как это дельно заметил и г. Мануйлович – см. ниже, – за что и благодарю его от души). Естествознание и должно именно служить к развитию наблюдательной способности у ребенка, начинающего знакомиться с окружающей его природой. Надобно приучить с ранних лет и его глаз, и его осязание к отчетливому отыскиванию различных наружных признаков, характеризующих естественные тела; дайте ему в руки минерал, растение, животное и спрашивайте его, что он видит и что он находит особенного; заставьте его найти и описать различие между тем и другим телом, и задача ваша будет разрешена, цель будет вполне достигнута.

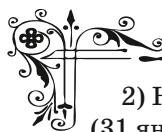
Но как же можно этого достигнуть, если вы заставляете детей 1-го класса писать на доске продиктованное вами и потом заучивать это наизусть, полагая, что наглядное учение одно недостаточно и что будто бы «оно требует хорошей памяти при развитом воображении». Нет! Оно менее требует памяти и воображения, чем учение наизусть, и наглядное учение есть единственно верное средство развития и наружные чувства, и память, и воображение у детей не только 10, но даже 5 лет. Если вы не начнете детей учить наглядно, начиная с азбуки и постепенно доходя до естественной истории, а будете более налегать на одно заучивание, то, поверьте, ваше учение непрочное, так как оно действительно у нас еще до сих пор и нейдет впрок. Но дело состоит в том, что наглядно учить нелегко; это – искусство, с которым наши учителя знакомы только по слухам. В учении на память играет главную роль не учитель, а память ребенка; а учение наглядное все зависит от того, как сам учитель примется за дело и будет ли своего дела мастер. Итак, кто от души желает научить и воспитать будущее поколение, тот должен и наглядное учение принять к сердцу, ознакомиться с ним посредством размышления и опыта и положить его основой преподавания, и именно в низших (до IV класса включительно). *Sapienti sat.*

О наказаниях учеников

В заседаниях педагогического совета волынской гимназии, 24-го и 31-го января (1860 г.), определено было:

1) Наказать одного ученика переводом из II класса в I за двукратное воровство и перепродажу книг и товарищей.





2) Наказать розгами – от 3 до 5 ударов – 26 учеников (24 января) и 10 учеников (31 января) первых трех классов – за леность; итого, в течение месяца – 36 учеников. Этот же совет, в трех заседаниях – января 24 февраля 7 и 14 – предлагает следующие меры: 1) Учеников во время классов не выпускать из классов ни под каким предлогом, исключая болезни. 2) Уничтожить квартирные журналы (по крайней мере, в учительских квартирах), в которых делаются отметки учеников о знании уроков репетиторами (т. е. учениками из старших классов), на том основании, что репетиторы эти часто делают отметки наобум, что доказывается заметной разницей между отметками классными и квартирными. 3) Объявить на акте родителям, что гимназия налагает на них обязанность надзирать тщательнее за малоуспешными детьми, которые в внеклассные часы дома ленятся и не радеют, об исполнении заданных им уроков. 4) (По предложению г. директора) В наказание за малоуспешность и леность возвращать детей в прежние классы, по истечении первого полугодия, за производством в декабре месяце испытания и по рассмотрении советом сводной ведомости.

Попечитель Киевского учебного округа, рассмотрев эти определения педагогического совета, полагает, что по правилам здоровой педагогики: 1) Наказания, определенные советом, неосновательны. Характер наказаний должен всегда сколько можно более соответствовать характеру самих проступков. Какая же ответственность между воровством и переводом в низший класс? Ученика, замеченного в двукратном воровстве с перепродажей книг, следовало бы скорее исключить из гимназии, чтобы он своим примером не заражал других, а не наказывать тем же, чем должны наказываться только одни ленивые и нерадивые. Наказание розгами за леность есть также мера, не имеющая никакого педагогического смысла. Это – остаток рутинной методы воспитания. Это – мое убеждение, и я так думаю потому, что считаю розгу совершенно лишней в деле общественного воспитания, – хотя она есть зло покуда неизбежное, – потому что она в этом случае неуместна и не соответствует характеру проступка. 2) Что мера – не выпускать учеников из классов, исключая болезни – вполне основательна. 3) Квартирные журналы, составляемые учениками, – репетиторы те же ученики, – по моему мнению, не имеют никакой цели, кроме соблюдения ни к чему не ведущей формальности, успокаивающей разве только одну дирекцию. Мало того: эти журналы, при недосмотре, могут развить взяточничество, недобросовестность и пристрастие между учащимися. Кто может поручиться, что репетитор за угощение, за подарки или так, по дружбе, не поставит хорошей отметки? Если же его отметки будут контролированы отметками классных журналов, то не значит ли это, что от него будут требовать не собственного, а чужого мнения об успехах вверенных ему учеников? Не должен ли он будет тогда приноравливаться всеми позволенными и непозволенными средствами к мнениям учителей, чтобы не навлечь на себя подозрения в пристрастии? Тогда, как бы плохо ученик ни отвечал на репетициях, репетитор, зная, что он на хорошем счету у учителя, не поставит ему худой отметки в квартирном журнале. 4) Наконец, что касается до перевода нерадивых и ленивых учеников в низшие классы, то многое говорит в пользу этой меры.

Я не решаюсь, однако же, одобрить ее безусловно и отлагаю дать мое окончательное мнение до тех пор, когда в особенном комитете будут пересмотрены все меры наказания, употребляемые теперь в различных гимназиях округа, к чему вскоре и приступлю. Покуда я ограничусь только следующим замечанием. Гимназия округа, как видно из опытов, действуют в определении наказаний, говоря по пословице:



«кто в лес, а кто по дрова», – не руководствуясь, как кажется, нисколько педагогическими соображениями или одной принятой системой, а более по принятому обычаю или рутине. Очевидно, что дело такой важности, как система наказаний, имеющее влияние на всю будущность детей, не может долее оставаться предоставленным случаю и личным (произвольным) мнениям директоров. Следствием этого произвола мы и видим именно то, что происходит теперь в гимназии волынской: детей секут за леность и переводят из класса в класс за воровство, и та же самая дирекция предлагает ввести это же самое наказание и за безуспешность. Надеюсь, что тщательное обсуждение систем наказания, предпринимаемое теперь мной в комитете при управлении округа, распространит более здравые понятия и прекратит произвол в деле столь важном для общественного воспитания.

О преподавании географии

Из числа рассуждений о преподавании географии, читанных по моему распоряжению в педагогических советах различных уездных училищ округа, заслуживает внимания мнение учителя Зеньковского уездного училища (Полтавской губернии) Шевича, которое здесь и излагается. Мысль г. Шевича хороша и современна, особенно в отношении наших уездных училищ и низших классов гимназии. Ничто не развивает столько понятие детей, как наглядный и разговорный способ учения. Г. Шевич избрал последний, и очень жаль, что не соединил его с первым. Здесь предлагаются только некоторые образчики его способа. В целости же записка г. Шевича не печатается потому, что многие места в ней служат ясным доказательством, как трудно преподавателю, несмотря на рвение и добросовестность, справиться с таким предметом, каков наглядно-разговорный способ. Он, кажется, и прост, а требует гораздо более сведений и такта со стороны учителя, чем самый мудреный книжный.

Преподаватель, объясняющий наглядно-разговорно, должен приготовиться прочесть многое, а подумать – еще больше; иначе с ним может то же случиться, что случилось и с г. Шевичем при его разговорных объяснениях. Можно ученикам дать легко ложную мысль о предмете малознакомом; можно навлечь и насмешку, если им, например, начнем объяснять наглядно (посредством сжатого кулака), почему полюсы сжаты от холода, или спросим их, в какой части тела у человека находится любовь (в сердце). Но, несмотря на эти неудобства и недостатки, нельзя не поблагодарить г. Шевича за то, что он первый, сколько известно, в нашем округе, ввел в употребление методу заслужившую доверие у самых лучших и опытных педагогов.

Задачи учителя в школе

Усматривая из протоколов некоторых педагогических советов и отдельных мнений, что многие из наставников неверно понимают их нравственно-педагогические обязанности и действуют несоответственно духу моих распоряжений, я считаю необходимым поставить советам на вид следующее:

1) Доставив каждому из учителей удобный случай, посредством суждений в заседаниях совета, высказывать откровенно свои мнения о способе преподавания, о достоинствах и проступках учеников и о нравственно-педагогических приемах,



я знал очень хорошо, что мнения всех членов совета не могут быть одни и те же. Если бы все и обо всем имели одинаковые взгляды и убеждения, то не было бы и необходимости в коллегиальных и совещательных учреждениях. Из этого, однако же, никак не следует, что те из членов совета, мнения которых несогласны с мнением большинства, должны своими действиями противоречить решениям педагогического совета, основанным на большинстве голосов. Такой образ действий доказывает, что действующие неясно понимают дух и главное основание коллегиальных учреждений. Первая и главная обязанность всех членов коллегиальных, и преимущественно учебных коллегиальных, учреждений есть именно та, чтобы проводить свои убеждения на деле путем прямым и законным, т. е. посредством решений коллегиального учреждения или, другими словами, посредством большинства.

Если же большинство сочувствует убеждениям некоторых из членов, – будут ли они прогрессисты или не прогрессисты, все равно, – то этим некоторым, или меньшинству, ничего более не остается, как остаться при своих убеждениях, протестовать подачей отдельных мнений, предоставив прочее на решение главного начальства, к которому должно иметь законное доверие, и не препятствовать ходу дела неуспешными и настойчивыми обнаруживаниями своих личных и частных воззрений пред подчиненными. Иначе благая и высокая цель коллегиальных учреждений будет нарушена, и нарушится ко вреду общего блага. Популярность в этом случае, и именно в деле образования, неуместна. Суетным желанием нравиться и приобрести почет у молодежи незрелой и впечатлительной развивается только неуважение к законности и к тому учреждению, которое в глазах этой молодежи должно быть ареопагом и к членам которого принадлежат эти же сами деятели, противоречащие его решениям. Следовательно, неуважение, несмотря на их популярность, рано ли, поздно ли, распространится и на них самих. Но всего важнее подчинение собственного убеждения убеждениям большинства в делах судебных. В этих делах членов педагогического совета можно сравнить с присяжными. А отдельные мнения каждого присяжного не объявляются подсудимым. Это было бы противно здравому смыслу. Поэтому меня удивляет несообразность тех отдельных мнений педагогического совета, в которых *высказано желание сообщить их подсудимым ученикам при решении дела*. Они в глазах моих означают незрелость взглядов и непонимание благой цели коллегиальных педагогических судов. В этих случаях члены, не разделяющие мнений большинства, обязаны, под строгой ответственностью пред законом и начальством, содержать в глубокой тайне их личные взгляды, как скоро они отвергнуты большинством. Эти взгляды должны быть известны только одной высшей инстанции, а уже никак не подсудимым. Иначе неминуемо выйдет разлад и беспорядок, за который будут отвечать агитаторы подсудимых пред лицом закона. Это правило еще важнее, когда подсудимые – ученики.

Только высшей инстанции подлежит суждение, справедливо ли решение низшей. Только высшая инстанция, рассмотрев решение большинства и протесты меньшинства, может определить, кто действовал справедливее, но уже никак не сами подсудимые-ученики. А если так, то для чего же им знать, как думало меньшинство? Разве для того только, чтобы меньшинство приобрело популярность. Такое требование со стороны меньшинства означало бы только одну неблагомыслящую суетность: те, которые желают, чтобы решение меньшинства сообщать подсудимым, доказывают, что они вообще еще не умеют проводить надлежащим путем своих взглядов или не имеют для того надлежащего терпения, выдержки и твердости



духа, желая достигнуть своей цели не путем логики и настойчивого убеждения, а ненадежной дорогой агитации, привлекая на свою сторону незрелую толпу и отдавая ей на суд. А что будет тогда, если их взгляды ошибочны? (Ведь они не могут быть собственными беспристрастными судьями своих мнений.) Но завлекут ли они тогда и толпу в заблуждение?

2) Из некоторых отдельных мнений видно, что в педагогических советах гимназии существуют два взгляда об отношениях наставников к ученикам. Одни думают, что учителя – братья, другие – что они отцы ученикам. А я думаю, что – ни то, ни другое. Наставники должны остаться *наставниками*, в полном смысле, ни более и не менее. Более от них нельзя требовать. Те, которые хотят наложить на учителей обязанности родительские, забывают, что они требуют более, нежели сколько человек может исполнить. Отцом можно быть только своих детей. А те, которые сравнивают учителей с братьями, отвергая все принудительные меры, и говорят, «что не должно учеников понуждать ходить в классы, не взыскивать за незнание и лень», и т. п. – очевидно, смешивают способ университетского образования с образованием гимназическим. Сторонники таких взглядов, чтобы остаться последовательными, должны будут допустить ученикам и выбор предметов: они должны будут допустить, чтобы одни ученики посещали только те уроки в только те классы, которые им заблагорассудится посещать. Можно ли же серьезно надеяться провести такой принцип? Неужели все то, что прилично делать зрелому юноше, может быть дозволено и ребенку? Неужели мы еще так мало имеем здравого смысла, чтобы не уметь отличить крайности?

Если теперь выражается общее желание сделать университетское образование как можно менее принудительным, то неужели следует из этого, что должно желать распространить это же самое начало и на гимназии? Здесь опять проявляется на сцене та же суетность, как и при решении вопроса о действиях меньшинства. Учителям гимназии хочется играть роль университетских профессоров, а гимназистам – студентов. – Как будто одно выше или лучше другого в нравственно-гуманном отношении! – Еще более эта мелочная суетность и непонимание самых первых начал педагогики проявляются у тех, которые хотят допустить ученикам читать романы или другие книги в классах и отдавать на их волю слушать или не слушать учителя. Эти господа имеют, очевидно, ложное понятие и о поле человека, и об обязанностях учителя. Позвольте сегодня одному ученику, отпрапоровавшему свой урок, читать в классе что ему угодно, и завтра же целый класс будет заниматься в классе чем ему угодно. Да разве должен хоть один ученик сидеть в классе незанятый и не в постоянном ожидании, что им займется учитель? Разве не должны все ученики быть *à qui vive* в классе; разве не должны они с постоянным напряжением внимательно следить и за ответами своих товарищей, и за вопросами учителя?

Разве учитель в своем классе может оставлять хотя одного из своих учеников в убеждении, что он уже отделался и потому может заниматься чем угодно. Все это так несообразно, так противоречит основным началам педагогики, что я не понимаю, как такие мысли могли когда-нибудь прийти в голову опытных наставников.

3) Если настоящее время обнаруживается какой-то антагонизм между учениками и учителями, не пользующимися милостью учеников, «если проявляется дух своеволия и неповиновения, если учителя для сближения с учениками, приглашая их к себе, критикуют с ними же вместе других наставников», то все это доказывает, что ни учителя, так поступающие, ни самые педагогические советы не понимают



надлежащим образом прямых своих обязанностей. Учители, – потому, что во вред и ученикам, и всему учебному учреждению поселяют вражду, неуважение и недоверие там, где весь успех дела основан на гармоническом согласии действий и взаимном уважении и доверия; педагогические советы – потому, что им следовало бы тотчас же предпринять энергические меры для прекращения зла, подвергнув в своих заседаниях не простым намекам, а беспристрастному суду и точному исследованию поступки его членов, употребляющих во зло имя и достоинство учителя.

Прошу настоящее предложение заслушать в первом заседании педагогического совета.

Взаимоотношения учителей

Всякий контролер учебной деятельности должен иметь для контролируемого какой-нибудь авторитет, – конечно, не один официальный. Само собою предполагается, что директор и инспектор гимназии избираются из лиц, известных опытностью и педагогической деятельностью; на них лежит ответственность за состояние учебной части в гимназии, и потому замечания директора и инспектора относительно преподавания имеют особенное значение для учителей и для самого преподавания. Но всех ли учителей известной гимназии замечания могут иметь свойство замечаний, заслуживающих внимания преподавателя и тогда, когда их не просят, – это еще вопрос. – Если директор и инспектор белоцерковской гимназии подписали предложенную им некоторыми учителями меру, более или менее ограничивающую их влияние на преподавание, то это скорее показывает их благородное самоотречение от права, им принадлежащего, их умеренность и гуманность, чем доказывает необходимость самой меры, подписанной ими.

Итак, наблюдение за преподаванием в гимназии и необходимые при том замечания должно предоставить тому, кому это вверено уставом гимназии, с тем, однако же, чтобы директор и инспектор свои замечания делали известными в педагогическом совете.

Утверждаю это мнение, рискуя получить упрек в робости, который так легко сделать и которого многие часто опасаются до того, что скрывают свое убеждение в безмолвной подписи.

Но поелику способы преподавания могут быть изучаемы не из одних только циркуляров г. попечителя киевского учебного округа, а и наглядным образом – чрез наблюдение над преподаванием других, то должно допустить, что всякий учитель гимназии может быть на уроке другого учителя – с целью усвоить то, что найдет для себя лучшего в его способе преподавания, но не с целью инспектировать своего товарища под – иногда – лукавым, предлогом дружеских замечаний, которых последний почему-либо вовсе не расположен ни просить, ни принимать от него. Когда эта цель будет известна, то взаимные посещения уроков учителями, производя благотворное влияние во многих отношениях, действительно примут вид посещений дружеских, не будут возбуждать подозрений ни в преподавателе, ни в учениках относительно личности посетителя, не будут стеснять на уроке деятельность преподавателя, а, напротив, возбуждать ее и развивать, а с другой стороны, ограничатся взаимностью *некоторых* учителей, действительно сближенных сродством преподаваемых ими предметов и другими отношениями.



Надеюсь, что с мнением моим согласны слова апостола: «не мнози учителя бывайте, братие, ведяще, яко большее осуждение примем», и старинное правило: «de se ipso moditice, de aliis honorifice».

Несмотря на кажущееся различие мнений касательно пользы взаимного посещения уроков учителями гимназии, возникшее в педагогическом совете белоцерковской гимназии, мне кажется, что обе стороны согласны в главном и существенном. Если учителя будут посещать уроки своих товарищей с целью, как говорит законоучитель Лебединцев, усвоить то, что найдут для себя лучшего в способе преподавания своего товарища, если, кроме того, целью будет сравнение различных способов преподавания, употребляемых другими, с своим собственным, то от такого посещения нельзя ничего более ожидать, кроме пользы. Да, предложив педагогическим советам гимназий собираться в экстраординарные заседания для обсуждения различных способов преподавания и различных мер к устранению существующих недостатков в преподавании, я иначе и не полагал возможным осуществить эту цель, как тем способом, чтобы наставники доставляли друг другу фактические доказательства достоинства предлагаемого ими принятого ими способа изложения той или другой науки. Без таких ясных фактических доводов их суждения, сообщаемые в заседаниях педаг. совета, остались бы голословными. Бумага все терпит. Можно написать многое, и свое, и чужое, и кто хоть сколько-нибудь владеет пером – может красно и убедительно изложить свои мысли; но в деле практическом, каково педагогическое искусство, этого еще мало. Нужно сказать: 1) что тот, кто изложил свое мнение на бумаге о своем способе преподавания, следует ему действительно и на самом деле; и 2) что излагаемый им способ действительно имеет те выгоды, которые он ему приписывает. Как же можно это доказать иначе, как не пригласив товарищей на свой урок и не убедив их на самом опыте или посетив лекции своего товарища и сравнив его способ преподавания с своим собственным? Если один не убедится и опытом, то должно решить большинство вместе с директором и инспектором, также убедившись на опыте, следовательно посетив лекции. Если и это еще не убедить приверженцев своих собственных взглядов, то у начальства округа, на рассмотрение которого посылается и мнение большинства, и отдельные мнения, без сомнения, найдется довольно средств убедиться в истине суждений той или другой стороны. Без сомнения, в школьном, как и во всяком другом общественном кругу, найдутся и такие личности, которые скроют свое недоброжелательство, пристрастие или насмешку «под лукавым предлогом дружеских замечаний», как говорит законоучитель Лебединцев, – но на это смотреть нечего. Это везде и всегда может случиться и не должно останавливать доброе дело. Против всех возможных зол уберечься нельзя, а если станем слишком оберегаться, то, пожалуй, никогда и добра не достигнем. Впрочем, во избежание личностей и ссор, наставники могут уговариваться в том, чтобы сообщать свои замечания не иначе, как в заседаниях педагогического совета.

Образование и воспитание

В Киево-подольском дворянском училище, по предложению штатного смотрителя, обсуждался вопрос: пользу или вред приносят аудиторы? По мнению г. Слепушкина, польза аудиторов весьма гадательна, а нравственный вред, приносимый ими,



так велик, что едва ли оправдывает их существование. Эта мера может возбуждать в детях такие нечистые побуждения и привычки, которые грустно видеть во взрослом человеке, не только в ребенке. Она же, может быть, дает посылку, из которой образуется иногда будущий, не всегда честный, взгляд на вещи. Учитель Стефановский при этом возразил, что назначение аудиторов вызывается необходимостью, так как преподаватель не имеет возможности спросить в течение урока всех учеников, а между тем в низших классах внешнее побуждение к учению (т. е. неизбежность спроса) существенно необходимо, – иначе дети не будут регулярно готовить своих уроков. Поэтому он полагает, что аудиторов должно допустить в I классе, по крайней мере, на два месяца, пока поступившие не привыкнут к систематическим занятиям.

После того штатный смотритель учебных заведений предложил: не найдут ли преподаватели необходимым отмечать в циркулярах округа то, что, по их мнению, может быть приложимым или с пользой введенным в училище. Совет вполне согласился с этим мнением и определил: 1) чтобы каждый преподаватель отмечал те теоретические и практические замечания, которые, по его мнению, могут принести пользу в применении; 2) чтобы о таких заметках он сообщал совету в одно из заседаний, и затем 3) если его мнение будет одобрено, чтобы оно переходило непременно в практику.

В заключение предложено не выпускать учеников из класса во время уроков ни под каким предлогом, кроме случаев болезни и крайней необходимости. Необходимость такого распоряжения объясняется тем, что ученики без всякой надобности пользуются этим установившимся обычаем, развлекаются, привыкают баловаться и приходят в класс не для занятий, а для праздного препровождения времени на дворе. Члены совета, признавая справедливость высказанных замечаний и приняв во внимание, что такое же постановление уже принято советом Волынской гимназии и одобрено попечителем округа, положили привести эту меру в исполнение.

Наши заведения в полном смысле слова – *учебные* заведения, и мы сами – учителя, отнюдь не воспитатели. Отчего это произошло – объяснять здесь не место, но несомненно одно, что мы преследуем исключительно научные цели. Поверяя результаты наших трудов на испытаниях, мы требуем от ученика прежде всего фактического знания, – пожалуй, в известной мере формального развития, но не более. При естественном состоянии общества такой порядок вещей был бы совершенно законен. Тогда ребенок, получая в семействе доброе, нравственное направление, в школу мог бы приходить только за научным материалом. Между тем при самом поверхностном взгляде уже нетрудно заметить, как далеки мы от такого идеала. Если наши учебные заведения, несмотря на всю неудовлетворительность обучения, все же еще выпускают ученика с запасом систематических и в известной мере отчетливых сведений, то наши семейства слишком чужды не только исполнения, даже правильного понимания своего долга. Особенно это следует сказать о тех, которые и по средствам, и по своему общественному положению занимают низшие ступени общества. Но если мальчик не получает теперь нравственного воспитания дома, не получает его и в школе, – следует ли из этого, что он его вовсе не получает? Думаю, что нет.

Несомненно, что воспитание ребенка может происходить помимо всякой преднамеренной теории и независимо от того, обращено ли на это внимание. Не учивши дитя, можно вырастить круглого невежду; но если его не воспитывать, то оно воспитается собственными средствами, и вся разница будет заключаться в том, что



оно может воспитаться дурно тогда, когда могло бы воспитаться разумно и правильно. Словом, от образования некоторого взгляда на вещи – правильного или неправильного, – от образования своего рода нравственного кодекса вы его не уберете. В школьное же время, когда умственная пытливость возбуждена, круг понятий и деятельности делается шире и особенно когда является сильное стремление к подражанию старшим, – нравственное формирование ребенка происходит еще осязательнее. Но школьное, подчас сухое, учение не в состоянии удовлетворить детскую подвижную натуру и ответить на все вопросы, которые представляются ее умственному взору. А между тем круг этих вопросов с каждым годом становится все обширнее, и решением их уже, очевидно, начинает определяться характер будущей личности человека. Если же ребенок не находит ответа у старших, не находит его прямо в учении, – он решает его по-своему или применяясь к готовому решению других. Вообще трудно подметить, как совершается этот любопытный процесс; еще труднее указать законы, по которым детская натура вносит в свой мир всякое новое приобретение.

Если все это справедливо, то остается решить вопрос не о необходимости воспитательного элемента в преподавании, а только о том, *в какой мере* необходимо применить его и *каким образом*? Прежде, однако же, не будет лишним уяснить, что должно разуметь под правильным нравственным воспитанием. Конечная цель разумного воспитания должна заключаться в постепенном образовании в ребенке ясного понимания вещей окружающего мира и преимущественно общественного, т. е. того, в котором ему со временем придется действовать. Это прежде всего. Затем последовательным результатом такого понимания должно быть возведение добрых инстинктов детской природы в сознательное стремление к идеалам правды и добра. И наконец, в задачу воспитания как результат того и другого должно входить постепенное образование нравственных современных убеждений, образование твердой и свободной воли и, следовательно, воспитание тех гражданских и человеческих доблестей, которые составляют лучшее украшение времени и общества. Задача, очевидно, нелегка, но не надо забывать, что приходится иметь дело с материалом в большей части случаев послушным и восприимчивым. Не надо забывать, что многое из начертанной программы уже хранится в детской натуре и ей присуще.

Что касается того, в какой мере может быть введен воспитательный элемент в преподавание, то я не из тех, которые видят в нем исключительную задачу общественного образования. Преподавание должно прежде всего обогатить ум положительными сведениями. Я от всего сердца сочувствую тому правилу дидактики, по которому «преподавание должно соотноситься не только с детской природой, но и с сущностью сообщаемой науки». Преподавание должно подчиняться научным требованиям предмета, и самый предмет не должен быть *только* орудием для посторонних целей. Основание для такого взгляда следующее: *всего чаще у нас* прямые цели обучения приносят в жертву так называемому развитию, т. е. заботятся не столько о том, чтобы учащийся знал дело, сколько о том, чтобы схватил его конечные результаты. Но развитие, – будет ли оно следствием воспитания или преподавания, – если оно не подкреплено положительным знанием, переходит в фразу, в мыльный пузырь, который гроша не стоит: оно образует людей поверхностных и заносчиво-самоуверенных, людей шатких, не имеющих ни одного собственной работой добытого мнения, фразеров, мечтателей, дурных исполнителей. В этом ли должна заключаться цель разумной педагогики? Еще ли у нас мало людей, которые весь век задают себе



великие задачи, говорят громкие вещи и не умеют приложить их в жизни к самому легкому делу? Но из всего сказанного мной опять не следует, чтобы я отрицал пользу развития. Оно необходимо существенно уже потому, что образует человека, тогда как знание дает только ученого. Я хочу сказать, что развитие должно опираться на факт, на знание, быть его прямым, конечным выводом и только тогда может получить цену. Поэтому я полагал бы, что в преподавании воспитательный элемент не должен стоять на первом месте. Наставник никогда не должен забывать свою прямую цель – систематическую передачу знания; но, не забывая ее, он должен столь же постоянно помнить и о второй задаче.

Остается теперь сказать, *каким образом* применим воспитательный элемент в преподавании? Но положительно решить этот вопрос я не берусь. В этом деле все зависит от даровитости преподавателя, его собственного развития и, наконец, от свойства самого предмета.

Извлечение из записки г. Слепушкина помещается здесь только потому, что я желаю, чтобы другие наставники приняли участие в обсуждении поднятого им вопроса. Г. Сл., конечно, не разрешил его удовлетворительно. Он даже попал не на прямую дорогу. Он, по моему мнению, неясно определяет, что такое воспитательный элемент в преподавании и что такое развитие ученика путем преподавания науки. Из его записки выходит, что он как будто противопоставляет развитие и воспитательный элемент обогащению ума положительными сведениями посредством преподавания. Г. Сл. говорит, что будто бы у нас «всею чаще прямые цели обучения приносятся в жертву так называемому развитию». «А развитие, – продолжает он, – если не будет подкреплено положительным знанием, то переходит в пустую фразу». Но кто не знает, что истинное развитие без положительных сведений не существует. Как можно развить душевные способности ребенка, не употребив орудием развития положительные, научные сведения? И если в чем нужно упрекать наши школы, так именно в том, что они не владеют или плохо владеют этим орудием. Поэтому-то я, получив записку г. Сл., обрадовался было, думая, что он, применяясь к местным обстоятельствам, докажет в ней, каким образом можно бы было осуществить мысль о необходимости воспитательного элемента в преподавании. К сожалению, этого г. Сл. не сделал, а предоставляет делать другим, ссылаясь на то, что ему недостает еще педагогической опытности. Во всяком случае, поблагодарим его и за то, что он возбуждает вопрос, и будем надеяться, что другие, более опытные наставники скажут нам, как они понимают это дело.

О врачах-педагогах

Предложение г. Коляновского (о допущении медиков к педагогическим должностям в средних учебных заведениях) заслуживает особенного внимания. Я думаю, что никто не имеет столько прав на занятие педагогических должностей в закрытых заведениях, как врачи. Кроме причин, изложенных г. Коляновским (общество имеет превратное понятие о медицине, медики лучше других могут преподавать анатомию, физиологию и т. п.), есть и еще одна важная сторона воспитания в закрытых заведениях, которая доступна исключительно только одним врачам. Это – *пороки чувственности*, до того скрытые в наших заведениях, что начальники едва подозревают об их существовании, тогда как эти пороки постоянно вносятся в заведение извне



(учениками домашнего воспитания) и развиваются в нем самом нередко в поразительных размерах и в различных видах. Обратить на это зло должное внимание, узнать его начало и предпринять рациональные меры, чтобы предупредить и остановить его, может только один опытный врач. И так врач при закрытом заведении мог бы в одно и то же время быть с пользою и надзирателем за *нравственной* стороною учащихся, и преподавателем энциклопедии медицинских наук в высших классах, и врачом гимназической больницы.





РАЗДЕЛ II

СТАТЬИ О ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ





Чего мы желаем?

Отрывок из статьи: *Школа и жизнь*⁶¹

Кажется, очень легко отвечать на вопрос: *чего мы желаем?* Но если бы мы обо всем, начиная с уличной проделки до государственного дела, должны были отвечать на эту тему, то немногие из нас получили бы отметку из логики: «*cum eximia laude*». Да мало этого: мы, говоря по совести, и не желаем спрашивать себя: *чего мы желаем?* Отчего же это? – или нет, – я спрошу прежде: правда ли это? и спрошу недаром, потому что знаю, люди *практические* скажут тотчас же: «неправда». Они действительно всегда спрашивают себя, а если и не спрашивают, то все-таки хорошо знают, чего хотят. И ответ их всегда короток и ясен, оттого что они всегда преследуют ближайшую цель, что, впрочем, не мешает им быть и дальновидными. Дальновидность меряется результатами. А преследуя одну ближайшую цель за другой, можно дойти до результатов самых блестящих. Истый практик не заботится о последовательности. Он непричастен аномалии, известной под названием «*логического ослепления*».

Я действительно виноват, не сказав, что мой вопрос касается не одной только ближайшей цели. Такая цель и слишком ясна, и слишком близка нашему я, чтобы затруднять ответ. Правда, иногда нелегко открыть факт, определяющий ближайшую цель; нелегко иногда достигнуть такой цели, как бы она близка ни казалась; нужно иногда много воли и ума, чтобы верно ее достигнуть; но определить ее вообще нетрудно. И практический гений совсем не тот, кто преследует далекие цели. Такие достоинства приписывают ему только его историографы и биографы. Он велик тем, что умеет настойчиво преследовать одну цель за другой и достигать – одну за другой. Но вопрос *чего мы желаем*, поставленный в моем смысле, вряд ли когда-нибудь занимал великих практиков. Им было не до того. Из этого, однако же, не следует, что он не должен занимать и нас. У нас более досуга, чем у великих деятелей; а на досуге, имея в виду не одну только ближайшую цель, не худо иногда спросить себя: *чего мы желаем?* Скажут, что суждение об отдаленном, когда ближайшее и подручное еще не достигнуто, бесполезно. Скажут, что несравненно полезнее удовлетворить очевидным и настоящим потребностям способами, которые окажутся под руками. Скажут, что, будь эти способы даже полумеры, лишь бы были сподручны, то они действительно самих мер, назначенных для достижения далеких целей. Нет спора, эти возражения, взятые из опыта жизни, трудно одолеть. Но, с другой стороны, этот же самый опыт не убеждает ли нас, что, преследуя нашими полумерами одно ближайшее, мы незаметно попадаем в такой лабиринт, из которого трудно бывает выбраться. Правда, не мы одни виноваты. Еще отцы и праотцы наши не однажды заводили нас в безвыходное положение. Но нельзя сказать по совести, чтобы мы деятельно пытались выйти из него. Мы только попеременно делаем шаг вперед и шаг назад, преследуя одни ближайшие и слишком осязательные цели. А привыкнув к этому способу прогресса, мы отвыкаем и потому даже боимся спросить



себя: *чего мы желаем?* Да, я утверждаю, — и сознаюсь — утверждаю, основываясь на собственном опыте, что нам делается жутко при этом простом вопросе. Мы чувствуем, что ответ на него слишком ясно представит нашу собственную нищету духа, расслабленного противоречиями и непоследовательностями. Но, кроме боязни, внушаемой одной суетностью, этот вопрос может возбудить еще другое, более серьезное, опасение. Спрашивая себя: *чего мы желаем?* мы невольно, хотя издали, касаемся *идеальной стороны* того дела, о котором судим. А затрагивать эту сторону страшно. Она-то и наводит иногда *логическое ослепление*, которое действительно ни для кого не здорово. Но, победив суетность, можно одолеть и робость ума. Можно взглянуть и на идеал, как бы он ни казался светел или непроницаем. Конечно, тут все зависит от индивидуального склада ума. Говорят, что каков человек, такова его и философия. Один — подробно разбирает лицевую сторону дела. Другой — доводит до крайних пределов разные стороны того же дела и рассматривает в нем идеальные противоположности. Почему же один способ воззрения должен быть непременно лучше другого? Есть, правда, и на это мода: один способ бывает больше в моде сегодня, чем вчера; но, по закону противодействия, может быть и на другой улице праздник, в наш век, который судит о вещах, как они есть налицо, проявляются такие взгляды, что могут поспорить в идеальности и со стародавними. С другой стороны, если мое *«чего мы желаем»* и опасно, потому что затрагивает идеальную сторону, то зато оно предохраняет нас вернее от противоречий и непоследовательностей. Того, кто не потерял еще способности быть собственным экзаменатором, этот вопрос скоро выведет на чистую воду. На него самому себе нельзя отвечать увертливо. Да и идеальная сторона в делах совсем не так опасна, как кажется. Она не препятствует действовать. Положим, вы предлагаете нововведение. Положим, что, спрашивая себя, чего вы желаете, вам невольно представляется идеал вашего нововведения, это естественно, потому что мы всегда желаем более, чем можем достигнуть. Что же за беда? Если вы человек энергичный и истинный практик, т. е. умеете находить средства и ими действовать вовремя, то вам и нужды не будет до идеальной стороны дела. Если же вы человек обыкновенный, то чем же опасно пристальнее всмотреться в далекую перспективу идеала? Опасность логического ослепления не должна утешать вас. Это ослепление происходит не столько от логических следствий одного идеального начала, проведенных до последней крайности, сколько от ошибочного взгляда на само начало. Я, например, когда-то рассуждал с одним логически ослепленным о гласности и услышал от него, что будто бы мы в каждой печатной книге должны всегда читать между строк одобрительную подпись правительства. Если бы это было так, то, конечно, ни одно правительство не допускало бы ни противоречащих мнений, ни критики, потому что иначе оно одобряло бы и «да» и «нет». Но мало этого: мой логически ослепленный собеседник доказывал, что нельзя ни хвалить, ни одобрять ни одну общественную меру и ни одно официальное лицо, утверждая, что, если кто позволяет хвалить и одобрять, тот должен также позволить хулить и порицать. Не очевидно ли, что логическое ослепление произошло в этом случае не от крайних следствий принципа, выведенных совершенно логически, но от ложно идеализированной стороны самого принципа. Все заключения ослепленного непременно бы распались, если бы он уяснил себе задачу всех общественных охранительных мер и на вопрос: *чего мы желаем от этих мер?* ответил бы: того, чтобы они не выходили из пределов, за которыми в виде контрабанд начинаются вредные следствия противодействия. Впрочем, логическое ослепление от идеала для большинства людей



редко бывает продолжительно. Жизнь скоро убеждает, что всех противоречий и непоследовательностей совершенно избежать нельзя. Да они и не так вредны, если только верно служат одному общему последовательно проведенному началу. Итак, правильно решая вопрос: *чего мы желаем?* – нам нечего опасаться логического ослепления.

Если бедствия и грубое воспитание не сделали нас идиотами; если наша практичность не чрез меру озабочивает нас достижением ближайшей цели; если эта же самая практичность, односторонне развитая, не превратила нас в чистых формалистов, – то, судя о том или другом деле, как бы оно ни казалось нам житейским и вседневным, нам нельзя не коснуться идеальной его стороны. Коснувшись этой стороны, вы узнаете, а если не узнаете, то почувствуете, как далеко вы отстоите от нее. Да не только это, вы еще вдобавок узнаете и про самого себя, что вы за человек. Сравним для примера два крайних случая. Первый случай. Вы стоите на одной из низших ступеней нашей чинно-иерархической лестницы. Вы ищете места в уездном или приходском училище. Покуда нет вакансии, вы задаете себе вопрос: *чего вы желаете?* Положим, что на первом плане вашего ответа рельефно выступит вся материальная обстановка дела: жалованье, квартира, чин, доходы. Но если ваш ответ вам ничего более не вынесет, как одну эту обстановку, то и этого довольно: вы, по крайней мере, узнаете, что вы за человек. Положим, однако же, хоть из ста один раз, что седина волос и служба еще не сделали из вас закоснелого практика или черствейшего формалиста: вы непременно услышите еще в вашем ответе и отголосок с другой, отдаленной стороны. Может быть, вы услышите, что вам хотелось бы совестливо исполнить обязанности наставника. Такой ответ вызовет новый вопрос об обязанностях, а суждение о них доведет вас и до значения того скромного места, которое вы ищете. Вот уже пред вами и идеал вашего дела, и вы узнаете, насколько есть у вас желания, насколько воли – приблизиться к этому идеалу. Это значит – вы узнаете в одно и то же время и чего вы ищете, и что вы за человек.

Другой случай. Вы – государственное лицо. Вы рассматриваете государственные учреждения какого-нибудь народа. Вы находите то или другое учреждение недостаточным. Но, чтобы изменить его, вы делаете себе предварительно вопрос: *чего вы желаете от государства?* Имея в виду одну ближайшую цель, вы скажете: я желаю, чтобы государство не находилось в противоречии с жизненной целью народа, а, напротив, чтобы оно было ее выражением и потребностью. Но, бросив взгляд на идеальную сторону вопроса, вы ответите: я желаю, чтобы государство непрерывно и постоянно стремилось к гармоническому развитию всех врожденных сил народа. Смотри по тому, который из этих двух ответов вы положите основанием ваших действий, они могут быть диаметрально противоположными. Приняв за основание первый ответ, вы, может быть, отвергнете целый ряд таких нововведений, которые, мощно содействуя развитию народа, будут противоречить его жизненной цели, или наоборот. И тут же, полагая тот или другой ответ в основание ваших действий, вы сказываетесь вместе, что вы за человек.

Итак, я остаюсь при моем убеждении, что, задавая себе вопрос: *чего мы желаем?* – мы открываем себе путь к идеальной стороне каждого дела; решая этот вопрос, мы узнаем, насколько мы еще отдалены от идеала, и с тем вместе узнаем самих себя. Ясно ли это для других, – не знаю; но я, при моем складе ума, никогда не пойму, чтобы идеал, как ложный призрак недостигаемого совершенства, не мог руководить нас ни в действиях, ни в суждениях. Идеальное мне представляется нитью электрического



телеграфа, один конец которого тянется к нам чрез всю земную жизнь, а другой – исчезает в беспредельности. Как идея времени, пространства, числа и меры, так и идея совершенства, служащая незримою мерою наших действий, присущи человеку. Так или нет, но по крайней мере я высказался, и вы, познакомившись с складом моего ума, не удивитесь, когда услышите, что я мой взгляд прилагаю и к суждению о деле, близком моему сердцу, – именно *о деле университетском*.

Семь целых веков протекло с тех пор, как многозначительным именем «*universitas*» назвались корпорации, организованные замечательными личностями в Париже, Салерно и Болонье. Да еще и прежде, в десятом столетии, существовали высшие школы при Омиадах в Испании, а из них – кордовская, основанная сыном Абдеррахмана Великого и замечательная тем, что была местом образования папы Сильвестра II, – вероятно, служила поводом к учреждению медицинской школы в Салерно. С тех давних пор много перемен испытали университетские корпорации. Но все эти перемены можно подвести под три разряда. *Одни* – касались только *учреждения и администрации*. *Другие* – происходили в самом *духе*, оживляющем все распадники просвещения. *Третьи* – относились к способам *ученья*. Каждая из этих трех перемен проходила различные фазы, смотря по тому, какая мысль господствовала, изменяя *организацию, дух и способ* учения университетов.

История средних веков, приписывая первое начало школ арабским калифам и Карлу Великому, тем самым доказывает, что распространение просвещения на Западе, точно так же как и у нас, шло прежде сверху вниз. Но, пропустив все окончательное время переселения народов и крестовых походов, мы видим также из истории, что в начале тринадцатого столетия частные лица собирают вокруг себя учеников, читают публичные лекции, составляют небольшие общины и кладут первое основание университетам. Потом правительства признают законным существование этих корпораций и утверждают за ними особенные права. Сначала регенты и папы, а потом и одни регенты утверждают эти права. Впоследствии уже папы, императоры и короли сами основывают университеты по образцу первых, самородных общин и также снабжают их особенными привилегиями. Таким образом, университеты делаются мало-помалу *status in statu*. Наконец, когда правительства на континенте Европы ничего лучшего не могли придумать для благосостояния народов, как бюрократическую централизацию, то и университеты вместе с другими учреждениями покоряются ее всемогущему влиянию.

Итак, перемены в *учреждениях* университетов можно определить *три* периодами, сказав, что они родились под влиянием умственной силы передовых личностей, развились и окрепли под защитой правительств и, наконец, наряду с другими государственными учреждениями, подчинились механизму бюрократической централизации. Одни английские университеты (за исключением шотландских) остались до сих пор такими же почти корпорациями, какими были и в XIII веке; даже и тот из них несколько не подвергся действию централизации, который основан в наше время (Лондонский университет в 1828 г.), под влиянием вигов, на акциях. Наши русские университеты со дня рождения первого из них (московского) до сих пор являются учреждениями чисто правительственными, уже с самого начала централизованными. Потому если в наших университетах встречаются некоторые перемены в учреждении, то они касаются не основных начал, а более частных, как то: преобразований гимназий и лицеев в университеты (в Казани и Киеве), перемещений центральной власти из одного ведомства в другое и т. п.



Изменения в самом *духе и направлении* университетов означаются на Западе также резко определенными фазами. Мы видим в течение семивекового существования университетов попеременно господствующим то элемент духовно-церковный, то народный (национальный), то филантропический, то чисто научно-образовательный. Хотя основателями первых университетов были не одни духовные лица, а часто – и даже чаще – светские, но с тринадцатого до шестнадцатого столетия (за исключением, может быть, одного университета в Неаполе, учрежденного императором Фридрихом II) все университеты учреждались не иначе, как с утверждения пап, а теологические факультеты даже и образовались под влиянием нищенствующих монахов и священников. Все это несомненно доказывает, что церковь имела сильное влияние на дух университетов в первое время, да и впоследствии, даже после реформации, мы замечаем еще сильное влияние церкви на теологические факультеты протестантских университетов, ограничивающей свободу религиозного учения символическими книгами. Но с самого начала также обнаруживается в университетских корпорациях и *национальный* элемент. Члены корпораций разделяются прежде по народностям и потом уже по факультетам. Влияние национального элемента было по временам так сильно, что подавало не раз повод к серьезным столкновениям. Когда национальное чувство обижалось предпочтением, оказанным правительством другой нации, то и профессора, и студенты переселялись на новые места и основывали новую корпорацию. Так, Лейпцигский университет основали в 1400 г. немецкие студенты и профессора вытесненные из Праги богемцами. Преобладанию национального элемента нужно приписать те политические движения (приписываемые «обществу буршеншафтов»), которые обнаружились в германских университетах в семнадцатых годах нашего столетия и известны под именем вартбургского праздника. – *Филантропический* элемент также не был чужд западным университетам, хотя и никогда не был господствующим. Известно, что так называемые *collegia*, существующие еще теперь в Оксфордском и Кембриджском университетах, и *bursae* германских университетов были вначале не что иное, как заведения, учрежденные для помещения недостаточных студентов, в которых они получали и квартиру, и стол. А в Оксфорде студенты (известные под именем «*servitores*») рассылались по окрестностям для собирания милостыни, снабженные официальными дозволениями от университетского начальства. Наконец, *научно-образовательный* элемент, как присущий самому первому учреждению западных университетов, стремился всегда к преобладанию над другими. Имея главным основанием свободу мысли и слова, он нередко боролся и с церковно-догматическими, и с бюрократическими началами. Известно, какую важную роль играли и в делах Гуса и Лютера Сорбонна и теологические факультеты в Праге и Виттенберге. Известно также, какое влияние в делах реформации оказали гуманисты, вышедшие из недр средневековых университетов. Трудно было университетам променять свои средневековые привилегии на бюрократические нововведения. Но должно сознаться, что вмешательство бюрократии, сравнительно с действиями церкви, не столько препятствовало развитию научного элемента. Мы видим это, сравнивая германские университеты с английскими. Тогда как первые, несмотря на влияние бюрократизма, развили научный элемент в чистоте, вторые, оставшись во власти господствующей (англиканской) церкви, едва сохранили один образовательный характер. Из всех четырех элементов, которые попеременно влияли на дух западных университетов, только один *образовательно-благотворительный* (филантропический) господствовал исключительно в наших университетах.



Говорят, что еще Петр Великий в проекте академии «строго отделил ее задачу от задачи университета». Я не читал этого проекта и потому ссылаюсь на слова г. Шевырева. Если мысль Петра была действительно такова, то ясно, что и преобразователь наш не положил русским университетам целью быть двигателями науки. Тогда как на Западе первые учредители университетов были вместе и первыми представителями тогдашней науки, в России эту роль присуждено было играть «по преимуществу» академикам. Впоследствии и Петр, и особенно его преемница Екатерина I, кажется, имели намерение дать самой академии не один научный, но и образовательный характер. Это видно, по крайней мере, из странного проекта того времени выписывать для академии чужеземных учеников, за недостатком собственных, знакомых с русским языком. Долго и после того существовали при нашей академии наук так называемые *элемы*, из которых некоторые сделались профессорами. Хотя и в других странах академии, с их чисто научным характером, отделены от университетов, но, сколько мне известно, ни один университет на Западе еще не отвергал жизненной необходимости соединения двух элементов – *научного и образовательного* – в одно целое. И в самом деле, где положить границы тому и другому? Кто истинно двигает науку, тот, по врожденной человеку склонности, желает и других сделать участниками этого движения. Кто излагает науку, тому естественно и желание быть ее двигателем. Да и у нас, в указе, данном Елизаветой (1755), об учреждении Московского университета, односторонняя мысль, приписываемая Петру, выражается уже не так ясно. Из слов указа: «нужда необходимая о том стараться, чтобы способом пристойных наук возрастало в пространной нашей империи всякое полезное знание», скорее можно заключать, что императрица имела намерение сообщить оба характера будущей деятельности университета. Как бы то ни было, но опыт, однако же, подтвердил мысль Петра, если она действительно существовала. Наши университеты в самом деле получили и усвоили себе один только образовательный характер, соединив его с филантропическим элементом, выразившимся в призрении бедных студентов, в стипендиях и т. п. Даже сто лет спустя после учреждения первого университета в России, на его юбилее, оратор резко разграничивает деятельность университета и академии, говоря, что «дело университета преподавать молодому поколению науки в современном их состоянии; дело академии – двигать науку вперед».

Наконец, изменения третьего рода, относящиеся к способу учения, обнаружили во всех университетах в двух видах. Он был и есть то *обязательно-принудительный*, то *свободный*. В первые века существования университетов преподаватели не были на жалованье у правительства; они содержались гонорариями. При такой обстановке трудно себе представить учение принудительно-обязательным. Но оно и без принуждения должно было сделаться обязательным, от самого способа изложения науки, потому что до изобретения книгопечатания учащиеся не имели другого способа изучать науку, как записывать лекции своих наставников, и, следовательно, поневоле должны были и посещать их, и дорожить ими. Правда, учреждение *коллегий* и *бурс* указывает более на принудительный характер образования; но, вероятно, в первое время все дело ограничивалось исполнением обязанностей корпоративных, а не научных. Впоследствии, однако же, учение в коллегиях приняло действительно принудительный характер, как это мы и теперь еще видим в Оксфордском и Кембриджском университетах. Известно, что ученики каждой коллегии (а коллегий в Оксфорде – 20, в Кембридже – 17) посещают не публичные лекции профессоров,



а обязаны заниматься отдельно, с так называемыми *тьюторами*, чтением, переводами классиков, решением задач; от студентов требуется отчет о содержании прочитанных книг и т. п. Совершенно свободное посещение и слушание лекций осталось преимущественной принадлежностью германских университетов. Что касается нас, то известно, как часто колебались мнения о пользе свободного и обязательного способа учения с самого начала учреждения русских университетов. Так, еще на моей памяти – ежедневные переключки по спискам, ежедневные репетиции у одних и совершенно свободное посещение лекций у других профессоров одного и того же университета. Я помню, как, приравливаясь к обстоятельствам, испытывали сравнительные выгоды переключек после лекций, перед лекциями и даже к середине лекций. Я слушал лекции у профессоров, делавших репетиции ежедневно, не понимая, где они возьмут времени излагать науку. Я знаю также, что пробовали, для верности, сажать студентов на нумерованные места и потом переключать; знаю даже, что их запирали в аудиториях вместе с профессорами. Я присутствовал и при переключках по спискам, хранившимся в кармане у профессоров, и по разграфованным книгам. Но я также учился и сам читал лекции в одном из русских университетов, в котором никто не слыхивал ни о репетициях, ни о переключках. В недавнее время все эти принудительные способы начали мало-помалу исчезать из наших университетов, и теперь навряд ли существуют они где-нибудь в прежней силе. Бесполезность их, кажется, для всех сделалась очевидной; касательно переключек, кажется, все убедились, что сидеть на лекции и слушать, т. е. вникать, – две совершенно различные вещи. Как бы ни было велико ученое самолюбие доцентов, но все они, кажется, поняли, что гораздо приятнее учить аудиторию свободных любителей просвещения, хотя неполную, но зато внимательную. Несколько замечательных обстоятельств были следствием нашего принудительного способа учения. Они показывают, как легко меры, проводимые нами, если они ненормальны, могут породить и ненормальное понятие о собственном достоинстве. Некоторые из прежних профессоров, следуя ревностно системе переключек, наконец, получили неизъяснимое отвращение от тех слушателей, имена которых у них не значились в списках. Слабостью их пользовалась легкомысленно молодежь и пугала воображение почтенных доцентов именем «*чужака*» (т. е. постороннего посетителя), заставляя их прерывать чтение лекций и изобретать различные эволюции для изгнания пришельца. Сверх того, я не однажды слышал, как некоторые профессора горько жаловались на то, что студенты не посещают их лекций. Что можно отвечать автору, который жалуется, что его книгу мало читают? Конечно, одно из двух: или читатели его не понимают, или он не понимает читателей. В обоих случаях, кажется, он должен более винить самого себя. Есть и еще одно следствие, которое, вероятно, осталось не в одном только университете от принудительного способа учения; следствие это хотя и незначительно, но все-таки нехорошо тем, что приучает молодых людей смотреть на закон как на мертвую букву. Я хочу сказать о лекционных листах, подписываемых профессорами и деканом в удостоверение будто бы того, что владелец этого листа действительно посещал лекции. Где переключки вывелись, а такие листы остались, там очевидно, что подписание их в виде удостоверения есть чистая комедия, которую разыгрывают и учащие, и учащиеся. Но я должен сознаться, что вся эта довольно забавная обстановка принудительно-обязательного учения еще не говорит против него, потому что наш университетский способ учения, собственно, был не принудительный, а как большая часть нами принимаемых мер, *полупринудительный*.



Этим-то, я думаю, и должно объяснять его несостоятельность. Действительно, для достижения цели можно сделать только одно из двух: или принять систему обязательно-принудительного учения и принять ее вполне, со всеми ее выгодами и недостатками; или же отвергнуть ее вполне и заменить системой свободного учения. Приняв первое, нужно, по крайней мере, распорядиться так, как в английских университетах: ввести коллегии, тьюторов, заменить публичные лекции уроками и из открытого заведения сделать закрытое. Приняв последнее, не должно мешать его пополам с первым; такое *mixtum compositum* вместо выгод будет вмещать в себе только одни недостатки обоих, один другому противоположных, способов. Но чтобы остановиться на одном из двух, нужно предварительно спросить себя: *чего мы желаем, вводя тот или другой способ учения?* А этот вопрос приведет нас непременно к другому: *чего мы желаем вообще от университетов?* Требуем ли мы того, чтобы университет доставлял все способы и средства к образованию самостоятельных деятелей науки, или же ограничиваемся мы только желанием, чтобы университет образовал достаточное число людей хотя и дюжинных, но полезных для исполнения различных потребностей общества и государства?

Из краткого очерка изменений, которые происходили в течение нескольких веков и в учреждении, и в способе учения, и в самом духе университетов, нетрудно убедиться, что правительства, общество и различные сословия неодинаково смотрели на цель этих учреждений и не одного и того же от них требовали. Университетские корпорации при первом своем появлении на свет были, *по-видимому*, не более как выражением частного любознания, свойственного каждому человеку при известной степени развития. К пробуждению любознательности, вероятно, немало содействовало нравственно-духовное влияние некоторых передовых личностей века. Собственно же этим путем стремилась выразиться врожденная человеку склонность к свободе мысли и слова, и учреждение университетских общин на Западе было в ту эпоху умственного оцепенения первым признаком начинавшейся реакции духа. В то время, когда идея государства еще не была выработана, когда закон самосохранения требовал, чтобы каждое сословие, каждое занятие составляло особую корпорацию, понятно, что и научные занятия должны были принять такой же вид. Университеты сами организовали себя, сами писали себе уставы, сами себе назначали, из своей же среды, особенное управление и потом уже обращались к правительству, чтобы оно утверждало своей властью их самобытное существование в обществе. Но правительства, — и именно церковно-правительственная (папская) власть, — уже с самого начала стремились подчинить себе университетскую общину, и, без сомнения, не с одной целью нравственного контроля, а с тем, чтобы сделать их послушными орудиями своего влияния на умы. И действительно, влияние университетов на современное общество, даже и в первом периоде их существования, было немаловажно. Мы это видим, между прочим, из того, что при Людовике IX (Святом) университетская община, не найдя у двора удовлетворения за нанесенную ей обиду, ушла из Парижа, и французское правительство само искало с нею примириться, чрез посредничество папы Григория IX, увеличив потом еще более ее права и привилегии. Итак, хотя и нельзя думать, чтобы в те отдаленные времена правительства ясно понимали всю силу нравственного влияния университетов на общество, хотя и трудно решить, в какой мере сами университеты сознавали им присущую нравственную силу, но все-таки можно принять, что и тогда уже и светские и духовные власти предугадывали возможность оппозиции в этих общинах, а сами общины, более или менее сознательно,



чувствовали в себе возможность противодействия. Впоследствии мы видим, что университеты преследуют не одну научную цель, но получают отчасти и политический характер. Сами правительства, как это мы видим из истории Пражского университета, стараются поддержать вошедший в университеты элемент народности и не только не препятствуют, но даже стараются упрочить влияние университетов и на политический ход событий. Мы знаем, что юристы, получившие образование в университетах, становятся на стороне правительств в борьбе феодальной власти с монархической. Правительства пользуются также влиянием теологических факультетов во время религиозных споров и в делах реформации. Наконец, когда в Германии научно-духовное влияние университетов, после Реформации, и нравственно-национальное, после народной войны 12-го года, делается уже слишком могущественным, правительства находят необходимым противодействовать излишней свободе мысли и слова централизацией и бюрократизмом. Итак, вопрос *чего желали правительства от университетов на Западе и чего желали сами университеты*, решается различно. Вообще, однако же, можно сказать, что до последнего времени к действиям университетов, направленным для достижения научно-образовательной цели, всегда присоединялись еще и другие элементы. В наше время мы видим, что все университеты на Западе распались на два главных разряда, из которых один, заключающий в себе английские университеты, преследует более образовательную цель; другой же разряд, к которому принадлежат германские университеты и университет французский, подчиняют эту цель другой, чисто научной.

Эта научно-образовательная цель западных университетов, выражавшаяся сначала *чисто гуманным* направлением образования, впоследствии, с успехами наук, обнаруживается в направлении *гуманно-реальном* и, наконец, даже в *чисто реальном*. Когда просвещение в массах или в известных слоях общества уже достаточно распространилось, когда объем каждой отрасли сведений получил громадные размеры, когда соревнование усилилось и с тем вместе увеличилось число адептов каждой науки, то понятно, что учащимся не оставалось ничего более и для успеха в науке, и для обеспечения своего существования, как ограничить круг своей умственной деятельности, сосредоточив ее всю на глубоком изучении одной какой-нибудь науки и даже одной ее части. Понятно также, что выбор должен был падать на отрасли сведений, которые направлены к удовлетворению современных потребностей общества. Направление же современного общества с развитием торговли и других международных отношений сделалось по преимуществу реальным и практическим. А в самих университетах, чтобы удовлетворить всем требованиям этого направления, должна была обнаружиться необходимость и в новых специальных учреждениях (институтах), и в союзе с другими гражданскими учреждениями, представляющими более средств для достижения реальной цели. Правда, до сих пор едва ли не один только медицинский факультет обращался за помощью к гражданскому и военному ведомствам, чтобы пользоваться их филантропическими заведениями для образования врачей, и эти отношения между факультетом и госпитальным управлением даже не так новы. Но очевидно, что и другим факультетам предстоит более или менее та же необходимость. Как бы университеты ни были щедро снабжены средствами, эти средства одни по мере распространения реального направления все более и более будут оказываться недостаточными. Вот почему я убежден, что всем университетам предстоит коренное изменение организации. Известно, что первые начала факультетов существовали еще до университетов. *Facultas artium liberalium*, с их *trivium*



и *quadrivium*, проявляется еще в двенадцатом в. в монастырских школах; к нему присоединились потом факультеты теологический, составленный из нищенствующих монахов и священников, и наконец – юридический и медицинский. Но связь этих факультетов была основана или на народности, или она была более административная. Внутреннее же или научное соединение основывалось, кажется, только на том, что учащиеся могли, а потом и должны были посещать лекции не одного, но нескольких факультетов. Сродство наук поддерживало эту связь и делало ее органической. В наше время открываются новые условия, которые, смотря по обстоятельствам, могут сделаться для факультетов и *соединительными*, и *разъединительными*. Так, например, потребность современной медицины очевидно обуславливает ее соединение с другими естественными науками – физикой и химией. Но, с другой стороны, каждая из наук сделалась так обширна, что целой жизни становится мало даже для изучения одной ее части; и мне кажется, что если не будет открыта новая формула связи университетских факультетов, то им предстоит скорее *разъединение*, чем *соединение*. Они и теперь, собственно, *соединены* только в небольших германских университетах; а в столицах студенты различных факультетов, за исключением некоторых особенных случаев и лекций профессоров, приобретших особенную популярность, почти не имеют никакого сближения между собой. Со временем чем сильнее будет для факультетов необходимость проникать различными отраслями наук в другие общественные учреждения, тем слабее сделается корпоративно-органическая связь факультетов и тем более увеличится вероятность распада всей университетской корпорации. Да и в настоящее время и у нас, и в чужих краях кроме факультетов существуют уже *высшие специальные школы* для той или другой отрасли наук, а главное, и теперь уже эти школы подлежат в системе централизации не тому ведомству, к которому относятся университеты. Говоря иносказательно, и теперь уже различные ведомства, вместо того чтобы пользоваться плодами одного дерева, выросшего в общем саду, добиваются во что бы то ни стало получать плоды из доморощенных питомников. Учреждение таких специальных школ понятно в стране, как Англия, где нет собственно ни министерства просвещения, ни правительственной монополии, где частные люди и частные общества имеют полное право заводить не только школы, но даже университеты. Но там, где преобладает начало централизованное и где просвещение составляет монополию правительства, распределение учебных учреждений в различных ведомствах было бы необъяснимо, если бы мы не приняли в соображение двух обстоятельств: во-первых, – то, что именно там, где господствует централизация, обыкновенно каждое ведомство стремится к отдельности и независимости от других, хотя бы и казалось, что этот принцип должен бы всего более способствовать гармонической связи частей одного целого; во-вторых, – то, что каждое ведомство, имея потребность в значительном числе специалистов, считает удобнее образовывать их собственными средствами. Действительно, если бы в целом государстве на одном университете лежала обязанность образовывать практических специалистов по всем частям, если бы университет проникал своими учебно-специальными учреждениями, как корнями одного векового дерева, во все гражданские и военные ведомства государства, то задача его была бы слишком многосложна и едва ли исполнима. Однако же при системе централизации, казалось бы, удобнее было подчинить все учебные специальные учреждения вместе с университетами одному ведомству. Казалось бы, что такое сосредоточение должно было способствовать гармоническому действию научно-образовательной деятельности



в различных направлениях, и вообще соответствовало бы более самому свойству преобладающего принципа. Но как существующие факты доказывают начавшееся уже разъединение, то я остаюсь при том, что в будущем всем университетам предстоит если не жизненная, то, по крайней мере, морфологическая реформа. Если университет с его факультетами можно сравнить в настоящее время с вековым стволом ветвистого дерева, то будущие университеты уподобятся деревьям, разветвленным у самого корня. Говоря просто, я думаю, что связь между отдельными факультетами университета перенесется сверху вниз, так что ее нужно будет искать не в самом университете, а в образовательных учреждениях, готовящих к университету.

Применяя все сказанное к нашим русским университетам, нетрудно убедиться, что, как бы ни была выражена первоначальная мысль их учреждения, фактически они были и до сих пор продолжают быть учебными учреждениями, приспособленными преимущественно к образованию людей должностных на службу государству. Государство сознает эту цель, предоставляя получившим ученые степени известные служебные права. Что наши университеты соответствуют этому требованию, доказывается и числом слушателей, поступающих после на службу, и степенью их образования. А что деятельность наших университетов все-таки еще недостаточна для достижения этой цели в обширном государстве, доказывается существованием других специальных заведений (школы правоведения, медико-хирургической академии, педагогического института), пользующихся почти теми же правами. Наконец, что наши университеты никогда не имели главной задачей образование ученых специалистов, это доказывается недостатком в выборе кандидатов на вакантные кафедры и часто встречающейся трудностью заместить выбывших профессоров дельными специалистами. Итак, говоря по чистой совести, наши университеты никогда не имели других, более западных, целей, да, судя по историческому развитию, и не могли их иметь. В наших университетах никогда ни одна наука не излагалась в полном ее объеме, и весьма немногие кафедры были снабжены всеми средствами, необходимыми для современного изложения науки. У нас никогда не было конкуренции, столь благотворной для научного прогресса, и никогда одна и та же наука не преподавалась несколькими профессорами. Наше университетское учение (может быть, за исключением одного Дерптского университета) никогда не было совершенно свободным, и потому никто из учащихся не мог посвятить себя с самого поступления в университет исключительно изучению одного предмета; всякий, имея в виду обязательные курсы, срочное время пребывания в университете и экзамены, спешил покончить и развязаться как можно скорее с формальными требованиями, и потому никто не имел и времени заняться наукой для одной науки. Теперь, однако же, когда поднялись различные современные вопросы, то послышались голоса и о преобразовании наших высших школ. Если эта потребность действительно обнаруживается, то поспешим задать себе опять вопрос: *чего мы желаем в настоящее время от наших университетов?* Вероятно, мы все теперь желаем, чтобы и у нас служебно-образовательное направление наших университетов приняло чисто научный характер. Если так, то значит ли это, что мы желаем преобразования *коренного и фундаментального*? Но, мне кажется, мы оказались бы слишком верующими, если бы вздумали верить, что такой реформы можно достигнуть одним изменением уставов, курсов, распределением лекций, программ, испытаний и т. п. Для коренного преобразования чего бы то ни было нужны не одни новые законы, а новые люди. Кто искренно желает истинного прогресса, тот не должен много рассчитывать



на действия таких мер, как перемена уставов, распределений, которые одни, сами по себе, хотя и быстро изменяют, но только не сущность дела, а форму. Между тем первое и главное условие прогресса есть твердая вера в *образовательную, творческую силу человеческой личности*. Без нее все хитросплетенные уставы – мертвая буква. Так, по моему мнению, для преобразования наших университетов нужно обратить все внимание на *предварительное образование главных деятелей нашей науки*. Кто, как я, лет тридцать тому назад видел хотя один из наших университетов, тот знает, чему должно приписать прогресс в течение этого времени. Надобно знать, в какой мере, в то отдаленное время *научное* в университете заменялось *смешным*, как, за исключением немногих избранных, все прочее, устаревшее поколение преподавателей принадлежало скорее допотопным временам, чем девятнадцатому столетию. Чего не делалось за тридцать лет в наших университетах? Многие из тогдашних профессоров теперь стали притчею. О иных и теперь мы, старые их слушатели, сойдясь вместе, не можем вспомнить без смеха. Нередко на лекциях изложение науки заменялось семейными хрониками и проповедями о нравственности; для других читать лекцию – значило читать слово в слово, да и то с ошибками, учебник, напечатанный когда-то лет за двадцать; у третьих на лекциях играли в карты и бегали за *чужаками*. Все это прошло безвозвратно, и теперь едва верится тому, чему когда-то был очевидным свидетелем. И в настоящее время существует еще ветхое и несовременное в наших университетах; многое и многое еще остается сделать; но *смешного* уже не существует более; этот несомненный шаг к прогрессу мы уже сделали. Но кому принадлежит заслуга? Университетский *coup d'état* совершился (в 30-х гг.) посредством введения новых элементов, и то были не новые уставы, а свежие личности. Новое поколение профессоров подросло разом и вовремя для замены отжившего. Началось с того, что академик Паррот предложил образовать *профессорский институт* из молодых людей, окончивших или оканчивающих курс, из всех русских университетов. Избранные должны были подвергнуться испытанию в академии наук, потом отправиться на два года в Дерптский университет для специального изучения избранных ими предметов и оттуда на два же года за границу. Сколько я помню, Паррот предлагал сделать этот институт постоянным, а если нет, то, по моему убеждению, он бы должен был это предложить. Вместе с институтскими, в числе которых находился и я, были в то же время посланы от гр. Сперанского воспитанники семинарий и духовных академий. Сверх этого, к нам примкнуло и еще несколько молодых ученых, выехавших за границу на собственном иждивении. Таким образом, были приготовлены и распределены по нашим университетам более 30 преподавателей. Вместе с этим обнаружилось и прогрессивное направление именно в тех университетах, на долю которых досталась большая часть свежих сил. С другой стороны, я был также свидетелем, как весьма дельные перемены в уставах, но не поддержанные личной силой исполнителей остались без всякого результата. Я не хочу этим сказать, что все перемены учебных постановлений бесполезны. Напротив, я сейчас предложу на суд мое мнение об изменении экзаменов и способов преподавания. Но все эти нововведения предложу не с тем, чтобы изменять мертвую букву, а чтобы *дать больший простор действию личности наставников*. Итак, в животворных и образовательных силах личностей я нахожу единственное ручательство за истинный прогресс.

Учреждение *особенных, постоянных институтов преподавателей* при нашей Академии наук и при некоторых из наших университетов; постоянное обновление



университетов свежими силами; внесение новых элементов в научную деятельность, – вот, по моему убеждению, где нам нужно искать главной помощи и против нашей апатии, и против нашей инерции, и против нашего непотизма. Как скоро окажется в наших университетах влияние сил, постоянно освежаемых новыми личностями; как скоро силы эти окажутся достаточными в такой степени, что каждый научный предмет будет разделен, по крайней мере, между двумя преподавателями, то тогда и вопрос о распределении лекций, об испытаниях и способе учения будет решен положительно. А существующий теперь – *полуобязательный, полусвободный* – способ учения, как ни к чему не служащая полумера, должен будет уступить место *совершенно свободному*. Если нельзя отвергать, что в таком обширном государстве, как Россия, еще необходима целая масса людей и *слегка образованных* для исполнения самых вопиющих потребностей общества, то, с другой стороны, нельзя отвергать и того, что для нас также необходима и *образовательная сила деятелей науки*, для которых нет лучшего способа воспитания, как университетское – свободное. Он один может развить талант и дарование. Если обязательный способ учения Оксфордской и Кембриджской коллегий развил высокие личности, то не забудем, что образовательную силу Англии должно искать не в одних ее университетах, а в ее конституции и ее неподражаемом самоуправлении.

Но умножение свежих сил в наших университетах, очевидно, потребует и другого определения, и другого распределения деятельности, и больших материальных средств. Во-первых, при увеличении конкуренции посредством такого института понадобится определить точнее условия для занятия кафедр. Так, например, нужно будет, сократив сроки эмеритуры, требовать, чтобы все доценты, по истечении первой половины срока (примерно десяти лет), необходимого для эмеритуры, представляли доказательства их научной деятельности; требовать, чтобы каждый составил по крайней мере хотя один учебник по избранному им предмету и потом, по истечении этого срока, подвергался бы вторичному выбору с правом получить полпенсии, если не будет вновь избран, и т. п. Что касается средств, необходимых для содержания института, то суммы, собираемые за слушание лекций во всех университетах, по справедливости должны бы были получить это назначение, и содержание такого института общими силами университетов было бы, без сомнения, весьма осуществимо. Может быть, могли бы найтись и другие источники при общем содействии. Справедливо замечено, что наши медицинские факультеты теперь потому так переполнены, что из всех четырех факультетов – медицинский только один имеет специально-практическое значение. Расширение реальной деятельности других факультетов, доставив им право пользоваться некоторыми из учреждений других ведомств, было бы, без сомнения, действительным средством к поощрению учащихся заниматься предметами физико-математического и естественного факультетов, остающимися до сих пор без приложения и не открывающими никакой дороги в жизни. Занятия в агрономических, технических и инженерных заведениях других ведомств с целью практического образования, без сомнения, привлекли бы в эти факультеты многих учащихся, а с этим вместе увеличилась бы и сумма, собираемая за учение. Сверх этого, мы знаем, что и в Германии, и в Англии существуют учебные учреждения *на акциях*. У нас с каждым днем все более и более распространяются общества акционеров, из которых некоторые прямо уже касаются народного просвещения. Я не вижу, почему бы нельзя было приложить этот способ действия и к учреждению различных практических заведений при наших университетах.



Впрочем, я не менее других знаю, как теперь малоисполнимы еще эти предположения об увеличении материальных средств; но я и не брался доказывать, в какой мере у нас возможно коренное преобразование наших университетов; я здесь доказываю, что наши университеты, рассматриваемые как образовательно-служебные заведения, достаточно удовлетворяют этой ограниченной цели; но как учреждения, назначенные для развития чисто научной и специально-научной деятельности, они требуют *коренных* преобразований посредством *живых, личных сил*. Я доказываю, что все другие меры, предпринятые с этой целью, оставляя главное основание *ненормальным*, будут также *ненормальными*. Я утверждаю, что вся надежда на успех заключается именно в том, чтобы придумать *самое верное средство для постоянного обновления наших учебных учреждений свежими силами*. В этом вся задача. Впрочем, эти рассадники свежих и деятельных личностей нужны и не для одних высших учебных заведений. Правда, и теперь университеты высылают лучших своих воспитанников, достигнувших ученых степеней, за границу; и теперь эти молодые ученые, возвращаясь с свежими силами, с запасом сведений, или тотчас же определяются на вакантные места, или имеются в виду для замещения открывающихся вакансий. Все это правда, и я хорошо знаю, что не все согласятся со мной в необходимости *особых учреждений* (институтов) для этой цели. Но мне, может быть, удастся убедить несогласных, рассмотрев *механизм*, которым ведутся как выборные, так и другие учебные дела в наших университетах. Университет, перенесенный с Запада на нашу почву, остается и у нас, с некоторыми изменениями, все еще *учреждением коллегияльным*. Ученые и учебные дела решаются в совете профессоров большинством голосов. Этот способ решения предполагает обсуждение предмета со всех сторон. Он предполагает и свободу мысли и слова, — следовательно, совет есть учреждение в высшей степени гуманное и прогрессивное. В наших университетских советах, как и везде, должны быть и партии; и действительно, между членами советов есть и прогрессисты и консервативные, и срединники, и защитники личных интересов; но всем им недостает двух условий: *во-первых*, в советах нет внутреннего доверия к собственному авторитету, и, *во-вторых*, нет ревности к собственным убеждениям, или, другими словами, нет глубоких искренних убеждений. Можно прибавить еще и *третье*: нет равномерного умения вести дела. Этим искусством владеют только сторонники личных интересов; прогрессисты же, по большей части люди молодые, без связей, горячие, восторженные, действующие по одним убеждениям, редко успевают. Оседлые личности (партикуляристы) по самому свойству своего принципа ищут связей и протекций и, находя их сверху, берут верх. Они умеют действовать на срединников; к ним почти всегда пристают и консервативные. Еще хуже, если голоса в совете разделяются не по взглядам, а по *народностям*. В таком случае ни одно начало не может быть проведено последовательно; ревностные прогрессисты, примкнув к большинству своих консервативных соплеменников, сами делаются консервативными, и наоборот. Когда же в совете преобладают сторонники личных интересов (партикуляристы), то этим уничтожается и собственное достоинство, и достоинство совета. В побежденных рождается недоверие к собственному авторитету, а вслед за тем распадаются и главные основы коллегияльного учреждения. Постоянно побеждаемые делаются равнодушными к своим убеждениям, а победители приобретают приверженцев и из числа тех, которые не разделяли прежде их убеждений. Затем следует nepотизм и упрочивается *стабилизм*. То же самое, только в меньшем виде, повторяется иногда и в педагогических советах гимназий. Когда же



коллегиальное учреждение достигло такого состояния, когда нравственная и образовательная его сила ослабела уже до такой степени, что влияние высшей власти сделалось необходимым, то как бы это влияние ни было благотворно и разумно, авторитет совета уже сильно потрясен, и он действует тогда, может быть, и хорошо, но не по собственным убеждениям. Представим себе теперь, что избрание будущих деятелей науки совершилось большинством голосов при такой обстановке коллегиальных учреждений. Надежно ли это избрание? Положим даже, что выбор был счастливый; но избранный, окончив свое образование за границей, возвращается в тот же университет, где начал учиться. Как легко, вступая на новое поприще, он может заразиться духом nepотизма и завести связи и протекции на почве родного университета! Долго ли ему отстать от науки и принять другое направление? Наконец, положим, что все университеты вышлют, действительно, лучших своих питомцев для дальнейшего образования; где же искать между ними связи, единства и общего духа, который одушевлял бы их на пути к достижению одной цели? Вот уже прошло тридцать лет, а я и многие из моих товарищей еще живо и с наслаждением вспоминаем то время, когда мы были воспитанниками профессорского института, дружно приготавливаясь выступить на одно поприще. Единство направления, размен взглядов, вера в науку так сближали и одушевляли нас, что мы все считали себя одним семейством, имевшим и общую цель, и одно и то же будущее.

Итак, я остаюсь при моем мнении, что нет вернейшего средства к доставлению свежих и крепких сил нашим учебным заведениям, как учреждение *общего всем университетам рассаdnика*, с тем чтобы каждый университет посылал туда своих избранных. Только этим способом можно контролировать достоинство выбора, водворить единство направления, воодушевить молодых людей общим стремлением к одной цели и, наконец, дать им более средств приготовиться к деятельности на избранном ими поприще. Эта мера, впрочем, нисколько и не противоречит общепринятым понятиям об образовании наставников. Разве мы не видим, например, что учителя гимназий образуются не одними гимназиями, а и вдали от них – в университетах? Бесспорно, такое удаление будущих наставников от училищ, в которых они могли бы познакомиться с педагогикой на практике, – худо; но это неудобство легко поправить. Между тем еще было бы хуже поручать одним гимназиям образование гимназических учителей. Как обновление племен и семейств новыми связями родства считается лучшим средством против нравственного одряхления, так и в учебных учреждениях ничто столь сильно не противодействует научному застою, апатии и nepотизму, как введение свежих посторонних сил. Но если учреждение, назначаемое для образования учителей и наставников, я назвал *институтом*, то это слово я отношу не к форме, а к сущности дела. Меня худо бы поняли, если бы вздумали, например, что я предлагаю будущих профессоров поместить всех вместе в одно здание с надписью у входа: *профессорский институт*; что я требую от них непременно посещения лекций, годовичных экзаменов, ставлю их под надзор инспекторов о нравственной и учебной части. Нет! Дело идет совсем не о том. Я поставлю задачей института, *во-первых*, соединить избранных единством направления и цели; *во-вторых*, подготовить их к будущему призванию в отдалении от родных университетов и, следовательно, на *другой научной почве*; *в-третьих*, снабдить их всеми необходимыми средствами для специального изучения избранной ими науки и, наконец, *в-четвертых*, сблизив их как можно более между собою и с наставниками, требовать, чтобы наставники постоянно руководили ими в научных занятиях к определенной цели.





От такого сближения, основанного на общем им научном интересе, я ожидаю более всего благодетельных следствий. Приготовление избранных – на предстоящее им поприще – в отдалении от того университета, в котором они получили свое первое образование, служило бы вместе и проверкой самого выбора. Избиратели, зная это, были бы осторожнее и беспристрастнее; а правительство, посылая потом за границу молодых людей, достаточно подготовленных не одним, а двумя высшими учебными заведениями, имело бы более верную гарантию в научных достоинствах кандидатов. Впрочем, нет никакой необходимости, чтобы все избранные отсылались от университетов в одно место: они могут быть распределены и группами. Одни из них, смотря по тому, кто какой избрал предмет для специального изучения, могут готовиться при Академии наук, под руководством ученых ее членов; другие – могут быть поручены тем из наших университетских профессоров, которые приобрели известность по специальным занятиям какой-либо наукой. В доказательство, как много действует такой способ приготовления специалистов, я могу привести собственный опыт. Мне было поручено приготовить к практической хирургии шестерых молодых людей, да еще избранных, и не университетами, а взятых прямо со служебного поприща; несмотря на то что война помешала им отправиться за границу, трое из них после двухлетних занятий доказали на деле, какой пользы могут ожидать и правительство, и общество, когда образование научных специалистов будет *исключительно* поручаемо тем из наставников, которые заслуживают имя экспертов. Хотя в приведенном случае и не было цели приготовить будущих профессоров, но я и тут убедился, что прежде испытал и при моем собственном образовании, как мощно влияет на развитие таланта и знаний сближение наставника и учащихся, направленное к достижению одной определенной научной цели.

Второе условие, которое я почитаю не менее жизненным для наших университетов и нашей науки, состоит в *коренной реформе средних и низших учебных заведений*. Если живой силой личности я предлагаю обновить среду наставников сверху, то я в этой же одной силе вижу возможность и преобразования среды учащихся снизу. Но и в этом случае спрошу предварительно: *чего мы желаем от наших училищ?*

Идеально-нормальное состояние просвещения в обществе было бы то, если бы *все, без различия, одним путем вступали в жизнь: путем широким – университетским*. – Это значило бы, что все, без различия сословий и состояний, *были бы обязаны* пройти общий гимназический курс, поступить в университет, избрать один из его факультетов и потом уже выйти в жизнь, следуя одному избранному пути. Этим *обязательным* для всех граждан способом просвещение равномерно распространилось бы через все среды общества, и избрание того или другого рода жизни молодым человеком совпадало бы с окончанием его университетского учения. Но если *рано созревший реализм общества* требует совсем другого от образования; если общество спешит располагать людьми – *специалистами*, и ему некогда долго ждать окончания университетского учения; если, с другой стороны, это учение не по средствам каждого и требует со стороны учащихся больших пожертвований, так что только одни люди с достатком могут учиться по двенадцати и по пятнадцати лет, пока попадут на путь жизни, – то мысль общего гимназическо-университетского образования, конечно, в настоящее время неосуществима. Если так, – то должно по крайней мере – *сохранить в чистоте дух истинно университетского образования, отделив его гуманно-реальное направление от направления чисто реального*. Итак, пусть высшие специальные школы, назначенные для удовлетворения



насущной потребности общества, остаются в руках различных ведомств; но пусть и научное направление с присущим ему *гуманно-реальным элементом* сохранится в гимназиях и университетах во всей его чистоте. Пусть *разделение школ начнется внизу, а гимназии, лишенные теперешней своей двуличности, пусть будут приспособленными к одному только университетскому учению*. Как ни грустно такое расщепление при самом корне образования, но если оно жизненно необходимо для общества, то нужно, по крайней мере, сохранить университетское начало в первобытной его чистоте. Тогда остается еще надежда развить это начало впоследствии, когда общество по законам противодействия само убедится, наконец, в его необходимости и прибегнет снова к нему за помощью.

Но если мы требуем, чтобы университетское образование сохранилось в первобытной его целостности, то это не значит, что оно должно сделаться отсталым и несовременным; это *не значит также, что оно не должно быть несколько реальным и специальным*. Нет! Основанием истинно университетскому учению служит наука во всем ее обширном значении; а наука не может быть непрогрессивна. Мы желаем от нашего университетского образования только того, чтобы оно *сохранило гуманное начало с реальным в неразрывной связи*, несколько не выпуская из виду тех нововведений, которыми обогатилась в последнее время реальная сторона наших знаний. Но и гуманное начало также ведь не осталось позади; оно также богато применениями, и применения эти касаются самой важной – нравственно-духовной стороны нашей жизни. Конечно, они не так наглядны, не так очевидны, от них выигрывает не столько утилитарное направление общества; но зато ничто столько не содействует развитию самых драгоценных свойств человеческой натуры, – мысли и слова, – как гуманизм. Он выводит мысль из тесного круга реальности на широкое поле, снимает оковы, налагаемые близоруккой действительностью, и знакомит человека с самой лучшей частью природы – с внутренним человеком. Если и всегда слышались, а теперь еще громче слышатся, возгласы против гуманного начала образования, то, *во-первых*, порицатели принадлежат к тем недовольным, которые опасаются излишней свободы мысли и слова, будто бы распространяемой гуманизмом. Но если нужно бояться этой свободы, то разве она не так же страшна и в реализме? Кто имеет такой взгляд, тот должен вообще опасаться науки. Посмотрите, в самом деле, к чему привел этот страх? Когда была в моде германская философия, когда направление германской школы было по преимуществу гуманное, а между тем потребности общества делались со дня на день более реальными, то естественным наукам удалось, наконец, вытеснить из школ излишек гуманизма. Казалось бы, нужно было успокоиться. Вышло совсем другое: теперь уже естественным наукам, наиболее способствующим развитию реального, приписывают вольнодумство и неверие, и начинается уже противодействие тем же самым орудием, которое еще не так давно казалось опасным.

Во-вторых, порицают гуманное направление люди, замечающие недостатки не там, где должно искать их. Действительно, ничто так легко не принимает безжизненную, оцепенелую форму, как гуманитарные науки, если они излагаются непривычными наставниками. И мертвые языки, и наука о древностях, и самая история мертвят ум учащихся, если мы не сумеем воспользоваться тем живительным началом, которое в них заключается. Многое для поверхностного наблюдателя кажется в этих науках бесполезным хламом, которым учителя с ранних лет забивают головы своих учеников; многое и действительно несколько не нужно для жизни и не имеет никакого непосредственного приложения. Но кто хотя однажды испытал или на самом себе,



или видел на других, что могут сделать эти науки для ума и сердца в руках опытных и даровитых наставников, тот, верно, согласится, что нигде не заключается столько образовательности для внутреннего человека, как в учении, недаром названном гуманным. Не виноваты гуманитарные науки, если они в руках наших учителей сделались чем-то ни к чему не применимым, отдельным и безжизненным. Следует ли из этого, что они в образовании человека могут быть совершенно заменены специально-мелким реализмом? Следует ли из этого, что гуманитарное направление для нас должно быть безвозвратно потеряно, и именно для нас, едва выступивших на поприще гражданственности? Не следует ли скорее, что нужно обратить внимание на *личность самих наставников* и серьезно заняться их подготовлением, ознакомив их со всеми способами изучения гуманитарных наук? Наконец, реакция против гуманизма понятна еще в странах, где гражданственность достигла высшей степени развития; понятно это противодействие в отечестве Гуттена, Эразма, Рейхлина; понятно оно, где гуманизм, проникнув до низших слоев общества, уже давно навлек на себя нареkanie папистов и обскурантов. Там, может быть, он вредил *излишком*, способствуя абстрактному направлению умов и отвлекая их от действительности. Где общечеловеческое образование уже просветило все классы общества, там может развиваться и самый утонченный – гуманный и реальный – специализм; там просвещенное общество сумеет уже само отличить истинного, научного специалиста от шарлатана, которому специализм служит только вывеской. Но другое дело – у нас. Что будет из нас, если мы, не подготовленные еще образовательной силой гуманизма, бросимся очертя голову на специальность? И какую специальность предпочтет наше большинство? Конечно, самую реальную и насущную, – то есть, такую, которая, требуя как можно менее общечеловеческого образования, обещает как можно более прибыли и выгод. Не значило ли бы это открывать вход в маловоспитанное общество грубому шарлатанству и давать приют спекуляции на невежество и легковёрность? Нет, не нам восставать против истинного гуманизма, плодами которого мы еще никогда и не пользовались. Не нам сомневаться в необходимости этого начала для образования нашего юного общества. Даже желая от всей души сделаться истыми специалистами, мы не должны забывать, что и для этого необходимо общечеловеческое образование. Возьмите и сравните двух специалистов: одного – прошедшего чрез школу гуманитарных наук, другого – прямо напавшего на реализм; я берусь вам их тотчас же отличить, и не только по действиям, но даже по мыслям. Если и в классической земле гражданственности, если и в Англии, которую, верно, никто не упрекнет в непрактичности и в недостатке реализма, гуманитарные науки продолжают быть главной основой высшего (университетского) образования, то нам ли, – едва выступившим на поприще гражданственности, – сомневаться в образовательной их силе? Мы можем, пожалуй, еще извиниться в нашей апатии к общечеловеческому началу просвещения тем, что мы вышли на это поприще поздно, когда реализм уже начал оказывать противодействие; мы можем, пожалуй, сказать в оправдание, что для нашего общества жизненно необходимы самые дюжинные реалисты. Но уже никак нам не идет восставать против самого принципа, основываясь на одних только временных и случайных причинах, обуславливающих историческое развитие нашего общества. Нет! Наши университеты должны твердо и дружно отстаивать неразрывную связь гуманитарного с реальным. Это их задача, это их святая обязанность и пред обществом, и пред лицом всего человечества. И если прежняя формула этой связи уже устарела, то наши университеты должны найти новую. И если бы даже оказалось,



что гуманизм на Западе отыграл свою роль, то мы должны привлечь старого учителя людей на нашу сторону и открыть ему новое поприще в гостеприимной России.

Итак, если мы все в этом согласны и если мы желаем от наших учебных заведений, чтобы они вели в жизнь и путем *общечеловеческого*, и путем *специально-научного образования*, то опять спрашивается: где должна быть поставлена граница разделения этих двух путей? В настоящее время все три разряда наших училищ (приходские, уездные, гимназии) так организованы, что ни одно из них не prepares к другому и каждое открывает путь прямо в жизнь. Во многих уездных училищах можно начать учиться грамоте так же, как и в приходском; обыкновенное (недворянское) уездное училище не prepares к гимназии; окончив курс в уездном, можно так же сделаться чиновником, как и по окончании курса в гимназии. Собственно же таких училищ, которые бы prepares исключительно только к университету, у нас нет, и разделение двух путей у нас поставлено в гимназиях, в четвертом классе, следовательно, как нельзя выше. Потому ни один из трех разрядов наших училищ не имеет точно определенного направления; некоторые же из них, как дворянские училища, имеют более сословный характер. Правда, такая организация имела целью облегчить и расширить выход в жизнь, и с этим началом, имея в виду огромную потребность государства в практиках и служащих, можно бы было легко примириться, но только при *двух* условиях.

Во-первых, если бы наши школы давали такое общечеловеческое образование, которое могло бы быть непосредственно приложено к различным родам занятий или же находились бы в связи с другими реальными школами. *Во-вторых*, если бы, сверх того, были и другие школы, назначенные преимущественно для образования, prepares к университету. Но ни то, ни другое условие не исполнено. Для распространения общечеловеческого образования у нас недостает лиц, знакомых с современными успехами педагогики; низших реальных школ также почти вовсе не существует, если они и существуют, то не имеют надлежащей связи с школами научно-образовательными. Для большей же части посвящающих себя занятиям реальными предметами (как, например, для ремесленников и торгового сословия) учение в школах вовсе *не обязательно*. Следовательно, наше школьное общечеловеческое образование не имеет никакой связи с реальным направлением общества. С другой стороны, наши гимназии, назначенные вести образование *двумя* путями, именно потому и не достигают ни той, ни другой цели, а кроме них мы не имеем школ, исключительно prepares к университету.

Для рациональной организации училищ возможно только одно из *двух*: нужно или учредить два разряда училищ, из которых *один* вел бы, путем общего образования, в реализм общественной жизни, а *другой* – преследовал бы цель чисто научного образования и prepares исключительно к университету; *или* же учредить первоначальные школы, общие для того и другого направления, и отсюда уже начать разделение на *два пути*. Приняв один из этих двух способов преобразования, можно будет легче дать и университету чисто научное значение. Я выразил уже мое мнение о будущем всех университетов. Для нас, для нашего просвещения, для нашей науки, мне кажется, более чем в других странах, необходимо стараться не приближать, но, сколько можно, отдалять время распада университета. Если наши университеты не в состоянии проникнуть, посредством своих факультетов, в другие ведомства и тем усилить свои средства, то мы и об этом не должны слишком сожалеть. Тогда мы должны предоставить образование практических реалистов,



которые численно необходимы для государства, специальным учреждениям других ведомств; а наши университеты пусть лучше станут на одну чисто научную почву. Если же мы замечаем, что большая часть наших студентов недостаточно приготовлена к свободным и самостоятельным занятиям наукой, то нам нужно не понижать уровень университетского образования, как это некоторые полагают, а, напротив, возвысить уровень гимназического, сделав его исключительно приготовительным к университету, уничтожив двухстороннее разделение гимназического курса и продолжив его до девяти и более лет. Нам нужно усилить и научные требования от учащихся в университете, продлить сроки учения в некоторых факультетах, положить правилом, что желающий получить ученую степень по одной отрасли наук должен предварительно иметь ученую степень по другой, сродственной отрасли; от испытуемого, например, на степень д-ра медицины требовать, чтобы он имел степень кандидата по физ.-мат. и естеств. фак., и т. п. Только этими способами, думаю, можно оградить чисто научное значение наших университетов. Если, с одной стороны, умственная и научная деятельность наставников будет постоянно обновляться свежими силами; если, с другой стороны, образование в гимназиях будет исключительно направлено на приготовление к университету; если, наконец, факультеты, не стесняясь урочными сроками времени, будут предоставлять учащимся заниматься специально наукой, то без сомнения, чисто научное значение университетов поднимется. Но зато – нет сомнения – число учащихся, ищущих в университетском образовании только средства, доставляющего им или пропитание, или положение в обществе, значительно уменьшится на первый раз. И это хорошо; это необходимо для очищения университетов и для поднятия их чисто научного значения. Не университет, а специальные школы гражданского и военного ведомств нужны для тех, которым нужна не наука, а хлеб, и для тех научных субалтернов, служба которых необходима для государства (чиновников, военных и гражданских врачей). Тогда университет, с его свободным учением, поставит себе главной целью развитие таланта, самостоятельной деятельности ума и истинной любви к науке. Тогда и связь гуманного направления с реальным в наших университетах будет еще надолго ограждена для пользы истинного просвещения. Тогда можно надеяться, что наши специалисты, избегнув вредной односторонности, будут и гуманно-образованными людьми.

Итак, преобразование нашей системы просвещения нужно начинать не с одного конца, а с обоих. Действительно, если начать *снизу* (с училищ), то что можно сделать? Можно изменить распределение наук по классам, можно улучшить программы, можно изменить курсы и испытания; но все-таки не достанет главного – дельных и опытных педагогов. Откуда взять их, если высшие учебные заведения не будут преобразованы с этой целью и не будут оживляемы свежими силами? Если начать *сверху* (с университетов), то – спрашивается – где взять хорошо подготовленных студентов, образование которых подходило бы под уровень университетского учения? Следовательно, не иначе как начав с обоих концов в одно и то же время, можно ожидать успеха. Образование в высших и низших школах так органически связано, что, затронув одно, нельзя не тронуть другого. У нас, в сущности, тот же самый недостаток петровских и екатерининских времен продолжается и до сих пор. Как в те времена для нашего просвещения не доставало главного – наставников, так и теперь их еще мало. Как тогда мы прибегали за помощью к Западу, так и теперь еще мы не полагаемся на одних наших доморощенных наставников. Одно только



переменилось: тогда нужно было еще доставать учеников, которых вздумали было также выписывать из-за границы; теперь же, слава Богу, они есть налицо. Но как тогда жаловались заграничные знаменитости, выписанные для нас, что наши ученики слишком плохи, как тогда высокопросвещенным наставникам нужно было поневоле спускаться до нашего уровня, так и теперь жалуются наши отечественные знаменитости в университетах, что слушатели их не понимают. Поговаривают и теперь о том, что профессорам приходится спускаться до уровня гимназических учителей, чтобы их труды не пропали даром. Поневоле, однако, спросишь: да каким же образом наши профессора сами достигли той степени образования, на которой они теперь стоят? Ведь они также вышли из наших школ, из наших университетов. Ведь не одному же пребыванию за границей они всем обязаны? Не будут же они отвергать, что они по малой мере половиной своего образования обязаны самим себе и тем университетам, в которых они начали свое учение? Скажут, что таких вообще немного, что все эти наставники, которые вышли из наших университетов и достигли высокого научного образования, составляют исключения, но зато для сотни других студентов университетское учение было гласом вопиющего в пустыне. Но, опять повторяю, согласимся сначала: *чего мы желаем от университета?* – Если главная его задача состоит в развитии таланта и самостоятельной личности, то отложим попечение когда-нибудь достигнуть образования сотен даровитых и самостоятельных людей. Если университету удалось образовать и десятки, то уже должно благодарить Бога; а если ему удалось в двадцатилетие вывести на свет хотя одного истинного двигателя науки, то цель его вполне достигнута. Мне скажут, что талант и гений везде себе проложат путь, что для них не нужны университеты, что развитие талантов пропорционально распространению просвещения в массе. Все это правда, но только при известных условиях. При известном состоянии гражданственности общества невозможно установить научное образование так, чтобы оно приспособлялось и к массовой посредственности, и к даровитым личностям. Нельзя содержать оранжереи и для сенокоса, и для тропических растений. Знаю я, что талант для нас не должен быть растением тропиков; он должен быть наш родной дуб, а не пальма; но и для дуба все-таки нужна удобная почва, а главное, нужны хорошие полесовщики: иначе его срубят на дрова вместе с сосной и березой. Не всегда также развитие талантов находится в прямом отношении с распространением просвещения в массах. Если бы всегда была такая ответственность, то в наше столетие мы встречали бы на каждом шагу Бэконов, Коперников и Галилеев. Нельзя, наконец, не сказать и того, что для нас сотни посредственных необходимее одного талантливое. Нет, у нас еще нужнее, чем где-нибудь, даровитые люди; мы не должны забывать, что каждый из них может подвинуть более массу вперед, чем сотни стоящих в уровень с нею, хотя и правда, что способ образования, приноровленный к развитию даровитых, делается в ущерб самой массе. Я знаю, что мы в настоящее время без посредственности – все равно, что машина без рук, без лошадей или без паров. Но повторяю: невозможно и вредно сближать два противоположных стремления. Нельзя вести одним и тем же путем и посредственность, стремящуюся удовлетворять насущным потребностям общества, и даровитую любознательность, стремящуюся к чисто научным целям. Первая торопится выйти в жизнь, чтобы как можно скорее приложить свои ограниченные сведения и извлечь из них пользу; в ней нуждается общество и вызывает ее беспрестанно на помощь. Ее нужно брать на выучку и научить в срок. Для нее нужны курсы и определенный по одной мере *minimum* сведений, достаточный для насущной

потребности общества. С нею нужно спешить образованием, чтобы не оставить то или другое вакантное место незамещенным. Для второй срок учения – жизнь и мера – наука. Ей нельзя сказать: учишься только тому, а не этому. Она учится, не определяя ни *minimum*, ни *maximum* сведений. Ее не вызывает крик толпы на выручку, и поэтому ей некуда и не к чему торопиться. Она всегда найдет вакантное место.

Я не отвергаю, что можно и в одном и том же учебном учреждении образовать и ту и другую. Можно организовать университет и так, что он будет удовлетворять и насущным потребностям общества, и высшим требованиям науки. Но это возможно только при *двух* условиях: *во-первых*, когда к университетам примкнут специальные учреждения других ведомств и увеличат его образовательные средства; а *во-вторых*, если вместе с этим университетское учение разделится на два отдела, из которых *один* будет свободный и неограниченный сроком времени, а *другой* – срочный и обязательный. В какой мере такое преобразование возможно и выгодно в настоящее время, я не берусь теперь решать. Но если оно неисполнимо, то я остаюсь при моем убеждении, что нет другого, более верного, средства для развития высшего образования, как то, чтобы дать нашим университетам *чисто научное значение*, предоставив *приготовление путем науки к служебной должности специальным школам других ведомств*.

Наконец, кроме преобразований коренных я прилагаю мое *чего мы желаем* и к изменениям второстепенных учебных постановлений, касающимся *способов учения и испытания*.

На вопрос, *чего мы желаем от университетского преподавания*, – я, конечно, не отвечаю: изложения науки по печатной программе, а скажу: я желаю, чтобы учащийся в университете *усвоил себе науку образовательной силой мысли и слова*. За исключением клиник и немногих других практических демонстраций (при которых наставник и его ученики меняются мыслями), на всех других университетских лекциях учащиеся обыкновенно остаются *пассивными* слушателями. Между тем известно, что ничто не возбуждает столько умственной деятельности, как активное участие в научных занятиях. В то самое время, когда мы следим за ходом мыслей другого, нам самим многое приходит на мысль; у нас тут же рождаются вопросы, сомнения и возражения. И все наставники, если они желают, чтобы их слушатели усваивали себе науку, должны также желать, чтобы ум слушателей на лекциях был в постоянной работе. Но обыкновенно слушателю приходится только напрягать свое внимание и бороться с собственными мыслями, которые вырываются обнаружиться; в этой борьбе он нередко теряет нить в изложении предмета; закравшееся сомнение остается у него нерешенным, и он выносит с лекции многое неясным и неразгаданным. И потому я думаю, что учащийся должен оставаться *пассивным* лицом на лекциях только в *двух* случаях: *во-первых*, когда преподаватель излагает новые научные истины, еще не обнародованные или ему одному известные и им одним дознанные; *во-вторых*, когда преподаватель владеет особенным даром слова. Понятно, что в те времена, когда книгопечатание еще не было распространено, не было и другого средства к распространению знаний, кроме устных лекций; понятно также, что и в наше время истинные двигатели науки имеют в изустном преподавании мощное средство для первого обнаруживания новых идей, еще не столько выработанных, чтобы выйти в свет в печатном сочинении; наконец, дар слова также обнаруживает свое волшебное действие на учащихся путем изустного преподавания. Но мы хорошо знаем, что не все преподаватели отличаются даром изложения, чего при других существенных достоинствах нельзя от них и требовать.



Мы знаем также, что учащиеся обыкновенно слышат такие истины, которые уже обнародованы в сотнях учебников и не одному только преподавателю известны. Итак, если не встречается непреодолимого препятствия в громадном числе слушателей, если преподаватель излагает уже известные данные по учебникам и запискам и если он не отличается особенным даром слова, я предложил бы ввести для многих предметов вместо обыкновенных лекций сократовский способ учения в виде *бесед*, главной целью которых было бы обсуждение основных и самостоятельных вопросов науки. Учащиеся должны бы были приготовляться у себя дома чтением указанных им источников, руководств или записок, а на беседах для уяснения предмета они не только бы отвечали, как на репетициях, но и сами бы спрашивали, судили и возражали. При этом способе преподавания профессору не было бы никакой необходимости *читать* свои лекции всякий день и терять время на систематическое изложение таких истин, которые каждый слушатель, знающий грамоту и хотя сколько-нибудь подготовленный, может сам прочитать, не спеша и хорошенько обдумав, в любом учебнике. А каждый наставник мог бы с большей пользой употребить свое время на составление хороших руководств, монографий и на разговорное объяснение того, что действительно должно быть уяснено. Нет сомнения, что такие беседы несравненно более дали бы пищи для ума и более бы содействовали усвоению науки самостоятельной деятельностью ума учащихся.

Перейдем к *испытаниям*. Экзамен есть мера, означающая вообще недостаточную образованность общества. Он излишен там, где само общество может оценить сведения необходимых для него людей. Экзамен есть привилегия цехов и каст, препятствующая конкуренции и, следовательно, только тогда необходимая, когда эта конкуренция вредна для общества. Если бы, например, общество могло само ценить достоинство всякого врача, то оно и без экзаменованных врачей не обращалось бы к шарлатанам. Итак, экзамен – это мера, временно и условно необходимая. Если успех просвещения подтвердит мнение, которое уже и теперь слышится, что цехи и монополии не столько полезны, сколько вредны к развитию промышленности и торговли, то и ученые касты с их привилегиями едва ли удержатся. Но покуда правительства должны еще ручаться пред обществом за сведения привилеглируемых ими лиц, и мы должны заняться решением вопроса: *чего мы желаем от экзамена?* Если он есть ручательство одного привилегированного сословия пред лицом общества; то – спрашивается – пред кем же ручаются университеты вступительными своими экзаменами? Не пред самими ли собою только и не пред одними ли испытуемыми? Положим, обществу необходимо знать, что учитель, врач или юрист, образовавшийся в университете, действительно имеют необходимые сведения для их занятий; но какое дело обществу до того, что при поступлении в университет студенты действительно имеют сведения, необходимые для высшего образования? Собственно и университету до этого также мало дела. Если большая часть вступающих не имеет достаточных сведений, то тем хуже для них. Итак, если вступительные экзамены необходимы, то они необходимы для самих учащихся, чтобы доказать им достаточность или недостаточность их сведений для высшего образования. Мне скажут, что цель вступительных испытаний совсем не та. Мне скажут, что там, где образование составляет правительственную монополию, вступительными (университетскими) экзаменами поверяется степень развития гимназий и других учебных заведений. Мне скажут, что если я восстаю против этих испытаний, то противоречу сам себе и, отворив всем настежь вход в университет, могу повредить его истинно научному



значению, которого я столько добиваюсь. Наконец, – мне скажут, – с уничтожением вступительных университетских экзаменов гимназии, наверное, опустеют, число студентов увеличится непомерно, и многие из них будут только понапрасну терять время, не впрок ни себе, ни обществу, мешая истинным adeptам науки хорошо пользоваться учебными средствами университета и т. д. Но положим, как это теперь и есть, что университеты посредством своих вступительных экзаменов убедились в недостаточности знаний большинства вступающих. Положим, что и дипломы об успешном окончании полного гимназического курса не верные доказательства. Что же делать в таком случае? Очевидно, представляются *три* возможные меры. Нужно: *или* изменить университетское учение, приспособив его к уровню гимназического; *или* возвысить уровень гимназического; *или* же, наконец, приняв правилом известное «laissez faire», предоставить все дело времени. Мысль понизить университетское учение до гимназического, и именно потому, что университет ушел слишком далеко вперед, мне кажется такой странной и несвоевременной, что я не могу на ней остановиться, и потому я, не колеблясь, тотчас бы оправдал вторую меру как единственную для улучшения всего дела. Но вот беда. Гимназий гораздо более, чем университетов, и их нельзя так скоро поднять. Для университетов нужны сотни, для гимназий – тысячи дельных преподавателей; если в университетах нужны деятели, стоящие в уровень с современной наукой, то в гимназиях необходимы наставники, владеющие кроме сведений особенным педагогическим тактом; между тем ни правительство, ни самый род занятий гимназических наставников не может им доставить столько средств, чтобы они все были обеспечены от самых вопиющих житейских нужд. Если это так, то, значит, ничего более не остается, как оставить все дело улучшения in statu quo. Но можно ли все оставлять на произвол времени, тогда как труды экзаменаторов с каждым годом возрастают в геометрической прогрессии, и возрастают бесполезно, потому что с увеличивающимся числом поступающих в университет нет никакой возможности соблюдать строгий контроль при испытаниях? Уже во всех университетах обнаруживается новый род промышленности между учащимися, которая и теперь уже делает для экзаменатора невозможным узнать подставных самозванцев; а это зло может со временем развиться в огромных размерах. Опыт убеждает, что все меры такого рода, как экзамен, только тогда достигают благой цели, когда они будут проведены последовательно, точно и с беспристрастной строгостью. Иначе они превращаются в ничтожную формальность и скорее вредят, чем помогают. Но есть ли физическая возможность университетским экзаменаторам, при всей огромной трате времени в ущерб преподаванию наук, последовательно провести вступительные испытания, когда нельзя положиться, как опыт показывает, и на гимназические, при которых правосудные и просвещенные наставники могли бы гораздо легче оценить достоинства своих учеников? Итак, мы приходим к тому заключению, что если мы искренно желаем предоставить нашим университетам чисто научное значение, то мы должны также желать одного из двух: *или* пусть останутся вступительные испытания, но вне университетов; *или* же пусть университет откроет всем свободный *вход* в свое святилище наук, оставив каждому заботиться самому в собственном образовании и самому судить, созрел ли он для университета или нет, и требуя только при *выходе* строгого отчета, чтобы отличить знание и талант от невежества и бездарности. *Первое* средство могло бы осуществиться под видом *экзаменационных комиссий* при гимназиях, с присутствием университетских депутатов. Такое учреждение предохранило бы,



по крайней мере, университет от обмана подставными испытаниями, и профессора, экзаменуя несравненно меньшее число учащихся, могли бы строже и отчетливее исполнить трудную свою обязанность.

Вторая мера, по-видимому, опасна тем, что покровительствовала бы невежеству и праздности и делала бы подрыв гимназическому учению. Но эти опасения, мне кажется, скоро бы исчезли. Правда, на первое время число учащихся в университетах слишком бы увеличилось; многие из университетских профессоров не были бы поняты их слушателями. Вся масса не подготовленной к университетскому учению молодежи устремила бы в те факультеты, в которых преподавание требует менее гимназических сведений. Но стоило бы только однажды убедить учащихся на опыте, что университет требует, не щадя, серьезного отчета *при выходе*, и – я твердо убежден – все скоро бы пришло опять в порядок. Испытав это, учащиеся сами увидели бы ясно, как необходимо для университетского учения предварительное солидное образование, и сами бы вперед постарались о себе. Тогда они перестали бы торопиться с окончанием гимназического курса. Они и их родители перестали бы хлопотать и просить у директоров и инспекторов о скорейшем переводе в старшие классы, несмотря на плохие отметки. А если бы некоторые из них и поступили в университет худо подготовленными, то у них достало бы еще и в университете довольно времени, чтобы восполнить пробелы в голове. Ведь *истинное* университетское учение – свободно и не ограничено урочными курсами и определенными сроками времени. Скажите, положа руку на сердце: кто из нас в прежние годы не учился «*чему-нибудь и как-нибудь*». И неужели мы все обязаны нашими сведениями только тому, что нас принуждали учиться по курсам и срокам? Наконец, возьмем самое худшее. Положим, что деятельность некоторых факультетов, и именно тех, в которых без гимназического приготовления нельзя сделать ни шагу вперед (филологического, математического), на время прекратится и аудитории их опустеют. Что же за беда? Вместо того чтобы профессорам приспособляться к массам и для поддержания одного имени факультета унижать университетское учение до уровня гимназического, не лучше ли сделаться самим учителями гимназий? Пусть при них останутся их права и содержание, но пусть они сами идут в гимназии готовить для себя же достойных учеников. Почему же университетским наставникам, если они искренно любят отечество и науку, не попытаться внести свое направление в недра гимназий, и только тогда возвратиться в факультеты, когда они будут уверены, что образовали настоящих университетских слушателей, из которых, в свою очередь, могли бы образоваться новые наставники?

Но, как бы то ни было, изберется ли та или другая мера, нужно все-таки решить окончательно, *чего мы желаем от испытания вообще, будет ли оно вступительное или окончательное?* Я бы ответил коротко и просто: определить не *maximum*, а известный *minimum* сведений испытуемого. *Maximum* сведений для достижения какой бы то ни было цели беспределен и бесконечен. Как ни разнообразьте ваши отметки, как ни распределяйте число баллов, вы никогда не обозначите всех степеней сведений. Вы никогда и ни от кого не получите отчетливого ответа на общий вопрос: как велики сведения такого-то в той или другой науке? Но поставьте вопрос точнее и спросите: имеет ли такой-то достаточно знания, чтобы достигнуть той или другой цели в какой-либо науке? И вам можно будет отвечать положительно: *да* или *нет*; потому что для каждой цели есть известный *minimum*, которого уже непременно нужно достигнуть. Конечно, и различные степени, и *minimum* знаний



условны; но, без сомнения, гораздо легче условиться в одном, нежели во многом. Итак, только два слова: *да* или *нет* – должны быть ответом экзаменатора на определенный вопрос о *minimum* сведений испытуемого. Правда, внутренняя ценность и этих двух отметок будет определяться личностью экзаменатора; но все-таки эта ценность будет несравненно менее условна, нежели та, которая выражается словами, означающими бесчисленные степени хорошего и худого. А заменяя слова цифрами и оценивая человеческие сведения арифметическими выкладками, мы нисколько не поступаем точнее, и, как бы ни хлопотали выразить все оттенки знания, – простыми ли, или десятичными дробями, – все будет напрасно, и именно потому, что и здесь мы не спросили себя: *чего мы желаем?*

О замене адъюнктов доцентами⁶²

Адъюнкту при наших университетах не достигает цели. Адъюнкту не служит рассадником университетских преподавателей. Оно не возбуждает ни соревнования, ни научной деятельности между молодыми учеными.

Адъюнкты поддерживают nepотизм и стабилизм. Достигнувший адъюнкту вместе с этим достигает и убеждения, что он уже непременно будет экстраординарным и ординарным профессором. Адъюнкт точно так же уверен в этом, как уверен бывает служащий в чине коллежского асессора, что его по истечении известного времени произведут в [чин] надворные советники.

Так достижение высшего учебного достоинства в понятии наших будущих профессоров превращается в производство в чин.

Очевидно, что такой взгляд не слишком выгоден для науки и научного просвещения.

Невыгода же тем значительнее, что наши университеты не имеют другого рассадника наставников и преподавателей, кроме адъюнкту.

Правда, в наших университетах существуют еще доценты. Но, к сожалению, до сих пор доцентство не могло укорениться на нашей почве. Производство свободного университетского учения Германии, оно не могло до сих пор развиваться у нас и, мало этого, нашло даже средства к обеспечению своего существования.

Между тем мысль, служащая основанием доцентства, благотворна. Доцентство при известных условиях, без сомнения, послужит главным и, может быть, единственным рассадником будущих профессоров.

Известно, с какими трудностями в настоящее время соединено замещение вакантных кафедр, особенно в наших провинциальных университетах. Известно также, как неуспешны наши конкурсы на вакантные кафедры по недостатку конкурентов. Между тем конкурс представляет все-таки более верное средство для избрания достойнейших при занятии вакантных кафедр.

Взяв все это в соображение, нет лучшего средства в настоящее время для образования рассадника будущих профессоров при наших университетах, как учреждение доцентства на следующих основаниях:



1. Самое главное в этом учреждении будет состоять в подготовке конкурентов для конкурсов, которые должны быть непременно введены и переорганизованы в наших университетах.

2. Для обеспечения существования доцентов нужно уничтожить адъюнктуру и употребить всю сумму, назначенную теперь для жалования адъюнктам, на содержание доцентов. Но этой одной суммы недостаточно для достижения цели.

Нужно ее увеличить еще присоединением к ней известной части суммы, собираемой за учение. Таким образом, составит фонд, который в различных университетах будет различен, смотря по числу упраздненных адъюнкских мест и по количеству суммы, собираемой за учение.

3. Этот фонд нужно распределить так, чтобы он назначался на содержание по крайней мере двойного, а где возможно, даже тройного числа доцентов сравнительно с числом существующих ныне адъюнкских мест. Там, например, где было до сих пор 10 адъюнкских мест, нужно учредить по крайней мере 20 доцентских. Чрез это получаемое доцентами жалование будет, конечно, меньше адъюнкского, но они сверх его будут пользоваться платой за часы из суммы за учение. Плата же эта будет, конечно, не для всех одинакова, она будет соразмерна с числом часов преподавания, определяемым по распоряжению совета. Сверх этого доценты пользуются еще платой за приватное преподавание, на которое они могут, смело рассчитывать в некоторых факультетах, если только существование их при университете будет хотя сколько-нибудь обеспечено и если занятия приватные с учащимися будут приносить пользу.

4. В доценты избираются те (в настоящее время не немногие) кончившие курс кандидаты, лекари и доктора медицины, которые по успехам и сведениям оказываются способными, желают остаться при университете для дальнейших занятий наукой и для достижения высших ученых степеней или для защиты диссертаций, но не имеют к этому никаких средств. Из них для каждого предмета должно избирать там, где это возможно, по крайней мере, по два доцента и поручать им на изложенных условиях преподавание различных отделов одной и той же науки.

5. При открывшихся вакансиях на профессорские места этот, так сказать, институт доцентов представит каждый раз несколько конкурентов. Между тем все университеты должны (непосредственно или чрез министерство) сообщать друг другу как о вакансиях профессоров, так и о своих кандидатах-доцентах на эти вакансии.

Доценты всех университетов, занимающиеся преподаванием одного и того же предмета, будут конкурентами на открывшуюся вакансию.

Этим учреждением несомненно достигается несколько целей.

Во-первых, образуется рассадник будущих профессоров.

Во-вторых, доставляется молодым людям, ищущим усовершенствования в науках, средство к занятиям при университете.

В-третьих, делается возможным достижение профессорских мест посредством конкурса, что до сих пор оказывалось невозможным по недостатку конкурентов.

В-четвертых, делается возможным развитие охоты и вкуса к специальным занятиям отдельными частями науки.

В-пятых, уничтожается вредное для науки понятие о иерархической последовательности при достижении высших учебных степеней, поставляющее их в ряд чисто бюрократических и делающее в настоящее время из адъюнктов каких-то чиновников, подчиненных профессорам.



Само собой разумеется, что предлагаемое нововведение может быть теперь же вполне осуществимо только в тех университетах, в которых нет учебных курсов, как, например, в Киевском, потому что при введении доцентства необходимо будет предоставить учащимся свободный выбор для слушания лекций у того или другого доцента, когда несколько доцентов будут преподавать один и тот же предмет. Впрочем это нисколько не должно стеснять введение доцентства и в тех университетах, в которых учение распределено по курсам.

Вот примерный расчет бюджета на содержание доцентов при Киевском университете св. Владимира.

От 8 адъюнктских мест по упразднении останется 5500 руб. (считая по 690 руб. от каждого). Прибавив к этой сумме из суммы, собираемой за учение, 2500, составит 8000. Полагая по 400 руб. на каждого круглым числом, можно будет на эту сумму содержать 16 доцентов.

О введении преподавания политической экономии в юридическом факультете университета св. Владимира в Киеве⁶³

Преподавание политической экономии в юридическом факультете университета св. Владимира в 1848–1849 гг. вследствие неудовольствий между членами сего факультета и тогдашними профессорами политической экономии было отменено, и отмена сия досель остается в силе. Отсюда произошла странная аномалия: юристы слушают прикладные части политической экономии – «Благоустройство и финансы», а теоретическая основная часть не читается им вовсе. Между тем для получения степеней и магистра государственного права, и доктора политических наук требуется экзамен из политической экономии. По сим соображениям нельзя не признать полезным восстановление преподавания этой науки на юридическом факультете, тем более что она имеет несравненно большую связь с правом, чем с историей.

Взгляд на общий устав наших университетов⁶⁴

Преобразование устава наших университетов вызывается в настоящее время, по моему мнению, тремя главными обстоятельствами: 1) Недостатком в преподавателях для занятия вакантных кафедр, насколько этот недостаток зависит от условий,



определяемых ныне существующим уставом (Теперь в провинциальных университетах многие кафедры остаются долгое время незанятыми, да и не предвидится возможности занять их дельными и известными по своим заслугам ученому свету лицами). 2) Распределением факультетских кафедр, несообразным с целью университетского образования, и зависящей от того неправильностью в ходе научных занятий. 3) Испытаниями, мало приспособленными к современным требованиям науки и к прочному научному образованию.

Конечно, одним изменением устава не устранятся все обстоятельства, препятствующие развитию прочной и серьезной учебной деятельности по всем отраслям наук в наших университетах. Недостаток в деятелях и исполнителях будет еще долго ощущаться и при всяком коренном преобразовании наших факультетов; но все-таки целесообразно составленный устав может открыть возможность и способствовать к образованию будущих деятелей и исполнителей.

Рассматривая преобразование устава с этих точек зрения, я постараюсь изложить в общих чертах мои соображения, направленные преимущественно к устранению трех упомянутых недостатков наших университетов.

I. Нельзя не согласиться, что в настоящее время одна из причин, делающих профессорское звание вовсе не привлекательным, есть ограниченность и даже скудость содержания. Излишне доказывать, что содержание, получаемое теперь нашими профессорами, не обеспечивает их и что необходимость заставляет их в столицах искать других средств существования, а в провинциях – претерпевать различного рода лишения в ущерб научным занятиям. Но, с другой стороны, нельзя льстить себя надеждой, что одно увеличение содержания будет достаточным средством к приобретению для университетов истинных деятелей науки и людей, преданных науке, точно так же как и нельзя надеяться, чтобы одно увеличение жалованья наших чиновников уничтожило злоупотребления в различных отраслях администрации. Обеспечение служащих лиц достаточным содержанием необходимо потому, что оно дает начальству *нравственное право* требовать от подчиненных точного и ревностного исполнения обязанностей, – но только потому, полагать же, что этим одним можно будет приобрести вдруг совестливых *исполнителей* или возбудить любовь к занятиям, значило бы думать, что одними материальными средствами можно изменить и нравственность, и убеждения, приобретаемые воспитанием и взглядами целого общества на жизнь и науку. Итак, как бы в настоящее время ни было необходимо увеличение содержания наших профессоров и преподавателей, но все-таки нельзя рассчитывать, что после осуществления этой благотворительной меры тотчас же переменится вся обстановка персонала и вакантные университетские кафедры тотчас же будут замещены людьми, преданными науке и приобретшими себе почетное имя в ученом свете. Нужно будет еще позаботиться и об образовании достойных личностей для занятия вакантных и новых кафедр. Правда, с увеличением содержания вакантные кафедры будут скоро замещены, но кем? – это другой вопрос. Поэтому нужно приискать еще средства, как бы поднять значение самой науки в наших университетах и приготовить в достаточном числе истинных ее деятелей, так чтобы и на будущее время не ощущался в них столь чувствительный недостаток. Нельзя сказать, чтобы в настоящее время мы нуждались в желающих учиться. Найдутся и такие, которые будут учиться из одного любознания и любви к науке. Но, чтобы дать ход таким личностям, чтобы образовать из них дельных преподавателей, мы ничего другого не можем сделать, как поощрить желающих

поступить на это поприще и облегчить им возможность оставаться при наших университетах. За исключением медицинского факультета, который иногда замещает свои кафедры лицами из вольнопрактикующих врачей, все другие факультеты принуждены или приглашать преподавателей других университетов, или же вербовать своих воспитанников. Но из практикующих врачей весьма немногие поступают на университетские кафедры; преподаватели неохотно переходят из одного университета в другой, а воспитанники университетов избираются обыкновенно без конкуренции и без гласного заявления своих научных достоинств. Адъюнкты в наших университетах составляют единственный рассадник преподавателей. Но он имеет существенные недостатки. Избранные в адъюнкты без конкуренции и без гласного заявления своих научных достоинств поступают на эти должности с полной уверенностью, что рано ли, поздно ли они непременно сделаются полными обладателями профессорских кафедр и дойдут до них официальным порядком. Эта уверенность в большей части случаев действует вредно на их дальнейшее образование и нередко отнимает у них соревнование, столь необходимое в деле науки. Адъюнкт, прослужив известное число лет и ничем особенным не отличившись, считает себя все-таки самым достойным и почти непременно кандидатом к занятию вакантного профессорского места не только по тому предмету, которым он должен был заняться *ex officio*, но и по всякому другому, более или менее с ним сродному. Так обыкновенно смотрят на адъюнктов и факультеты, и советы наших университетов. И при всем том все-таки вакантные кафедры у нас замещаются с трудом. К устранению этого вопиющего недостатка, мне кажется, самым надежным средством будет введение конкуренции гласного заявления научных заслуг со стороны искателей кафедр. От учреждения института *доцентов* при каждом университете можно бы было надеяться, что и то и другое условие будет достигнуто. Вместо адъюнктов с определенным жалованьем и с определенной перспективой было бы несравненно полезнее дать в распоряжение каждого университета известную сумму для вознаграждения доцентов, не определяя им известного жалованья и предоставив советам назначать *quantum* содержания каждому доценту сообразно с его заслугами и с числом его занятий. При этом необходимо открыть путь всем, желающим поступить в доценты из окончивших университетский курс со степенью *кандидата* или *лекаря*, но не иначе как посредством *публичного конкурса*. Исполнивший все требования конкурса имел бы право, по определению факультета и совета, быть доцентом только известное время, примерно до 2 или 3 лет; по истечении же этого срока совет, приняв в соображение его способ преподавания и руководствуясь общественным мнением, должен был бы подвергать его второму, новому конкурсу, результаты которого уже окончательно показали бы, может конкурсист далее оставаться доцентом или нет. Доцентство само по себе не должно давать еще права на занятие профессорской должности. И для этого именно должен назначаться новый конкурс. Число доцентов при каждом университете не может быть определено *a priori*; но советам университетов должно озаботиться, чтобы в каждом факультете было хотя по одному доценту для каждой науки. Тогда на всякую вакантную кафедру в одном университете могли бы конкурировать не только доценты того университета, где открывается вакансия, но и всех других университетов.

Для большего развития доцентства в наших университетах доцентам должно бы предоставить еще следующие права: а) право пользоваться платой за учение от учащихся; б) право давать *privatissima* в заведениях университета, пользуясь его



учебными пособиями; с) право быть отправляемым за границу и в другие отечественные университеты для дальнейшего усовершенствования; наконец, d) доцент, выдержавший два раза конкурс, занимающий кафедру одного из существенных предметов факультета и отличившийся своими заслугами, должен пользоваться и правом голоса в факультетских собраниях и при факультетских испытаниях на степень. Если в факультете один и тот же предмет будет преподаваться и профессором, и доцентом, то студентам должно быть предоставлено право выбора слушать лекции у того или у другого. Испытуемые же разделяются факультетом поровну между экзаменаторами-профессорами и теми доцентами, которые пользуются правом голоса в факультетских собраниях. Все эти права способствовали бы конкуренции, поощрили бы желающих выступить на учебном университетском поприще и возбудили бы между ними соревнование к достижению профессорского звания путем конкуренции и гласности. Так образовался бы рассадник для будущих наставников и деятелей науки.

С учреждением доцентства при университетах на изложенных основаниях адъюнкты должны быть навсегда уничтожены, и жалованье, назначаемое теперь адъюнктам, с прибавлением более или менее значительной суммы должно быть обращено на вознаграждение доцентов. Число их, так же как и вознаграждение каждому, как я уже сказал, никак не может и не должно быть определено *a priori*, и будет зависеть: первое – от нужд и потребностей университета, а второе – от заслуг и занятий каждого доцента. Доцентство в наших университетах до сих пор не удалось именно потому, что ему не было предоставлено никаких поощрительных прав, и оно не было обеспечено в материальном отношении ни со стороны университета, ни со стороны учащихся. Адъюнкты же препятствовало его дальнейшему развитию. А с другой стороны, по неимению доцентов у нас никто не являлся на конкурсы, и вакантные кафедры остаются долгое время незанятыми.

Но еще раз повторяю: без свободной конкуренции, без материальной поддержки, примененной к личным заслугам каждого доцента, и без поощрительных прав доцентство и теперь не будет упрочено.

Приняв свободную конкуренцию главным основанием доцентства, я полагал бы необходимым принять и другое, не менее существенное, изменение в уставе, а именно: постановить для замещения вообще всех профессорских вакансий не выборное начало, а конкурс; выбор же допустить как исключение в тех случаях, когда никто не явится на конкурс или когда имеется в виду лицо, слишком уже известное своими научными и учебными заслугами всему ученому свету. Хотя в настоящее время исключение, может быть, и чаще будет встречаться, нежели правило, но все-таки оно, по моему мнению, необходимо на будущее время. Несмотря на недостаток в искателях профессорского звания, который с увеличением содержания, без сомнения, уменьшится, нужно положить конец произволу, господствующему при выборах профессоров, и особенно в провинциальных университетах. И хотя судьи останутся те же при конкурсах, которые были и при выборах, но все-таки гласное заявление научных достоинств конкурирующих заставит этих же самых судей быть осторожнее в их суждениях. Это доказывает несомненный опыт там, где конкурсы пользуются полной гласностью и производятся публично. Теперь же существующий устав допускает при выборе и при назначении профессоров полный произвол, определяя только одно положительно, что кафедра поручается экстраординарному профессору тогда, «когда есть ученый, который хотя *по возрасту* и не может быть ординарным,





но отличными дарованиями вознаграждает *незрелость лет*» (Уст. 1835 г., ст. 79). Правда, существующий устав университетов предписывает попечителям «обращать внимание на способности, прилежание и благонравие профессоров, адъюнктов, учителей и чиновников университета, исправлять нерадивых замечаниями и принимать законные меры к удалению неблагонадежных». Устав предоставляет также и совету «в случае нерадения преподавателей и чиновников, зависящих от его выбора, представлять об удалении их от должностей». Но на практике большая часть этих предписаний неисполнима. Попечитель, как лицо, от которого законом не требуется научного авторитета, очевидно, не может быть судьей научных способностей профессоров, а совет также никогда не исключит за нерадение одного из своих членов. Голос слушателей и учащихся мог бы в этом случае приниматься в соображение. Хотя и случается нередко, что слушатели благоволят наиболее к тем профессорам, которые снисходительнее других на экзаменах, но вообще все-таки общественное мнение беспристрастнее мнения товарищей и начальников преподавателя, и небесполезно было бы в настоящее время сделать указание в уставе, чтобы к нему прислушивалось учебное начальство при определении достоинств и способностей преподавателей; а публичные конкурсы дали бы ему достаточное средство узнать общественное мнение.

При этом рождается вопрос: в какой мере при замещении вакантных кафедр по конкурсам и выборам и при соблюдении контроля над учебной деятельностью преподавателей можно допустить автономию факультетов, советов и попечителей округов? Можно ли, например, допустить полную автономию факультетов при выборах новых профессоров? Мне кажется, что нет. Члены факультета суть вместе и члены совета. Предоставить их выбор одним факультетам – значило бы допустить в совет таких членов, в выборе которых он не принимал вовсе никакого участия. И не подало ли бы это повода к nepотизму, всего более, как известно, укореняющемуся в специальных учреждениях, каковы специальные школы и факультеты? По справедливости факультет при выборе новых преподавателей должен иметь в виду только одни их научные достоинства, а совет должен заявить свое мнение о нравственных и коллегиальных достоинствах кандидата как будущего своего члена. Итак, при конкурсах и выборах, совету принадлежат автономия и окончательные суждения о достоинствах избираемого, и я не вижу никакой логической необходимости в утверждениях этих выборов со стороны попечителей, которые, не будучи компетентными судьями в делах науки, в утверждениях этого рода соблюдают только одну формальность. Поручение же контроля над исполнением учебных обязанностей преподавателей совету и попечителю, оказавшееся непрактичным, должно быть заменено мерами более рациональными, о которых скажу после. Что касается до распределения преподавания и возведения в высшие ученые степени, то и эти распоряжения должны быть предоставлены автономии советов, потому что и здесь окончательные утверждения со стороны попечителей составляют одну только формальность, без всякой пользы ослабляющую авторитет советов в глазах учащихся и общества. Попечитель в отношении к университету есть контролер. Он наблюдает только, чтобы все действия совета и правления были законны. Роль его, как контролера за действиями совета, относящимися до науки (куда принадлежат: преподавание, конкурсы, выборы и испытания), должна ограничиваться извещениями высшей инстанции о замеченных им незаконных упущениях и недостатках. Судить же, справедливы ли его замечания, может только та инстанция, которая



более его компетентна в суждении о делах науки. Усиление автономии факультетов и советов, конечно, имеет, как и все на свете, свои невыгоды: пристрастие, nepотизм, дух партий, неизбежные в коллегиальных управлениях, встречающиеся и теперь при усиленной автономии могут встретиться еще в большей степени. Но если эти невыгоды так значительны, что и в делах научного содержания требуют постороннего контроля, то не рациональнее ли будет предоставить приговор о замеченных недостатках коллегии не одному лицу, а *высшей научной инстанции*, основанной так же, как и низшая, на коллегиальном начале? В ней должно быть решение контроля окончательное и без апелляций. Недостатки коллегиального управления не должны, однако же, поколебать автономии университетских коллегий в принципе: потому что, когда при успехах просвещения и гласности конкурсы и выборы достигнут, наконец, того, что профессорские места будут замещены настоящими представителями науки, то тогда усиленная автономия факультета и совета увеличит соревнование, возбудит самостоятельность и возвысит наши университеты в глазах учащихся и целого общества. А это привлечет и дельных, любящих самостоятельность, людей к занятию профессорских должностей. Это, конечно, случится не так скоро, но ведь и уставы составляются не на короткое время, и составители их, как я думаю, должны иметь в виду не одно настоящее, но и будущее.

К изменению устава наших научно-учебных коллегий, устраняющим недостаток в преподавателях, принадлежат также изменения в сроке службы и в системе пенсии. Срок служебной деятельности профессора с *правом получения полпенсии* мог бы быть сокращен, по моему мнению, до 15 лет. Полпенсии должны бы получить, однако же, через 15 лет только те лица, которые прослужили это число лет в звании профессора. Но избирание их на следующее десятилетие не должно быть допущено *безусловно*, и выбор этот может состояться только при *двух* условиях: *во-первых*, когда прослуживший первое пятнадцатилетие представит какое-либо ученое или учебное сочинение (руководство или монографию), изданное им во время службы при университете в звании профессора и принятое с одобрением в ученом свете; *во-вторых*, когда профессор, прослуживший 15 лет, представит, по крайней мере, *одного* кандидата из обучавшихся в университете под непосредственным и ближайшим его руководством, который достиг такого научного образования, что мог бы занять или уже занимает место доцента по предмету, преподаваемому избираемым в профессора, или по одному из предметов, сродных с преподаваемым. Первое условие поощрило бы многих к литературным занятиям. Второе же служило бы доказательством учебной деятельности избираемого и поощряло бы профессоров к частным занятиям со слушателями, обнаружившими любовь и склонности к специальному изучению какой-либо науки. Цель, с которой я предлагаю новый, условный выбор профессора по истечении первых 15 лет его служения при университете, очевидна.

Никто из университетских преподавателей не должен находиться под влиянием парализующей мысли, что, вступив однажды в число членов совета, ему ничего более не остается, как спокойно и безусловно выжидать 25 лет полной пенсии. Нет, каждый истинно любящий свою науку преподаватель может и должен в первые 15 лет своего служения университету кроме чтения лекций доставить еще и другие доказательства своей научной деятельности. И из двух предложенных мной доказательств второе мне кажется еще важнее первого. Опыт научает, к сожалению, что не все одинаково смотрят на высокое призвание профессора. Были примеры явного нежелания со стороны преподавателей образовывать преемников по своей науке. Между



тем ничто не может так ясно свидетельствовать о надлежащем понимании профессорских обязанностей, как то, что каждый профессор укажет по истечении 15 лет хотя на одного доцента-преемника, образовавшегося под его руководством. И кто любит свой предмет, кто совестливо и искренне занимается его преподаванием, тот, верно, будет в состоянии заохотить и образовать одного из своих слушателей, который бы мог со временем занять его место. Сверх того, это условие послужило бы к большему сближению слушателей с преподавателями, которое почти не существует в наших университетах или ограничивается одними только официальными отношениями. А известно, что ничто столько не содействует к образованию будущих деятелей науки и вообще к распространению научного интереса, как сближение посредством науки профессоров со слушателями. Если же первые 15 лет служения профессора университету прошли, так сказать, бесследно, то не думаю, чтобы университет мог ожидать от такого профессора чего-нибудь более и в остальные 10 лет его служения. Между тем такой преподаватель, еще не устарев на службе и получив полпенсии, мог бы с большей пользой для общества избрать себе другой род занятий, а его место при университете с большей надеждой на успех могло бы быть занято другим лицом. Вообще, по моему мнению, всего необходимее для уменьшения застоя в наших учебных заведениях такие меры, которые бы наиболее способствовали введению и обращению в них свежих сил. Если же профессор в течение 15 лет только по недостатку в средствах не мог издать в свет своих литературных трудов, то он может представить сочинение и в рукописи, с тем, однако же, что одобрение его будет зависеть не от одного только совета университета, в котором он занимает кафедру, но и от другой высшей научной инстанции, куда оно передается по распоряжению министерства. Тогда одобренное сочинение может быть напечатано и на счет университета. Профессор, прослуживший 15 лет, может получить полпенсии только по оставлении службы при университете. Если же прослуживший 15 лет не удовлетворит двум сказанным требованиям, то он увольняется с полпенсией и на вакантную его кафедру объявляется публичный конкурс! По истечении же 25 лет кафедра его во всяком случае объявляется вакантной и также с открытием публичного конкурса. Но профессора, прослужившие полных 25 лет и желающие еще продолжать при университете свои учебные и административные занятия (преподавание, испытания, деканство), должны пользоваться этим правом со званием заслуженного профессора, если будут избраны советом, получая после нового избрания одну только полную пенсию без жалованья. Желающие же из заслуженных профессоров пользоваться полной пенсией и содержанием от университета должны наравне с другими кандидатами подвергаться публичному конкурсу на кафедру, объявленную вакантной, представляя на соискание литературные труды, произведенные ими вновь или в последнее 10-летие. Можно бы, по моему мнению, предоставить профессорам, окончившим свое 25-летие и желающим еще продолжать свою службу с получением пенсии и содержанием, еще одно право: право апелляции ко всем советам наших университетов, которые могли бы также давать свое мнение и участвовать в выборах, если научные заслуги апеллирующего им известны. Тогда результаты их выборов должны быть сообщены совету того университета, в котором находится избираемый. А чтобы избрание оградить еще более от случайностей, нужно принять при решениях не абсолютное большинство, а большинство ограниченное – голосов. При этом, смотря по степени развития доцентства, советам должно быть предоставлено право требовать или не требовать от конкурента личной явки для чтения пробных лекций



на конкурсе того университета, который объявил кафедру вакантной. Конкурс же должен состоять не из одного только публичного чтения лекций, но и из защищения конкурентом представленного на конкурс сочинения и демонстраций разного рода (в науках естественных и медицинских).

Итак, средства, которые, по моему крайнему разумению, послужили бы как к устранению ощущаемого теперь недостатка при замещении вакантных кафедр в наших университетах, так и к тому, чтобы выбор профессоров сделался менее подверженным случайностям, пристрастию и nepотизму коллегий, состоят: 1) В таком увеличении содержания, которое бы вполне обеспечивало существование преподавателя и давало ему средства к дальнейшим занятиям наукой. (Для определения в точности этого содержания нужно бы потребовать от всех университетов справочных цен квартирам, отоплению, научным пособиям и т. п. Тогда можно бы было по справедливости оценить, в какой мере необходимо у нас увеличить содержание профессоров.) Увеличив содержание, нужно постановить законом, чтобы ни один из преподавателей не занимал никакой должности и чтобы никакие другие занятия не служили ему извинением в неисполнении прямых его обязанностей по университету. 2) В распределении платы, собираемой за учение, между профессорами и доцентами. 3) В сокращении срока службы при университете для получения права на полпенсии. 4) В усиленной автономии факультетов и советов. 5) В учреждении доцентства как рассадника для образования будущих преподавателей. 6) В конкуренции и гласном заявлении научных достоинств избираемого в преподаватели. 7) В более точном определении порядка, способа и требований выборов, которые предоставляли бы более гарантий в справедливой оценке научных достоинств избираемого лица.

Как бы ни казалась с первого раза суровая мера, препятствующая безусловным выборам на продолжение службы лиц, прослуживших в звании профессора 25 лет, как бы ни казалась обидной мера, предписывающая новое и также условное избрание профессоров, прослуживших 15 лет при университете, но я считаю и ту и другую самой существенной при настоящем порядке вещей. В наше время профессор, прослуживший 25 лет, как бы мало он ни соответствовал современным требованиям науки, может почти наверное рассчитывать, что будет вновь выбран еще на 5-летие, и еще, и еще, лишь бы он сам имел к тому охоту. Этот верный расчет, основанный на взаимном молчаливом соглашении коллегии, преграждает путь внесению свежих сил в научную деятельность университета и препятствует образованию доцентов-преемников. Избрание в профессора, совершающееся теперь безгласно, без положительного заявления достоинств избираемого лица, действия на учебном поприще, также не обуславливаемые определенными научными, литературными и учебными трудами и их результатами, и, наконец, уверенность в новом избрании по истечении 25-летия, — все это, без сомнения, такие условия, которые не служат к поощрению, не поддерживают энергии деятельности, а, скорее, причиняют застой и апатию. И почему бы, например, конкурс, назначаемый на вакантную кафедру по окончании 25-летнего служения профессора, требующий от всех желающих конкурировать исполнение одних и тех же условий, должен казаться обидным *заслуженному*? За его службу он получает полную пенсию; по выбору совета он может продолжать свои занятия при университете, пользуясь почетным именем заслуженного, и если пожелает получать и пенсию, и содержание, то имеет право состязаться на конкурсе, представляя плоды научных своих трудов за последнее десятилетие, проведенное им на кафедре. Что же тут обидного и несправедливого?



II. Второе обстоятельство, которое настоятельно требует коренных изменений в уставе наших университетов, есть несвоевременное и несообразное с целью распределения научных предметов в различных факультетах. А от этого зависит и ненормальное распределение научных занятий учащихся и учащихся. Некоторые науки совсем не вошли в число преподаваемых в университетах предметов, между тем как значение их в настоящее время сделалось чрезвычайно важным; некоторые, существенно различные, преподаются вместе одним и тем же преподавателем. К числу первых принадлежит, например, землеведение, которое в наше время играет такую важную роль в кругу наук и естественных, и политических. Я указываю на эту науку особенно потому, что недостаток ее влечет за собой еще и другое важное неудобство: наши учителя гимназий не имеют средства получать достаточные сведения по географии в высшем учебном заведении. У нас нет и кафедры лингвистики и сравнительной грамматики, также необходимой для образования будущих педагогов. Кроме того, в состав университетского курса наук не вошли еще психиатрия, физиологическая и патологическая химия, гистология, сравнительная анатомия и многие математические науки. Напротив, есть кафедры таких наук, которые по своей специальности не иначе могут быть преподаваемы, как при огромных и едва ли в наших университетах возможных пособиях. Сюда принадлежат, например, сельское хозяйство и технология. Очевидно, что эти науки могут с практической пользой преподаваться только в особого рода учреждениях (земледельческих и технологических институтах), снабженных всеми пособиями для наглядного изучения и для практических применений. Очевидно также, что учреждения такого рода несоединимы с университетами. Правда, для преподавания практических медицинских наук (терапии, хирургии, акушерства) требуются также особые специальные учреждения (госпитали). Но, с одной стороны, медицина находится в более тесной связи с общим университетским образованием, нежели технология и агрономия; без университетского образования немыслим ни один истинный врач; а с другой стороны, нужно признаться, что и для образования врачей в настоящее время университеты, и именно провинциальные, без отношений и без связи с большими госпиталями других ведомств, не предоставляют достаточных средств. Технология и агрономия в наших университетах могли бы быть заменены с большей пользой для учащихся *прикладной* (технологической и агрономической) *химией*. Изучение этой науки, конечно, не образует технологов агрономов; но зато практические занятия прикладной химией вместе с изучением других предметов физико-математического факультета приготовили бы гораздо лучше учащихся к специальному образованию в технологии и агрономии. Знание прикладной химии, физики и естественной истории сообщило бы учащимся все необходимые для этого образования научные основы, которые им оставалось бы только пополнить практическими применениями к самому делу. Теперь же изучение технологии и агрономии в наших университетах ограничивается одними теоретическими воззрениями и жалкими указаниями на рисунки и некоторые, немногие, модели. Вообще взгляд на университет как на вместилище всех отраслей человеческого знания хотя и вполне справедлив, но в настоящее время, когда специальные учебные учреждения не сосредоточиваются в одном ведомстве народного просвещения, неосуществим на деле. Поэтому даже и такие науки, как медицина, знание которой тесно связано с общим университетским образованием, не могут быть изучаемы с надлежащей полнотой и отчетливостью в одном университете. В нем недостает самых существенных пособий



для этой цели – больших и хорошо устроенных госпиталей и других институтов, имеющих целью практическое образование. И этот недостаток сильно ощущается в наше время при образовании врачей. Поэтому, при составлении нового устава и новых штатов, необходимость усилить и вновь организовать специально-учебные учреждения (институты) при университетах должна быть непременно взята в соображение и серьезно обсуждена. Без хорошо устроенного и приносившего ко всем современным потребностям науки госпиталя, без поликлинического института, без физиологического института, без лаборатории, назначенной исключительно для практических занятий прикладной химией, в наше время немыслим медицинский факультет. Но, кроме недостаточной обстановки в учебно-материальном отношении многих кафедр, есть еще и другие обстоятельства, делающие научное образование учащихся, равно как и научные занятия учащихся, несообразными с целью и мало применимыми к делу. Сюда относится преимущественно обязанность со стороны учащегося прослушать в известный срок времени все предметы того факультета или того отделения факультета, к которому он принадлежит. В некоторых факультетах эта обязательность распространяется на такое громадное число предметов, что у молодого человека отнимается всякая возможность посвятить себя более специальному и серьезному изучению одной науки. Чтобы способствовать этому, необходимо принять другое разделение факультетов на отделения. Так, в физико-математическом факультете, к которому у нас причисляются и чисто математические, и естественные науки, и физика, и химия, необходимо провести более резкие границы между этими отраслями сведений и при образовании специалистов по этим отраслям не требовать, например, чтобы желающие посвятить себя химии обязательно посещали весь курс математических и естественных наук и подвергались испытанию в этих предметах по окончании курса, – не требовать от желающих изучить естественные науки обязательного посещения лекций математики, агрономии и технологии. Так и в историко-филологическом факультете нужно непременно допустить более определенное разделение предметов, которое бы также способствовало специальному изучению трех различных отраслей наук, входящих в его состав, а именно: 1) наук, относящихся до специального изучения древних языков и классической древности; 2) языка отечественного и языков новейших и 3) наук историко-политических. В настоящее же время требования этого факультета, очевидно, несовместны с серьезным, точным и специальным изучением одной из этих отраслей. Можно ли, например, требовать от посвятившего себя изучению древностей обязательного изучения новой истории и от изучающего отечественную филологию – посещения лекций статистики, географии, истории и политической экономии и испытаний по этим предметам? А для научного образования врачей мне казалось бы, наоборот, современной мерой серьезное изучение наук естественных, физики и химии. По моему мнению, справедливо бы было требовать, чтобы молодые люди, желающие себя посвятить медицине, сначала вступали в факультет физико-математический и в течение двух лет изучали бы одни естественные науки, физику и химию, а потом, уже окончив сокращенный курс в этом факультете, приступали бы к занятиям практическими частями медицины. Действительно изучившему физику, химию, анатомию и физиологию растений, геогнозию и сравнительную анатомию при современном состоянии медицины (с каждым годом все более и более вступающей в состав естественных и экзактных наук) легко бы было изучить анатомию и физиологию человеческого тела, а при сведениях из этих наук и занятия патологией и практической медициной



получили бы совершенно другое, более научное и более современное направление. Правда, и теперь от студентов медицины при так называемом полукурсовом испытании требуются сведения по всем этим предметам; но на самом деле эти требования слабы и чрезвычайно поверхностны, потому что экзаменаторы естественных наук, физики и химии, принадлежащие к физико-математическому факультету, смотрят на эти требования как на едва необходимые для врачей и потому допускают их к занятиям практической медициной без надлежащего приготовления.

Наконец, я считаю невозможным определить в уставе с точностью полный штат всех кафедр наук, которые должны быть преподаваемы в университетах, и мне казалось бы, гораздо полезнее и практичнее при назначении штатов каждого университета ограничиться определением числа только тех кафедр, которые считаются основными для каждого факультета, а на содержание других (второстепенных) кафедр, число и потребности которых изменяются со временем, определить только одну общую штатную сумму. Необходимость в изменениях и потребностях той или другой отрасли сведений оказывается в наше время не так медленно, как это бывало прежде, и предвидеть ее в будущем, на продолжительное время, невозможно. Поэтому, если университет не будет иметь общей запасной штатной суммы для удовлетворения столь существенной научной потребности, каково открытие новых кафедр по той или другой отрасли сведений, то отсталость в ходе специального образования будет неминуемым следствием этого. В доказательство возьмем, например, медицинский факультет. Лет за 45 никто еще не предвидел необходимости в учреждении особой кафедры патологической гистологии или физиологической и патологической химии; а теперь изучение этих наук считается всеми уже существенной потребностью образования врачей. Запасная штатная сумма при всякой вновь обнаруживающейся потребности могла бы быть с пользой назначаемая по определению совета для вознаграждения доцентов, желающих посвятить себя специальному изучению и преподаванию какого-либо и особенно нового предмета. Вообще я полагаю, что в деле университетского (специально-научного) образования гораздо полезнее было бы при учреждении и замещении кафедр более сообразоваться с имеющимися налицо людьми, способными излагать ту или другую науку в современном ее виде и направлении, нежели с отвлеченными требованиями науки. В самом деле, к чему послужит нашим университетам увеличение числа кафедр в каждом факультете, хотя бы и вполне удовлетворяющее всем современным требованиям науки, когда налицо не будет достойных представителей каждого преподаваемого предмета? Не вернее ли будет открывать новые кафедры, соображаясь с имеющимися налицо кандидатами, посвятившими себя специальному изучению одного предмета и достойными занять новую кафедру? В таком случае запасная сумма послужила бы, во-первых, к удовлетворению и современных потребностей науки и, во-вторых, — к достойному награждению и поощрению доцентов, оказавшихся способными к занятию новых кафедр. Возьмем для примера медицинский факультет. Вместо того чтобы распределить бюджет его на 18 и более кафедр, почитаемых в настоящее время необходимыми к удовлетворению современных требований науки, научная деятельность не была ли бы возбуждена гораздо более, если бы штатных кафедр было не более 7 (основных: анатомии, физиологии, патологии, терапии, хирургии, акушерства и судебной медицины), а для других, новых и существующих уже (как-то: физиологической и патологической химии, патологической гистологии, гигиены, госпитальных клиник и т. п.) была бы определена известная сумма, распределение



которой предоставлялось бы автономии факультетов и советов с обязательством назначать как самые кафедры, так и количество содержания сообразно с требованиями науки, с имеющимися налицо специалистами, с числом их занятий и с научными заслугами каждого из них, предъявляемыми на публичных конкурсах.

III. Факультетские испытания, так же как и распределение кафедр, мало приспособлены в настоящее время к прочному специально-научному образованию учащихся. Слишком большое число различных ученых степеней с необходимыми для достижения их испытаниями стоит на первом плане. К чему служит это более бюрократическое, нежели научное, различие ученых степеней: действительных студентов, кандидатов, магистров, докторов, врачей, докторов медицины и хирургии? Не замечается ли в этом разнообразии старание законодателей применить более к существующему чинно-иерархическому порядку, нежели к требованиям науки и истинного образования? Наука и специальное научное образование чрез многосложность и разнообразие этих степеней у нас ничего не выиграли. Этим затрудняется только вступление на учебно-университетское поприще, но образование преподавателей науки нисколько не подвигается вперед. Прежде, когда в наших университетах большая часть профессоров были лица, не достигшие высших ученых степеней, составители ныне существующего устава думали возвысить профессорское достоинство, не допуская к этому званию никого из не достигших степени доктора. Хотя требование вообще и было справедливо, но достижение высшей ученой степени, кроме степени доктора медицины, у нас без всякой нужды затруднялось предварительными испытаниями по двум другим степеням (кандидата и магистра), требующими много времени и отвлекающими испытуемого от специальных занятий избранным им предметом. А это отняло охоту у специалистов избирать учебное университетское поприще, не предоставляющее им, с другой стороны, никаких особенных материальных выгод. Поэтому уменьшение требований при испытании на высшую ученую степень, вместе с тем сокращение сроков времени для достижения этой степени и вообще ограничение числа ученых степеней двумя – степенью кандидата и доктора, по моему мнению, составляют вопиющую потребность нашего времени. Мне кажется даже, что удостаивание высшей ученой степени могло бы быть предоставлено университетам в некоторых случаях и без особого испытания. Я знаю по собственному опыту, как специальное совестливое и ревностное занятие наукой мало располагает человека подвергаться продолжительным и повторным испытаниям; занимавшись специально и во время моего пребывания в университете, и после хирургией, я никогда бы не решился подвергнуться испытанию на степень доктора медицины и хирургии, если б от меня этого потребовали для занятия кафедры хирургии. Почему не предоставить права университетам принимать в соображение специальные занятия одним предметом и допускать лиц, заявивших на деле неоспоримыми доказательствами свои способности, знание и любовь к избранной науке, к достижению профессур без особенных официальных испытаний, основываясь только на предшествовавших трудах или на удовлетворении всем требованиям публичного конкурса? Свидетельство об окончании полного гимназического курса могло бы служить доказательством полученного таким лицом образования; а специальные занятия наукой в университете, научно-литературная известность или конкурс могли бы служить доказательством его заслуг и достоинств.

Вообще, при составлении устава нужно бы иметь в виду сколько можно более уменьшение испытаний, производимых в университетах. Экзамены в настоящее



время, особливо в некоторых факультетах (именно в медицинском), похищают у преподавателей значительное время в ущерб науке. Если мы возьмем всю сумму вступительных полукурсовых, годичных испытаний (существующих еще в Киевском университете для желающих освободиться от платы за учение) и испытаний на различные ученые степени и звания (учителей, учительниц, уездных врачей, инспекторов управ, акушеров, повивальных бабок, дантистов, фармацевтов, лекарей, действительных студентов, кандидатов, магистров и докторов), то убедимся, что преподаватели университета на преподавание и собственно научные занятия употребляют менее времени, нежели на эти испытания учащихся и посторонних лиц. Такая многочисленность испытаний не оправдывает ли мысли об учреждении особых *экзаменационных комитетов*, в которых поочередно каждый год менялись бы экзаменаторы (в столицах могли бы в них участвовать, кроме профессоров университета, и другие известные ученые)?

Учреждение доцентства и увеличение числа доцентов могли бы дать средства также сменять экзаменаторов. Но во всяком случае необходимо уменьшить число испытаний уничтожением передержек экзаменов в короткие сроки, допускаемых в настоящее время законом для лиц, не выдержавших испытаний на степень.

Вот начала, которыми, по моему мнению, нужно бы руководствоваться при составлении устава. Признаюсь, что я сам вижу трудности, соединенные с их осуществлением. Знаю также, что некоторые из предлагаемых мною мер, как, например, усиленная автономия советов и факультетов, доцентство и конкурс, еще не скоро приведут к желанным результатам. Но, с другой стороны, я, во-первых, убежден, что без коренных преобразований, без увеличения материальных средств университета перемена устава не принесет никакой существенной пользы, а во-вторых, что при введении предлагаемых мною мер я имел в виду не столько настоящее, которое вдруг изменить невозможно, сколько будущее состояние наших университетов.

Замечания на проект общего устава императорских российских университетов⁶⁵

На § 3. «Каждый университет вверяется особому начальству попечителя».

Начальство попечителя над университетом должно быть собственно только *контроль* за правильным исполнением университетских постановлений и законов лицами, подведомственными университету. Так я, по крайней мере, понимаю попечительство, и мне казалось бы, что в новом уставе это значение попечителя должно быть ясно и определенно выражено. Попечитель не есть ни представитель науки, ни далее администратор университета, научная и административная часть которого вверяется двум коллегиальным учреждениям: совету и правлению – а потому всякое вмешательство со стороны попечителя в дела этих коллегиальных учреждений не может быть полезно: оно препятствует развитию автономии совета и ослабляет то значение, которым для процветания науки и для блага просвещения



университет должен непременно пользоваться в целом крае. Итак, по моему мнению, следовало бы сказать в § 3: «Каждый университет, под главным ведением министра народного просвещения, вверяется (или поручается) особенной (или ближайшей, непосредственной) контроли попечителя».

На § 6. «Число преподавателей определяется штатом».

При быстром и почти неуловимом прогрессе различных наук, в настоящее время невозможно определить на продолжительный срок штат или число кафедр в факультетах. Науки, которые еще вчера считались несущественными, сегодня делаются уже необходимыми и существенными; предметы, возведенные предшествовавшими веками на степень наук, в настоящее время едва заслуживают это название. Поэтому гораздо современнее и полезнее для университетского учения было бы не определять в уставе, который пишется не на один год, штатного числа кафедр или преподавателей, а назначить для каждого факультета известную сумму по одним общим соображениям и по средствам находящимся в распоряжении министерства. Распределение же этой суммы, определение числа кафедр и других предметов, подверженных частным изменениям и колебаниям, предоставить автономии факультетов и советов, под контроль министерства и общественного мнения. Определение штата преподавателей уставом имеет ту важную невыгоду, что оно поселяет заботу в учебных учреждениях об удовлетворении одной формальной стороны дела, то есть об укомплектовании этого штата; между тем главное средство к процветанию университета состоит в том, чтобы членами факультетов были истинные представители науки. Для просвещения и для науки несравненно лучше, например, такой факультет, который хотя бы и считал у себя одну кафедру, по недостатку дельного преподавателя, вакантной, но зато на другой кафедре имел бы двух настоящих представителей науки, нежели факультет полный по штату, но состоящий из одних посредственностей. Положим, например, что устав определяет пять штатных преподавателей для одного факультета и одна из пяти кафедр открывается вакантной; на нее не является ни одного достойного кандидата – между тем у факультета есть в виду два специалиста, приобретшие себе уже известность в науке, но специалисты по такому предмету, который, по уставу, не вошел еще в состав университетского преподавания (например, физиологической или другой прикладной химии), хотя по важности и современности и заслуживал бы этого. Что делает в этом случае факультет, стесненный штатом устава? Он поневоле отказывается двум истинным представителям и авторитетам в науке и отдает вакантную кафедру, наконец, такому, который только и хорош потому, что удовлетворяет формальному требованию устава. Не лучше ли же было бы и для науки, и для славы заведения в этом случае оставить кафедру на некоторое время вакантной? Что за беда, если будет распределение предметов неравномерное, если будет недостаток с одной, избыток с другой стороны – лишь бы факультет состоял из людей дельных и знатоков своего дела: просвещение от этого ничего не проиграет. Конечно, при таком порядке может случиться, что студенты в течение целого курса не в состоянии будут прослушать лекции по вакантной кафедре; но, во-первых, это встречается и теперь, и впредь будет встречаться, если только факультеты будут требовательны к кандидатам на вакантные кафедры, – что, разумеется необходимо; во-вторых, советы и факультеты, действующие под контроль министерства и общественного мнения, всегда могут найти временные и паллиативные средства помочь этому недостатку, сохраняя за собой право при первом появлении достойного кандидата поручить ему



преподавание по вакантной кафедре; наконец, в-третьих, можно смело утверждать, что при настоящем состоянии научной литературы для хорошо подготовленных студентов нет никакой существенной надобности посещать по крайней мере целую половину факультетских лекций, чтобы познакомиться довольно хорошо с многими предметами; для многих предметов преподавание только тогда истинно полезно учащимся, когда профессор авторитета в науке и обладает особенным даром изложения – иначе студенты и вне лекций, по одним руководствам и сочинениям, могут довольно ознакомиться с различными предметами преподавания. Итак, по моему мнению, не штатное число преподавателей должно быть определено уставом, а только известная сумма должна быть определена и отдана в распоряжение факультетов и совета, под контроль министерства, на все научные потребности, а в том числе и на содержание преподавателей. Но если содержание каждого профессора или доцента будет заранее определено и одинаково, как теперь, то, конечно, и предлагаемая мной мера ничем не будет отличаться от существующего порядка. Нет, предлагая определить не штатное число преподавателей, а только общую сумму на покрытие издержек того или другого факультета, я вместе с тем предлагаю – как самое коренное изменение существующего порядка – и различное содержание для каждого преподавателя, которое определяется личными заслугами в деле науки каждого из них. На чем, в самом деле, основаны однообразность и равномерность содержания всех преподавателей и почему допущено одно только различие содержания по степени учебного звания? С какой целью присвоено одно и то же содержание преподавателям различных предметов, не обращая внимания на то, кто преподаватель: известный ли свету ученый, авторитет ли в науке или авторитет только потому, что имеет ученую степень и занимает кафедру? Не принять ли в основание принцип, очевидно, нерациональный, по которому вознаграждение определяется по занимаемому каждым месту, а не по заслугам в науке, тогда как именно в деле науки главную роль играет личная заслуга ее представителя, а не звание его и не занимаемое им место? Не уничтожен ли этим принципом путь к добровольному соглашению между учебным учреждением и лицами, желающими вступить в число его членов, тогда как эти соглашения и условия о мере вознаграждения трудов необходимы при оценке научных достоинств вступающего для занятия вакантной кафедры? Не лишены ли наши факультеты возможности приглашать истинных представителей науки именно потому, что не имеют права назначить им из своих сумм приличное вознаграждение? Я знаю, что некоторые из заграничных знаменитостей охотно заняли бы у нас кафедры (конечно, по предметам, при изложении которых играют главную роль знание дела и опытность, а не язык), если бы наши факультеты могли им дать приличное содержание. Конечно, можно возразить, что в подобных случаях министерство могло бы исходатайствовать увеличенное содержание таким лицам, но тогда это было бы *не в пример другим* и поставило бы приглашенного профессора в исключительное положение к целой коллегии, чего не было бы, если бы сами факультеты и совет имели право, по добровольному соглашению с призываемым, назначать различное содержание, смотря по его заслугам и достоинствам. Наблюдая за ходом университетского учения и научной деятельностью преподавателей и в наших, и в заграничных учебных учреждениях в течение почти тридцати лет, я пришел к тому убеждению, что только положительной оценкой и зависящим от нее приличным вознаграждением за труд и заслугу каждого лица можно поднять и научную деятельность, и рвение преподавателей. Предлагаемая же мной мера



будет иметь еще и ту важную выгоду, что факультеты получат возможность при назначении кафедр и при замещении вакансий сообразоваться с местными потребностями. Министерству и ближайшему контролеру университета – попечителю – не оставалось бы ничего более, как следить за распоряжениями научно-учебных коллегиальных учреждений и наблюдать, чтобы существенные предметы каждого факультета не были не преподаваемы долгое время.

На § 8. «Равным образом присутствует в оном (правлении), как член, проректор или инспектор».

Звание инспектора желательно было бы вовсе уничтожить. Хотя в объяснительной записке к проекту (стр. 34) и сказано, что «некоторые университеты встретили препятствия (которые и признаны уважительными) в возложении обязанности наблюдать за исполнением университетских правил студентами на одного из членов совета»; но если разбирательству университета будут подлежать только нарушения порядка студентами в университетских зданиях, то мне казалось бы, что нельзя эти препятствия считать уважительными. Мне кажется, что ни один из членов совета или факультета не имеет права отказаться от обязанности наблюдать за порядком в его аудитории во время лекции – и кто же, как не сам преподаватель, водворяет тишину и порядок в своей аудитории? Еще менее может отказаться ректор от наблюдения за порядком в зданиях университета. Если же члены совета некоторых университетов полагают, что их авторитет в настоящее время слишком слаб для того, чтобы удержать порядок в зданиях университета и в отношениях студентов к преподавателям, то что может сделать авторитет лица, избираемого из посторонних чиновников? В таком случае, не лучше ли бы уже было поручить наблюдение за порядком и в университетских зданиях городской полиции, как это делается в театрах и других публичных собраниях.

На § 13. *Примечание.* «Вместо вводимой сим уставом технической и агрономической химии, могут быть до времени сохранены две отдельные кафедры технологии и сельского хозяйства, где таковые ныне существуют».

Это примечание потому уже неуместно, что оно уничтожает всю хорошую сторону истинно полезного и необходимого нововведения кафедры технической и агрономической химии. Основываясь на этом примечании, нет сомнения, во всех наших университетах останутся еще на неопределенное время кафедры агрономии и технологии и будут еще долго влечить их жалкое существование. Я говорю жалкое, потому что преподавание этих двух наук вне особенных, специальных учреждений (институтов) в настоящее время немыслимо; преподаваемые же в наших университетах, при ничтожных вспомогательных средствах, агрономия и технология представляются не науками, а пародиями на науки. Техническая же и агрономическая химия составила бы действительно истинное обогащение факультетского преподавания, но, конечно, профессора существующих еще теперь при университетах технологий и агрономий не пожелают быть уволенными за штатом, и таким образом эти обе кафедры будут сохранены еще на долгое время.

К § 15. Почему в состав преподавания наук в медицинском факультете не вошли физиологическая и патологическая химия, и почему гигиена причисляется как добавок к общей терапии и фармакологии – непонятно.

К § 17. «Для догматического и нравственного богословия и церковной истории определяется особая, не принадлежащая ни к какому факультету, кафедра для всех вообще студентов православного исповедания».



Судя по тому, что проект определяет «особую кафедру для всех студентов православного исповедания», нужно заключить, что *посещение лекций богословия будет обязательно для студентов всех факультетов*. Это заставляет меня выразить откровенно мое мнение о мнимой пользе и об истинном вреде, который происходит от *обязательного* посещения богословия студентами факультетов, – что заслуживает серьезного внимания со стороны учебного начальства. В деле такой важности, каково *религиозное образование юношества*, соблюдение одного только *decorum* может отозваться самыми худыми последствиями в будущем! Страшно ошибаются те, которые думают *обязательным* преподаванием богословия сделать учащихся нравственнее и предохранить их от *материализма и безверия*. *Богословие, как наука*, преподаваемая всем, без связи с предыдущим и будущим, не может этого сделать и даже не послужит к распространению благочестия между учащимися; это дело *задушевных и теплых религиозных убеждений*, внушенных с колыбели или вызванных из души превратностями жизни, а не дело науки. И еще можно было бы допустить влияние богословия на нравственность, если бы к изучению богословской науки в университете приступали люди, достаточно подготовленные к тому в детстве, *по внутреннему призванию*, или сделавшие себе серьезное изучение этого предмета *целью жизни*. Таким, конечно, не опасны сомнения и недоумения – неизбежные следствия всякого научного анализа. Но если опыт научает, что и у таких посвященных научные занятия богословскими предметами развивают иногда скептицизм и направление духа, совершенно противоположное *чисто религиозному*, то чего должно ожидать от поверхностного научения богословия студентами различных факультетов? И вот мы видим, что именно молодые, развитые люди, посвятившие себя изучению истории, математики, медицины, естественных наук, *обязанные* формально посещать лекции богословия, вносят в изучение этого предмета то же критическое направление и тот же скептицизм, которые необходимы при занятии науками историческими, математическими и естественными. Прямое же следствие анализа и скептицизма, внесенного в *поверхностное* занятие богословием, есть *безверие*. Я это говорю из опыта: я знал многих молодых людей университетского образования, которыми овладевало безверие по мере того, как они принимались за обязательное изучение богословия. Пусть богословие преподается в наших университетах, не имеющих богословского факультета, как вспомогательная наука, или, еще лучше, пусть вместо богословия излагается в историко-филологическом факультете история церкви, а в юридическом – каноническое право; пусть семинарии и духовные академии заменяют для нас недостаток богословских факультетов; пусть богословие излагается в них, для посвященных, в полном его объеме. Sancta sanctis! Но *обязательный неполный* курс этой науки в университете, назначенный под видом отдельной и самостоятельной кафедры для *всех* учащихся, принесет, повторяю, не пользу, а вред благочестию молодых людей, образующихся в университетах.

К § 18. «Для преподавания новейших иностранных языков полагаются лекторы».

При ограниченности наших средств, назначаемых для содержания университетов и преподавателей, лекторов при университетах можно считать уже излишней роскошью, по крайней мере в провинциальных университетах. Я не знаю еще ни одного студента, который научился бы какому-нибудь новому языку в университете; аудитории лекторов обыкновенно пусты – по этой причине многие из них и сами перестали являться на лекции. Впрочем, если бы принята была предлагаемая мной мера (см. выше в § 6), то и решение вопроса, нужны ли лекторы для университета,



можно было бы предоставить факультетам и совету каждого университета, — что они и решили бы, вероятно, различным образом, сообразуясь с различными местными потребностями.

К § 22. «Вакации назначаются два раза в год».

Судя по этому, можно бы полагать, что наконец в наших университетах вводится семестральное разделение курса, общепринятое в целой почти Европе. Но между тем в проекте устава нигде это не выражено. Выгоды семестрального разделения очевидны, потому что преподавание многих предметов и многих отраслей наук может быть удобно закончено в течение одного семестра. Если же, несмотря на это, разделение семестральное не принимается проектом, то для чего же тогда назначать вакации два раза в год?

К § 23. «Из числа доцентов правом голоса пользуются только занимающие отдельные кафедры».

Следовало бы прибавить «а не занимающие отдельные кафедры имеют право подавать отдельные мнения» (*volimi separatim*), которые, во многих случаях, несмотря на то что доцент не занимает отдельной кафедры, могут иметь более или менее важное значение, зависящее от личности подающего мнение.

К § 26. К предметам занятий в факультетских собраниях, в числе всех других, должно быть прибавлено: «рассмотрение и подробное обсуждение потребностей и нужд каждой науки и кафедры».

Сверх того, опущен еще один важный предмет факультетских занятий, о котором между тем упоминается в другом § проекта (в § 76, стр. 11), а именно: избрание посредством баллотировки или конкурса преподавателей на вакантные кафедры.

К § 30. «Во время вакаций совет может иметь лишь чрезвычайные собрания по делам, не терпящим отсрочки».

Это право совета, как я знаю уже из опыта, может подать повод к злоупотреблениям ректорской власти. Этими чрезвычайными собраниями можно воспользоваться для избрания новых членов совета, которые в обыкновенных заседаниях не получили бы в свою пользу большинства голосов; оговорка в § 30: «с полной ответственностью ректора за действительную *безопасность* (??) этих дел (т. е. не терпящих отлагательства)» не уменьшит пристрастия партий, если одна из них, более влиятельная, захочет для проведения своих целей воспользоваться чрезвычайными собраниями. Гораздо *безопаснее* будет, если эти собрания не будут признаны вовсе уставом.

К § 31. «При равенстве голосов в делах совета перевес дает голос председателя».

В деле так важном, как избрание профессора, нужно равенство голосов считать отрицанием, будет ли на одной стороне голос председателя или нет; а к словам того же «определение об оставлении на службе должно быть утверждено, по крайней мере, $\frac{2}{3}$ голосов», следовало бы прибавить «при закрытой подаче голосов». Почему — очевидно.

В примечании к § 31 должно бы сказать, что на рассмотрение попечителя прилагаются и отдельные мнения меньшинства, т. е. каждого члена меньшинства, если они того пожелают.

К § 35. 3. (Предметы занятий совета). «Суждение по представлениям факультета и по заявлениям отдельных членов совета о мерах усовершенствования преподавания наук в университете».

Здесь нужно бы также прибавить «суждение о потребностях и нуждах каждой кафедры и об учреждении новых кафедр».



К § 35. 9. Разрешение приема студентов в университет могло бы быть предметом суждений только в особенных исключительных случаях; в обыкновенных же, так как теперь разрешается прием студентов по испытанию в гимназиях, обсуждение этого приема в совете составит одну только излишнюю формальность.

Вообще, мне кажется, следовало бы предметы занятий совета (в § 35) не смешивать в одном § с правами совета, куда относятся: 1) право избрания ректора, почетных членов (1); 2) утверждение в ученых степенях и званиях (5); это не занятия, а права.

К § 36. Вместо «совет имеет право печатать те из своих (протоколов) определений, которые признает нужным донести до общего сведения», следовало бы определить в уставе положительно, что совет обязан печатать протоколы своих заседаний. Гласность заставила бы членов совета быть осмотрительными в своих суждениях и вообще принимать более деятельное участие в делах университета. Тогда можно было бы совсем исключить из устава §§ 37 и 38, потому что попечитель мог бы всегда прочесть печатные протоколы советских заседаний; из них же можно было бы легче узнать и о всех «главнейших действиях и распоряжениях по университету», так как ни одно главное действие и распоряжение по университету не предпринимается без предварительного обсуждения в заседаниях совета.

К § 51. «Попечитель употребляет все средства к приведению университета в цветущее состояние».

Вместо того, чтобы возлагать на попечителя обязанность, едва ли для него исполнимую, «привести университет в цветущее состояние», мне кажется, следовало бы определить яснее и положительнее его главное назначение, сказав в уставе, что попечитель есть ближайший и непосредственный контролер университета и всего учебного округа со стороны Министерства народного просвещения, имеющий обязанностью наблюдать за точным исполнением всех постановлений вверенными его контролю учебными учреждениями. Более этого попечитель не может и не должен ничего делать. Обязывать его «к употреблению средств для приведения университета в цветущее состояние» — значит давать ему право вмешательства в научные дела университета, в которых он не может быть компетентным судьей. Поэтому и другое право попечителя — «председательствовать по своему усмотрению в совете», даруемое ему § 54 проекта, — не представляет никакой очевидной пользы для университета; в этом случае попечитель принял бы на себя временные обязанности ректора и пользовался бы еще большим правом вмешательства в дела коллегии, что не может остаться без вредного влияния на автономию совета. Между тем, чтобы поднять упавшее у нас значение совета в глазах учащихся и целого образованного общества, необходимо усилить его автономию. От ослабления власти и прав совета, от его малой самостоятельности происходят у нас и беспорядки между студентами, потерявшими доверие и уважение к совету. Без этой автономии невозможно и процветание университета, который процветает там, где сами правительства заботятся усилить его самостоятельность, а с тем вместе и его научно-нравственное влияние на целое общество.

К § 61. Избрание ректора из среды профессоров на четыре года составляет срок слишком продолжительный, отвлекающий избранного слишком долго от его научных занятий. Между тем, чтобы пользоваться высоким влиянием на учащихся и учащихся, ректор сам должен быть авторитет в науке, и следовательно, не должен надолго покидать научные занятия. Мне кажется, что двухгодичный срок был бы вполне достаточен.



К § 62. Вместо «ректор наблюдает, чтобы университетское преподавание шло с успехом и в надлежащей постепенности», было бы целесообразнее выразить: «чтобы университетское преподавание соответствовало современным и существенным требованиям каждой науки». Но собственно ректор один не в состоянии исполнить этой обязанности. Эта обязанность столько же его, как и всех деканов.

В § 64 сказано, что «ректор имеет право председательствовать в факультетских собраниях»; но нигде не сказано, что он есть несменный председатель совета, между тем как это составляет одну из главных его обязанностей.

В § 68 сказано, «что в случае болезни или отлучки ректора место его занимает проректор»; но нигде в проекте устава не говорится о том, что проректор избирается советом и какие его обязанности.

К § 69. Избирание декана на четыре года есть срок также слишком продолжительный, который представляет еще большие неудобства, чем избрание ректора на четыре года, отвлекая преподавателя на долгое время от его научно-учебных занятий. Годичный срок для деканства весьма достаточен, и при избрании в деканы на один год факультет гораздо скорее может убедиться, кто из его членов способнее исправлять деканские обязанности; ничто не будет препятствовать избрать более способного и еще на один год, и еще несколько раз, если избираемый сам не откажется.

Сверх того, в проекте нигде не говорится о главных обязанностях деканов: 1) наблюдать, чтобы преподавание соответствовало современным требованиям каждой науки; 2) следить за упущениями со стороны преподавателей и представлять о замеченных ими упущениях факультету и совету, от имени которых декан имеет право и делать замечания неисправному; 3) председательствовать в факультетских собраниях и экзаменационных комиссиях и наблюдать за тем, чтобы испытания были беспристрастны и не противоречили законным постановлениям.

К § 70. Разделение преподавателей университета на профессоров ординарных, экстраординарных, доцентов старших и младших, лекторов, приват-доцентов и учителей искусств слишком многосложно и не имеет никакой научной или практической цели. К чему, в самом деле, послужит разделение доцентов на старших, младших и приват-доцентов? Не принят ли в основание этого разделения принцип чисто иерархический? Не превратятся ли доценты опять в прежних адъюнктов, если избрание на должность будет совершаться прежним, иерархическим порядком (?) и не будет представлять более гарантий, соответствующих современным требованиям науки? Эти соображения заставляют меня здесь высказать мое мнение и о способе назначения преподавателей вообще, изложенное в § 76.

В проекте устава принято в основание избрание преподавателей посредством баллотировки — следовательно, принят тот же самый способ, которому до сих пор следовали в наших университетах и с недостатками которого мы уже довольно знакомы по опыту. Почему же проект остановился на этом способе и допускает другой — конкурс — как исключение из общего правила, приводимое в действие тогда только, когда совет не имеет в виду кандидата, достойного занять открывшееся место преподавателя (§ 77); этого *почему* не объяснено и в пояснительной записке проекта. Между тем этот другой способ избрания — конкурс — представляет более гарантий для справедливой оценки достоинств преподавателя, хотя, конечно, и он, как все на свете, имеет свои недостатки. В чем же состоят недостатки и неудобства конкурса? Не единственно ли в том только, что кандидаты, приобретшие уже огромную известность в науке, неохотно ему подвергаются; неохотно также в наши



провинциальные университеты, по отдалению, являются и другие, менее знаменитые, кандидаты на конкурс. Но, приняв главным способом избрания университетских преподавателей конкурс, нет никакой необходимости уничтожать и баллотирование без конкурса, как исключение, для тех случаев, когда научные заслуги кандидата известны ученому свету и потому очевидны. Баллотирование, например, может и должно быть оставлено для тех случаев, когда профессор одного университета вызывается другим, для замещения вакантной кафедры. Принять же баллотирование за правило, за главный способ избрания, даже для доцентов – людей обыкновенно молодых и только что выступивших на ученое поприще, – не значит ли оставить нетронутым то, что давало до сих пор средство влиятельной партии в совете (и нередко отсталой) сажать на адъюнктские места покровительствуемых ею фаворитов? В § 72, правда, определяется, что «ищущий знания доцента должен прочесть две пробные лекции». Но то же, или почти то же, требовали и от ищущих знания адъюнкта, а между тем это не прекращало действий nepотизма и протекций. Почему же не усилить научных требований и не возвести их на степень настоящего и правильного конкурса? Степень магистра (§ 71) еще не представляет достаточных гарантий о специальных сведениях доцента по избранному им предмету преподавания, а две пробные лекции легко превратятся в ничтожную формальность, как это случалось с пробными лекциями адъюнктов. Почему бы не требовать от доцента сочинения на специальную тему, заданную для конкурса факультетов, по предмету вакантной кафедры? Почему не требовать от него публичного защищения диссертации на эту тему и, сверх пробных лекций, еще других, более наглядных доказательств (например, опытов по кафедрам физики, химии) и демонстраций его научных сведений пред собранием целого совета и других ученых. Короче, в проекте нового устава должны быть приняты все меры против вырождения нового института доцентов в наших университетах в прежнее иерархическое адъюнктовство. Против усиления требований от конкурентов и вообще против конкурса, конечно, можно выставить опасения о том, что мало найдется охотников на доцентство, приобретаемое с такими трудами. Но если бы была принята предлагаемая мною мера (см. выше замечание на § 6), если бы факультеты не были стесняемы определенным штатом кафедр, а распоряжались бы, под контролем совета и попечителя, общей суммой, назначенной на содержание каждого факультета, то не было бы и препятствия образовать при каждом университете целый рассадник доцентов, и охотников было бы довольно. Доценты, имея в виду, что содержание и вознаграждение за труды будет назначаться по мере научных заслуг каждого лица, а не по штату, ревностно принялись бы за дело и заблаговременно напрягли бы всю свою деятельность для достижения цели на конкурсе. Успех в таком деле зависит единственно от средств, принятых к возбуждению научного соревнования. А предлагаемая мной мера именно и направлена к достижению этой цели. Во всяком случае, будет ли принят конкурс как общее правило или баллотирование, невозможно в деле, столь важном, как назначение преподавателей университета, ограничиться одной только подачей голосов pro или contra, без предварительных дебатов, обязательных для каждого факультета, о достоинствах избираемого; основанием дебатов должны служить заслуги кандидата, его сочинения, дар слова, опытность и т. п., которые должны быть тщательно обсуждены, и непременно по известным, фактическим данным; а для обсуждения необходимо дать право участия в дебатах всем членам факультета, не исключая и доцентов.



К § 75. «Доценты и приват-доценты оставляются на службе (при университете) не иначе как по новому избранию и утверждению попечителя».

Новое избрание через три (лучше бы срок укоротить, и потому через два) года, действительно, необходимо; но принять в основание, что попечитель есть только контролер и наблюдатель за исполнением закона, я не вижу никакой существенной пользы для научного дела в его утверждении, так как он в этом деле не есть компетентный судья. За попечителем должно остаться только право протеста против утверждений совета, если бы он нашел, что нравственные качества доцента не таковы, чтобы могли оправдать его избраний.

К § 78. «Профессор утверждается министром, которому, впрочем, предоставляется право и по собственному своему усмотрению назначать на вакантные кафедры людей, отличных ученостью и имеющих требуемые ученые степени.

До министерства графа Уварова избрание профессоров было исключительным правом одних советов; некоторые вкравшиеся злоупотребления, и именно nepотизм и система протекций, дали повод бывшему министру народного просвещения изменить закон; но nepотизм если и уменьшился после того, то не вследствие, однако ж, нового закона, а с того времени, когда в наши университеты в 30-х годах вошли более живительные силы, принесенные новым поколением преподавателей. Мне казалось бы, что для процветания наших университетов необходимо снова усилить автономию советов, которою они пользовались прежде, и, может быть, пользовались тогда преждевременно. Это усилило бы их значение и авторитет и возвысило бы их в глазах учащихся и целого общества. Теперь это было бы уже не преждевременно.

К §§ 81 и 83. «Профессор, по выслуге срока на полную пенсию, не иначе оставляется на службе, как по избранию... Это вторичное избрание имеет силу не более как на пять лет, по истечении коих профессор для дальнейшего продолжения службы подвергается новому избранию, тоже не более как на 5 лет, и т. д.»

Продолжительный 25-летний срок, назначенный для выслуги профессором пенсии, и вероятность, или лучше достоверность, и по прошествии 25 лет еще и еще раз быть вновь избранным производят застой, отсталость и препятствуют сильно введению в наши университеты новых и свежих сил, столь необходимому для успеха наук. Немногие, весьма немногие из профессоров остаются по истечении и даже в течение этого времени на одном уровне с современной наукой. Большая часть профессоров уже в первой половине их служения при университете оказываются несостоятельными в деле науки. Хотя § 83 проекта и доставляет в этих печальных случаях средство университету избавиться от «нерадивых», но это средство, можно сказать наверное, не поможет. Никто из членов совета, по закону самосохранения, не решится подать голос об удалении нерадивого сотоварища, да и «нерадение» есть такой недостаток в преподавателе, которого ему избежать нетрудно: стоит только являться аккуратно на лекции и читать или перечитывать составленные однажды записки, и принятое руководство — и никто, по совести, не сделает ему упрека в нерадении. Другое дело, будет ли профессор, аккуратно исполняющий свои официальные обязанности, соответствовать своим преподаванием современным требованиям науки, и будет ли он пользоваться заслуженным авторитетом у своих товарищей и слушателей? А чтобы вывести, сколько возможно, отсталость в науке из наших университетов, чтобы удержать научную деятельность преподавателей в постоянном прогрессе, нужны меры более энергические. Я знаю только одну: это переоценка их научных заслуг на половине совершенного ими учебного поприща.



Закон должен был бы требовать от профессоров, по прошествии первых $12\frac{1}{2}$ –13 лет их служения при университете, «фактических доказательств» их научно-учебной деятельности, посредством открытия конкурса. Если бы финансовые соображения не препятствовали прослужившим при университете $12\frac{1}{2}$ лет назначать полпенсии, как это было прежде, то должно было бы, по прошествии этого времени, объявлять кафедру вакантной и открывать публичный конкурс. Конечно, и при этом способе многие из преподавателей остались бы на своих местах, потому что они всегда имели бы более шансов выдержать конкурс, чем другие, младшие, конкуренты, но при этом все-таки открылась бы возможность общественному мнению лучше оценить их заслуги, а другим, младшим, конкурентам открылась бы возможность показать и свои достоинства; и, сверх того, каждый преподаватель, имея в виду, что на половине, его учебного поприща ему предстоит переоценка его заслуг, принужден был бы не вдаваться в апатию и не отставать от науки, как это случается теперь, при полной уверенности, что двадцать пять лет его кафедра останется непременно за ним. На конкурсе можно было бы требовать серьезных и самостоятельных литературных трудов и доказательств того, что преподаватель в течение двенадцати с половиной лет в состоянии был образовать хотя одного кандидата, способного выступить на учебное поприще и занять место доцента при университете. По окончании же 25 лет службы при университете следовало бы непременно объявлять каждую кафедру вакантной и открывать конкурс. Я полагаю, что профессор, прослуживший с честью двадцать пять лет, будет иметь опять все-таки более шансов быть вновь избранным и никак не может считать обидным для себя выступить на арену состязания с младшими собратьями по науке, тем более что по выдержании конкурса ему предстоит и более преимуществ пред другими младшими конкурентами на службе: он будет получать вместе с содержанием и полную пожизненную пенсию. Если же заслуженный профессор пожелал бы вместо конкурса оставить за собою место почетного преподавателя, получая, без содержания, пенсию за двадцатипятилетнюю службу, или почетного члена совета с правом голоса, то и это право должно быть оставлено за ним.

К § 85. «Преподаватели должны употреблять на изложение своего предмета по восьми часов в неделю, если того потребует, от них совет».

Это правило ведет к тому, что никто из преподавателей не будет преподавать более восьми часов в неделю, между тем есть предметы, особенно реальные, изложение которых, соединенное с опытами и демонстрациями, требует гораздо более восьми часов в неделю. Я сам, быв преподавателем в Дерптском университете, читал практические и теоретические лекции по тридцати часов в неделю. Мне казалось бы, лучше правило о числе часов в уставе так формулировать: каждый преподаватель обязал посвящать чтению теоретических или практических лекций столько времени, сколько факультет и совет признают необходимым для полного и современного преподавания предмета.

К § 87. «Наблюдение за исполнением в университете правил, установленных для студентов, возлагается на особое лицо, избираемое советом, или из членов оного, или из посторонних чиновников».

Возлагать в настоящее время эту обязанность на постороннего чиновника, по малой мере, бесполезно. В настоящее время, для предупреждения беспорядков в университетах, нужно избрать одно из двух: или предоставить наблюдение за исполнением университетских правил самому университету, там, где он не потерял еще совершенно нравственного влияния над умами учащихся, или же сделать университет,



наравне с другими публичными заверениями, доступным общему полицейскому надзору. Конечно, последнее средство кажется несообразным с исключительным положением университета как научного заведения, но думать, что в настоящее время университетская полиция с посторонним чиновником в главе ее или, еще более, что один инспектор могут оказать нравственное влияние на студентов и предупредить беспорядки – невозможно.

К § 99. Требование от вступающих в университет, кроме гимназического экзамена, еще одного или двух «сочинений на заданные темы по предметам гимназического курса, и устного объяснения по сим сочинениям», нет сомнения, превратится в чистую формальность и, не принося никакой существенной пользы, будет только отнимать время у профессоров. Пусть университет контролирует другим образом ход учения в гимназиях и следит за ним, посылая своих членов на гимназические экзамены, но, допустив однажды компетентность гимназических экзаменов и предоставив право выдержавшим их вступать в университеты, нет никакой причины доверять только наполовину или на три четверти. Или доверять, или не доверять; если доверять, то вполне.

К § 100. Прием «студентов бывает раз в году».

Семестральное распределение лекций есть, как опыт показал, во всех почти европейских университетах самое целесообразное. Приняв же его, нужно было бы и прием студентов в университет определить не один, а два раза в году, – в начале летнего и в начале зимнего полугодия; не приняв, не нужно было бы принимать и вакации два раза в год (§ 22).

К § 102. Если кончившие курс во всех русских университетах пользуются одинаковыми правами, то нет также никакой причины требовать от переходящих из одного университета в другой удовлетворения требованиям совета того университета, в который они переходят. Требования совета от учащихся везде одни и те же. «Зачет времени пребывания в первом университете в число лет полного курса», о котором упоминается в этом же §, мне кажется правилом, напоминающим принудительный способ университетского учения, еще так недавно господствовавший в наших высших учебных учреждениях. Не времени, но других более знаменательных доказательств сведения и успехов должно требовать от учащихся.

К § 101. Плата за учение в пятьдесят рублей в столичных и в сорок рублей в провинциальных университетах (за годичное слушание лекций) для нас слишком высока. При этой высокой для многих студентов плате попечители будут завалены по-прежнему прошениями об освобождении от платы или об уменьшении вполнину. В Киевском университете поступает таких прошений до 400 два раза в год, на рассмотрение попечителя, и ему трудно и даже невозможно при таком множестве просьб делать беспристрастные и справедливые решения. Значительность платы делает также необходимыми разного рода правила для облегчения недостаточных, для отсрочки и т. п. Между тем все эти правила на практике оказываются чрезвычайно неудобными. Университеты ничего бы не потеряли, если бы плата за учение была значительно уменьшена, но вместе с тем была бы обязательна для всех без исключения. Каждый бедняк, а если не он, то другие, богатые его товарищи, могли бы легко внести в год за учение до пятнадцати рублей, и в сложности вышла бы та же сумма, которой и теперь пользуются университеты при высокой плате, но освобождая от нее почти до половины слушателей. За некоторые практические, необязательные курсы, требующие многих вспомогательных средств, можно было бы определить особенный

взнос в пользу заведения и преподавателей. Вообще, справедливость требовала бы обратить всю плату за учение в пользу преподавателей. А одно из самых надежных средств к поощрению научной и учебной деятельности преподавателей состояло бы в распределении между каждым из них известной платы за учение, различно, смотря по числу слушателей и учебных часов.

К § 115. «С разрешения совета предоставляется учащимся оставаться в университете и долее срока».

Следовало бы предоставить совету разрешение оставаться учащимся «и менее» положенного срока. Иной, при напряженной деятельности и с счастливыми способностями, может научиться в выдержать экзамен и в три года, чего другой не сделает и по окончании полного курса.

К § 118. «...с тем, чтобы (испытания) одна часть испытания была обязательна для студентов, после двухлетнего их пребывания в университете».

Обязательность экзамена для студентов после двухгодичного пребывания их в университете не имеет и не будет иметь той пользы, которой от нее ожидают. Она: 1) поддерживает вредное направление в учащихся – учиться для экзамена; 2) из того, что студент не выдержит экзамена по прошествии двух лет, нельзя сделать заключения о его неспособности или нерадивости. Были примеры того, что учащиеся, с первого их вступления в университет, предавались исключительному занятию одним предметом и потому не успевали в других. Такое направление учения, конечно, одностороннее, но тем не менее похвально и заслуживает поощрения, хотя и не годится для экзамена. Я сам был некогда одним из таких студентов; 3) нередко случается, что студенты, отбыв первый экзамен после двух лет, перестают заниматься предметами, входившими в состав этого испытания, тогда как многие из этих предметов именно такого рода, что изучаются с большой пользой и большим смыслом, когда учащийся ознакомился с другими высшими, не входящими в состав первого двухгодичного курса.

Вообще, чем менее экзаменов, тем лучше. Один окончательный, на степень, но серьезный и дельный – вполне достаточен.

К § 119. Знание действительного студента следовало бы совершенно и навсегда уничтожить, как не имеющее никакого научного значения. Оно нужно было прежде, и то только для получения чина. Теперь оно превратилось в наших университетах в *asylum ignorantiae*.

К § 122. Запрещение студентам «выражать одобрение или порицание преподаванию» следовало бы, мне кажется, формулировать как-нибудь иначе. В самом деле, как запретить, например, студентам выразить их одобрение преподавателю, прилично и учтиво после лекции поблагодарив его за доставленную им пользу? Не лучше ли было бы сказать вообще, что запрещаются все демонстрации, под каким бы предлогом они ни делались, и вне университета, и в самом университете.

К § 123. Разделение «замечания» от «выговора» слишком тонко, и различие между тем и другим едва уловимое. Притом же от кого замечание и от кого выговор? От ректора? От совета? Арест также вряд ли теперь удобоисполним в наших университетах; студенческий карцер теряет, сколько мне известно, и в германских университетах свое вековое значение; а у нас он едва ли поможет.

К § 125. Вместо «наблюдение за студентами лежит на обязанности университета только в зданиях и учреждениях оно», мне кажется, лучше было бы сказать:

«Университетское начальство судит студентов только за проступки, совершенные ими в зданиях университета, и за несоблюдение университетских



постановлений» – чтобы избежать «наблюдения за студентами», невозможного на деле.

К § 129. Из трех степеней: кандидата, магистра и доктора – одна лишняя. Чем менее ученых степеней, тем больше дела, тем менее разнообразия в экзаменах, тем менее экзаменационного направления – вредного истинно научному. Во всяком случае, когда идет дело о степенях, следовало бы в уставе обозначить точное значение каждой из них. Что такое магистр? Что такое доктор? Различаются ли эти степени только количественно или качественно? Магистр, например, по проекту, различается от доктора только представлением диссертации. Уже из этого одного следует, что которая-нибудь из двух степеней – лишняя; если же уже нужно непременно удержать обе, то, по крайней мере, нужно было бы, разнообразия ради, требовать от магистра представления диссертации такой, которая бы назначалась к защите только после предварительного разбора и обсуждения в факультете; а от доктора требовать публичного защищения такой диссертации, которая не подвергалась бы предварительному разбору; в этом последнем случае защищение было бы самое главное, и от того, успел ли докторант защитить ее против всех возражений или нет, зависело бы и получение или неполучение степени доктора.

К § 130. «Приобретать ученые степени могут как русские подданные, так и иностранные». Следовало бы прибавить: «как обучавшиеся в русских, так и заграничных университетах».

К § 132. Не могу понять цели, почему ученые степени должны непременно приобретаться по порядку; почему бы, например, студент не имел права прямо держать на доктора в медицинском факультете это дозволяется), лишь бы только выдержал испытание. Но повторение экзамена несколько раз на одну и ту же степень следовало бы ограничить в уставе.

Наконец, не могу здесь не сказать моего мнения о необходимости учреждения при министерстве постоянного научно-учебного комитета, состоящего из известнейших профессоров и академиков, на первый раз по выбору самого министра и с правом комплектования посредством баллотировки. Это была бы высшая научно-учебная коллегия. Как все научно-учебные дела в университетах решаются коллегиально, то, восходя в известных случаях до министерства, они и здесь, как в высшей инстанции, должны были бы решаться тоже коллегиально. В заседаниях этого комитета могли бы производиться и некоторые конкурсы, когда конкуренты, по отдаленности места, не могли бы являться на конкурсы в тот университет, который объявил кафедру вакантной и открыл конкурс.



Университетский вопрос⁶⁶

Ist es Ernst?

Я думаю, что первообразы университетов были ближе нашего к идеалу. Основанные передовыми людьми своего времени, они были настоящими и единственными представителями современной науки. Не было различия между академией и университетом. Кто двигал науку вперед, тот и учил. Учение приноровлялось к науке, а не к знаниям учеников. До возраста учащихся не было университету никакого дела. И учителя, и ученики были общими сподвижниками науки, *commilitones*. С развитием гражданственности, с распространением просвещения в массах не могла сохраниться первобытная чистота идеала. Правительство, церковь, общество заявили свои требования. Безусловность чисто научных стремлений не могла устоять против условий жизни.

И вот мы видим уже давно университеты не чисто научными, а правительственными, церковными, учебно-общественными и национальными учреждениями. Давно внесены уже в университеты начала, чуждые его идеалу. Церковный догмат, бюрократизм, элементы национальный, филантропический и воспитательный попеременно обуславливают и изменяют чисто научные, университетские стремления. Сама наука, все более и более проникая в жизнь общества, выносит из нее и вносит с собой в университеты прикладное, утилитарное направление. Наконец, университеты в системе общественного образования занимают высшее место в ряду школ, а чисто научное начало, отделяясь от учебного, переходит в академии.

Что же университет в наше время?

Его можно определить более отрицательно, чем положительно. Можно сказать, что он перестал быть учреждением чисто научным, т. е. таким, которое назначено удовлетворять одной потребности знания. Большинство в нем учится с известной практической целью. В нем приготавливаются для общества служители церкви, судьи, врачи и наставники. Но нельзя его назвать и специально-учебным учреждением. Тогда он перестал бы быть университетом. Тогда соединение всех факультетов в одно целое – существенная характеристика университета – перестала бы быть существенной. Сверх того, университет не есть специально-учебное учреждение и потому, что многие науки в его факультетах не изучаются так специально, как этого требует их современное состояние. Нельзя считать нынешний университет и таким учебным учреждением, которого целью было бы одно высшее общечеловеческое образование. Его факультеты для этого слишком уж специальны. Нынешний университет не открыт для любознательности различных возрастов, полов и сословий. Большинство учащихся в нем состоит из молодых людей известного пола и возраста. Но он не есть и воспитательное заведение. Оставшуюся в некоторых университетах от средних веков администрацию, конечно, никто не будет считать за настоящий воспитательный элемент. Наконец, ни один университет в свете, несмотря на название, не представляет всеобъемлющего научно-учебного учреждения. Ни один университет не есть универсальный представитель современной науки во всех ее проявлениях.



Во всех странах мы видим множество высших учебных и специально-научных учреждений, которые возникают возле университетов и не имеют с ними ничего общего. И ни в одном университете мы не находим кафедр не только всех, но даже и половины современных наук. Не находим ни одного университета, снабженного пособиями для полного изложения всех научных предметов на деле, хотя везде замечается стремление к сближению науки с жизнью.

Итак, все, даже до самого названия, неопределенно в университете настоящего времени.

Задача о цели и назначении его делается еще неопределеннее, если мы с некоторыми моралистами перенесем вопрос далее, на другую почву, и спросим: есть ли научное образование человека конечная цель или только средство к чему-то другому, еще высшему?

Но, не заходя так далеко, остановимся покуда на ближайшем и более нам доступном.

Знать и уметь приложить знание к делу и жизни — эти два стремления умственной деятельности человека проявляются при самых первых зачатках общества. Они проявились и при учреждении университетов. Но одно из них преодолевает другое.

Жизнь общества, с ее прикладными стремлениями, берет перевес над чисто научным. Поэтому прикладное направление не замедлило обнаружиться в университетах.

Это и не могло быть иначе. И правительство, и церковь, и общество не могли не воспользоваться университетами для достижения своих целей. И странно было бы с их стороны выпускать из рук такой сильный рычаг.

Но для прикладного, для утилитарного, которое с каждым днем все более и более усиливается в нашем обществе, университеты одни сделались уже недостаточными. Для прикладного, которое пересилило чисто научное стремление, понадобились еще другие, более практические учреждения; оно даже перешло и в те школы, которых прямое назначение было готовить только к университету. И от них начали требовать, чтобы они готовили прямо к вступлению в жизнь. Это утилитарное стремление грозит реформой университетам. Оно все более и более разрывает органическую связь между факультетами. В одной стране (Франции) удалось ему почти совсем прервать эту связь.

Покуда, однако же, чисто научное начало еще живет в университетах, и к чести человечества нужно думать, что оно никогда не умрет; оно еще снабжает их свежими силами; еще готовит передовых людей обществу; еще борется с прикладным и этой борьбой облагораживает его. Чисто научное не рассталось еще с учебной деятельностью и не вышло совсем из университета в академию. Как ни мельчает это направление, как ни громоздится научный материал, как ни распадается наука на множество отраслей, как, наконец, правительство, церковь и общество ни обуславливают чисто научное направление, — университеты не перестают еще сознать и поддерживать духовную связь наук и не перестают стоять за свободу науки. В этой борьбе, в этом высоком стремлении — все достоинство нынешнего университета. В этом заслуга Германии, страны по преимуществу университетской.

Но, как бы ни было неопределенно значение современного университета в Европе, мы видим, что оно выражается пред нами более или менее ясно в трех направлениях. Одно из них, которое более других напоминает средневековое происхождение, еще довольно сохранило чисто научный вид, едва сделав некоторые уступки современным требованиям; но вместе с тем оно и всего более подчинилось влиянию церкви и сословия, приняв характер воспитательный, выразившийся и в учебной стороне,



и в целой жизни учреждения. Другое, удерживая от средневековой жизни одно только корпоративное начало и уступая более вопиющим требованиям современной жизни, соединило в себе чисто научное с прикладным. Отстаивая упорно свободу и самостоятельность научного элемента, оно не раз должно было уступать и влиянию церкви и бюрократизма; но устояло – не сделалось, ни церковным, ни сословным, ни бюрократическим и сохранило в себе еще духовную связь наук и свою дорогую *Lehr und Lernfreiheit*. Третье, наконец, удержав от средних веков одни береты и тоги профессоров да название университета, поддалось совершенно централизующей власти правительства и сохранило научный характер благодаря только способностям и прогрессивным стремлениям нации. Университет при этом направлении сделался одним номинальным и бюрократическим центром разных учебных учреждений.

Что же такое наш университет в России?

Если трудно было сказать что-нибудь положительное и общее о современном университете в Европе, то еще труднее это сказать про наш. В нем еще более отрицательного, еще менее положительного. Он не есть учреждение ни реальное, ни свободно научное, ни специальное, ни общеобразовательное, ни воспитательное, ни церковное, ни сословное, ни средневековое – корпоративное, ни филантропическое, ни чисто бюрократическое.

Между тем каждое из этих начал внесено в него в известной степени. Положительного про наш университет можно сказать только то, что он есть учреждение правительственное и учебное, со значительным бюрократическим оттенком и с некоторой примесью корпоративного, воспитательного и филантропического характера. Созданный, как и большая часть германских университетов, правительством, он никогда не был так формально подчинен влиянию господствующей церкви, как многие из этих университетов, хотя в учении и не мог отступать от догмы православия. Основанный сильной централизующей властью в то время, когда образование нуждалось еще во внешнем поощрении сверху, он по необходимости должен был принять в себя бюрократическое начало, которого резкий формализм должен был так же необходимо смягчиться и ослабнуть под влиянием научного элемента. Не имея вовсе средневековых преданий, возникший в обществе, вовсе не имеющем цеховых стремлений, наш университет никогда не мог сделаться ни настоящей корпорацией, ни настоящим сословным учреждением. Но некоторые права и коллегиальное начало, внесенное в него уставом, а главное – одинаковость или сходство целей, занятий, воспитания и возрастов – успели развить в нем товарищество или что-то похожее на корпорацию; резкое же различие в правах и образованности сословий сделали его более или менее сословным. Устроенный по образцу германских университетов, стремившихся к свободе учения, он не мог получить определенный воспитательный характер. Но исключительно для него регламентированный полицейский надзор заставил думать, что в нем действительно *воспитываются* молодые люди, так же, как бursy, стипендии и казеннокормовство могли заставить думать, что университет есть филантропическое учреждение.

При такой неопределенности характера и основных начал еще менее определено должно было выразиться направление. Правительство, учреждая университет, очевидно, имело нужду и в специалистах, и вообще в образованных людях. Оно желало через университет получить и тех, и других. Оно желало развить в обществе присущую ему способность знать и уметь приложить свое знание. Оно учреждало новые и преобразовывало существовавший уже университет в то время, когда



в современном европейском обществе начинали значительно развиваться утилитарные стремления, и потому прикладное должно было развиваться за счет чисто научного. Мало этого – чисто научное и не могло быть в нашем университете преобладающим началом! Он не был обязан, как некоторые из средневековых университетов, передовым людям общества. Дух же и стремления централизирующей власти и самый дух нации более благоприятствовали прикладному, чем чисто научному. Не было ни борьбы направлений, ни духовной связи между факультетами, ни средневекового корпоративного элемента, который бы также стремился поддержать эту связь. Да и прикладное направление, не выработавшееся наукой на родной почве, не могло развиваться и идти прогрессивно вперед. Поощряемое только извне искусственной регламентацией государства, оно могло только отчасти удовлетворять вопиющим его потребностям.

Итак, наш университет отличается совершенно от средневекового английского тем, что он несколько не церковный, не корпоративный, не общественный, не воспитательный. Наш университет похож только тем на французский, что в него внесен – и еще сильнее и оригинальнее – бюрократический элемент; но он не есть еще департамент народного просвещения, как французский, и факультеты в нашем еще не лишены так взаимной связи, как в том. Наконец, наш университет еще менее похож на германский, который ему служил образцом, потому что в нем нет самого характеристичного: полной *Lehr und Lernfreiheit* и стремления научного начала преобладать над прикладным и утилитарным.

И вот для нас наступило время реформ. В чем же должна состоять наша университетская реформа? Тут немецкий вопрос: *Ist es Ernst?* – я думаю, не так не нужен, как оно, может быть, кажется. За *правду* можно делать только то, что *внутренне необходимо* и при данных условиях возможно.

Нет сомнения, внутренняя необходимость в определенном направлении и в большей ответственности с современными требованиями науки и общества ощущается почти всеми, кому университеты близки к сердцу или сколько-нибудь известны. Даже и в германских университетах слышатся голоса о реформах. В них нет уже прежнего наплыва студентов; утилитарные школы многих уже отвлекли, да большинство и посещающих не остаются верными университетскому призванию. У нас, напротив, хотя число учащихся и растет, но вряд ли находит то, чего ищет, и вряд ли ищет то, что может дать университет. Это потому, что направление нашего университета еще вовсе не определилось. Вакантные кафедры его трудно замещаются. Это потому, что внутренняя, динамическая жизнь университета слаба до чрезвычайности. Материальное существование его членов не обеспечено. Научные и учебные средства недостаточны. Это значит, что и материальная сторона университета также скудна, хотя и относительно. Итак, причин внутренних, вызывающих реформу, довольно. Но, несмотря на это, если мы будем откровенны, то согласимся, что все-таки самый главный толчок, заставивший у нас так деятельно заняться реформой университета, был дан обстоятельством чисто внешним – студенческими беспорядками. Оно внешнее потому, что не зависело от университета, – это я постараюсь доказать после, если это еще требует доказательств.

Но, как бы то ни было, если внутренняя необходимость реформы несомненна, то другое дело – вопрос о ее возможности при существующих условиях.

Не говоря уже об условиях финансовых, без которых ничего решить нельзя, – трудность его решения представляется еще с разных сторон.



Во-первых. Если инициатива реформы в правительственном университете и принадлежит самому правительству, то все-таки она не иначе может быть приведена в исполнение, как силами самого же университета. А существуют ли эти силы налицо?

Во-вторых. Правительство, реформируя, должно постоянно соотноситься с тем, насколько реформа совместна с основными началами государства. Тут будет идти дело о том, как согласовать требования современной науки с требованиями самого государства. А это возможно не вполне, а только в некоторой степени.

В-третьих. Реформа предпринимается и для того, чтобы удовлетворить потребностям общества. Но там, где общественное мнение еще не окрепло, где взгляды еще до того не установились, что университет является и учащимся, и отцам, и даже учащим в самых разнохарактерных, нередко странных видах, – там угадать истинные потребности общества хотя и можно (смотря на него сверху), но удовлетворить, с сознательной пользой для всех, едва ли возможно.

Не исполнив же этих трех условий, реформа не будет внутренней и легко превратится в одну внешнюю регламентацию.

Что же делать? Не предпринимать реформы? Это значило бы отказаться от всякого прогресса, который сделался уже жизненной и потому безотлагательной потребностью. И если при реформе нельзя никак обойти эти три условия, то нужно, по крайней мере, сделать то, что имело бы как можно более шансов их сгладить.

Всякая реформа есть эксперимент. А в новом эксперименте, как бы осторожно ни пробовали, всегда есть два черных шара: или он будет сделан неудачно, или он окажется неспособным разрешить ту задачу, для решения которой был сделан. Против первой неудачи могут помочь только личные качества экспериментаторов, а против второй – правило: испробовать решение не одним, а несколькими путями, и особенно когда имеем перед собой вопрос сложный. Почему же и в сложном деле университетской реформы не испробовать несколько путей? Почему бы реформа должна была у нас выразиться непременно одним и тем же уставом для всех университетов? Взгляды на значение университетов вообще не везде еще установились, а наши университеты в России совсем не так одинаковы, как это можно заключить из того, что для них пишется один и тот же устав. Разлада и неурядицы от разнообразия университетов опасаться нечего. При разнообразном характере одного и того же учреждения правительственной власти еще легче убедиться, где, чем и почему лучше или где, чем и почему хуже. Тут есть только одно кажущееся неудобство: это – то, что разнообразие эксперимента, или реформы, противоречит началу централизации. Но в деле науки централизация и без того невозможна, а в деле управления разнообразность университетов скорее поможет, чем повредит истинному, неформальному внутреннему порядку. Если различная организация и нарушит внешнюю связь университетов, зато скорее выработается из нее другая, внутренняя связь, которая более удовлетворит требованию общества – знать и уметь приложить знание к делу.

Итак, из трех условий, затрудняющих возможность коренной реформы нашего университета, первое – это адинамия, слабость жизненных его сил. Без воздействия этой силы всякая реформа останется внешней регламентацией. Источник этой силы – наука, которая олицетворяется в коллегии профессоров. Но жизнедеятельность коллегии была так слаба в нашем университете, что она никогда не могла восстанавливаться сама собой. Правительство пытается восстанавливать его периодически свежими силами и предотвращать бессилие. В течение 30 лет во второй уже



раз делается эта попытка. Она, как известно, состоит в том, что молодые волонтеры, более или менее соответствующие будущему их призванию, высылаются разом, — en masse в заграничные университеты для специального образования. Как бы ни казался искусственным и даже насильственным этот эксперимент, он вызван необходимостью. На него указал старик Паррот — и не ошибся. При второй регламентированной реформе, в 1836 году, этот опыт дал средство отдалить, по крайней мере на время, угрожавшую атрофию. Дерптский университет, который тем отличается от других русских университетов, что он возобновляет свои силы, заимствуя их прямо от Запада, казался тогда Парроту самым удобным местом приготовления, искусства и сближения будущих членов коллегии. И в этом он тогда не ошибся. Но он ошибся в том, что думал найти в этой попытке такое средство, которое заставит жить наши университеты собственной жизнью. Второй опыт, предпринимаемый ровно чрез 35 лет после первого, доказывает несостоятельность расчета. Теперь уже, верно, никто так рассчитывать не будет. Теперь нужно подумать, как бы упрочить жизнь коллегии более надежным способом. Для этого нужно вникнуть, почему в ней самой нет достаточного фонда производительной силы.

И вот, прежде всего, бросается в глаза материальная сторона дела: необеспеченное существование лиц и недостаток средств. Как первое, так и второе доказано уже математически. Но дело в том, что эта причина, как бы она главной ни казалась, все-таки не главная. Увеличивая материальные средства к существованию и исполнению обязанностей, мы отнимем у людей повод и предлог делать худое, но никак еще не сделаем их хорошими и, еще менее, лучшими. Правительство или общество, давая эти средства, получает нравственное, внутреннее право, — внешнее оно имеет всегда, — требовать точного исполнения известных обязанностей — и только. Но кто не знает, что в деле науки одно «исполнение обязанностей», как бы оно ни было сформулировано, еще не придаст ей ни силы, ни жизни.

Профессор, аккуратно преподающий в узаконенные часы, составляющий учебники, пишущий все отчеты, — и потому имеющий полное право требовать, чтобы и его существование, и его учебная деятельность были обеспечены всеми средствами, — может быть, все-таки не тот, который необходим для самостоятельной и производительной жизни коллегии. И потом, обеспечив только существование людей, мы никогда не отнимаем у них желания иметь еще больше; а кто не носит в себе призвания, кого высшая сила не удерживает на пути к нравственному совершенству, того нельзя удержать и деньгами на пути науки. Никакое огромное содержание не удержит, например, врача от прибыльной практики и от отсталости в науке, если он сам не имеет научного призвания. Искатель выгодных мест будет и при обеспеченном существовании искать их, так же как и достаточный чиновник допустит злоупотребление за деньги, если его не будет удерживать нравственный взгляд на себя и на общество. Кто не сделал самоусовершенствование главной задачей жизни, того и обеспеченное существование не удержит на научном пути.

Мне будет очень жаль, если мои мысли перетолкуют так, что я отвергаю необходимость увеличения материальных средств для существования и занятий коллегии; никто более меня не убежден в необходимости этого; я сам много терпел и жаловался; но я также убежден опытом, что если вместе с обеспечением существования университетской коллегии мы не успеем в ней водворить еще другим способом научной жизни с ее высшими стремлениями, то на одно улучшение материального быта рассчитывать нельзя, точно так же как нельзя рассчитывать и на то, чтобы усиленные





вспомогательные средства, богатые библиотеки, обширные музеи, огромные лаборатории одни могли возбудить интерес и рвение к науке. Они истинно плодотворны только тогда, когда появляются в университетской жизни как следствия, а не как причины научной деятельности. Где господствует дух науки, там творится великое и малыми средствами. Все это я привожу здесь потому, что не раз слышал, как многие приписывали главную причину апатии и застоя в нашей университетской жизни недостаточности материальных средств.

Но, приняв улучшение материальной стороны коллегии как одну из самых существенных потребностей, я предполагаю и в отношении ее не делать эксперимента однообразно. Для чего определять содержание не лицу, а должности, — тогда как в университетской коллегии главное — лицо, а не должность, дух, а не форма? Вот талант, посвятивший себя всецело учебной деятельности; труды его уже обогатили науку, но они такого рода, что не могут ему принести никакой материальной выгоды. Он, кроме университетского содержания, ни на что не рассчитывает, потому что отдает все время и силы университету. Вот другой: он приглашен, «за неимением лучшего», для замещения кафедры. Его занятия такого рода, что кроме университетского содержания они доставляют ему еще огромные доходы и помимо университета, в котором он «исполняет только аккуратно свои обязанности». Что же общего между этими двумя личностями? Один — находка и приобретение для университета — удесятерит фонд производительных его сил. Другой исполняет только должность. Вот третий случай: профессор одного университета заслужил уже имя в науке. Его бы хотели иметь у себя несколько университетов. Он и сам бы не прочь переменить место по домашним обстоятельствам, но университет, который он предпочел бы другим, в таком городе, где жизнь дорога. Будь у этого университета средства, и он получил бы профессора, увеличив его содержание по взаимному договору. Родилось бы соревнование, которое оказывает такую пользу для германских университетов, старающихся друг перед другом привлечь к себе личности, знаменитые в науке. Словом, логичность принципа — назначать в университетских коллегиях материальные вознаграждения по степени личных заслуг и таланта, а не по должности — неоспорима. Точно так же неоспорима необходимость соразмерять и бюджет научных вспомогательных средств — по свойству каждого предмета, а не поровну. Остается только решить, насколько этот принцип применим к нашему университетскому быту. Почему бы не ввести его, по крайней мере, в тех университетах, которые по местным обстоятельствам труднее могут привлечь к себе дельных преподавателей и потому не выдерживают конкуренции? Можно, наконец, если это уже так необходимо, сохранить и содержание по штату, дав право университету увеличивать его из особенного бюджета, по договору с лицом, которое коллегия желает приобрести, и по разрешении министерства. Ведь признается же возможным (как видно из проектов) назначать различное содержание приват-доцентам; почему же для приват-доцентов это можно, а для профессоров нельзя? Для чего упускать из рук средство, которым университет мог бы привлечь к себе лучшие и деятельные силы, войдя в частные договоры с лицами, заслужившими себе авторитет в науке? Почему не воспользоваться этим средством для привлечения свежих сил и из-за моря? Неужели в наше время, когда международные отношения делаются с каждым днем сильнее, мы должны держаться узкого взгляда на науку и общее достояние всего человечества замкнуть в ограниченные пределы национальностей? Это взгляд (как видно из обсуждений проектов) еще существует у нас. Он, правда, существует еще



и на Западе. Но для чего брать за образец узкую односторонность других? Что нас может заставить? Язык, нравы, религии? Но мы считаем знание языков необходимым для наших студентов, а для преподавания многих наук чужестранный язык еще не помеха. К национальной разнохарактерности мы привыкли, а для веротерпимости у нас нет препятствий: наши университеты – не церковные учреждения. Лодер, Франк, Фишер, Струве, Зейдлиц, Буш, читая нам лекции на латинском, немецком и ломаном русском языках, одушевляли аудитории и возбуждали любовь к науке в слушателях. Все мы, любившие родину не менее других, предпочитали их единогласно доморощенным и кровным русским наставникам. Моя милость читала также лекции целых пять лет на ломаном немецком языке; немецкие слушатели – пусть справятся – слушали меня так же охотно, как и русские; а немцы чувствительнее нашего к грамматическим промахам и ошибкам в произношении. Я теперь знаю одного профессора анатомии, которого я сам вызвал из-за границы: он уже 15 лет излагает свою науку не на русском языке, – я не хвалю этого, но знаю, какую он пользу приносит своим слушателям знанием и ревностью к науке. Говорят, что ученые, вызванные из-за границы первой реформой наших университетов, мало принесли выгоды нашему образованию. Это неправда! Они внесли свою долю образования, – и долю значительную. Но они были призваны в то время, когда не науки и не образование притягивали в наши университеты студентов, а русская почва была тогда слишком не по натуре западного ученого. Я не утверждаю, что приглашением научных авторитетов из-за границы мы упрочим духовную жизнь наших университетов. Но без других коренных реформ мы не упрочим ее и посылкой наших молодых ученых за границу. И то и другое – только вспомогательные, паллиативные меры, и каждая из них имеет свои выгоды и свои удобства. Посылка за границу есть сильное поощрение молодежи к деятельности и роднит сильнее науку с нацией; но результат для самой науки скрыт в будущем – в невысказанной еще способности будущего ученого. Ему предстоит уча учиться. В приглашении из-за границы авторитета есть уже порука за науку, но оно не дает ручательства за то, успеет ли он ее сроднить с нацией. Одно другого стоит. Отделить учебное от научного в университете нельзя. Но научное без учебного все-таки светит и греет. А учебное без научного, как бы ни была для национальности приманчива его внешность, только блеснит. Это не нужно терять из виду, и я возвращусь к этому предмету еще раз после.

Поищем теперь другой, менее внешней и менее материальной причины, почему так слаба жизненная сила нашей университетской коллегии, отчего она требует таких сильных периодических реставраций? Отчего силы ее не восстанавливаются постепенно и сами собой? Органический это порок или только нервная адинамия?

Она слабой родилась на свет; в ее организации не было источника, откуда бы она могла черпать свежие силы, она не воспитывалась самостоятельностью; ее хилое тело тщательно предохраняли от заразы и поветрий. Целых 50 лет употреблялись стимулы, чтобы поддержать ее жизнедеятельность, и они сделались так необходимы, что теперь, когда она выходит из своего младенчества, боятся, устранив их, повредить существованию. Между тем в ней успели развиться такие недуги, которые свойственны старческому возрасту.

Казалось бы, коллегиальное начало, внесенное в ее организацию, должно было сделать корпорацию крепкой и самостоятельной; но на деле вышло не так. Это начало настолько же развивает, насколько и само требует известной уже развитости.

1 Венцеслав Леопольдович Грубер.





Вступая в коллегию, каждый член должен уметь ценить ее и, следовательно, свое значение. Цель, интересы и достоинство коллегии должны сделаться и его целью, его интересами, его собственным достоинством. Ни одна сторона ее, как бы она ни казалась отдаленной от индивидуальной деятельности каждого члена, не должна быть для него недоступна. Каждый член должен быть проникнут мыслью, что малейшее отступление от главной и общей цели коллегии неминуемо повлечет за собой разлад интересов и унижение достоинства. Каждый должен помнить, что его заблуждения, недостатки и страсти рано или поздно отзовутся вместе с его голосом в решениях коллегии и могут повредить всему ее строю и целому поколению людей. Все это, конечно, идеальная сторона дела, и потому неудивительно, что первичные, вовсе не развитые элементы нашей университетской коллегии мало подходили к идеалу, но они также мало соответствовали и требованиям коллегиального начала, рассматриваемого с чисто житейской точки зрения.

Неоспоримые преимущества этого начала состоят в том, что оно представляет более шансов на сознательную разумность действий, поддерживает в лицах стремление к достижению общей пользы и устраняет личный произвол. Но, несмотря на то, самое обыкновенное зло коллегий, заражающее нередко весь их организм, — это преследование личных интересов, которые имеют только то особенное, что они проявляются не под видом интересов одного, а нескольких лиц вместе и потому разделяют коллегию на несколько партий. Этого рода партии не должно, однако же, смешивать с теми, которые образуются от различия направлений. Первые теряют из виду общую, главную цель коллегии, унижают ее достоинство, делают ее орудием мелких интриг и низких происков. Вторые, напротив, берут свое начало в сильном, часто страстном, нередко идеальном стремлении достигнуть общей цели, так что самые их заблуждения нередко носят на себе отпечаток, высокого. Борьба их, если она ведена неискусно, иногда кончается катастрофой и разрушением целого, но не унижением, не нравственным бессилием.

Известно, как личности в коллегии, хорошо организованной, группируются по направлениям, как крайние из них расходятся направо и налево, как в самом центре образуются оттенки и незначительные переходы к крайностям и, наконец, все ведение борьбы основывается на умении стягивать группы, пользуясь их силой взаимного тяготения, делая взаимные уступки в пору, вовремя и не во вред общей пользе и главной цели учреждения. Где все это делается, там, значит, коллегия живет уже полной самостоятельной жизнью.

В нашей университетской коллегии есть также неизбежное разделение на партии, но формула этого разделения совершенно иная. Одну партию, не скажу, к чести коллегии, что она самая значительная, — составляют преследователи личных интересов; вторую — прогрессисты, настоящие и кажущиеся; третью — равнодушные. Здесь есть также различие направлений, но основанием ему служит не одно и то же начало: прогрессу не полагается как охранительная сила консерватизм, а личный интерес и центр составляет не умеренность в стремлениях, а равнодушие.

Прогрессисты выработали уже более отчетливый взгляд на свое призвание, на цель и значение коллегии; но они покуда меньшинство и сами еще распадаются по резким оттенкам в направлении на несколько малых и даже единичных групп. На них-то и обнаруживается сила тяготения двух других партий, и большинству нетрудно бывает чрез некоторые уступки разъединить эти группы. Против обаятельной силы личных интересов, если они проникли в большинство, устоять трудно. Еще легче



ему бывает привлечь на свою сторону равнодушных. Близкое каждому личное расшевелит легче равнодушие, чем далекое общее. Да и равнодушной я называю сторону коллегии только относительно, потому что она не так сильно и настойчиво проводит прогресс или личные интересы. Этот индифферентизм есть особенное явление, едва ли не исключительно принадлежащее только нам. Нельзя сказать, чтобы в числе равнодушных не было достойных личностей, охотно занимающихся для себя наукой; но это натуры или слишком добрые, флегматические и вялые, или напуганные и забытые превратностями жизни, или не имеющие вовсе общественного смысла. Их еще может разбудить личный интерес, но волноваться ради общественного и высшего им не под силу; особенно пугают их неизбежные крайности стремлений, а наука, которой занимаются иногда прилежно, настолько не одушевляет их, чтобы они могли увлечься этими стремлениями. В таком положении вообще теперь дело. Есть и некоторые варианты. В наше время, конечно, прогрессисты не могли не воспользоваться привлекательной стороной их направления; возбужденные духом времени, они сгруппировались и сделали смелее. Но к их знамени нашли выгодным для себя примкнуть и некоторые из другой партии, видя, что прогресс может сделаться хорошим проводником и личных интересов. Как это, впрочем, очень натуральное явление ни затемняет светлую сторону дела, оно все-таки знаменательно для жизни коллегии, как и для жизни всего общества. Было время, когда знамя другого лагеря стояло в коллегии так высоко, что его нельзя было не заметить самому поверхностному наблюдателю. Было и такое время, когда университетская коллегия делилась только на два лагеря, по национальностям: на русских или малороссов и немцев. Прежде «немец» в нашей коллегии значил или авторитет в науке, слишком влиятельный по своим связям, слишком во всем отличный, не имевший ничего общего с другими и потому ни с какой стороны недоступный; или же страшный оригинал в глазах русского; или, наконец, чиновник, обладающий – и в ведении коллегияльных, и в преследовании частных интересов – недостижимой для русских аккуратностью.

Национальный элемент и теперь еще играет немалую роль; но в нем выражается уже более сознательно известное направление. Направления сближают теперь национальности; однако же, и в наше время в немецком элементе коллегии и прогрессивность, и отсталость, и преследование частных интересов, и самое равнодушие имеют все-таки особенный оттенок. Взгляды на жизнь и при одинаковости направлений как-то не сходятся, и это-то вместе с другими, внешними условиями в каждой из трех партий коллегии заставляет тотчас же отличать русский и малорусский элементы от немецкого.

Понятно, что при таком состоянии университетской коллегии в ней не могло быть самостоятельной жизни. Правда, всегда велась, и даже сильно, борьба слишком крайних направлений и взглядов. Но участь решалась не самой коллегией, а за пределами ее власти. И прогрессисты, и искатели личных интересов искали ее в высшей инстанции, с которой коллегия не имела никакой духовной связи, а одну только чисто служебную. Можно себе легко представить, как это одно нарушало независимость и препятствовало развитию самостоятельной жизни, не говоря уже о том, что коллегии и законом не дано было достаточно независимой организации. Никто из членов не понимал, что для жизни и деятельности не все равно: решается ли возникшее в ней разногласие ею же самой или лицом, поставленным законом вне и выше ее. Партиям было все равно, как достигались их цели, тем или другим





путем, лишь бы достигались. Даже и тогда, когда разность направлений начала выражаться яснее, никому и в голову не приходило хлопотать о правильной коллегияльной тактике, группировке партий и компромиссах. Искусства располагать большинство в пользу дела разумными уступками, не вредя его сущности, этого искусства, без которого немыслима деятельность ни одной коллегии, никто не хотел знать. И то сказать: и служебные отношения, и законы, и начальство в коллегии были не таковы, чтобы могли развить и укрепить ее самостоятельность. Начальник, услышав о прениях, улыбался и говорил: «там у меня спорят», а секретарь решал нередко все по-своему. Искатели личных интересов, люди, уже по своему направлению более практичные, делались и более влиятельными. Иногда же безгранично самолюбивый произвол клонился на сторону прогрессивного меньшинства. Иногда и без участия коллегии совершались дела, истинно полезные для науки, но не для самостоятельной жизни коллегии. Университет был только по имени коллегией. Ни предание, ни общественное мнение, ни дух времени и науки не поддерживали слабых ее сил. При таких условиях нетрудно было развиться трем злым недугам: nepotizmu, апатии и бюрократическому формализму. Первым болеют и лучше организованные корпорации; расположение ко второй кроется в славянской натуре; третий родился от недостатка других, более высоких стремлений.

И вот мы, наконец, дошли до того времени, когда реформа сделалась для университета тем, что в лечении болезни называется жизненным показанием. Правда, не все терапевты этого мнения; некоторые еще предлагают выжидательный способ. Но старинное: *«ancipis remedium melius quam nullum»* – едва ли здесь не на своем месте. Тогда это будет третья реформа, которую переживают наши университеты в течение 50 лет. Первую из них можно бы было назвать – по Мухину – «кентрологической», потому что учение о стимулах служило ей основанием. Оно служило и к возрождению, и к рождению. Вторая полезна была только тем, что при ней, хотя и не через нее, вносились свежие силы в университет и изгонялось уродливо смешное. Кто вместе со мной вспомнит, как лет 35 тому назад мы ходили на лекции, чтобы посмеяться, тот поймет меня. Но, к сожалению, эта реформа взамен комического принесла печальное. Ее можно бы было назвать по тенденции антиколлегияльной. Третья должна сделаться коренной и жизненной.

Все согласны в том, что университет не может быть неколлегияльным. В самом деле, коллегия представляет более ручательств против личного произвола; в ней интересы каждой науки могут найти своего представителя; ею поддерживается связь наук и вырабатывается направление учебной деятельности. Итак, если нет лучшей формулы для научного и учебного учреждения, то все внимание реформаторов должно быть обращено на организацию коллегии. Организующие постановления должны ее сделать сильной, прогрессивной и производительной. Почти все в том также согласны, что для этого нужна автономия. Автономия воспитывает коллегия; она дает ей более внутреннего содержания, но не уберегает от nepotizmu. Nepotizm – болезнь всех корпораций – ведет к застою, застой – к упадку. Против этого зла есть только два надежных средства: общественное мнение и хороший резервуар свежих сил.

Но насколько у нас возможна автономия коллегии? Этот вопрос заставляет меня обратиться к другому условию, которое затрудняет возможность полной реформы. Как согласить полную автономию коллегии с началом централизации в государстве? Легко было учредителям средневековых университетов делать из них *status in statu*. Тогда государственное начало было слабо, и государи и папы смотрели на университеты



как на сильные проводники своих интересов, и автономии нетрудно было развиваться. Теперь – другое дело. В Старом Свете, кроме английского университета, не осталось уже ни одного с прежней автономией, да и там она уже сделала уступки.

Теперь в централизованном государстве вся автономия университета может состоять только в том, чтобы сделать его как можно менее бюрократическим и как можно менее зависимым от бюрократии. Автономия и чиновничество нейдут вместе. Ученый, стремящийся к независимости, – это дело самое обыкновенное; чиновник с этим стремлением немыслим. Там, где ученые – чиновники, а их ученики – искатели чина, там сейчас рождаются такие понятия и отношения, которые рано или поздно превратят учебное место в присутственное. В науке есть своя иерархия; сделавшись чиновной, она теряет свое значение. Говорят, что у нас при существовании табели о рангах вывести одни только университеты из этого строя – значило бы унижить образование в глазах всех сословий. Но именно у нас, чтобы дать университету настоящую самостоятельность, и нужно поставить его вне всего иерархического строя. Пусть светится оттуда.

И что общего имеет деятельность корпорации, соединенной в одно целое духовными интересами науки и взявшей на себя нравственную обязанность просвещать, с деятельностью других гражданских сословий? Права этой корпорации – в свободе мысли и слова. Ее сила – в силе правды. Ее призвание сходно с призванием духовенства, которое потому-то на Западе и получает и распространяет свое просвещение в университете. Как бы гражданственность и образование у нас ни были ничтожны, как бы почет и уважение ни были чиновны, как бы это чинопочитание ни было вкоренено в понятиях общества, университет, поставленный вне табели о рангах, не потеряет своего достоинства. Напротив, его исключительное положение заставит, скорее, смотреть на него как на нечто высшее, более нравственное и более духовное. Теряя данное ему зависимостью, он выигрывает в самостоятельности. Тогда, и только тогда, результаты духовной деятельности коллегии заставят общество судить о ней не по правам ее на приобретение чинов, а по личным ее достоинствам.

И наконец, согласимся, – а не согласиться в этом нельзя, – что чины и права на них даны были нашему университету не столько для того, чтобы найти ему место в государственном строе, сколько потому, что законодатель считал их полезными стимулами. Применение к нему известной аксиомы: «ubi stimulus, ibi affluxus» принесло, действительно, известную долю пользы, но вместе с тем и повредило внутреннему содержанию университета, поставив его в ложное положение. Теперь мы уже убеждены, что и без этого искусственного раздражения прилив свежих и здоровых соков не прекратится. И если кто первый в деле новом должен дать собой пример гражданского самообновления, то это, верно, университет. Выходя из строя, он выходит из ложного положения, приобретает самостоятельность и делается нравственно выше. Это не значит, что он делается вовсе бесправным. Во-первых, автономия, если ей дадут должные размеры, – уже настоящее и важное право; во-вторых, право на свободу мысли и слова, которым университетская коллегия всегда, везде и при самом стесненном положении общества пользуется в больших размерах; в-третьих, наконец, право раздавать и приобретать ученые степени и звания, которые, в свою очередь, должны иметь право на занятия известных мест и должностей. За эти три преимущества университет смело может отдать все свои чиновнические привилегии.

Автономия в широких размерах, как это и нужно при коренной реформе, может быть дана только университету децентрализованному. Тогда каждый университет



мог бы сделаться высшей ученой и учебной инстанцией для всего края. Тогда и круг автономических действий в каждом из них мог бы быть различен, смотря по местным обстоятельствам, дознанным из опыта. На министерстве лежала бы обязанность контроля за законностью действий. Тогда и членам университета как высшей учебной инстанции нужно бы было предоставить участие в действиях местного училищного комитета. Министерство могло бы организовать контроль за правильным ходом университетского самоуправления также различно, не придерживаясь одной общей для всех формулы: чрез попечительства, ревизии, непосредственные сношения с советами.

При централизации границы самоуправления суживаются. Тогда каждый университет должен сообразоваться не с местными обстоятельствами, но с потребностями, не с убеждениями своего большинства, не с обычаем и преданием, но с общим для всех российских университетов уставом. Невыгоды такого порядка вещей очевидны, и они гораздо важнее, чем кажутся. Думают обыкновенно так: если ученой коллегии предоставлено слишком много самой распоряжаться, то стоит только испортиться большинству — а это нетрудно — и все пойдет худо; а ограничив ее различными предписаниями, распоряжениями и стеснив надзором ближайшего начальства, можно, во-первых, усилить голос лучшего меньшинства, а во-вторых, можно поправить и большинство. Все это правда. Но беда в том, что при этом способе худая коллегия, в сущности, все-таки останется худой, а будет только лучшей казаться. И если, несмотря на все административные меры, дело не пойдет на лад, то виноваты будут распоряжения и законы, а не лица. От этого ни университет, ни общество ничего не выиграют; главное зло останется злом, только скрытым, менее чувствительным, и в рану никто не положит пальца. Не лучше ли же будет, если в коллегии самостоятельной при порче большинства вся худая сторона дела обнаружится как она есть. Тогда и обществу, и правительству можно будет ясно видеть, где кроется причина и что нужно делать. Тогда вся ответственность падет на лица. При такой автономии, которая даст коллегии возможность пользоваться всеми обстоятельствами для общей пользы, то именно и отлично, что в ней и хорошее, и худое как на ладони, спрятать трудно, отговариваться нечем. Кому много дается, с того много и взыскивается. Но если нашим университетам даны будут все настоящие преимущества автономии, то устав и не может быть, в сущности, для всех один и тот же; останутся только одни, самые общие для всех черты. В чем, в самом деле, заключается вся сущность этой автономии? Не в праве ли располагать по своему усмотрению бюджетом, распределять его различно, сообразуясь с потребностями; наблюдать за правильным его употреблением, выбирать из своей среды распорядителей, иметь под своим наблюдением всю административную часть университета; распоряжаться своей учебной деятельностью в интересах науки и просвещения края; и наконец, ответственность в законности и правильности своих действий непосредственно перед высшей учебно-административной инстанцией? Но все эти права могут ли быть даны совершенно в одинаковом размере и одинаковым образом всем университетским коллегиям? И будет ли практично, вводя такую коренную реформу, рассматривать все наши университеты в их *status quo* как учреждения, ничем друг от друга не отличные, потому только, что они до сих пор руководствовались одним и тем же уставом? Не известно ли, что каждый из них все-таки имел такие особенности, которые не раз требовали отступлений, дополнений и даже изменений устава? Не видим ли и теперь, что в ином, например, влияет уже предание, в других его вовсе



нет; одними интересуется уже общество, другими – мало; в одних ученая коллегия желает принудительного, в других – свободного учения; у одних бюджет больше, у других – меньше? Для чего не дать возможности каждой университетской жизни выработаться и проявиться по-своему? Разве мы не видим, какой благотворительный результат принесла просвещению Германии разнообразность ее университетов? Чем это будет противно или вредно нашему государственному устройству? Вводя новый порядок вещей, правительство не лучше ли может и наблюдать и сравнивать в разнообразии формул все их выгоды и недостатки? Не облегчится ли в будущем возможность улучшения, выведенная из результатов, добытых опытом, и при условиях хотя и не одинаковых, но все-таки сходных между собою?

Двумя правами, приобретаемыми автономией, наши университеты, как видно, не хотят воспользоваться вполне, считая их или не слишком важными, или опасаясь неурядицы, или, наконец, не доверяя себе. Это – право распоряжаться вполне бюджетом и учебной деятельностью. Хотят непременно заранее определенных штатов должностей и содержаний, присвоенных должностям. Про одинаковость содержания лицам, посвятившим себя науке и учению, я сказал уже, что это способ в принципе несправедливый, да и на практике несколько еще не доказавший особенных преимуществ. У нас, как кажется, видят в различном содержании причину распрей и зависти; в германских университетах сидят один возле другого профессора, получающие от правительства и сотни, и тысячи, – не ссорятся и не завидуют. Но и у нас принимают *de jure* и *de facto* различное вознаграждение, а распределяют его по званиям и должностям, считая это не то что справедливым, а более спокойным. И у нас экстраординарный, ничем не уступающий ординарным, сидит спокойно вместе с ними; – это в порядке вещей, потому что для него не открылась еще ординария или потому, что он не доктор. У нас также никто не считает предосудительным или неудобным прибавку жалованья профессору, исправляющему две учебные должности; но никто не хочет допустить, что должно дать более содержания тому, кто вдвое должен работать и вдвое менее получать, или тому, кем университет должен дорожить. У нас еще непременно хотят все, даже научные, заслуги и достоинства ценить по штату и должностям. Также не хотят отстать и от штатного числа кафедр, говоря, что университет есть учреждение государственное и если не определить штата, а принять принцип замещения по наличному числу достойных кандидатов, то главнейшие кафедры могут остаться вакантными, а другие – сделаться дублетами, и тогда для государства нельзя будет образовать ученых по полной программе. Но ведь штат также не помогает против вакансии – вакантные кафедры все-таки существуют, и это еще хорошо, что существуют; это значит, что наши университеты и теперь, без автономии, не чересчур легки на выбор, иначе охотники непременно бы нашлись. Но если хотят заправду дать автономию коллегиям, то, прежде всего, нужно им доверять; а доверяя, нельзя предполагать, чтобы постановления штата были сильнее убеждений коллегии, приобретшей автономию, или чтобы она не позаботилась всеми силами о замещении какой-нибудь кафедры основной науки, надолго оставляя ее вакантной. Если же и в этом нельзя положиться на добросовестность наших ученых, то нечего и хлопотать об автономии. Если я привел как пример, что для образования и науки лучше пусть одна кафедра остается вакантной, если нет достойного кандидата, а другую пусть займут два авторитета, если они найдутся, то это и был только пример, точно так же как и то было только примерное указание против штатного числа кафедр, что некоторые науки, вовсе не вошедшие в штат,

могут, несмотря на него, родиться, а другие, вошедшие, умереть. Но пример, в сущности, совершенно справедлив, если только справедлив мой взгляд, что не кафедры, не штат кафедр, не имена наук и не отвлечения, а лица составляют главную силу и значение ученой и учебной коллегии.

Самостоятельная коллегия – это значит такая корпорация, которая берет на себя нравственную ответственность пред правительством и пред обществом распространять науку и просвещение. Чем свободнее она будет располагать своей научной и учебной деятельностью и данными ей средствами, тем более на ней ответственности, тем более в руках ее условий оправдать перед лицом общества данную ей доверенность. Она сама определит свой ежегодный бюджет, сама назначит себе штат кафедр, в который, по крайнему своему разумению, включит, конечно, все, что считает необходимым, пользуясь примером и опытом других коллегий, не насилуя своих учреждений; она сама старается найти достойных представителей для каждой науки и в случае продолжительных вакантных кафедр замещает их сама же временно, по найму или другим способом. Короче, делает все так же, что и теперь делается, только лучше теперешнего, потому что будет действовать с убеждением и как лицо ответственное. Этого нужно надеяться, или, без этой надежды, лучше не вводить автономию. Да и само государство, – принимая даже, что его интересы противоречат интересам науки, – когда более выигрывает: тогда ли, если университет ему даст подданных, научившихся хоть одной науке у дельных и талантливых наставников, или тогда, если он заставит их слушать и экзаменоваться у всех штатных посредственностей? Я знаю, что и автономия не гарантирует от посредственности. Но в обоих случаях, и при автономии, и при штате, выбор – в руках коллегии; только в первом ей предоставлено будет выбирать свободно по убеждению и по нравственной обязанности; а во втором – она принуждена будет это делать по предписанию и по штату. В котором же из двух случаев может встретиться скорее выбор с предикатом: «за неимением лучшего»? Впрочем, нет никакого препятствия и при полной автономии каждому университету составить для себя, по его научным убеждениям такой штат, какой ему кажется лучшим. И каждая автономическая коллегия должна отвечать перед государством еще более чем неавтономическая, что она по всем кафедрам имеет достойных представителей науки. Ведь и при одном общем штате, который войдет, как закон, в устав всех российских университетов, все-таки этот штат составит учеными и профессорами, по их соображениям, основанным отчасти на свободе мнений различных университетов, отчасти на собственном убеждении. Отчего же предполагать, что эти же самые университеты, когда от них потребовали, то они могли составить для себя штаты, а когда это предоставили на их волю, то не могут? Или отчего предположить, что убеждения ученых составителей одного общего штата непременно справедливее убеждений составлявших частные штаты? Разве министерству народного просвещения при несуществовании общего штата труднее будет, чем теперь, убедиться, почему какая-нибудь кафедра остается вакантной? Какая цель автономии? Почему само министерство убеждается, что она необходима для наших университетов? Разве не потому, чтобы возвысить нравственное достоинство коллегии, придать ей более силы? Чем же более – спрашиваю – может обнаружиться это достоинство, как не тем, что каждая коллегия будет сама заботиться о своем восстановлении и о целостности всех представляемых ею научных интересов? Поэтому чем более дадут ей средств выразить себя свободно, тем лучше, тем скорее можно будет о ней судить.



Мне всегда казалась односторонней тенденция предотвращать законом зло, а не развивать добро в гражданах и направлять весь их разум только на уничтожение существующих или в будущем возможных злоупотреблений. Выходит обыкновенно так, что, как бы ни обдумывали и ни изощряли такое направление закона, всегда окажутся непредвиденные лазейки. Еще более поразительно оно там, когда новый закон должен бы иметь главной целью поднятие нравственного чувства его исполнителей и возвышение их нравственного достоинства в глазах общества. Иметь же это в виду в отношении университетской коллегии и вместе с тем определять пунктуально ее штат — это значит самому себе противоречить. Мы знаем все очень хорошо, что злоупотребления могут быть и *все возможное*, если угодно, можно вычислить. Профессора *могут*, если допустить их распоряжаться самим бюджетом, делить содержание между собой; тогда чем меньше кафедр, тем выгоднее будет для них; *могут* нарочно оставить одну кафедру вакантной, чтоб посадить на другую двух — близких к сердцу; никто не согласится, пожалуй, признать другого, кроме себя, более достойным получать вдвое более жалованья; возможен и откуп на кафедры. Это все может быть; но тогда для чего же останавливаться и не предположить также того, что и выбор на штатные кафедры будет делаться за деньги, дипломы будут раздаваться также за деньги, короче — предположить лихоимство самыми обыкновенными пороками коллегии и все законы написать с целью самого энергического противодействия этому злу? Ведь мы все знаем, что оно и *a posteriori* не невозможно в коллегиях. Но ведь мы также знаем, что дело не в законе, который можно всегда обойти, а в совестливом и разумном контроле за исполнением закона. Кто же препятствует учредить такой контроль? Кто мешает не только иметь его в высшей инстанции, но поставить возле, сделать его живым и основать не на одном бюрократическом начале, а также и на жизненных интересах, в которых течет неисчерпаемый источник и зла, и добра? Но про это — речь впереди; а теперь скажу еще одно слово про вознаграждение по заслугам, а не по должностям. Что имеет основанием правду, того нельзя не повторять, даже и опасаясь надоесть. Если в самом деле бояться распространить автономию коллегии до такой степени, чтобы она сделалась оценщицей и судьей собратских по науке заслуг, — право, которое, в сущности, она и теперь имеет, когда возводит адъюнктов в экстраординарные, экстраординарных — в ординарные, ординарных — в заслуженные, — то почему же не вменить ей в обязанность и не дать ей возможности вступать в договоры с лицами, достойными занять кафедру, и о кондициях представлять на утверждение правительству? Неужели и тогда коллегия, опасаясь возбудить в себе зависть или ложное самолюбие, не захотела бы никого пригласить по договору, чтобы одному не дать более чем другому? Известное *minimum* содержания могло бы быть определено, и было бы, положим, штатное; число кафедр для каждого университета, положим, также было бы определено; но коллегия, уполномоченная договариваться с приглашаемыми лицами, могла бы с разрешения правительства увеличивать это содержание за счет особых сумм, определенных законом для этой цели. Но и при такой, ограниченной автономии коллегия должна полностью распоряжаться суммами, остающимися от штатного содержания в случае вакансии, с тем только условием, чтобы эти суммы были употреблены в уплаты доцентам или приглашаемым преподавателям на время и по найму. До сих пор вакантное содержание поступало или в экономию университета, или на прибавку жалованья профессорам, взявшим на себя обязанность преподавать предмет вакантной кафедры, и то не иначе, как



с разрешения начальства. Университет от этого мало выигрывал. Доценты при университете должны бы, конечно, первые иметь право на временное занятие вакантной кафедры по найму, и если бы, наконец, из них никого не нашлось, то остающаяся сумма ни в каком случае не должна оставаться праздною или переходить в экономию, а расходоваться на приобретение учебных пособий по вакантной кафедре. Но все это будет одно только *pis aller* и должно уступить место полной автономии, как скоро ее принцип найден необходимым для жизни и благосостояния университета.

Итак, я тогда только увижу университетскую коллегию живой, сильной и прогрессивной, когда: 1) каждый из наших университетов разовьет свою деятельность на просторе и на свободе; сам, по своим собственным убеждениям и применяясь к местным требованиям распределит свой бюджет с полной ответственностью пред лицом науки, государства и общества; 2) когда сам определит вознаграждение за труды своим сочленам не по званию, не по должностям, а по личным достоинствам и заслугам в науке; 3) когда сам докажет, что сумел оправдать полную к нему доверенность государства, удовлетворив всем требованиям науки, в лице ее представителей; 4) когда, наконец, взамен бюрократического элемента, с его формализмом, рангами и привилегиями, внесет в свою жизнь другой, ему родной – научный и духовный, доказав тем, что наука стоит у него выше предрассудков и самообольщения.

Как бы ни казался мой взгляд идеальным, но я не перестану утверждать, что в деле духовном и нравственном, как просвещение, деятелям его нельзя доверять вполнину, и потому статутами нужно не ограничивать к ним доверенность, а направлять ее к известной цели.

Я знаю, что внутреннее состояние коллегии, которое я изобразил, действительно таково, что не может внушить полного доверия к ее деятельности. Скажу более: еще время очень близко к нам, когда проявлялись в ней такие черты уродливой отсталости и терпима была преравнодушно такая полная апатия к научным интересам, что, вспоминая об этом, невольно стыдишься за нее. Но, именно все это зная из собственного опыта, и не должно увлекаться своим знанием к заключению, которое, казалось бы, неминуемо из него следует. Ведь если бы наша университетская коллегия была хотя издавека образцовой, то никто бы и не подумал делать над нею эксперименты. Условия, в которые она была поставлена, – мы видели – были такие, при которых не могли в ней не развиться самые резкие, самые вопиющие недостатки. Теперь все дело идет только о том, должно ли удалить все эти условия или наполовину? – Я убежден, что взгляд на полную автономию кажется идеальным не потому, что в основу его кладется полная доверенность к лицам, а потому, что он никак не подходит к нашим понятиям о государственном учреждении. Как, в самом деле, совместить коллегияльное, децентрализованное и вовсе не чиновное самоуправление ученой и учебной коллегии с государственной и иерархической централизацией? В какие отношения поставить ее к попечительству, к министерству, к обществу? Но мне кажется, что трезвость взгляда именно тогда и обнаруживается, когда смотреть прямо на цель. Если цель учреждения – такого рода, что исключительно требует свободы и самостоятельности для благих проявлений своей деятельности, то и положение его в государстве должно быть исключительное; иначе это положение будет ложное, и никакие регламентации в мире не придадут живучести его действиям. Точно так же и с отношениями к высшим инстанциям. Что такое попечитель университета? *De jure* – начальник, обязанный приводить университет в цветущее состояние, которое *de facto* зависит от его личного взгляда;



одни из попечителей полагали его в увеличении экономических сумм, другие – в постройках и чистоте; все знали, однако же, что оно зависит и от состава коллегии. А чтобы улучшить этот состав, попечитель должен был вмешиваться в ее дела. Такое вмешательство лица, не обязанного, по закону, быть образованным в науке, не могло обходиться без произвола, ставившего его во враждебное положение к коллегии. Поэтому более умеренные ограничивались обыкновенно одним надзором за действиями коллегии и студентов, для которых попечитель был высшей, и полицейской, и судебной, инстанцией. Если теперь коллегия приобретет автономию и получит право сношения непосредственно с министерством, то роль попечителя определится сама собой. Он делается контролером без права на veto; правительство же, по указанию опыта, может избрать и другую формулу контроля. Это значение мне кажется таким очевидным, что я не понимаю, как те, которые столько заботятся об автономии, не хотят между тем отличить начальство от контроля. Остаются еще отношения попечителя к студентам. Но вопрос об этом решается различно, смотря по тому, останется университет централизованным или нет. Об этом после; здесь скажу только, что должность контролера, если на его руках будет надзор за ходом просвещения целого края, несовместна с должностью полицмейстера, которым непременно делается тот, кто возьмет на себя надзор за студентами.

Скажу также, что теперь нельзя на этот контроль смотреть так легко, как прежде. Теперь нельзя думать, что за ходом просвещения в целом крае может следить всякий, кто только достиг по своему званию или чину известного положения в обществе. Дело, имеющее такое высокое и духовное и нравственное значение, требует кроме научной образованности и специальных педагогических сведений еще особого призвания, без которого нельзя посвятить себя всецело занятиям, из всех самым сложным и самым трудным.

Отношения коллегии к высшей административной инстанции – министерству просвещения – определяются также различно, смотря по тому, будет ли каждый университет руководствоваться своим уставом, или все по-прежнему получают один общий. В первом случае министерству достаточно будет иметь одну совещательную комиссию экспертов; во втором – эта комиссия получит более административный характер. Сношения автономической коллегии с министерством будут, во всяком случае, непосредственные, – это главное. Контролер, или попечитель, следит за всеми debataми совета, которые должны быть непременно гласные; требует от него еще и других, подробных указаний для каждого, более замечательного распоряжения и сообщает министерству свои собственные заключения о делах университетской коллегии, нисколько не останавливая этим их хода и сношений с министерством. Если же однажды принято, что коллегиальное начало всего более соответствует свойству научных и учебно-административных дел, если принято также, что многие из них окончательно решаются в министерстве, то учреждение при нем совещательного ученого или учебно-административного комитета я считаю совершенно последовательным и необходимым.

Если университет останется централизованным, если автономия его будет ограниченная, – тогда решение какого-нибудь учебно-административного вопроса в одной коллегии будет непременно влиять на все другие; принятие какой-либо меры в одном университете нужно будет распространять и на другие; это – известное правило, неудобства которого также известны. В таком случае решать в высшей инстанции дела и распоряжения коллегии, имеющие такое обширное значение, простым

бюрократическим, а не коллегиальным порядком значило бы грешить против самого принципа. Поэтому учебно-административный комитет при министерстве, состоящий из экспертов, будет учреждением существенно необходимым. Если пределы университетской автономии будут расширены, если каждый университет будет руководствоваться своим уставом, то коллегиальный комитет при министерстве будет также следствием того же принципа, но примет характер более совещательный. Составленный из специалистов в науке и экспертов, знакомых с университетами, комитет этот полезен не по одной только теории. Польза его доказана и на опыте. При Министерстве народного просвещения состоял уже подобный комитет, в ограниченном только размере, в 40-х годах. Это был временно медицинский комитет под председательством д-ра Маркуса; я также в нем участвовал, и я думаю, что ни одни из медицинских факультетов, которых дела передавались министром в этот комитет, не мог пожаловаться на наши суждения. — Почему? — понятно. Потому, что в нем преобладал взгляд на факультетские дела не бюрократический, а научный, и потому, что все прогрессивные требования факультетов находили и поддержку, и дальнейшее развитие. Хотя при автономии университетов большая часть дел и будет решаться в советах и факультетах, но для министра совещательный комитет экспертов всегда будет нравственно необходим. Его необходимость особенно окажется, например, в том случае, если факультеты, несмотря на автономию, не в состоянии будут приискать дельных преподавателей для занятия вакантных кафедр, а это может случиться, и правительство вынуждено будет само или чрез те же факультеты пригласить ученых на особенных условиях. Конечно, такое учреждение нарушает принцип автономии университета, но настолько же, насколько он нарушается и существованием самого министерства. Как и из кого будет составлен этот комитет, будут ли к нему приглашаемы академики или профессора из различных университетов на известное время — это дело иное. Он, как и все на свете, может сделаться и прогрессивным, и отсталым, смотря по выбору. Принцип автономии еще менее совместим с правом министра назначать профессоров признанным уставом при второй реформе университетов. Министры, как известно, пользовались им редко, — и вводить его в новый устав я не вижу никакой необходимости. Но если содержание профессорам будет назначаться не по должностям, а по достоинствам и по договорам, то за министром останется право утверждать эти договоры и приглашать известных лиц к занятию кафедр по факультетским представлениям или по представлениям ученого совещательного комитета, если бы факультеты не имели в виду ни одного достойного кандидата. Это делается и в германских университетах. Определить точно, какие дела могут быть окончательно решены в совете и факультете и какие должны восходить для решения на высшую инстанцию, можно только тогда, когда определено будет, останется университет централизованным или нет. А этот важный вопрос, как кажется, мало обращает на себя внимания.

В понятии о централизации лежит уже стремление извлечь как можно более общего из частных различных университетов, и потому понятно, что составители общего устава университетов всегда заботятся определить известное число кафедр для каждого факультета с известным содержанием, число учебных часов и общее для всех разделение учебного курса. Для чего? Не для того ли, чтобы никто не отступал от постановлений, признанных для всех университетов необходимыми? Не потому ли, что отступление от них считается уже чем-то ненормальным? Если так, то каждое постановление, хотя несколько измененное, нарушает уже нормальность и может



быть допущено не иначе, как с разрешения высшей инстанции, которая одна и может судить, в какой мере это безвредно для целого. Допустить в таком общем уставе возможность для каждого университета или факультета делать какие бы то ни было отступления, не сносаясь с высшей инстанцией, — непоследовательно. Правда, есть и общее для всех университетов одного государства, но оно заключается не в числе кафедр, не в бюджете, даже не в числе факультетов. Это общее — права, которыми университеты пользуются в государстве. Направление, учебная деятельность и отношение к учащимся не могут и не должны быть во всех университетах одинаковы, потому что ни для одного из этих трех условий не найдено еще нигде абсолютной формулы. Она, может быть, для нас со временем и найдется. Но для этого ее нужно отыскивать путем опыта. А опыт, — я уже сказал, — тем скорее может удался, чем более он будет многосторонен. И вот вся задача для нас состоит, я думаю, не в том, чтобы составить один «общий устав российских университетов», — то есть найти еще нигде не найденное общее, а в том, чтобы найти на деле особенности для «каждого из российских университетов», которые бы сближали их жизнь с жизнью края. Чем свободнее, чем менее регламентирована будет их деятельность, тем яснее выразится характер каждого и тем более каждый университет будет соответствовать потребностям общества.

Но все хорошее, что я сказал об автономии университета, нисколько не отвело моих глаз от худого. Я знаю очень хорошо, что она одна не предохраняет его от порчи и упадка. Нужно противодействие, но такое, которое, не мешая его свободной деятельности, препятствовало бы только развитию апатии, застоя и nepотизма.

В нашем малоразвитом обществе, и особенно провинциальном, столько парализующих условий, наша жизнь так скудна возбуждающими стремлениями, наше самолюбие так мелочно, искусственные его стимулы так мало приноровлены к духовным интересам, что у нас всего труднее уберечь университет от апатии и застоя. Nepотизм с его системой протекций существует везде, — у нас он только принимает иногда грубые и уродливые формы, доходя даже до лихоимства, которое, как известно, проявлялось не раз в наших университетах под видом пансионерства и т. п. Но против него или, по крайней мере, против его уродливостей много уже подействует улучшение материального быта коллегии и правительственный контроль, обращенный не на соблюдение одной только законной формы, а на внутреннее содержание. Но несравненно труднее предотвратить апатию и застой, соединенные с nepотизмом. Против этого сложного зла, самого страшного для самостоятельной жизни наших коллегий, я считаю всякий эксперимент не только позволительным, но и единственным средством, обещающим хотя что-нибудь лучшее, так как употреблявшиеся до сих пор паллиативы: регламентация, предписанная законом заботливость начальства о процветании университета и т. п. оказались вполне несостоятельными.

Есть два только средства, которые нужно испробовать: общественное мнение и конкуренция. Но где их взять? Начальство и регламент можно создать, а эти два развиваются не иначе, как сами собой. Это правда; можно, однако же, многое сделать для их развития.

Общественное мнение для университета может быть трех родов. Оно образуется или в ученом свете, или в образованной части общества, или, наконец, между самими учащимися. Наши университеты поставлены совершенно вне мнения западного ученого света; у нас в России сфера его покуда ограничивается почти исключительно самими же университетами и академией наук. У нас мнение одного университета,





несмотря на общий устав, или, как я думаю, вследствие устава, мало влияет на другой; между ними есть только одна формальная связь, — духовной же, или внутренней, не существует. Еще менее влияет академия на университет. Поэтому гласность в университетских делах и съезды профессоров у нас более чем где-нибудь, необходимы, если мы хотим развить общественное мнение нашего ученого микрокосма. Где и чем только можно, нужно способствовать у нас этому сближению. Я твердо убежден, что эта мера, сколько бы ей еще ни препятствовали наши дороги и расстояния, так же существенно необходима для просвещения, как и поездка за границу с ученой целью. То же самое думаю и о связи университета с академией. Мы живем в такое время, когда сильно чувствуется необходимость в сближении чисто научного и прикладного, научного и учебного. Слышатся нередко голоса, что наша академия с ее чисто научным стремлением поставлена в какое-то исключительное положение в России. Мне кажется, эта исключительность зависит именно от недостатка связи с учебной деятельностью наших университетов. А в этом-то отношении академия и могла бы иметь огромное и самое благодетельное влияние на наше просвещение. Я знаю, что укажут на Запад; знаю, что препятствия откроются не с одной стороны; но, тем не менее, я не перестану утверждать, что наши молодые ученые, имеющие в виду кафедру, гораздо бы лучше были приготовлены к дальнейшему усовершенствованию в заграничных университетах и лучше бы напитались научным духом, если бы на них было обращено внимание академии. Правда, прежде был уже институт академических элзов. Но он погиб от несвоевременности. Итак, я полагаю, что и у нас можно все-таки развить общественное мнение ученого совета, крайне необходимое для университетов.

Общественное мнение нашего образованного меньшинства также слабо. Если мы вспомним, что существование некоторых университетов едва известно обществу; если вспомним, что находились отцы, которые отдавали своих сыновей в пансионеры к профессорам с тем только, чтобы они их выручали на экзаменах; если, наконец, подумаем, каким малым, да и то более наружным, уважением пользуются наши профессора сравнительно, например, с германскими, то, конечно, усомнимся в действительности нашего общественного мнения. Чины при скудном жалованье вывели нашего профессора совсем из его колеи и приучили общество, крепко придерживающееся иерархического начала, смотреть на него совершенно с ложной точки зрения. Большая часть ищущих университетского образования — это дети лиц маловлиятельных в обществе; многие из них едва имеют насущное пропитание. Направление учебной деятельности каждого университета не приноровлено к потребностям общества; все это не могло его сблизить с университетами, и оно знает про них только с внешней, дисциплинарной, да еще бюрократической стороны; а разделение просвещения в государстве между различными ведомствами препятствовало обществу обратить внимание на университеты и гимназии как на главные рассадники просвещения. Сами университеты, безгласные, несамостоятельные, но несколько и не зависимые от общества, мало заботились о его мнении; они его знали также с одной, материальной стороны.

Но если теперь настало для нас время новой жизни, если правительства убедились, что они одни не могут за всем усмотреть и все сделать для общества, то, значит, и пришло время поставить наши университеты в другие отношения к обществу. Сделав их сколько можно более самостоятельными, нужно их еще сделать общественными. У нас наука не то, что на Западе; на нее нельзя смотреть с одной только высшей точки



зрения; нельзя видеть в ней и одну только прикладную сторону. Наша задача – обнародовать ее всеми средствами, которые имеем под рукой. А их у нас немного. Если мы не употребим для этого и университетов и дадим им одно чисто научное, специальное направление или сделаем их специально-научными учреждениями, то мы достигнем цели только вполтину. И в Германии, где есть тысяча других средств распространить просвещение в обществе, университеты все-таки употребляются или сами себя употребляют для этой цели, и это не мешает им быть прогрессивными и в высших областях науки. Наши же университеты имеют только поручение от министерства финансов за известное вознаграждение читать публичные лекции из некоторых прикладных наук (физики, химии, технологии), но это дело, как известно, идет очень вяло и по-нашему, то есть как обязательное исполнение предписаний высшего начальства. Почему только одни прикладные науки считаются полезными для публики? Почему в одних столицах только профессора приглашаются читать публичные лекции по другим предметам, а в провинциях, – где это гораздо нужнее, – публичные университетские курсы не входят в обязанности университетов? Наши университеты привыкли считать себя до того государственными учреждениями, что все их внимание сосредоточилось на одну подготовку для государства людей с дипломами, званиями и правами на чины, а на просвещение края и общества они смотрят как на дело, для них вовсе постороннее. Из этого вышло то, что для чистой науки они оказались еще мало восприимчивыми; для прикладной – еще мало, а для общего просвещения – слишком много специальными, да еще и слишком замкнутыми. Между тем прямое назначение наших университетов – это быть маяками, разливать свет на большие пространства и потому стоять высоко и светить. У нас никто более самого университета не мог бы развить общественное мнение, если бы он взял на себя обязанность разъяснять обществу все интересующие его вопросы, которых теперь немало. Теперь, когда подняты и крестьянский, и юридический вопросы, и вопрос о народном образовании, университеты живым голосом могли бы распространять в обществе более здравые понятия и более убедительно, чем журналы и книги. Нужно увеличить влияние университетов и на гимназии; это также усилит их связь с обществом. Я считаю в этом отношении попечительские советы, педагогические институты и съезды учителей в университетских городах важным шагом вперед; но мне кажется, на них смотрят еще легко и на деятельность их не обращают довольно внимания. У нас нельзя средние училища так резко отделять от университета, как на Западе; нам нужно стараться связать их еще сильнее. Словом, нужно все употребить, чтобы сблизить общество с университетом и развить общественное мнение, необходимое для его жизни. Все меры, однако же, без гласности будут непрочны. Так, реформа какого бы то ни было учреждения, если она должна сделаться действительно коренной, непременно возбудит множество других вопросов, по-видимому, не имеющих к ней никакого отношения. И вот мы видим, что коренное преобразование нашего университета без решения вопроса о свободе мысли и слова невозможно. Прежде всего, нужно сделать науку независимой, а потом, чтобы противодействовать апатии и застою университета, и нужно поощрять гласность к участию в университетской жизни. Меня удивляет, например, почему наши журналы так мало знакомят с содержанием профессорских лекций и так редко подвергают их критическому разбору. Нашлось бы много такого, что, верно, заинтересовало бы публику; нашлись бы и настоящие *curiosa*. Автономия без гласности немыслима; без гласности она не устоит против своего начала, выродится и вынесет на свет одни недостатки.



Также немыслим автономический университет и без общественного мнения учащихся. Есть на свете худые книги, которые много читаются, и худые лекции, которые слушаются. Но если книга вовсе не читается и лекция никем не слушается, то хорошими их назвать нельзя; в них, верно, есть что-нибудь не так. И мнение читателей и слушателей всегда нужно узнать. Мнение слушателей имеет, конечно, свою слабую сторону, на которую и налегают противники. Им бы хотелось, чтобы заставили читать и заставили слушать, что не читается и не слушается. От этого, однако же, если кто выиграет, то уж, верно, не просвещение. Слабая же сторона заключается, во-первых, в том, что аудитория, может быть, еще не доросла или – что все равно – профессор перерос аудиторию. В этом случае, разумеется, ни он, ни она не могут остаться довольными друг другом. Но очевидно также, что ни он и ни она не виноваты, и тут нужно одно из двух: или поднять, или спуститься. Если же сам преподаватель не может сделать ни того, ни другого, то при свободной конкуренции и при свободном учении найдутся другие, а если только слушатели будут этим подготовлены, то, без сомнения, аудитория непонятного прежде профессора не останется пустой, лишь бы он был точно дельный. Чем более, впрочем, гимназическое учение будет приноровлено к требованиям университета, тем реже могут встретиться подобные случаи. Во-вторых, говорят, нельзя основываться на мнении слушателей, потому что это значит вводить в искушение преподавателей. Немногие из них не соблазняются угодить своей аудитории и приноровиться к ее вкусу. Но это возражение направлено против слабости человеческой натуры вообще. Мы видим, что и там, где коллегия, не обращая никакого внимания на мнения слушателей, безразлично смотрит на профессора с пустой и на профессора с полной аудиторией, все-таки не многие находят, которым бы не было приятно видеть у себя более слушателей, а для этого иные стараются также привлечь на свои лекции, а иные не стыдятся жаловаться начальству на пустоту аудитории. Этот *horror vacui* свойствен одинаково и прогрессистам, и отсталым. Желать и заботиться, чтобы привилось слушателям только содержание науки, это прекрасно; но требовать этого во что бы то ни стало невозможно. Для этого нужно еще воспитать свою аудиторию, а это дело дается не всякому. Принудительные же меры не помогают. Прежде для такого воспитания заставляли насильно слушателей являться на лекции, перекликали и запирали их на ключ вместе с профессором, но и это ни к чему не повело; потом экзаменовали по нескольку раз в год, это заставляло учиться для экзамена, а аудитория все-таки не воспитывалась. Теперь, верно, не наберется много охотников испытать эти меры. Всего опаснее, наконец, когда слушатели начнут оценивать профессора по его политическим убеждениям. Это зло есть верный признак настроения умов в целом обществе, и оно никогда не берет своего начала в университете; оно никогда долго не господствует в университете, а является периодически и сопровождает перевороты и переходы. И потому, имея его в виду и преувеличивая его значение, вооружаться против общественного мнения учащихся – значит вырывать вместе с сорной травой и хорошую. Нет, университет обязан прислушиваться к их голосу, в котором, несмотря на все увлечения, он всегда услышит довольно правды, чтобы оценить достоинство своих преподавателей, и этот голос будет для него всегда одним из самых верных средств против отсталости и застоя. Университет же автономический без него вовсе неосуществим. Только благоразумию коллегии должно быть предоставлено пользоваться этим средством в меру и в пору. Основать суждение о достоинстве профессора на одном мнении аудитории было бы и не у нас



несправедливо и ненаучно; не слушаться его вовсе – нелепо. Кроме отсталости и худого способа изложения науки, о которых слушатели судят, верно, по сравнению с другими лекциями, иногда грубые выходки и пристрастие при испытаниях вооружают учащихся против наставников; строгая же справедливость делает это только в том случае, когда другие экзаменаторы слабы из равнодушия, худо понимаемой снисходительности или заискивания, ложной популярности. Но все это делается скоро известным, и виноваты, очевидно, не слушатели, а коллегия профессоров. Пусть она скажет себе: «Врачу – исцелися сам» и действует, – как? – это ее дело; для этого ей и дается автономия. Итак, в настоящее время нельзя не допустить слушателей в наших университетах к заявлению их мнений. Нужно только придумать для этого самую удобную формулу. Аплодировать в знак одобрения, как известно, в обычае у французских студентов, стучать пальцами по столам – у немецких; это допущено и считается только в особенных случаях демонстрацией. Напротив, свистать, шикать и стучать ногами в знак порицания принимается всегда за демонстрацию, хотя на так называемое «heraustrommeln» профессора в некоторых германских университетах смотрят довольно снисходительно, и дело обыкновенно кончается примирением. Как бы эти обычаи ни казались ригористам не соответствующими достоинству науки и слишком рассчитанными на эффект, но они ввелись, и их никто не считает вредными. У нас в университетах этих обычаев прежде не было, и потому не было на них ни запрещения, ни дозволения; а теперь – стали привлекательны. Привлекательно в них, конечно, право на выражение своего чувства и своего мнения, которым всякий желал бы пользоваться. Худого в этом праве, если оно не клонится ни к чьему вреду, нет; худое – в его злоупотреблении. Верным средством против этого-то злоупотребления и считается абсолютное запрещение всех знаков одобрения и порицания. Запретить легко; но запрет придает порывам простого одушевления, иногда произвольным и вовсе незлобным, серьезный характер неповиновения закону. Я сам в молодости не раз аплодировал в парижских госпиталях хорошо сделанной операции и сам слышал с удовольствием, как мне аплодировали. Хотя в доме болезней и страданий шумные выражения каких бы то ни было чувств вовсе неприличны, но я хлопал и мне хлопали, вовсе не думая и не видя ничего худого, а просто увлекаясь. Другое дело – выражение порицания на лекциях. В этих выражениях заключается действительно худое – обида личности и самолюбия, иногда вовсе не заслуженная и возбуждающая противодействие. Порицание – всегда демонстрация, оскорбляющая достоинство и противная закону. Но, во всяком случае, мне кажется более надежным не формально запрещать, а предоставить все дело благоразумию каждого наставника. Каждый должен нравственным своим влиянием охранять достоинство науки, порядок и тишину аудитории. Допустим, однако же, с ригористами, что все эти внешние выражения чувств на лекциях вовсе неуместны; согласимся, что аудитория – не для чувств, а для мысли. Тогда все-таки нельзя отвергать у мыслящей аудитории права на мнение. Я знаю, что не все так думают. Я знал, например, некогда одного заслуженного профессора, который советовал новичкам в деле преподавания как лучшее средство против застенчивости считать свою аудиторию вовсе глупой, сам же он гласно объявлял своим слушателям, что они – бараны. Да и недавно я слышал от одного ученого, что даже посланные университетами за границу не могут составить себе мнения о достоинстве лекций, которые они посещают. Но я уверен, что такие взгляды не возьмут верх при реформе наших университетов. Итак, все-таки



нужно будет дать университетской аудитории возможность выражать если не чувства, то мнение приличным и законным образом. Иначе нужно ожидать выражений незаконных, взрывов и беспорядков. Где коллегия внушает к себе полное доверие в учащихся, там аудитория слепо верит в достоинство преподавателей, там никто не заботится отыскивать формулу этого выражения. Но у нас избрать этот путь — значило бы попасть в *circulus vitiosus*. Мы именно о том и хлопчем, чтобы создать еще коллегия, внушающую доверие. При гласности аудитория может выразить свое мнение печатью; но и, не доводя до этого, ей нужно дать право высказываться пред коллегией или пред лицом ее представителей. Это право еще необходимее там, где преподаватели — вместе с тем и экзаменаторы. Аудитория может изложить свои требования на письме или словесно, чрез депутатов.

После общественного мнения остается еще конкуренция как самое надежное средство против коллегияльного *непотизма* и застоя. Из всех средневековых учреждений корпорация профессоров подвергалась менее всех нападкам современных стремлений. Если и образование осталось до сих пор принадлежностью меньшинства, то наука осталась занятием еще меньшего меньшинства; и только там, где научные стремления перешли границы требований и общества, там уже успел развиться ученый и полуученый пролетариат. У нас, сверх ожидания, он также начинает обнаруживаться, но не от избытка научных стремлений, не от недостатка в охранительной силе корпорации, а от искусственной системы, на которой построены наши учебные учреждения. Они-то манили к себе правами, доставлявшими пропитание только тем, которые вступили в государственную службу, то увеличивали не в меру число студентов, соответствовавшее потребностям общества только во время катастроф. Бедняки всего более привлекались в некоторые факультеты наших университетов, отыскивая в них свою будущность. И вот мы видим уже врачей, которых едва доставало во время войн и холеры, теперь без куска хлеба и вовсе лишние для населений, которые не лечатся. Видим и учителей, и чиновников без мест, а между тем все-таки чувствуем недостаток в образованных людях. Конкуренция у нас всегда и везде распределена страшно неравномерно: где ее слишком много, где ее совсем нет. Так и в нашем университете. Число студентов растет непомерно, а конкуренции для профессоров совсем нет, и профессорская коллегия страдает не только застоєм и *непотизмом*, но еще и атрофией. Причину этого явления объяснить нетрудно. Учатся в университетах не только у нас, но и везде большей частью для хлеба и других материальных выгод. Мы это видим, например, и в Германии. В германских университетах число студентов с каждым годом уменьшается именно по этой же причине, по которой в России оно увеличивается. У нас бедняку, хотя несколько образованному, дорога чрез университет кажется еще самой выгодной, потому что действительно у нас другой для него почти нет; в Германии же открылось множество реальных школ, а места на государственной службе все заняты с излишком, и учащиеся отхлынули от университетов в другие технические учебные учреждения, имея в перспективе должности по частной службе. Итак, университетская коллегия для своего укомплектования может рассчитывать только на самый малый процент из числа учащихся. Процесс образования профессора совершается не так скоро; по времени он равняется, по малой мере, времени образования двух студенческих поколений. Единственное место для образования профессоров в России составляет почти исключительно университет, и то для многих наук пополам с грехом; а посылать за границу коллегии часто не имели ни права, ни средств. С другой стороны,



охранительные корпоративные меры заслоняли к ним вход. Мудрено ли после этого, что им грозит дефицит. При таких условиях если бы каждый из членов, совершенно отрекшись от эгоизма и забыв его правило: «après nous le déluge», стал всеми силами заботиться о замещении своего места молодым ученым, то и тогда бы это дело было нелегкое. Что же теперь можно переменить из этих условий? Очевидно – не время и не место образования. Нельзя также заставить насильно профессора, чтобы он готовил себе будущего преемника, хотя и можно бы было его подстрекнуть к этой нравственной обязанности. Следовательно, остается только или открыть более вход в коллегия, или образовать возле нее другую, менее корпоративную, с входом в нее более открытым, или же, наконец, допустить обе меры вместе. Очевидно, что одно ослабление корпоративно охранительной системы если и увеличит число желающих вступить в коллегия, то все-таки не будет еще надежным средством против nepотизма и апатии. Нужно еще для этого создать оппозицию на самых естественных и самых нравственных началах. Нужно покровительствовать состязанию свежих сил с застоём. Поэтому учреждение института доцентов при наших университетах сделалось общей потребностью. Но сущность его представляют себе еще различно. Одни смотрят на него просто как на суррогат старого адъюнкта. Адъюнкт долгое время рассматривался в наших университетах как казенный исполнитель поручений профессора по учебной части: читал составленные им записки и продолжал, по случаю болезни или отлучки профессора, прекращенные лекции; потом он сделался самостоятельнее, исправлял должность менее зависимо, но никогда не принимал участия в делах коллегия и только иногда призывался в факультет для совещаний по своему предмету. Избранный обыкновенно по одной рекомендации своего патрона, он довольствовался своим незавидным положением, только имея в виду, что рано или поздно он все-таки сделается сам профессором или опять чрез покровительство, или уже по привычке к нему всего факультета. Особенных побудительных причин к усовершенствованию себя в науке не было; главный расчет был основан на покровительстве. Профессору, даже с высшим взглядом на свое призвание, было как-то неловко отказать человеку в протекции, которого он сам же взялся вывести в люди. И *tacito consensu* было принято, что адъюнкт должен со временем занять место в коллегия. Были, разумеется, блестящие исключения; но вообще этот взгляд на адъюнктуру, я думаю, справедлив. Итак, его нельзя рассматривать как рассадник свежих сил, стоявший возле коллегия и заключающий в себе все условия, необходимые для конкуренции. Другие допускают организацию доцентов в смысле германских университетов. В Германии доценты по большей части подвергаются тяжким условиям для вступления в коллегия профессоров, и конкуренция здесь очень далека от того, чтобы ее можно было назвать хотя приблизительно свободной. Для Германии такой взгляд совершенно справедлив. У нее столько конкурентов, что в особенных льготах и в образовании особенного института не было никакой надобности. И поэтому у нее доцентство находится совершенно в руках коллегия. Для молодого ученого в Германии уже большая награда, если ему коллегия дозволит состоять при ней без всяких других материальных выгод, в надежде обратить на себя ее внимание, и надобно удивляться, как некоторые из доцентов, люди бедные, существуют, прилежно занимаются наукой и еще пишут при самой малой аудитории и при самом незначительном гонораре. Есть такие, которые живут так же, как бедные студенты. Без протекций также не обходится; но общественное мнение уже так сильно, что больших nepотических промахов сделать нельзя или, по крайней





мере, трудно. К нам, очевидно, эта система доцентства нейдет. У нас, в подражание Германии, хотели ее вывести, да еще и вместе с адъюнктством; но эта попытка, как известно, не удалась. Теперь же, кажется, все уже поняли, что доцентство и адъюнктство несовместимы. Я еще в 58-м и 59-м годах представлял об этом мое мнение министерству. У нас должно организовать, или лучше создать, эту естественную конкуренцию на началах более широких, чем в Германии. Начнем с того, что у нас студенты вообще беднее. В Германии священники, адвокаты, врачи и чиновники, посылающие своих детей в университеты, относительно имеют более средств, чем наши; потому что жизнь для человека, ищущего образования, дешевле и приспособленнее, а университеты ближе. У нас многие по бедности не только не могут оставаться в университете так долго, чтобы получить высшую ученую степень, но едва оканчивают курс, перебиваясь с трудом и теряя время в ущерб образованию на частные уроки и другие средства к пропитанию. Таким студентам, конечно, редко приходит в голову ученая карьера; богатые избирают ее еще реже, а людей среднего состояния немного.

Итак, главным средством для того, чтобы увеличить число искателей кафедр, представляется с первого взгляда вспомоществование кончившим курс, если они пожелают остаться при университете. Но с этим средством вносится в университет филантропический элемент, который неосторожно трогать нельзя. Если введутся стипендии, то должно ввести и конкурс. Я сейчас скажу – почему. Конкурс до сих пор не удавался, так же как и доцентство; поэтому у нас ему мало доверяют. Но он не удавался потому, что не было конкурентов; так на нет и суда нет. Если же будут введены стипендии, то конкуренты найдутся, я не сомневаюсь; какие? – это другой вопрос. Но одних стипендий мало, чтобы увеличить число желающих серьезно заниматься наукой. Для этого нужна еще живая сила: это – деятельность представителя науки, профессора. И на Западе, и у нас – везде заметно, что это число растет в прямом отношении к таланту преподавателя, его занятиям и умению привлечь к науке. Теперь готовится новое поколение профессоров; на них будет лежать эта обязанность, и надобно надеяться, что они поймут ее значение. Им нужно будет позаботиться, начиная свое поприще еще не с увядшими силами, привлечь к науке так, чтобы после можно было кого выбирать. Я знаю, что не только не все профессора, но и не все науки пользуются одинаково привлекательной силой. Кроме этой силы и кроме конкурсов на стипендии есть еще одно материальное средство возбудить желание к доцентству: сделать перспективу ближе и лучше. Перспектива – это профессорство. Если вступление в него будет *легче*, а материальный быт *лучше*, то охотников, разумеется, будет больше. Но первое имеет ту важную невыгоду, что может нарушить достоинство корпорации, охраняемое замкнутостью. Охранительная система вредна для международных отношений, но в ученую корпорацию без паспорта впускать нельзя – это аксиома; вопрос только в том, как его выдавать. Я думаю, так: диплом университета и другого высшего учебного заведения дает право на доцентство, но не право на стипендию, если получивший диплом уже прежде не обратил на себя внимания университета своими занятиями и дарованием. Вступая в институт доцентов, он получает право на конкурс и гонорар, но с этим вместе становится под контроль университетской коллегии и отвечает перед законом за направление, если оно окажется вредным. По прошествии известного срока, который определит сама коллегия, он получает и право на стипендию, если она его найдет достойным. Мера достоинства определяется числом слушателей,



литературными, другими научными трудами доцента и значением для университета излагаемой науки. Если окажется несколько претендентов на вознаграждение, то объявляется конкурс. Если кто из таких частных доцентов желает сделаться *штатным*, то есть получить право экзаменовывать на степень, то он должен сам иметь диплом на высшую ученую степень и, сверх того, подвергнуться конкурсу даже в том случае, когда не будет других конкурентов. Правом голоса на экзаменах пользуются и те приват-доценты, которые по недостатку стипендий не могли получить вознаграждения от университета, а между тем исполнили два других условия. Лица и не бывшие приват-доцентами, но имеющие высшую ученую степень и подвергавшиеся конкурсу, делаются штатными доцентами с правом на стипендию. Правом голоса в факультетских собраниях пользуются только те штатные доценты, которые состояли при университете не менее двух лет и имели слушателей не менее профессора в это время. Штатный доцент, приобретая право экзаменовывать, вместе с тем принимает на себя обязанность преподавать известные предметы по указанию факультета и пользуется за это стипендией и гонораром. От факультета зависит принимать доцента и ранее в число членов, и даже избирать в профессора, если он представит несомненные доказательства своих достоинств. Число стипендий каждый университет определяет сам ежегодно в своем бюджете, который утверждается министерством. Он принимает также и пожертвования частных лиц на этот предмет. Предмет преподавания, объем его, число часов, способ преподавания определяются самим приват-доцентом по частным договорам со слушателями. Гонорар же определяется, как и для профессорских лекций, по числу часов и, получается, через университетское казначейство. Университет дает свои аудитории, а учебные пособия выдаются приват-доцентам не иначе как по определению коллегии. Снабжение же учебными пособиями штатных доцентов обязательно; только редкими или дорогими для науки и по цене собраниями, инструментами, препаратами и т. п. они пользуются не иначе как по согласию с директорами музеев. Если же предмет преподавания требует упражнений в каком-нибудь специальном заведении (лаборатории, анатомическом театре), то издержки покрываются слушателями наравне с другими в пользу заведения. Права на стипендию остаются за доцентом, не принимающим еще участия в делах коллегии, до тех пор, пока аудитория его не опустела. Число приват-доцентов неопределенное; число доцентов-стипендиатов зависит от сумм, которыми будет располагать университет.

Итак, один университетский диплом открывает вход к доцентству при университете; другой, вместе с конкурсом, дает право на вступление в коллегию. Из этого видно, что я, во-первых, принимаю только два ученых звания; во-вторых, считаю конкурс необходимым условием и для получения стипендии, и для получения других коллегияльных прав; в-третьих, наконец, открываю простор конкуренции, а вместе с тем стараюсь охранить и права корпорации, давая возможность доцентам получать их постепенно или по мере заслуг.

Я знаю: два диплома, два ученых звания – это покажется у нас мало. Но посмотрим на дело без всякого предубеждения. Не правда ли, что существует только два рода экзаменов: на должность и на звание? Первый, собственно, не касается университетов, и в Германии так называемый *Staatsexamen* делается весьма рационально, в особенных комитетах, составленных из специалистов и чиновников. У нас, по недостатку в способных экзаменаторах, нельзя еще этого сделать, по крайней мере в провинциях. Второй есть существенное право университета, но несущественное





условие для получения ученого звания, потому что оно может и должно приобретаться и другим путем, без экзамена. Всякий, кто научно-литературными трудами, опытностью, талантом приобрел себе имя в ученом свете, имеет и нравственное право на ученое звание. Испытывают не того, кого уже знают, а того, кого не знают; иначе экзамен теряет всякий смысл. Но должности разделяются на разряды; и ученые звания, говорят, также нужно разделить на степени, и каждую из них определять экзаменом. Для чего же это нужно? Что значат эти различные степени ученого звания? Открывает ли у нас каждая из них путь к известной должности или просто служит школьной меркой научных познаний? Первое, хотя и не касающееся университета, имело бы еще практическое значение, но известно, что у нас ученые степени не составляют необходимого условия для занятия государственных должностей; второе не имело бы никакого применения к жизни. На деле выходит, что эта градация человеческих сведений была вызвана табелью о рангах, без которой наши университеты не могли до сих пор обойтись. Но если пришла уже пора научной самостоятельности университета, без искусственной приманки на чины, то разные степени на ученые звания теряют свой смысл. Останется только одна, которая дает право на вступление в ученую корпорацию; она везде называется докторством.

Она одна, потому что вопрос, на который она отвечает при экзамене, один, и именно такой: может ли испытуемый по его сведениям, научным заслугам вступить в корпорацию? Она отвечает: да. Все прочие степени, как бы они ни назывались, будут званиями на должность, которые мы только по нужде удерживаем при университете. Очевидно, чем менее их будет, тем лучше для него. Ведь, кроме Китая, нигде нет экзаменов на все бесконечные разряды должностей. Но, допустив одну только ученую степень, – мне скажут, – мы сделаем именно то, чего стараемся избежать: мы или слишком затрудним вход в университетскую коллегию, если экзамен на эту степень будет очень требователен, или слишком облегчим, если он будет слаб; а избежать этих крайностей трудно, когда не будет других, средних и низших, степеней. Мы убедились – скажут – из опыта, что требовать для профессуры докторской степени стеснительно, и потому мы хотим открыть к ней дорогу магистрам; как же можно уничтожить эту степень? Но при всех этих расчетах, мне кажется, нас стесняет чин. Нам трудно представить, чтобы можно было разом шагнуть до VIII класса, не пройдя прежде хоть нескольких ступеней иерархической лестницы. Это, я полагаю, и было когда-то главным возражением против права держать прямо на доктора медицины. Президент временного медицинского комитета, я помню, должен был при введении нового устава об экзаменах врачей математически доказывать, что они без этого права будут обижены в чинопроизводстве на службе. Теперь возражают уже другое: говорят, что университет, раздавая студентам докторские дипломы, унижает ученое достоинство и плодит не в меру докторов медицины. Теперь хотят поправить слабость экзамена, зависевшую совершенно от факультета, несправедливостью и запретить, чтобы никто не смел шагать слишком скоро, несмотря на способности и средства. Как будто закон мало требовал от экзамена; как будто запрещалось испытывать строго и беспристрастно? Забыто и то, что 20 лет тому назад я высказал в обстоятельной записке к уставу. Никто не хочет понять, что уже первая медицинская степень дает самое существенное право на жизнь и смерть; а достигнуть его, учась 5 лет и выдержав один экзамен, считают возможным. Никто не верит, что ученость, как она ни трудна, делается еще труднее, когда требует опыта и искусства. Рассуждают так: чтобы сделаться ученым



в медицине, нужно не менее семи лет и двух экзаменов, а лечить может и неученый, проучившись только 5 лет и выдержав один экзамен. Самое трудное и то, что требует много опыта, знания и искусства, — то сначала. Немцы — так те делают наоборот: они сначала дают степень доктора, а право лечить — после. Наконец, забывают, что прежде, когда медицинский факультет не имел права делать студентов докторами, докторов, правда, было меньше; но они не были лучше, и ни наука, ни просвещение ничего не выигрывали. И эта сбивчивость взгляда все оттого, что чины помешали нам отличить звание от должности. В университете без чинов различие разъяснится. Доктор какого бы то ни было факультета — это звание, с которым не соединено понятие о какой-нибудь определенной должности. Учитель, профессор, лекарь — это должность с определенной обязанностью. Звание — это только ценз на должность, а чтобы получить ее, нужно еще подвергнуться выбору, экзамену или конкурсу. У нас до того понятия о звании и должности смешались, что лет тому назад 25 университеты производили лекарей, а совет при министерстве внутренних дел — докторов. Эта сбивчивость довела нас до того, что мы и теперь во всяком докторе медицины непременно хотим видеть и лекаря. От этого выходит, что у нас и анатом, и физиолог непременно должен быть и лекарь. Механизм чинопроизводства с его постепенностью применился у нас и к университетским экзаменам. Как никто из нас не может себе представить коллежского советника, который бы не был сначала титулярным и надворным, так мы не можем себе представить и доктора, который бы прежде не был кандидатом и магистром. Не так давно еще у нас в университете было столько же степеней и званий (числом 13), сколько чинов по табели о рангах. К чему же это служило с научной или учебной точки зрения?! Защитники этого порядка вещей видят в нем поддержку значения и ученого достоинства каждой степени. Судя по этому, нужно бы было думать, что наш доктор, прошедший всю ученую иерархическую лестницу и выдержав целых четыре экзамена (на степень действительного студента, кандидата, магистра, доктора) — это верх учености; что почти все наши профессора — самые лучшие представители европейской науки, что они, по крайней мере, втрое и вчетверо стоят выше германских профессоров, из которых большая часть в целой жизни держала не более одного или двух экзаменов на степень. Опыт, однако же, сколько это ни противно нашему самолюбию, не подтверждает такого предположения. Значит, экзамены не имеют такой спасительной для науки силы, которую мы им приписываем. Значит, цель, которой мы хотим достигнуть, увеличивая число экзаменов, — чисто механическая. Мы хотим механически, одной численностью испытаний и количеством времени, затруднить достижение высшей ученой степени, требуя, например, от доктора трех экзаменов и 8 или 9 лет учения. И действительно, немногие пользуются возможностью приобрести это звание. Но не доказывается ли этим полное недоверие закона к экзаменаторам или экзаменаторов к самим себе? Не должно ли заключить из этого, что мы отказываемся решить одним экзаменом, достоин ли такой-то по его сведениям и способностям получить звание доктора, и потому прибегаем к повторению с увеличением каждый раз наших требований. Но, я знаю, мне скажут, что несколько различных экзаменов нужно удержать для тех, которые захотели бы остановиться на одном из низших и не идти выше. Но для чего же тогда сохранять такую постепенность? Для чего не рассудить, например, так: из четырех степеней две (магистр, доктор) открывают дорогу в университетскую коллегия и на службу, а две — только на службу; в каждой из двух, исключая разницу в чинах, только одна имеет существенные преимущества; так, магистры



и доктора имеют оба одинаково право быть членами ученой коллегии; оба могут быть прямо определены в департаменты и канцелярии министров и отдельных главных управлений; и действительный студент с кандидатом, оба, не имея прав первых двух степеней, могут быть определены по всем гражданским ведомствам к одним и тем же должностям. Следовательно, из четырех степеней, существенно различных, две: одна – более служебная, другая – более ученая. Правда, покуда различие между ними только количественное, так как экзамены отличаются только степенью требуемых сведений; но это потому, что экзамен на должности по гражданской службе, собственно, не дело университета и остается при нем по нужде. Неужели же, пристрастившись к бюрократизму и к принципу устрашения числом испытаний и сроков, мы должны для этого удерживать все ненужное число ученых степеней?

Но наша незрелость – скажут – требует еще определять экзаменом все оттенки сведений. Без этого – скажут – знание останется без поощрения, станет наряду с полужнанием и загложнет. Надобно признаться, тут есть доля правды. У нас и полужнание еще в ходу; у нас и тот, кто кончил университетский курс, не выдержав никакого экзамена, может быть еще полезнее многих других. И вот отчасти это, отчасти сострадание к безвыходному положению бедняков заставляло удерживать все низшие степени учености и делать из них настоящее *asylum ignorantiae*. Поэтому нетрудно объяснить, отчего иные хотят даже ввести прежние три степени лекаря. Действительно, куда девать тех, у которых невежество переходит точку замерзания? Так, если из двух степеней, нужных для определения к гражданской должности, оставить одну, положим кандидата, то все, что выше нуля, может еще войти в нее, но куда поместить то, что ниже? Туда же? Это будет уже как-то неловко. Если руководствоваться такими соображениями, то, конечно, нужно остаться при прежней системе. Но если принять другой принцип, по которому экзамен рассматривается не как школьная оценка всех возможных оттенков знания цифрами и дробями, а как положительное решение определенных вопросов словами *да* или *нет*, степеней окажется всего-навсего две. Одна будет служить цензом для гражданских, другая – для учено-учебных должностей. Экзамен для первой (только по необходимости университетский) будет отвечать на вопрос: образован ли испытуемый настолько, чтобы занять *среднюю* должность в гражданском ведомстве? (низшую могут занять и те, которые только кончили курс в университете; а высшую – те, которые получили ученое звание или приобрели опытность на службе.) Экзамен для второй ответит на вопрос: имеет ли испытуемый достаточные сведения для получения права вступить в университетскую коллегию? Да или нет? Одна будет звание кандидата, другая – доктора.

А чтобы и те не пропадали даром, которые прослушали весь курс наук в университете, но не держали или не выдержали экзамена, – пусть получают удостоверение от университета с правом занимать низшие гражданские должности, пока сами не захотят снова подвергнуться одному из двух испытаний. Но почему одно из них не может существовать без другого; почему экзамен на доктора должен непременно включать в себя и экзамен на кандидата; для чего требовать, что нужно, не разом, а в несколько приемов, колеблясь и не доверяя себе? – этого я не понимаю и в пользу этой ученой инквизиции, так же как и всякой другой, убедиться не могу.

Возвратимся теперь к доцентству. Оно, как оппозиция застою и nepотизму, должно быть учреждением более подвижным, чем коллегия, которую оно снабжает свежими силами. У нас много студентов, а мало охотников до профессорства;



доцентство же еще совсем пусто. Так, изменив систему экзаменов, откроем настежь двери в пустое место и скажем: пусть всякий кончивший курс и выдержавший экзамен в каком бы то ни было высшем учебном заведении вступит в доценты; он получит и стипендию, если будет иметь слушателей, получит и право голоса на экзаменах, если предъявит диплом на ученую степень; может, наконец, не только преподавать, получать стипендию и гонорар, но и участвовать на экзаменах и иметь голос в коллегии, если в два года докажет на деле свои способности. А это могут доказать: его докторский диплом, полная аудитория, конкурс. Эти условия не стеснительны и справедливы. Один экзамен, хотя бы он назывался и докторским, выдержать не будет так трудно, как теперь. Пусть будут докторами и те, которые, по-нынешнему, были бы только магистрами; сделайте из докторского экзамена магистерский, – в этом беды нет никакой; чина не будет, – для науки все равно; магистр для нее может столько же сделать, сколько и доктор, а отличить их знания по экзамену – для этого нормальных логометров еще не найдено. Конкурс нужен для беспристрастия, разумеется, тогда, когда есть налицо конкуренты; а если их будет хотя двое, то они, верно, сами хотят лучше гласного конкурса, чем скрытой баллотировки. Наконец, слушатели для доцента еще необходимее, чем читатели для автора. Но доцентство без свободы выбора лекций, без немецкого *Lernfreiheit*, неосуществимо. Итак, студентам предоставляется выбирать между профессором и доцентом, когда оба читают один и тот же предмет. Наше доцентство, покуда еще бумажное, может быть, останется по-прежнему пустым, а может, и будет не в меру полным. Это решит перспектива. Вход в корпорацию не будет замкнут тремя экзаменами: дойти до него можно будет и в 5 или 6, а не по-прежнему – в 8 или 9 лет. Итак, главное: будет ли привлекательна сама корпорация? Если при ее самостоятельности и существовании каждого члена будет более обеспечено, чем теперь, то, я думаю, конкуренты явятся. А если будет их слишком много, то и это не худо: тем больше выбора. Экзамены, конкурсы, выборы – дела чрезвычайно эластические. Их регламентировать нельзя. Но из этих трех мерок знания я предпочитаю все-таки конкурс. Против него можно сказать, что он не везде удобен; но утверждать, что он – то же, что и выбор, с теми же самыми невыгодами, – это значит совсем не понимать его значения. В нем есть и экзамен, и выбор, да и еще открытое соревнование. Пока нет еще конкурсов, то, разумеется, и его нет. Он будет, когда будут налицо в одной мере известные или в одной мере неизвестные по их достоинству. У нас, при лучшей обстановке и университетского быта, который мы вправе ожидать от реформы, вероятно, встретятся и те, и другие. Если доценты, из которых коллегии придется выбирать, будут баллотироваться без конкурса, то пристрастие, настоящее или кажущееся для доцентов, неизбежно. Каждый из них будет всегда считать себя равно достойным, а коллегии не расчет раздражать их против себя. Конкурс же имеет в себе для молодых людей то привлекательное, что он в глазах их всегда менее произволен, чем простой выбор. Каждый кандидат на конкурсе получает возможность высказаться и показать, сколько может или сколько сумеет, свое достоинство. Это одно уже удовлетворяет более или менее самолюбие. Всякий убеждается своими глазами, что ценили его достоинства. Каждый, имея в виду конкурс, готовится деятельнее. Это для конкурентов. Но судьи – скажут – остаются все те же и для конкурса, и для выбора. Конец концов – все-таки тот же выбор, тот же взгляд, те же страсти. Правда, на конкурсе закрытой или открытой баллотировке предшествует гласный и открытый акт, который всем судьям дает в руки важный



материал для оценки. Можно судить и по литературным трудам, и по другим научным заслугам, и даже вернее. Но нагляднее конкурса нет ни одного средства. И вот представляются три случая: или есть налицо два кандидата, оба известные своими трудами и заслугами; или же есть двое неизвестных; или, наконец, один известный, а другой готовый обнаружить свои способности и знания на конкурсе. Первый случай может встретиться только в центрах образованности, где наука процветает; он служит там сильным поощрением таланта и деятельности, поэтому в централизованной Франции конкурс был явлением естественным и знаменательным для науки; в Германии, где нет централизации, не было и конкурса. Второй случай чаще встретится у нас, если разовьется доцентство, хотя и все доценты будут более или менее известны коллегии по числу слушателей, по личному знакомству с профессорами, по их занятиям; но конкурс приведет в ясность их достоинства для всей коллегии, удовлетворит, как сказано, самолюбию кандидатов и представит коллегии более беспристрастной в их глазах. Но еще лучше для просвещения, для науки и для дарования — там, где представится третий случай. Там разовьется истинное соревнование в новом поколении. Общественное же мнение развивается всяким конкурсом. Закрытый выбор, какого бы рода прения коллегии ему ни предшествовали, все-таки, в сущности, безгласен. Его можно сравнить с судом инквизиционным, а конкурс — с гласным. И как бы ни были равнодушны и апатичны присутствовавшие на конкурсе, они не могут молча положить шар, не сказав своего мнения; как бы ни были пристрастны судьи, им неостанет духа восстать против очевидности; самая тонкая казуистика уступает грубой наглядности факта. Поэтому-то и должно требовать от конкурентов самых наглядных доказательств их способностей. И наш нынешний конкурс *par distance* свидетельствует, что наши университеты знали его только с худой стороны. Я принимал участие только в четырех конкурсах и о двух знаю в подробности понаслышке. Я знал наверное, что между судьями были люди уже с готовым мнением, но я видел также ясно, какого труда им стоило проводить свой взгляд и как они принуждены были оставаться на половине, уступив очевидности фактов. Итак, если мы хотим заправду образовать у нас общественное мнение, возбудить соревнование и действовать против nepотизма, то мы должны всеми силами отстаивать конкурс и вводить его везде, где только представится случай. Основываясь на этом убеждении, я предлагаю его и для раздачи стипендий доцентам. Разумеется, все они захотят быть стипендиатами. Как судить тут? По одному числу слушателей? Это было бы односторонне. Это условие слишком подвижное, число нередко колеблется; а по конкурсу коллегия лучше познакомится с достоинством доцента и покажет себя более независимой в глазах студентов. Но эта независимость, однако же, не должна превышать меру, и число слушателей всегда должно оставаться на передовом плане. Но для этого конкурсы непременно должны быть публичные. Превратные понятия о конкурсе у нас образовались оттого, что его никогда не делали серьезно. Его обыкновенно считали за одно с формальным чтением пробных лекций нашими адъюнктами; а это, известно, делалось так: сначала выбирали адъюнкта, потом давали тему и заставляли его читать в присутствии факультета и членов совета одну или две лекции на одном, двух и даже трех языках (сам был свидетелем) и все дело оканчивали *tacito consensu*. Я знаю, что все можно испортить; можно и конкурс сделать хуже выбора; но не нужно говорить, что он в принципе то же, что выбор. Лишь бы явились доценты, а там увидят, что без конкурса нельзя будет регулировать их отношения к коллегии. После выдержанного



конкурса доцент получает право экзаменовать; без этого нельзя рассчитывать на успех. Как бы жизненное условие доцентства – выбор лекций самими слушателями – ни был свободен, как бы лекции доцента ни казались студенту полезнее профессорских, он всегда предпочтет профессора доценту, если один будет давать свой голос на экзаменах, а другой – нет. Это так в германских университетах, но там нужно доцентство сдерживать, а у нас – поддерживать. Кто поручится слушателю, что профессор не косо смотрит на доцентскую аудиторию и при экзамене нисколько не намерен выместить свое неудовольствие? Дай Бог, чтобы этого никогда не было; но и наводить на такие мысли не нужно. Тоже и с гонораром, без которого осуществить доцентство едва ли возможно, хотя это будет камнем преткновения. Если останется наша теперешняя система платы за учение, при которой профессор ничего не получает за лекции, а лекции доцентов будут обложены гонораром, то опять преимущества остаются на стороне профессора. На его стороне – и авторитет, и ученые пособия. Доцентство не выдержит конкуренции. Наша плата за учение в университетах введена, как известно посвященным в дело, случайно, по поводу ремонта университетских зданий и, собственно, не имеет отношения к учению. Правда, с некоторого времени часть суммы, составляющаяся из этой платы, расходуется на учебные пособия, на поездки профессоров за границу и т. п.; но первобытное ее назначение был все-таки ремонт. Теперь возможно ли при свободе учения, которое есть *conditio sine qua non* университета, чтобы студент ежегодно вносил равную плату за учение? Это будет тогда пошлина за право учиться в университете. Так оно теперь и есть. Будь это действительно плата за учение, то на каком основании учащийся платит одно и то же, читаются ему все положенные науки или нет? Кафедра, например, год и два, три стоит вакантная; ему или совсем не излагают науку, или не вполне, а он все-таки платит одно и то же. Или: за что с него требовать и в настоящем, и в будущем году ту же плату, когда он в 62-м году выбрал для своих занятий только два, а в 63-м – четыре предмета? В 62-м студент хотел практически заняться химией или анатомией и не мог посещать более двух лекций; или он не был при деньгах и не мог более платить, как за две. В 63-м его обстоятельства поправились и он охотно вносит за четыре. Положим даже, что нынешняя оптовая плата за учение так умеренна, что в сложности – в течение целого курса – не будет превышать платы дробной, за каждый предмет; но ведь для небогатого не все равно, заставят ли его платить 20 рублей разом, когда он может заплатить только 10, или позволят ему распорядиться годовым бюджетом так, как ему выгоднее. А для учения разве это хорошо, если меня в одном году заставляют слушать и платить за слушание четырех или пяти предметов, тогда как меня, что называется, тянет заняться одним или двумя? Итак, дробная плата, очевидно, и справедливее, и более приспособлена к свободному учению. Но если она введется, то такса за лекции должна быть одна и та же как для профессора, так и для доцента. Тогда декан, с согласия факультета, должен объяснить всем вступающим в университет, как, по его мнению, они должны распределить свое учение, в какой последовательности должны проходить одну науку за другой. Но это будет только *совет* наставников, не более. Гонорар вносится в казначейство, и там составляются списки, по которым можно бы было судить о числе слушателей каждого профессора и доцента. Освобождение от платы будет зависеть в известных случаях от самого правительства, во всех других – от совета, который должен руководствоваться положительными правилами. Частных сделок об освобождении с профессорами и доцентами допустить нельзя. Это даст повод



к различным столкновениям и ложным слухам. Для общей пользы учреждения лучше будет, если коллегия возьмет на себя и хорошую и худую сторону дела. Экзамен не нужно вмешивать в освобождение от платы. Опыт показал его несостоятельности. Как ни мало надежды на наши *testimonia paupertatis*, несмотря на печати и подписи, но все-таки не остается другого средства, как принять только бедность – хотя бы и мнимую – за принцип освобождения. Отцы, если бы они более заботились о своих детях, могли бы узнать, что сыновья прогуливают плату за учение и потом просят отсрочек, а вместо этого сострадательные родители сами хлопочут достать свидетельство о бедности и потворствуют праздности и разгулу.

Но вот, предположим, доцент обеспечил себя стипендией и гонораром, получил право экзаменовывать и сделался уже участником в делах коллегии; теперь рождается вопрос: как сделаться ему профессором? На чем основать его выбор? Опять на конкурсе или просто на баллотировке?

Этот вопрос заставляет меня возвратиться назад. Я не могу себе иначе представить хорошо организованный университет, как с полным правом распоряжаться своим бюджетом и с полной ответственностью перед законом, совестью и наукой в правильности своих распоряжений. Я представляю себе, что правительство назначает известную сумму на каждый университет, соображаясь, во-первых, со своими финансовыми средствами, во-вторых, с существующим теперь штатом каждого университета. Зная с математической точностью, сколько оно может дать, сколько оно должно дать, чтобы обеспечить существование каждого члена и все учебные потребности науки, оно дает составленную по этому расчету сумму в полное распоряжение каждого университета и требует, чтобы: 1) учащиеся всех факультетов имели возможность получить полное и современное научное образование; 2) все факультеты были бы снабжены необходимыми учебными пособиями; 3) каждый университет был бы вместе питомником нового поколения наставников; 4) соответствовал бы всем научным потребностям края, был бы для него центром просвещения, и – 5) нес бы на себе ответственность перед правительством в законности и правильности своих действий, контролируемых Министерством народного просвещения. Каждая университетская коллегия, следуя этим началам, прежде всего определяет норму годовичного профессорского содержания. Она должна иметь в виду человека семейного, без всяких других доходов, и сообразоваться с местными справочными ценами. Потом она определяет учебные пособия, число кафедр по факультетам и, наконец, бюджет каждой из них, сообразуясь со свойством предмета (чисто научным и научно-прикладным), с научными достоинствами лица и возможностью с его стороны иметь другие занятия, приносящие доход, не вредя преподаванию. Известная часть бюджета (примерно равняющаяся бюджету одной или двух кафедр в каждом факультете) назначается на стипендии, на содержание по частным договорам с приглашаемыми лицами, на ремонт зданий и т. п. Если коллегия, не доверяя себе или по другой причине, отказалась бы от неравномерного распределения бюджета по кафедрам, то она обязана тогда представить в высшую административную инстанцию – министерство – все данные, по которым бы оно само могло назначить бюджет для каждой кафедры в отдельности. Предположим теперь, что при такой обстановке кафедра делается вакантной и есть в виду доцент или же нет вакансий и имеется в виду замечательная личность, желающая занять кафедру. Если доцент, на котором мы остановились, подходит к первой категории и, кроме него, нет никого другого, то, казалось бы, и дело кончено. Так и бывало прежде с адъюнктами.



Из этого и происходило понятие о неизбежности, которого в доцентстве, как в учредении свободном, не должно развивать. Есть ли в виду только один кандидат на вакантную кафедру, есть ли их несколько, во всяком случае, нужно согласиться, на чем основывать оценку достоинств. Мы имеем для этого научно-литературные труды и другие научные заслуги, рекомендацию известных ученых, отличный способ изложения предмета, доказывающий знание и способность, и число слушателей на лекциях. Каждое из этих условий, взятое отдельно, еще недостаточно, но между тем каждое так важно, что без него все другие теряют свою силу. Так, отличнейший ученый без слушателей будет едва ли на своем месте. Профессор с полной аудиторией, но без всяких заслуг в науке и не известный никому, кроме своих слушателей, также явление неутешительное. Доцент, участвовавший уже в делах коллегии, будет, конечно, ей известен. Нетрудно будет убедиться в числе слушателей, в способе преподавания, в его научной деятельности; серьезных литературных трудов от него требовать нельзя. Так, при этих условиях, конечно, все равно, как бы его ни выбрали; он один, и о нем мнение уже сформировалось. Так лучше просто, без всего, поручить ему преподавание, увеличить содержание, но и не оставлять окончательно за ним кафедры. Если же доцентов не один, а двое, то, как бы один ни казался лучше другого, я все-таки считаю конкурс необходимым; без него понятие о неизбежности легко развивается и губит конкуренцию. Итак, если, кроме доцентов, нет других лиц, которых бы коллегия ставила и выше конкурса, и выше выбора, то бюджет вакантной кафедры должен быть снова определен коллегией, смотря по достоинству и заслугам доцента, принимающего на себя обязанность профессора. А как заслуги доцента редко так будут велики, чтобы он мог получить все содержание, то остаток от этого бюджета должно назначить на увеличение других доцентских стипендий, на учебные пособия и т. п. Другое дело, если нет вакантной кафедры, да есть достойная личность. Ее приобрести, я думаю, — прямой интерес коллегии. Если научная и учебная заслуги одного лица несомненны, то коллегии одна перед другой должны стараться привлечь его к себе и войти с ним в переговоры. Такое приобретение, несмотря на полный комплект кафедр, никогда не будет лишнее. Это будет новый капитал, новая сила коллегии. Разумеется, тут о конкурсе говорить нечего.

При конкуренции, при содержании, определяемом не должностью, а личными заслугами, можно надеяться, что научное соревнование не заглухнет в доцентах. Оно будет этим же поддерживаться до известной степени и в члене коллегии. Но учить 25 лет — не шутка. Правда, на Западе кафедра пожизненна. Правда, старый профессор, идущий вперед, не оценим. Счастливые натуры, однако, везде редки. Двадцатипятилетний срок с пенсией делает честь нашему законодательству. Но на деле этот срок у нас едва ли не пожизненный. Между тем у нас именно научное как-то изнашивается и выдыхается скорее, чем где-нибудь. У нас, в университете, 25 лет — это век. Рассчитывать на то, чтобы наши кафедры всегда замещались людьми, уже известными в науке, нельзя. Вся наша надежда на доцентство.

Но кафедра с перспективой 25-летнего владения вводит в искушение. Сколько я видел уже всходивших на нее с блестящими надеждами и через 20 лет не узнавал их! Что же, если 25 лет невозмутимого покоя усыпят и свежие силы? Если эта перспектива сделает и оппозицию безгласной? Нет, нужны могучие силы целого общества, чтобы поддержать личную деятельность. И я думаю, что для нас еще мало поощрительных мер конкуренции. Нам еще нужна необходимость. И с кафедры нам должно видеть ее не в дальней перспективе, а на середине поприща.

Как сделать это – другое дело. Я соглашаюсь, что меры, которые я предложил (в замечаниях на проект), стеснительны. Но это – свойство всех будильников. Я сам знаю, что переоценка жизни на середине жизни, сделанная не тем, кому она принадлежит, – это насилие, это грубый толчок, но он страшен только тому, кто крепко спит. Я, впрочем, нисколько не отстаиваю моих мер, я отстаиваю принцип. Не забудем, что наши профессора, будут они выбраны из доцентов или нет, обыкновенно приносят с собой на кафедры только надежды. Когда же они оправдаются, если и на середине поприща будут одними надеждами? Пусть будут для самолюбия не так приятны пустая аудитория и малый гонорар; ни пустота, ни дефицит не тронут 25 лет с места; а это убеждение очень приятно для застоя. Время искуса – на первом полупоприще профессорской жизни. Если кто увидит, что он не разгадал себя и попал не туда, то сойти еще не поздно; жизнь на середине, силы не в упадке, дорог других много. Каким образом убедиться в заслугах, об этом можно спорить, но что убедиться необходимо – это бесспорно. В Германии литературные труды в науке и ученики, вышедшие из школы профессора, признаются мерой его достоинств. И вправду – другой, более верной, нет. Приладят ли ее когда-нибудь и к нашей почве – это вопрос. Решится ли он – не знаю. Но решать его нужно, оттого что нам нужны и такие труды, и такие ученые.

Автономия потому есть неотъемлемое достояние науки, что наука себя ценит. Если же закон дает это право представителям науки в государстве, если он заботится развить общественное мнение, вносит свежие силы, а коллегия не находит средств беспристрастно ценить себя, то это значит, что она сама делает приговор своей автономии, переносит суд вне себя и передает его в руки другой инстанции. Вся будущность нашего университета – в этом приговоре.

Перехожу, наконец, к направлению университета. Реформа предпринимается, чтобы удовлетворить потребностям общества. Обществу нет дела до того, что такое университет, что такое наука, что значит связь наук. Будет ли это университет в самом деле, или только по названию, или будет называться иначе, – это для большинства все равно. Если для хлеба уже нужно образование, то главное, чтобы оно было недорого и тотчас же шло бы в дело. Вот взгляд толпы. Этот взгляд не у нас одних. В ученой Германии университеты уже пустеют от него. Правда, для грамотного меньшинства университет еще привлекателен, но не сознательно.

Между тем, видя, как растет у нас университетское население, все-таки подумаешь, что не может же это делаться так бессознательно. Посмотрим.

Что такое студенчество – не у нас, а везде?

Жажда знаний, известно, тревожит немногих. Тревожимые образуют в университете группу – едва не микроскопическую.

Жизнь общества неизбежно отражается в общественных учреждениях.

Его нужды пробуждают интересы и дремавшие склонности, отсылая их в университет. Вот вторая группа разной величины.

Ее передовые, в свою очередь, возбуждают подражание, которое делается, наконец, безотчетным в интересах, неразборчивым в склонностях. Вот начало третьей, самой большой.

Подражание, безотчетное не только в интересах и склонностях, но и вообще, это – мода. Мода, преимущественно сословная, выводит на свет четвертую группу.

Про микроскопичность первой говорить нечего. Происхождение второй и третьей доказывается разными фактами. Так, лет 40 тому назад, когда Германия нуждалась



в юристах и медиках, юридический и медицинский факультеты до того переполнились, что правительства, наконец, принуждены были предостерегать отцов, чтобы перестали посылать в университеты детей. Но это длилось еще довольно долго и многих сделало без хлеба.

Когда число наших студентов, кроме медиков, было ограничено, то наплыв в медицинский факультет продолжался еще долго и после того, как ограничение было уничтожено.

Потом разнесся слух, что несколько математиков, кончивших курс в университетах, получили выгодные места, и вдруг начал наполняться математический факультет. Поднялся юридический вопрос, и вот уже в некоторых университетах делается больше юристов, нежели медиков.

А студенты-феодалы, студенты-баричи и паньчи служат доказательством того, что мода, – и именно сословная, – заставляет людей не только ездить за море, но и учиться в университетах.

Итак, сознательного во всех этих элементах немного, да и то, что есть, сознает только в себе влечение или способность удовлетворить требованиям общества, но не науки и, следовательно, не университета. А требования того и другого не всегда сходятся и не всегда могут сойтись.

Найди большинство возможность удовлетворить требованиям общества помимо университета, оно тотчас же от него отхлынет. А меньшинство удержится модой, преданием и любознательностью, переживающей предание.

Из этого рождается вопрос: университет для большинства или для меньшинства? Из этого – другой: наука – госпожа или слуга общества? По рождению она имеет за собой «le droit divin»; но не такое, чтобы могла сказать: «общество – это я». Общество ее воспитало для себя, но не в слуги себе. Отношения могут уладиться только по договору.

Общество тогда только и начинает жить, – а не просто расти, – когда все, чем оно живет, – язык, вера, обычаи и предания – слагается в науку.

Так, за наукой, по этому договору, остается и законодательная, и судебная, и всякая другая власть, со всеми правами, кроме кулачного.

Жизнь общества, которой живет и наука, – поэтому и та, и другая, – развивает в нем все более и более новые потребности.

Наука обязывается удовлетворить их. Но общество обязано не нарушать свободы изыскания, на которой основана законодательная власть науки.

Все не рождены посвящать себя служению этой власти. Немногим суждено понимать ее значение.

Для изучения этой-то законодательной власти науки, следовательно для меньшинства, общество и обязано основать особые учреждения.

Это учреждение есть университет.

Зато наука, обязанная удовлетворить потребности общества, которые развить сама способствовала, должна внести свои начала и в другие его учреждения.

Эти учреждения – прикладные и реальные.

Итак, что же? Университет для избранных, для меньшинства, без приложений, чисто научный, отвлеченный? Может ли он быть современником девятнадцатого века? Можно ли так обходить потребности общества? Можно ли теперь делать науку достоянием меньшинства и тратить огромные капиталы для его образования?

Возражения серьезные; их обойти нельзя.



Представляются три пути. Можно усилить предварительное образование и этим сделать университетское гораздо доступнее. Но, собственно, доступным оно все-таки останется для меньшинства. Меньшинство, и лучше приготовленное, вступив в университет, все-таки распадается на те же самые группы. Это мы видим на Западе.

Можно приноровиться к одному большинству: сделать университет прикладным, то есть оставить за ним одно название, понизить уровень учения, ограничить свободу учения, ввести школьные приемы. Но это значит пожертвовать меньшинством, отложиться от избранных и, слишком доверяя энергии любознания, предоставить их самим себе.

Можно соединить то и другое вместе. Сделать университет питомником избранных и доступным для большинства – оранжереей и садом, научным и прикладным.

Этого-то и стараются достигнуть, но с опасностью нарушить целость и единство научного элемента.

Уже давно убедились, что есть науки, которые по самому их свойству не могут быть не прикладными, которые, вращаясь в ограниченной области фактов, не терпят почти никакого отвлечения, распадаются на мелкие отрасли, требуют других общественных учреждений и в недрах самого университета делаются основанием отдельных, специальных школ. К таким наукам, например, давно уже принадлежит медицина.

В наше время на Западе прибавились еще и другие отрасли наук, которые требовали таких технических сведений, пособий, что уже скоро потеряли связь с университетом, перешли в реальные школы и перетянули сюда едва не большинство, искавшее прежде образования в университетах.

С другой стороны, государства для своих громадных предприятий то учреждали специальные школы, без всякой связи с университетом, то, перенося свои требования в самый университет, обращали всю его деятельность на образование специалистов и тем разрывали научную связь целого.

Наконец, огромное скопление научного материала возводит различные отрасли знания на степень наук, следовательно, самый прогресс науки начинает также нарушать их органическую связь.

Итак, с одной стороны, стремление сделать университет доступным для масс; с другой, стремление каждой отрасли знания к индивидуальной самостоятельности – вот силы, колеблющие вековое здание.

Но еще живут передовые люди. Их дух и слово напоминают распадающейся семье наук общего родоначальника. Ни огромность материала, ни раздробление не устрашают их в борьбе за целость научного организма. Они отстаивают заповедную связь всех человеческих знаний и не дадут науке сделаться вавилонским столбом для строителей.

А закон самосохранения должен напомнить обществу, что самые благотворные его учреждения, ведущие к скоплению масс, рожают недуги, вредные и для масс, и для самой цели.

Которым же из трех путей должен идти наш университет?

Чего требуют от него государство, общество и наука?

Государству нужно в университете образование в известном направлении нового поколения, которому оно обещает за это известные права. Но эти права для государства – дело второстепенное. Оно дало их некогда университету, чтобы привлечь к образованию. Общество же, то есть грамотное меньшинство, прежде расхोлившееся



с государством во взглядах на университет и ставившее в нем на первом плане права, а образование – на втором, теперь начинает сходиться в том отношении, что считает уже и образование, и права для себя выгодными.

Нужно привлекать или отвлекать?

Государству нужны образованные люди, еще нужнее – специалисты. Общество также ищет образования, но, главное, ищет обеспечить существование своего поколения хлебом и известным положением в государстве; а так как государству нужны специалисты, то общество в образовании их находит свою выгоду.

Следовательно, привлекать нет необходимости.

Отвлекать может казаться нужным государству, когда оно видит, что масса учащихся растет и вносит стремления, не имеющие ничего общего с наукой, что учебные пособия делаются недостаточными и университет не может дать большинству то, чего оно ищет. Это значит, что наступило время для новых учреждений, которые могли бы выгоднее удовлетворить потребности массы, учреждений прикладных и реальных, но так же, как университет, требующих подготовки общечеловеческим образованием. Это мы и видим теперь на Западе. В классической стране университетов, в Германии, большинство тотчас же поняло, какую огромную выгоду, – неосязаемую при университетском образовании, – доставят ему высшие реальные школы, и отхлынуло туда из университетов. У нас также пора заботиться об удовлетворении этой потребности общества; но нам еще необходимо и общечеловеческое образование в университете, да и необходимы *такие* специалисты, образование которых немислимо вне университета. Другого отвлекающего средства, полезного обществу и государству, – нет.

Затруднять большинству вход в университеты регламентацией, экзаменами в самом университете, обязательными курсами и для государства, и для общества, и для университета положительно вредно.

Для государства не может быть выгодно, если потребности большинства не будут удовлетворены и оно останется в безвыходном положении. Это ведет к пролетариату и недовольству.

Для общества теряется образование целого поколения. Допустив даже, что трудность вступления в университет и заставит общество на будущее время лучше готовить молодежь в средних школах, то все-таки прошедшего не воротишь. Пройдут еще годы, и что станет с целыми сотнями людей, имевшими прежде возможность познакомиться с наукой в университете, хотя бы и понаслышке? Они отупеют и сгинут; они рассеются по провинциям и будут вредны для государства.

Для университета, наконец, – и это главное, – эти меры вредны тем, что они его выводят из настоящего положения, делая из свободного учения искусственную дрессировку. Правда, курсовые экзамены и обязательное учение, если это будет не одной только формальностью, сделают университет университетом меньшинства, но какого? Не того, которое развивает на свободе свои дарования и охоту к науке, не того, которым дорожат настоящие университеты так, что готовы существовать для него одного, но меньшинства, которое узким экзаменационным направлением влачится к посредственности.

Посредственность, – говорят, – нам-то и нужна, а талант сам найдет себе везде дорогу. Это заблуждение, против которого нужно восставать. Талант везде нужнее посредственности, а у нас – во сто раз. Талантом живет посредственность. Где задача образованного – распространять образованность в окружающей среде, там



талант – жизненная сила общества. Поэтому, как бы обществу, – и именно нашему, – ни были нужны руки, ему в сто крат нужнее головы. Всякая школа славна не числом, а славой своих учеников. Но талант не так несокрушим, как думают. Его можно погубить, и даже легко. Его не нужно представлять себе гением, или демоном, одаренным страшной энергией воли. Талант неокрепший гораздо легче сбить с толку, чем посредственность; его легче привести в противоречие с собой и со всем окружающим. Не давая ему развиваться на свободе, его можно довести до того, что он будет казаться ниже посредственности и сделается зимоспящим. Да не только талант, и простую любознательность нетрудно заглушить обязательным и экзаменационным учением. Я помню, как меня самого парализовали экзамены. Ничего я так скоро не забывал, как то, что обязан был приготовить для экзамена. Лет 30 после того, если я ночью пробуждался от неприятного чувства, то это почти всегда было приготовление к экзамену во сне. Ни одной наукой я не занимался так нехотя, как той, которой учился для экзамена, и ни одна лекция не наводила на меня столько дремоты, как обязательная. Но я далек от того, чтобы считать для всех университетов всякую обязанность и экзамен несовместными с университетским образованием. Об этом еще речь впереди, а теперь перейдем к другому вопросу.

Должно ли реальные учреждения, назначаемые для большинства, поставить в связь с университетом или вовсе отделить от него?

В Германии, несмотря на развитие реализма, университет остался все еще в прежнем виде, но факультеты в германских университетах и прежде имели одну научную связь; в них совет или сенат состоит из одних выборных членов всех факультетов; дела идут в министерство на утверждение прямо из факультетов, даже некоторые из дел один факультет неохотно или вовсе не сообщает другому. Во Франции факультеты составляют почти совсем отдельные школы (*école de médecine, école de droit*). Но университет ни там, ни здесь не имеет ничего общего с другими высшими учебно-реальными заведениями.

Применить ли это и нам?

Я думаю, что и в этом отношении подводить все наши университеты под один уровень не следует.

Нам необходимо, с одной стороны:

удержать в университете все элементы общечеловеческого образования и органическую связь наук.

С другой стороны:

Нам нужно усилить реальные учреждения, не нарушая, сколько возможно, этой связи наук.

Если бы мы захотели в настоящее время уменьшить скопление масс в университете, развлекая их в разные направления, то мы, может быть, удовлетворили бы потребностям общества, но лишили бы эти массы действия той образовательной силы, которая всегда присуща университету и ничем не заменима.

Эта сила и зависит от органической связи наук и от воздействия одного факультета на другой; она существует, в этом нет сомнения; она действует и на избранных, и на большинство. Одни подвергаются ее влиянию сознательно, другие – бессознательно.

С этой стороны университеты еще долго будут пополнять недостатки наших средних учебных заведений, с которыми и должны оставаться в связи.



Поэтому и высшие реальные учреждения, как вспомогательные факультеты, должны находиться также в связи с нашим университетом.

Мало этого: высшие реальные учреждения требуют у нас органической связи с университетом еще и по недостатку в образованных специалистах. Нам едва их достаёт для вакантных кафедр. Что же будет, если реальные школы потребуют их для таких предметов, которые можно бы изучать и в университетах, ли каждому учреждению, например, понадобится отдельная профессура физики, химии, естественной истории, которая существует уже налицо в факультетах?

Но в каждом из наших университетов все условия этого соединения не могут быть выполнены одним и тем же способом и в той же степени.

Централизация университета только затруднит нормальный ход дела.

Университеты столичные могут быть связаны с различными специальными учреждениями, служить им центром и вносить в их деятельность элементы общечеловеческого, научного образования. И тот, и другие выигрывают от соединения. Скопление масс в одном пункте прекратится. Одни науки могли бы изучаться в университете, другие – в учреждениях. А общечеловеческое образование, доставляемое университетом, влияло бы везде и удерживало бы специалистов от односторонности и рутинерства. Специальное образование, в свою очередь, направляло бы к положительности и серьёзному труду. Во Франции уже давно, например, все столичные госпитали имеют в своих палатах профессоров факультета и все приспособлены к практическому изучению специальностей медицины. А у нас эта связь почти вовсе не существует, и это в ущерб науке и специальному образованию.

В провинциальных университетах при увеличении материальных средств некоторые факультеты могли бы в себе самих развить реальные учреждения. Другие могли бы сохранить одно чисто научное призвание.

В одном университете разнородная масса слушателей могла бы искать на лекциях общего научного образования, в другом могло бы сосредоточиваться меньшинство для специального изучения науки в беседе с профессором и в особенных научных семинариях.

Все должно применяться к местным условиям, к местным потребностям общества и учащихся. Каждый университет пусть руководствуется своей программой. Я убежден, что только так, а не иначе может для нас решиться университетский вопрос. Как бы ни были велики трудности, – я их хорошо понимаю, – но сделать университет равно и везде доступным и равно и везде полезным для меньшинства и большинства иначе нельзя.

Другой формулы соединения начал – чисто научного и прикладного – в одном и том же учреждении для нас нет.

Разделить то и другое без вреда для тех и других избранных и масс – также невозможно.

Невозможно решить одним и тем же путем и вопрос о воспитательном значении университета.

Слово, имеющее смысл чисто материальный, – воспитание, – получило у нас другой смысл, и теперь сказать: я «воспитываю», а не «образую» можно только про дерево или про скотину. Остались слова: «учение» и «просвещение», которые отличаются от «воспитания», но не от «образования». А как воспитывать без образования и образовывать, не уча и не просвещая, нельзя, то, стало быть, воспитывать, не уча, можно разве в таком возрасте, когда человек еще бессловесен.



Но и учить, не образуя и не воспитывая, также нельзя. Вся наша нравственность, правда, добро, свет – все учение. И учить, не воспитывая, не образуя, значило бы не учить, а делать что-то другое.

Между тем университет, как учреждение учебное, еще никто не признает, *eo ipso*, воспитательным, а требуют его таким сделать, – значит, принимают, что можно учить не образуя и не воспитывая.

Если скажут, что учить можно и худому, то на это ответ, что и воспитывать можно худо. Но учить – значит, по преимуществу учить добру. Если же кто не отвергает, что учить, не образуя, нельзя, тот может только утверждать, что для воспитания учить – это мало; нужно еще что-то. Что же?

Что же другое, как не надзор, не присмотр? И весь вопрос вертится на том, как и над чем надзирать? Над тем ли, чтобы взаправду учился тот, кого хотят воспитать? Ведь в учении все и есть. Воспитание без учения не может быть; тем более кто учится, тем более и образуется, тем более и воспитывается. Кто учится, тот и узнает, как и что нужно делать. Или этого мало – учение идет и не впрок, – надо еще уметь исполнять то, что знаешь. То есть надо, чтобы кто-нибудь и за этим надзирал, – значит, учил еще, как исполнять то, что знаешь – и должен знать, если учишься.

Такие учителя будут воспитатели *par excellence* в отличие от тех, которые учат только знать.

А такие воспитатели будут ни более ни менее отцы, да еще какие! – которые выше учителей, потому что не только знают, но и знают еще, как делать что знают. Или, наконец, это будет сама жизнь. Разумеется, этих отцов и воспитателей не только в университете налицо нет, но и в целом свете немного. А жизнь впереди. И потому, за неимением, прибегают к действиям отрицательным, т. е. надзирают не за тем, чтобы было все хорошо, а за тем, чтобы не было слишком худо.

Это и значит полиция.

Итак, все воспитательное сводится на полицейское.

В другом смысле воспитательного университета нет и быть не может. Играть и обольщать себя словами бесполезно.

Однако же есть, говорят, в Англии воспитательный университет. Про него чаще начали говорить, когда прочли Визе. Но Визе, приписывая все хорошее в английских лордах университетскому воспитанию в Оксфорде и Кембридже, забыл одно – *habeas corpus*. А это одно воспитывает англичан – и не одних лордов – не хуже всяких университетов. В английских университетах хорошо учат – это правда. Но их способ учения в коллегиях, их туторы хороши для меньшинства, для масс – не годятся. О реальном же, которое стало живой потребностью для университетов континента и которого нет ни в Оксфорде, ни в Кембридже, Визе как будто и знать не хотел. Визе не хотел также знать и о шашнях, которые там водятся, несмотря на закрытость заведения, на студенческий костюм и на обязательное посещение церкви.

Если английские коллегии так сделались славны славой их учеников, то этим обязаны они, кроме *habeas corpus*, еще и их способу учения, который потому и не дешев. Способ этот совершенно противоположен свободе учения германских университетов, на которую теперь кроме Визе и многие другие сердятся. Вот, следовательно, – мне скажут, – английская обязательность учения, экзамены нисколько не вредят ни таланту, ни любознанию.

Но обязательность в учении меньшинства, и еще избранного, может проводиться разумно, не иначе как вникая в личности, заботясь о каждом; и талант,



и посредственность от нее в выигрыше. Если бы учителей было столько же, сколько учеников, – было бы еще лучше. А может, верх совершенства был бы, если бы все только и делали, что обязательно учили и учились. Все сделались бы учениками и учителями *ex professo*. Вся жизнь превратилась бы в обязательное учение. Не нужно бы было ни воспитателей, которых и теперь нет, ни полиции, которой много. И то правда, что обязательным способом можно выучивать и не одно меньшинство. Всем известно, что этим способом можно целые массы не только учить, но даже учить умирать стойко.

Но из защитников обязательного учения немногие мечтают о возможности учредить в России хотя что-нибудь подобное Оксфордскому или Кембриджскому университету. Обыкновенно представляют себе обязательность так или почти так, как прежде: то есть разделение на курсы, обязательный выбор предметов, годовичные или двухгодичные экзамены и т. п. И вместе с этим хотят удержать теперешний способ преподавания, взятый из немецких или французских университетов. Что же из этого выйдет? Преподавание свободное, а учение обязательное. Студент должен посещать лекции и держать экзамены, а на лекциях он – пассивный слушатель, и профессору дела нет, следит он и понимает он его лекции или нет. И хотят уверить, что такая обязательность хороша.

Обязательное учение и экзамены действительно принесут пользу, если наши студенты вместо занятий по-английски с тьюторами, – что для них слишком дорого, – составят, группируясь по различным предметам, отдельные кружки, а профессора – отдельные семинарии с обязательством для слушателей заниматься по известной программе. Тогда они будут играть активную роль на лекции и будут уже студентами, а не слушателями. Эта обязательность не насильственна; она соединена с постоянной самостоятельной деятельностью ученика; она сближает его с учителем и часто лучше соответствует и сущности предмета, и личности наставника, и способностям ученика. Для многих наук и многих профессоров другого способа и найти нельзя, если хотим, чтобы слушатели выносили что-нибудь с лекций. Но для множества и этот способ, и эта обязательность неприменимы. Ничто не препятствует ввести его для преподавания известных предметов в тех из наших университетов, в которых число слушателей незначительно. Стало быть, и в этом отношении нет надобности одному университету сообразоваться во всем с другими.

Итак, обязательность вообще не совместима с университетским учением, потому что для масс она легко переходит в бесплодную формальность, а для избранного меньшинства должна быть употребляема с осторожностью и большим знанием дела; – иначе она вредит и свободному развитию научной деятельности, и развитию таланта.

Поэтому ее и нельзя принять как воспитательный элемент университета.

Вот почему я восстаю и против обязательных лекций богословия. Я от души желаю, чтобы все были истинными христианами; еще более желаю, чтобы религиозные истины и чувства укрепили молодое поколение; но я слишком уважаю и научное, и нравственное достоинство религии и потому не желаю видеть кафедру богословия поставленной в университете для одного только приличия. Между тем обязательность непременно ведет к этому. Еще можно защищать обязательное учение там, где имеют целью формальное знание, которое можно навязывать насильно. Но никто, я думаю, не оправдает такой цели в учении богословия. Никто также не будет утверждать, что учредители этой кафедры в нашем университете



имели в виду одну научную ее сторону; обязательность, соединенная с учением богословия, указывает на другую. А в неожиданных следствиях этой обязательности могут сомневаться другие, но не я. Причину печальной апатии к святому и безверие можно, если угодно, объяснять и другим образом, но я ее нахожу именно в том, что люди, приученные уже несколько к критическому анализу в науке, переносят невольно это направление и на учение, – основанием которому служит вера, – если это учение делают обязательным. Это-то убеждение, которому не противоречит и знание человеческого сердца, – и заставило меня сказать мое мнение по долгу совести, – откровенно.

Теологические факультеты в католических и особенно в протестантских университетах можно действительно рассматривать как сильную оппозицию скептическому материализму. Но сила их не в обязательности, которой там не существует. Они действуют, во-первых, научной стороной, допускающей глубокий анализ и свободу изыскания (то, что немцы называют *Freiheit der Forschung*); во-вторых, – сближением слушателей, не замкнутых еще в одно сословие и готовящихся к священнослужению и проповеди, со студентами других факультетов; в-третьих, – органической связью богословских наук с филологическими и историческими; в-четвертых, наконец, – сильным нравственным влиянием, которое оказывают представители богословских наук не только на учащихся, но и на целое общество.

Из этого следует, что внесение богословского учения в университеты – с целью противодействия материальному направлению других наук – требует отчетливого и глубокого изложения всех его элементов в научной связи. Иначе оно представится в глазах учащихся чем-то отрывочным, слабым, не имеющим органической связи с другими предметами и, наконец, чисто формальным *decorum*, – если посещение лекций будет еще к тому обязательным для всех.

В какой мере можно всего этого достигнуть у нас, я судить не берусь. Это – вопрос, требующий глубоких соображений. От решения его зависит не только будущность наших университетов, но и вообще судьба нашей русской науки.

Не зная этого, я считал своим долгом восстать только против худого, которое знаю и которое состоит в обязательном приличии.

Я не отвергаю, что и при существовании одной кафедры богословия высокая личность наставника может иметь свою долю благотворного влияния. Не скажу, всегда ли можно на это рассчитывать, но я убежден, что оно может обнаружиться не иначе как при свободном учении.

Поможет ли паллиатив, состоящий в учреждении вместо одной, двух или трех кафедр, также не знаю; а потому удерживаюсь и теперь, как прежде, предлагать его. Предлагаю же устранить худое, которое знаю: это – обязательное посещение лекций для приличия.

Итак, ни обязательность учения вообще, ни обязательное посещение лекций богословия в особенности не сделают университет учреждением воспитательным.

Остается решить, можно ли этого достигнуть мерами полицейскими, с которыми у нас также соединяют понятие о воспитании.

Мысль учреждения университетской полиции, *sui generis*, весьма натуральна, хотя средневековые университеты, учреждая ее, едва ли имели в виду воспитательную цель. Это была не более и не менее как одна из корпоративных привилегий. В Германии остались еще и теперь университетская полиция и университетский суд, потому что они имеют некоторые удобства и для университетов, и для городской



администрации. Университеты могут распорядиться сами, без долгих формальностей и скоро, где нужно; городская администрация избегает неприятных столкновений со студентами и множества мелких судебных случаев. Студенты считают также приличнее достоинству учащихся не иметь никакого дела с полицией и судиться неординарным судом с квотами. Хотя университетский суд и поддерживается взглядом на студенчество как на общество людей еще незрелых, легко увлекающихся и т. п., но тут играют свою роль и сословные или корпоративные понятия, еще оставшиеся во всех средневековых учреждениях.

У нас, как известно, никогда не было настоящего университетского суда; была только университетская полиция, которая в течение почти 30 лет находилась в руках попечителя. Попечитель был собственно главный инспектор и начальник студентов. Все шло спокойно до последнего времени, и вопрос остался бы, если бы не обнаружилось так называемые студенческие беспорядки. С ними вместе поднялся вопрос и о воспитательном значении университетов.

Какая причина беспорядков, которые выросли как будто из земли?

Устарела ли университетская полиция? Виноваты ли попечители? Молодежь ли испортилась или ее набралось уж слишком много в университетах?

Эти вопросы обойти нельзя, — иначе и вопрос об университетской реформе, поднятый беспорядками, решить нельзя.

Я слышал много разговоров об этом. Одни обвиняли университетский устав, другие — молодежь, третьи — попечителей, в том числе и меня. К удивлению, весьма немногие обвиняли время. Иные смотрят на университеты как на что-то отдельное, как на храм Весты. Положим, это — взгляд, приносящий честь и университету, и тем, которые так смотрят. Но на деле, — и это немногие знают, — университет выражает современное общество, в котором он живет более чем все другие учреждения. Взглянув на университет глубже, можно верно определить и дух общества, и все общественные стремления, и дух времени. И наш университет выражает это еще более чем все западные, потому что в нашем мало сословного и вовсе нет предания или оно очень слабо. Разумеется, кто хочет по нем судить о состоянии общества, должен иметь в виду не одно положительное, но и отрицательное, т. е. судить не по тому одному, что есть, но и по тому, чего нет в университете.

В университете два рода представителей: одни представляют степень просвещения и зрелости общества; другие — его молодость, его нужды, потребности, направления, взгляды, увлечения, страсти, пороки. Все сосредоточено в одном пункте и потому выказывается яснее и сильнее. Все оттенки выражаются на материале, правда еще не выработанном, но зато чрезвычайно емком и чувствительном. Это — положительная сторона университета. Чего в нем нет, того или нет в обществе, или то спит и не живет духовно. Это — отрицательная сторона, по которой тоже надо судить. Общество видно в университете, как в зеркале и перспективе. Университет есть и лучший барометр общества. Если он показывает такое время, которое не нравится, то за это его нельзя разбивать или прятать, — лучше все-таки смотреть и, смотря по времени, действовать.

Этот взгляд на университеты подтверждает история. Где политическая жизнь общества качается ровно, как часовой маятник, где политические страсти из высших сфер не доходят до незрелого поколения, там в университете выступает на первый план его прямое назначение — научная деятельность. Университет делается там барометром просвещения.





В науке есть свои повороты и перевороты; в жизни – свои; иногда и те и другие сходятся; но все переходы, перевороты и катастрофы общества всегда отражаются на науке, а чрез нее и на университете. Вюртембергский профессор писал протест общества против злоупотреблений папской власти. На лекциях Фихте выражалась готовность нации восстать за свободу. О жизни и смерти говорил Биша, когда смерть гуляла по Франции вместе с гильотиной. Передовые люди, окружавшие короля прусского в 10-х годах нашего столетия, хорошо знали это, когда дали ему совет учредить новый университет (в Берлине) для выражения новых стремлений. Когда, после войны за свободу, началась новая жизнь для Германии и явилась мысль о единстве, она тотчас же высказалась в ваттенбургском празднике буршеншафтеров.

Только там, где политические стремления и страсти проникли глубоко чрез все слои общества, они уже неясно отражаются на университете. Но чем более настигают они общество врасплох, чем менее оно привыкло к переходам и переворотам, тем сильнее выразится его настроение в университете. Во Франции едва слышно про него во время политических реформ. В тех частях Германии, где быт общества открыт и установился, студенты живут средневековой жизнью и не мешаются в политику, предоставив ее другой сфере; общество не мешается в их коммерши, дуэли и стычки с кнотами. Напротив, у нас, – едва повеяло новой жизнью, едва общество почувствовало новые стремления, – и тотчас же появились рефлексивные движения в университете. Но отражательные движения не могли быть целесообразны, и потому они перешли в беспорядки.

Анализируя эти беспорядочные рефлексии, нам нетрудно убедиться, что они не все в одинаковой мере были безнравственны, бессознательны и беспорядочны. Их всех можно разделить на три рода. В одних проявляется только грубая сторона общества, в виде насилия; в других выражается более сознательно известная мысль, относящаяся до интересов студенческого быта; в-третьих, наконец, эта мысль имеет уже более обширное, более общественное значение. Все три, однако же, обнаружались под влиянием настроения, перешедшего из общества в университет. Везде действие проявлялось корпоративно. Везде обнаруживалось понятие о достоинстве, значении и силе корпорации. Так и поступкам насильственным, нарушившим общественный порядок, лежало в основании это же понятие, и как бы такой взгляд на коллективную личность корпорации ни был бестолков и ложен, он совпадает с развитием мысли о личном достоинстве во всем образованном обществе; самоуправство же было только его необдуманное применение. Сюда относились буйства и драки за нанесенные обиды одному или нескольким студентам. Шумные сходки и суждения о делах, касающихся до интересов студенческого быта, имели своим началом также вопросы об общественных интересах, возбужденные в наше время новыми потребностями и реформами. Сюда принадлежали вопросы о студенческой библиотеке (в Киеве), о кассе для бедных, о плате за учение, о лекциях некоторых профессоров. Наконец, третьи зависели уже от непосредственного перенесения общественных вопросов из общества в его новое поколение. Это делалось или невольно и почти бессознательно, или переносилось самим обществом, отцами сознательно. В Одессе в 1857 году, едва пришла весть чрез иностранные газеты «об улучшении быта крепостных людей», и студенты лицея первые собрались и пили за здоровье освобождающего и освобождаемых, – это пример невольного увлечения. Напротив, вопрос о национальности был перенесен в западных губерниях из общества и семейств уже сознательно на университетскую почву.



Известно, как при этих проявлениях старый порядок вещей оказывался несостоятельным. И университетская полиция, и влияние профессоров, и власть попечителей – все сделалось недействительным. Но если несостоятельность старого стала очевидна, то зато трудность придумать что-нибудь лучше стала еще очевиднее.

Еще в 1859 году я представлял – на вопрос министерства – мое мнение о необходимости коренной реформы в университетской администрации. Я высказал тогда мое убеждение, что необходимо избрать одно из двух: или ослабить корпоративное начало, или правильно его организовать. Через два года после того на эту тему много писали и полемизировали. Не обошлось, разумеется, и без комбинаций. Но как бы ни решали и как бы ни комбинировали, не нужно упускать из виду главного – того, что успешность всех средств может быть только относительная. Они не уничтожают и не могут уничтожить причину; а покуда эта причина будет действовать, до тех пор прямое назначение университета, учебно-научная деятельность, не будет соблюдена в ее ненарушимом спокойствии. Из этого, конечно, не будет следовать, что принятые меры негодны. Каждая из них может принести только известную долю пользы и при известных условиях.

Если увлечения, движения, беспорядки приняли характер корпоративный, то уничтожение корпоративного начала представляется с первого же взгляда самым надежным средством. Чтобы не спорить о словах, нужно согласиться, что студенческой корпорации в том смысле, как она понимается в германских университетах, у нас нет. Но где только собираются люди на продолжительное время ввиду известной цели, да к тому же еще если их сближают возраст, воспитание и национальности, то там корпоративное начало уже есть непременно. Оно в нашем студенчестве имело в некоторой степени и юридическое значение, потому что было соединено с некоторыми правами. Если угодно, это были не настоящие права, а только снисхождение к возрасту и исключительному положению студентов в обществе (*status pupillaris*); но, тем не менее, студенты смотрели на это снисхождение как на привилегию. Сюда относились мундир и особая университетская расправа. С другой стороны, экзамены, курсы, обязательность учения, стипендии, казенный кошт также немало пособили развитию корпоративных идей между студентами. Итак, естественно, для противодействия этим понятиям нужно было, во-первых, уничтожить их внешнее основание, или формальную, юридическую поддержку, и, во-вторых, внести в студенчество другие элементы, которые ослабляли бы корпоративную связь. Это значило – сделать университет как можно более открытым и более доступным. Ни я и никто другой, конечно, не думал такими средствами совершенно уничтожить корпоративное начало; его причина бытия, его *raison d'être*, – я сказал уже, – лежит гораздо глубже. Я несколько не имел и сангвинических надежд разом прекратить все беспорядки, причина которых лежит также глубоко, и притом вне университета. Но, делая корпорацию бесправной, лишая ее законности, внося в нее другие элементы и уничтожая внешнее различие между студентом и гражданином, можно было надеяться, что дальнейшее ее развитие со временем прекратится. В этом отношении, я думаю, трудно оспаривать логичность предложенной меры. Слабая же сторона, очевидно, та, что, несмотря на все соображения, понятие о корпорации может еще сохраниться в большинстве учащихся, соединенных возрастом, целями, воспитанием и т. п. В таком случае корпорация будет все-таки существовать, но уже совершенно незаконная, неорганизованная и вовсе устраненная от нравственного влияния университета.



Другое средство, казавшееся более воспитательным, была правильная организация корпоративного начала. Если успешность первого нельзя подтвердить никакими фактами – пример Франции не соответствовал вполне, – то зато практичность второго кажется доказанной на деле: у нас – Дерптским и в Германии – средневековыми университетами. Но, к сожалению, это только кажется. Для организации студенчества в правильную корпорацию нам неостанет двух главных условий: предания и нравственной супрематии организаторов. Будь они у нас налицо, то уже давно бы все было организовано само собой. В предании есть сила, организующая изнутри. А организовать извне мог бы тот только, кто пользуется глубоким нравственным доверием. Это, конечно, могла бы быть коллегия наставников. Но в наших университетах нравственная связь между этой коллегией и студенчеством была нарушена, и восстановить ее, – если она когда-нибудь восстановится, – могут только время и обстоятельства. А чтобы дать этой организации, – как этого, кажется, хотят, – еще другое, высшее воспитательное значение, – о! для этого нужно многое и многое, чего у нас вовсе нет. Правда, сохранения порядка можно скорее достигнуть в университетских судах и расправах, которыми, пожалуй, также воспитывают. Но для этого устройства понадобится со стороны коллегии столько самоотвержения, столько нравственной силы, а со стороны студентов столько доверия и того, у нас незнакомого чувства, которое прежде называлось *pietas erga praeceptores*, что успокоительное действие этих судов и расправ у нас более чем сомнительно, по крайней мере, в настоящее переходное время. А правильно организованная корпорация студентов немыслима без выборного начала и без суда, главным основанием которому служит не внешняя, а нравственная власть судей. Так, во многих случаях университетский суд имеет дело не с отдельными лицами, а с целой корпорацией, и если у нее не будет ответственных выборных, то суд или ровно ничего не сделает, или действия его будут произвольны, случайны и возбудят непременно ропот и неудовольствие. Ответственные выборные необходимы также для удержания порядка, а главное, – если организация предпринимается с воспитательной целью, – для поддержания нравственного начала в корпорации, которой в известной степени должно быть предоставлено право судить о поступках ее членов. А это будет требовать студенческих собраний и сходок. Насколько у нас удастся дать им правильный вид и устранить все подозрительное, это опять решить трудно. С другой стороны, внушить доверие к суду в молодежи, увлекающейся и смотрящей на все еще слегка, – дело нелегкое. Университетский суд нигде не бывает инквизиционный; судьи решают обыкновенно по убеждению и потому должны пользоваться чрезвычайным доверием, чтобы решения их признавались справедливыми и беспристрастными. А этого у нас достигнуть еще труднее.

Итак, введение и той и другой меры представляет много препятствий. Решить а priori, которая даст более шансов на успех, невозможно. Стало быть, и здесь нельзя экспериментировать во всех университетах одним и тем же способом. Можно ли, например, полагать, чтобы в многолюдном столичном университете удалось организовать, а в небольшом провинциальном, – дезорганизовать корпорацию? Можно ли организовать, не нарушая порядка, там, где национальности резко или враждебно стоят одна против другой, и, напротив, почему не испытать этого средства там, где число студентов незначительно и где национальной разнохарактерности не существует? В одном университете, например, мне удалось до известной степени устройство судной комиссии; в другом учебном заведении довольно хорошо



шел совестный суд между студентами. Но общего ничего нельзя сказать, и введение одной и той же меры везде не даст ожидаемых результатов, особенно если будем ждать быстрого уничтожения следствий, тогда как причин устранить не можем.

Еще менее должно рассчитывать на успех, если ни одну из мер не удастся провести последовательно и всецело. Так, если студенты за проступки в стенах университета будут подлежать одному, а за проступки вне университета другому суду, то нравственное влияние первого будет ослаблено вторым; если корпоративное начало, с одной стороны, ослабится уравниванием прав и подчинением студента общей гражданской власти, а с другой, допущены будут сходки для обсуждения дел студенчества или ежели вместе с судом гражданским признается необходимым и суд университетский, то понятия студентов об отношении их к обществу и университету сделаются сбивчивы и неверны; а за судом университетским останется не высокое нравственное, а одно карательное и внешнее значение.

Наконец, решить *a priori*, в какой мере окажется на студентах моральное влияние коллегии, обновленной через автономию, также невозможно. Сильной нравственной связи между коллегией профессоров и студентами у нас почти никогда не было. Замечалось иногда частное влияние даровитых личностей. Предание не соединяло целые поколения с университетом, как в Германии, Англии и у нас, в Дерпте. Настоящей университетской жизни также никогда не существовало. Счастливые воспоминания об «*alma mater*» не передавались из рода в род. Итак, трудно верить, чтобы новый порядок вещей и при автономии университета скоро укрепил связь коллегии со студенчеством. А до тех пор нельзя и мечтать о воспитательном значении университета, которое только и держится этой связью. Если же и при таких условиях коллегия возьмет на себя ответственность перед правительством за сохранение порядка между студентами, то это будет готовность, которой нельзя не желать успеха. Но для этого коллегия прежде всего должна восстановить свое нравственное влияние, а чтобы восстановить его, одной автономии мало; недостаточно также и личного влияния любимых наставников; не личное оно должно быть, а коллективное и требует свойств в наше время редких: самоотвержения, без которого нельзя иметь дела со студентами; справедливости и беспристрастия, которые высоко ценятся молодежью; любви и уважения к молодости, без которых зрелый человек неверно судит, теряет терпение и ожесточается, смотря на поступки незрелого.

Итак, чтобы достигнуть успеха, нужно будет много времени, много дела и, главное, много знания дела. А покуда нельзя не обратить внимания на одно важное обстоятельство, которое вредит нормальности всех проявлений нашей жизни. Это наше неуважение к факту. Не знаю, выражаю ли я довольно ясно этими словами то, что замечено не только в молодом, но и в зрелом поколении нашего образованного общества. Мне кажется, что германское и англо-саксонское племя сделалось знаменательным в истории просвещения человечества, именно своим уважением к факту. Как бы германская философия ни казалась нам антифактической, но и она не только не ослабила, а напротив, как показывают следствия, еще усилила в немцах это замечательное свойство. У нас же, — потому ли, что мы позже других выступили на поприще просвещения, оттого ли, что мы все еще слишком молоды, или почему другому, — выразилось какое-то равнодушие, и даже презрение к чисто фактической стороне науки. Я называю неуважением, равнодушием и презрением то, что мы недовольно ценим значение каждого факта; сам по себе он не имеет для нас ни интереса, ни прелести. Услышав, увидев, узнав или открыв факт, мы не стараемся



убедиться в его точности или в подробностях. Если нам не удалось разом и свысока понять его значение, связь или применение, то он для нас как будто бы никогда не существовал. Мы пренебрегаем фактом и отворачиваемся от него, пока не покажется в нем какая-нибудь привлекательная сторона. Поэтому и рано проявляется у нас в молодом поколении склонность хвататься за то, что манит к себе блестящими результатами, воззрениями, следствиями и тому подобное; от этого и странная склонность у нашей молодежи братья за дело не по силам, слишком низко ценить трезвое дознание трудом. Правда, один французский ученый назвал факты «эзоповыми языками». Но факт вовсе не так поворотлив, как язык, а дознанный факт – так неповоротлив, что он всегда будет камнем преткновения умозрений. А у нас с малолетства приучают его обходить. Грамота для нас ни почем, нам нужно развитие, и, не имея грамотных учителей, мы хотим иметь учителей развитых. В училищах нам не нужна ни латинская, ни греческая грамматика, потому что нам вовсе не нужно фактическое знание мертвых языков, а только результаты, добытые ими на Западе. Нашим детям не нужны и фактические мелочи и числа в истории, а взгляды на жизнь народов. В науках естественных, не уча систематике, мы излагаем ученикам теорию зачатия и историю развития. В математике, не теряя времени на решение арифметических задач, мы спешим переходить к отвлеченным величинам; в учении языка – к отвлеченным обозрениям литературы всех народов и т. д. Вступая после такой подготовки в университет, прежде мы бросались на Гегеля и Шеллинга; теперь, когда они не в моде, – начали развивать себя различными воззрениями, принялись за открытия, проводим новые взгляды на жизнь и науку, а потом делаемся педагогами, отрицая педагогию, углубляемся в научные исследования, отрицая науку, и, обязательные всем западному просвещению, отвергаем его значение. Мы смотрим на факты, действительно, как на поворотливые языки, как на пешки, которые можно передвигать с одного места на другое. Факт, сам по себе, без пикантной приправы, без интриги, для нас – такая мелочь, что не стоит о ней хлопотать. Поэтому мы лучше понимаем немецкую философию, чем самого немца, с его охотой к кропотливым исследованиям. Нам смешна его усидчивость в розыскании фактов. Она кажется нам следствием тупоумия и ограниченности взгляда. У нас, кроме лекций, нет другой оценки достоинству профессора. Учась, мы не интересуемся изучать скучный процесс фактического дознания и не заботимся проследить тот механизм, которым дошел наш наставник до убеждения. Ни наши ученики не имеют охоты заглянуть в рабочую учителя, ни учителя – пригласить их туда. Нужно – или после этого скорее не нужно – удивляться, как туго идет у нас вообще вся фактическая сторона знания. У нас не было кафедры философии, и потому не мудрено, что нет философов и мало людей, понимающих связь наук, значение университета, и т. п. Но у нас почти нет и естественников, и физиков, а анатомов, и хирургов, хотя и не было никаких препятствий к изучению этих наук. Это, конечно, доказывает, что нарушение общей связи наук не идет впрок ни одной из них и что произвольно нельзя содействовать успеху одних, устраняя другие. Но все-таки это одно не объясняет антифактическое направление в молодом и свежем народе, а потому оно и знаменательно. От науки переходит это направление и в жизнь. Тогда как в политике образованных народов «un fait accompli» получает теперь все более и более значения, у нас совершившийся факт теряет и то, которым он пользуется у необразованных. Мы, – на пути к отвлечению, – все ищем смысла в факте и теряем свой, забывая, что осмысленный или неосмысленный факт, если



только верен, так же важен, как опыт Гальвани над лягушкой, которого значение для общества тогда только поняли, когда сделали электрические телеграфы. Между тем вся связь общества, все влияние одного поколения на другое и одной среды на другую основаны на уважении к фактической стороне жизни. Взгляды и воззрения разделяют общество, факт – соединяет. Потому-то развить в новом поколении уважение к факту я считаю одной из самых главных задач нашего университета.

Децентрализация университета, разнообразность реформного эксперимента, неразрывная связь научного начала с прикладным и учебным, усиленное значение того или другого и направление, приспособленное к местным условиям, университет самостоятельный, но не иерархический, университет для большинства и меньшинства, автономия при рациональном контроле, *Lehr und Lernfreiheit*, доцентство при гласности и общественном мнении, как оппозиция застою и nepoтизму, свободная конкуренция и конкурс как средства к развитию доцентства и оценки научных заслуг, вознаграждение по личным достоинствам, а не по должностям, улучшение материальной стороны университетского быта, разделение звания от должности, обсуждение университетских дел в высшей инстанции не только путем бюрократическим, но и путем науки, зависимость нравственного значения университета от нравственного состояния общества, развитие уважения к факту как задача университета – вот программа, которую я предлагаю. Меры к ее осуществлению далеки от совершенства. Не это, однако же, меня беспокоит; я боюсь, что не сумел выразить мысли и опять не буду так понят, как бы мне этого хотелось. Найдутся противоречия, особенно с тем, что я высказал в моих заметках на проект. Но писать замечания на чужое и писать свое – это не одно и то же.

Многим покажется, что я слабо отстаиваю улучшение материального быта наших университетов, которое между тем есть *conditio sine qua* поп реформы.

Но я потому мало о нем распространялся, что, во-первых, считаю необходимость его слишком очевидной, а во-вторых, потому, что не полагаю его единственным условием, устраняющим все другие.

Меня занимают более отношения университета к государству, обществу и науке. Не разъяснив, не определив этих отношений, нет возможности и установить верный взгляд на значение университета.

А от этого взгляда зависит и его будущность, и нормальность его отпращиваний (функций).

Так, если отношения университета к государству и обществу должны быть утилитарно-вещественные, то университет теряет свою причину бытия, свой *raison d'être*, и распадается непременно на несколько специальных школ.

Если, напротив, эти отношения должны определяться стремлениями высшими и более духовными, то университет для сохранения своего истинного значения требует также непременно полной свободы научного расследования и учения.

Эта свобода, в свою очередь, легко рождает в государстве и обществе неприязненные взгляды на деятельность университета, и он легко заподозревается в стремлениях, противных принятому порядку вещей. Рождаются недоразумения и взгляды, вредные для жизни и будущности университета.

С другой стороны, если при существовании университета свобода научного расследования признается опасной для спокойствия и порядка в обществе и потому ограничивается различными мерами, то она, как жизненный атрибут науки, проявляется путем скрытым и противозаконным. А это развивает в деятельности



университета стремления еще более опасные, нередко антинаучные, соединенные с ложным пониманием, превратным толком и деморализацией целых поколений.

Если университет, признанный таким в государстве формально, но с одной стороны ограниченный в свободе научного исследования, а с другой – не удовлетворяющий вещественным потребностям государства и общества, не будет поставлен в связи с другими, реальными учреждениями, имеющими средства удовлетворить этим потребностям, но не оживленными духом науки, то значение его в государстве и обществе делается еще более шатким и сбивчивым, будущность – еще более сомнительной. От него требуют того, чего он не может дать.

Если, наконец, время и перевероты общественной жизни вносят в такой университет стремления, угрожающие порядку и самой науке, а быт представителей науки и порядка в университете, – то есть посредников между государством, обществом и университетом, – не изменяется ни в материальном, ни в научном отношении, то университет приходит в ложное положение относительно государства, общества, науки и учащихся. А это еще более увеличивает неприязненность и сбивчивость взгляда на его значение. Все худое, в глазах государства и общества, обрушивается на науку, наставников и учеников.

Главная задача во всяком механизме – пользоваться силой, теряемой от трения. И в университетском вопросе главное – уменьшать трение и утилизировать силы, которые с ним пропадают. Мирить, уяснять и способствовать к распространению здравых понятий о значении университета и его отношениях я считаю обязанностью каждого благонамеренного человека. Успел ли я хоть сколько-нибудь ее исполнить – судить не мне.

Письма из Гейдельберга⁶⁷

I. Извлечение из письма

24 марта (5 апреля) 1863 г.

Признаюсь, не доброе чувство возбудило во мне посещение германских университетов, а зависть. Скажу в мое оправдание, что она была невольная и неличная. Завидовать тому, чего нельзя достигнуть, и грешно, и безумно – это я знаю. Но сколько я себя ни убеждал, что стариков с детьми и юношами, а русских с немцами сравнивать нельзя, что у каждого возраста и народа есть свое хорошее, и т. п. – все это не помогало, и я не переставал завидовать, посетив восемь университетов, восемь настоящих – не фантастических очагов науки, расположенных на таком небольшом пространстве, что самые крайние из них отстоят друг от друга не более как на 20 часов не по прямой, а чрезвычайно извилистой линии. Второе, более сознательное, хотя тоже невольное, впечатление, оставленное во мне сравнением этих университетов с нашими, есть то, что ни значение их, ни их деятельность к нам неприменимы. Потому ли, что я уже



устарел, потому ли, что прежде менее знал наши университеты или менее вникал в значение германских, только оно мне никогда не казалось так мало применимым к нашим, как теперь. Кто взгляделся в германские университеты, тот только и поймет хорошо, какую важную услугу оказала немцам и их гражданственности децентрализация университетского их быта. Это действительно понимают и самые рьяные унисты. Они ясно видят, что Германия только и соединена децентрализованным университетом. Приватные интересы – эта язва германской национальности, разрушающая все мечты унистов – слабеют и даже исчезают, приходя в прикосновение с университетом. Только вступая в университетскую корпорацию, немцы делаются немцами и перестают – сколько можно – быть пруссаками, австрийцами, баварцами и т. п. Нет сомнения, нигде, как в университетах, и не могла родиться мысль – или некуда – мечта о единстве Германии, потому что только они и связывают германцев в одно целое, хотя еще и очень отвлеченное. Надобно удивляться, с каким старанием, настойчивостью и с какими пожертвованиями хлопочут самые правительства, нисколько несочувствующие единству, о привлечении в свои университеты лучших представителей науки, хотя бы они были и самые рьяные приверженцы единства. Случись только – как это и случалось – знаменитому профессору, известному своим либеральным направлением, не ужиться с какой-нибудь, тоже либеральной университетской корпорацией – и вот другой университет, под покровительством правительства строго консервативного, тотчас же принимает его к себе с открытыми объятиями. Могло ли бы это случиться в централизованной, например, Франции?

Есть профессуры, однако ж, которые находятся еще в исключительном положении. Богословские – и католические, и протестантские – факультеты, так много содействовавшие гражданственности Германии, стоят еще и теперь во главе многих университетов. В этом есть и хорошая, и слабая сторона. Начать с того, что где теологический факультет есть одна из составных частей университета, там гегемония его или, по крайней мере, стремление к гегемонии – неизбежны. А тогда, какая бы она ни была: католическая ли, ортодоксальная ли, лютеранская, рациональная ли – она всегда отзывается на деле различной нетерпимостью, конечно, в известной степени, и главное – в известном виде, так что ее вдруг и не подметишь; но она всегда есть, и следствия ее всегда неминуемы. Стремление властвовать и влиять не только нравственно, но и материально сильно развито у теологических факультетов. Оно, например, особенно заметно в тех университетах, которых факультеты имеют право прямо сноситься с правительством; теологи и тут не могут отказать себе в желании узнать, хотя бы и косвенным путем, заключения факультетских заседаний, факультеты же, пользуясь данным им правом, ревниво стараются (в свою очередь) скрыть свои заключения от любопытных богословов. Конечно, теперь не то уже время, чтобы теологические факультеты в Германии могли вовсе приостановить направление других наук, кажущееся им вредным или безнравственным; но, тем не менее, они настолько еще сильны и в рационально-протестантских университетах, что ведут борьбу, которая из закулисной переходит иногда в открытую и отражается преимущественно на выборах других факультетов. Профессорам философии и истории приходится, конечно, всех более испытывать на себе следствия теологической гегемонии. Да и правительства в Германии всего менее равнодушны к профессорам истории. К чести германских правительств надобно сказать, что регенты вообще очень интересуются профессорами и знают лично почти всех своих профессоров. Но кафедра истории служит особенно предметом их заботливости. И правда, влияние этой





кафедры на целый университет теперь более, чем когда-нибудь, заметно. После того как философия в Германии не играет уже той важной роли, как лет тридцать назад, вся доля ее влияния перешла, как кажется, на историю. Понятно, что иначе и быть не могло с наукой, которая находится не менее философии в связи с богословскими науками, да еще к тому и более соответствует фактическому направлению духа времени, а главное, тяготеет как нельзя более к политическому и национальному быту общества. Гегемония, которую прежде оспаривала у теологических факультетов философия, теперь оспаривается историей. Ей при дальнейшем развитии политического быта в Германии суждена, очевидно, важная роль в будущем.

Я избегаю здесь говорить об отдельных личностях профессоров, во-первых, потому, что не о всех могу быть компетентным судьей; во-вторых, потому, что направление большей части из них уже довольно известно, а в-третьих, наконец, потому, что суждение по личным впечатлениям щекотливо и не всегда верно. Скажу вообще, что на исторических лекциях можно более чем на всех других, подметить желание профессоров затронуть самые животрепещущие стороны современного и этим действовать на аудиторию не только научно, но и нравственно. Этим-то влияние их и отличается от влияния, которое оказывали некогда на умы слушателей лекции философов и которое влекло к отвлеченности.

Этим-то и отличается прошедшее германских университетов от настоящего. Университетское учение в Германии удалилось в последние 30 лет огромными шагами от своего любимого отвлеченного направления. Его теперь узнать нельзя старому знакомому. Консерваторы – и то только политические и богословские – остались еще в двух прусских университетах, которые я успел посетить. Из этого не нужно заключать, что университетская молодежь сильно заинтересована современным состоянием германского общества. Правда, в берлинском университете она более, чем когда-нибудь, читает политические ведомости, оказывает заметное сочувствие политическим прогрессистам – но не выходя нисколько из границ приличия и законности. А в других германских университетах молодежь даже вовсе не занимается политикой и испаряет по-прежнему политические тенденции в коммершах и дуэлях. Да и сами профессора, за исключением некоторых, крайних, нисколько не сочувствуют участию студентов в политических и общественных делах, а напротив, смотрят на это подозрительно и с неудовольствием. Вот новое доказательство тому, что я всегда утверждал: «политические брожения никогда не рождаются в университетах, а переносятся в них из общества». Правда, профессора теперь, более чем когда-нибудь, служат посредниками между обществом и молодым поколением, занимая и кафедры, и места на скамьях представительных собраний; но, как я уже сказал, они же первые против того, чтобы молодежь принимала слишком деятельное участие в делах общества.

Совершившаяся в наше время резкая перемена в направлении и характере германской науки есть такое явление в моих глазах, которое стоит того, чтобы на нем остановиться. Кто бы мог за 30 лет предсказать, что немецкая безграничная отвлеченность в науке так скоро (относительно) отрезвится и перейдет в безграничный фактизм? Кто предвидел, что увлекавшееся фантазией *a priori* так скоро заменится трезвым *a posteriori*? Правда, немецкое терпение, усидчивость, совестливость и основательность в научном труде всегда считались образцовыми. Правда, немец никогда не переставал быть истинным тружеником науки. Но в первое двадцатилетие нашего века над кропотливой разработкой фактов парил в Германии дух



отвлеченного мирозерцания. Пред ним фактическая сторона бледнела и терялась. Теперь же торжествует и господствует факт, и голый, и осмысленный. Всего яснее эта перемена обнаружилась в науках естественных и медицине. Прежде довольно было иногда и одного какого-нибудь факта, вовсе не точного, даже одного намека на факт, чтобы построить на нем отвлеченное заключение. В естественных науках аналогия, наведение и фантазия была едва ли не нужнее пяти чувств, чтобы подняться до высоты систематики и основателя новой школы. В Берлине, я помню, на публичных лекциях профессор не затруднялся изобразить первые три класса животных представителями трех добродетелей нашей христианской нравственности: млекопитающие – веры, амфибии – надежды, птицы – любви. В медицине – я все говорю про Германию за 30 лет – играли силами, писали трактаты и читали лекции о жизненной силе: она подразделялась на различные категории, роды и виды. Все темное казалось тотчас же разъясненным и осмысленным, когда его называли динамическим. Фантастические причины были источниками болезней. Этиология стояла выше диагноза. Отвлечение отделяло болезнь от больного тела и превращало ее в естественное тело, подобное растению, минералу или животному. Только хирургия и акушерство, по своей грубости, не поддавались еще всеобщему увлечению и не оставляли фактической почвы. Истые приверженцы германской школы смотрели как-то свысока, с презрением на французскую, в которой господствовал анатомический материализм. Немцы с насмешкой говорили про французских врачей, что они только узнают болезни, а не лечат. Действительно, в то время нельзя было себе представить ничего более противоположного, как немецкого и французского врача. Француз постукивал, выслушивал, ощупывал своего больного все его внимание было сосредоточено на том, чтобы отыскать больной орган; он его мерил, и хвалился, когда мог отыскать пораженное место величиной не более дюйма; отыскав, он обыкновенно вдавался в одну из двух крайностей: он или лечил хирургически, делал, например, больному кровопускание одно за другим – *coup sur coup* – ставил сотни и тысячи пиявок и т. п., или же ничего не делал, ограничиваясь тизанами и режимом. Искусство достигало, в понятиях французской школы, своего идеала, когда покрытие трупа подтверждало диагноз. Немец, напротив, не столько хлопотал о больном органе, сколько о больных силах, не столько о месте болезни, сколько о причине, и, выдумывая ее, тотчас же направлял против нее весь свой запас фармакологических сведений. Это значило, в его глазах, быть деятельным терапевтом при постели больного. Так в общих чертах отличалась французская анатомическая школа от школы немецких динамистов, этиологов и эклектиков. В то время Шенлейн, Рокитанский и Скода только что начали примирять – несколько, впрочем, не сочувствуя французам – эти два чуть не враждебные направления. С тех пор все изменилось донельзя.

Но и в совершившейся перемене нельзя не заметить влияния философского духа, обладавшего некогда ученой Германией. Французы остановились – то есть не то чтобы они перестали идти вперед в науке, но остановились в направлении и не удержали в руках гегемонии в современной науке. Немцы, приняв направление, придали ему другой характер и пошли вперед по новому пути. Я готов назвать его и теперь почти отвлеченным, насколько такое название прилично утонченному материализму. Между тем как французская школа довольствовалась более грубым и до простоты наглядным изучением материи, немцы, по своей склонности к отвлечению и основательности, углубились в самый тонкий анализ органических элементов



и принялись рассматривать то, чего нельзя было усмотреть простыми глазами. Микроскоп сделался мало-помалу самым любимым инструментом нации, так любящей отвлечение. Я сказал, что немцы «*приняли*» это направление; но это только потому, что историческое первенство, по крайней мере для медицины, принадлежит в этом случае не им. Также верно можно сказать, что это направление само выработалось на германской почве. Оно произошло и как следствие господствовавшей философии, и как неизбежная реакция против крайностей отвлечения, против априористических стремлений, внесенных германской философией в естественные науки.

Всех более одолжена германская наука своим новым характером, без сомнения, Иоганну Мюллеру. Мы живем теперь так скоро, первенствующие лица так быстро меняются на сцене жизни, что современники впопыхах, мне кажется, не довольно много остановили свое внимание на высокой личности этого гениального реформатора. Правда, все отдают справедливость его огромным заслугам, почти все кафедры физиологии, зоологии и анатомии в Германии замещены его учениками; но мне кажется, что все-таки еще его оценили недовольно. Он был, по всей вероятности, последний из физиологов, в обширном значении, вместив в одном себе все стороны науки: и мыслитель, и натуралист, и анатом, и физик-экспериментатор; и факт, и отвлечение нашли в нем своего представителя. После него германская физиология распалась на составные ее части, и каждая получила своих специальных представителей. Теперь, я уже сказал, нельзя узнать старому знакомому прежнюю германскую медицину. Везде, при постели больного, ищут всеми пятью чувствами, простыми и вооруженными разными физическими снарядами, больного органа, меряют и вешают – и все стараются сделать наглядным и графическим: тушью обводят на поверхности тела очерки помещения внутренних органов, восходящими и нисходящими линиями выражают на бумаге колебания температуры и пульса, зеркалом освещают глубины, сколько-нибудь достигаемые для рефлекса, микроскопом и анализом определяют составные части кистологических продуктов. Словом, то, в чем прежде немцы упрекали французов, т. е. материально-диагностическое направление клинической медицины, доведено ими теперь до несравненно большей точности. О причинах болезней и силах нет более и помину. Клиницисты перестали быть всеобъемлющими терапевтами и делаются специалистами диагностами. Фармакология и рецептура не играют уже почти никакой роли при постели больного. И это направление сделалось до крайности общим; оно принято везде, и в больших и в малых клиниках, и всеми без исключения. Но я – скептик и по натуре, и по летам – не верю в его постоянство и законченность. Покуда оно необходимо для поощрения чувственной наблюдательности, делая для учащихся все наглядным; придет время, наскучит людям и слишком ясная наглядность видимого, пойдут дальше – туда, где покуда все еще темно. Этиология, которой перестали теперь заниматься, рано или поздно выступит опять с своими требованиями. Сила, которая теперь сделалась атрибутом материи, также заявит еще свои требования на самостоятельность – конечно, по-другому – не в виде крылатой личности.

Обращаюсь к морали дела, которую я вывожу из моего взгляда на современное состояние германской медицины, для применения к нам. Применимо, я думаю, здесь только то, что относится до способов и методов учения. Не быв первыми в деле, нам поневоле нужно подражать покуда. Не подражать прогрессу нельзя. А что это прогресс – хотя, в моих глазах, и временный только, – в том поневоле нужно согласиться. Наглядность во что бы то ни стало нам необходимо перенести на нашу



почву. Сначала скажу, что из посланных от университетов за границу я нахожу мало медиков; одна Медико-хирургическая академия выслала их за границу более, чем все наши университеты. Не потому ли это, что наши медицинские факультеты, по-видимому, не столько нуждаются в лицах для замещения вакантных кафедр, как другие факультеты? Один количественный расчет? А качественный? – Между тем то, что я знаю о наших медицинских факультетах и что слышал от бывших учеников, вовсе не так отрадно. С другой стороны, если где бросается так прямо в глаза прогресс в способах и методах учения, то это именно в естественных науках и в медицине. Всего же более удивляет меня, что из наших никто не выслан за границу по анатомии, и только один по физиологии. Это отчего? Анатомия и физиология здесь и у нас, это все равно, как небо от земли. Из всех наших университетов только один, сколько мне известно, вызвал *недавно* профессора анатомии из-за границы; во всех же других не знаю, кого готовят на эту кафедру. А пока анатомия и физиология не будут иметь в наших школах дельных представителей, до тех пор нам нечего надеяться на прогресс ни в медицине, ни в естественных науках. В Германии, например, по воле и поневоле большая часть учащихся (натуралистов и медиков) занимаются микроскопом и распространяют все более и более знакомство с этим инструментом в образованном обществе. У Келликера, в Вюрцбурге, стоит в аудитории 30 микроскопов для лекций; у Ферстера – 15; сверх того, многие из учащихся имеют еще и свои собственные. Профессора и приват-доценты везде читают курсы микрографии и занимают своих слушателей практически. Для наглядного учения везде сделаны (в анатомических аудиториях) большие стеклянные доски, под которые ставятся рисунки, изображающие в огромных размерах различные части тела или скелет, а профессор на самой доске, по просвечивающемуся рисунку, который служит как бы канвой, изображает разноцветными мелами сосуды, нервы и все, что трудно было бы демонстрировать на одних препаратах. В физиологических институтах везде выставляются также огромные чертежи, изображающие гистологическое устройство органов. У Дюбуа, например, в Берлине, изготовлено таких рисунков, величиной в два и три аршина, до 800. Везде сотнями и даже тысячами заготовлены микроскопические препараты, для демонстрации на лекциях; словом, придумано и беспрестанно придумывается еще все, что нужно для наглядности. Этому-то направлению и должны бы учиться наши будущие профессора; они должны его пересадить, *en masse*, и как можно скорее, на нашу почву. Без этого мы, отсталые, будем все более и более отставать.

Но если наши университеты, судя по тому, как мало выслали они молодых людей за границу с этой целью, еще не вполне оценили всю важность наглядного направления в науке, то, к чести нашей молодежи, я должен сказать, что с удовольствием увидел в Вюрцбурге, у Келликера и Ферстера, до десяти человек, окончивших курс в университете и приехавших сюда на свой счет, чтобы познакомиться с современным направлением. Им нетрудно было убедиться, чего им и всем нам еще недостает. Признаюсь, часто я ропщу на провидение, что оно дало нам так много пространства. Это раздолье – как бы оно для нас ни было выгодно в будущем – теперь, по моему, только одно и мешает нам испробовать свою силу в науке. Что мы выступили на ее поприще позднее других, это, по мне, еще не главная помеха. Нас мало, а пространства много – вот главное. Оттого нам трудно сосредоточиваться и понимать нашу силу. Узнав науку после других и от других, мы бы могли зато, не имея ни научных преданий, ни предрассудков, вести все дело гораздо беспристрастнее, чем на Западе,

если бы только физическая необходимость заставила нас обратить на него серьезное внимание и понять наше выгодное положение к западной науке. Известно, самый рьяный порыв славянофильства останавливается пред естественными и точными науками. Математику, естественную историю и медицину нельзя сделать национальными. Истинные adepts этих наук поневоле космополиты. Только способ занятия ими, только метод и взгляд могут носить еще на себе отпечаток национальности. И вот мы, русские, свободные от научных преданий и предубеждений, подражатели по нужде – могли бы принести огромную пользу человечеству, возделывая чужую науку без увлечений, без крайностей, все испытывая, все принимая и ничему не веря на слово. Эту роль, кроме нас, нельзя играть ни одной западной нации. Каждая, увлекаясь поневоле однажды выработанным ею направлением в науке, делается односторонней и пристрастной. Наш эклектизм мог бы сделаться, наконец, и самостоятельным, и творческим, если бы мы только сосредоточили на нем все наши умственные силы. Беда наша, что пространство и раздолье нас рассеивает. Западная цивилизация вся обуславливается отношением народонаселения к пространству. А национальный характер? Да влияние его на цивилизацию только в том и состоит, что один народ живет чувствует нужду и яснее сознает необходимость, а другой менее. Эту-то нужду и необходимость и не дает нам сильно чувствовать наше раздолье. В децентрализованной Германии, напротив, нужда и потребность должны были сознаваться яснее, чем где-нибудь, и потому нам, русским, удивителен этот наплыв умственных сил, которые группируются здесь в каждом маленьком университете. Немецкие приват-доценты доказывают своим существованием, какую важную роль играет нужда в распространении научной деятельности. Что заставляет молодых людей, нередко талантливых и почти всегда прилежных, по окончании университетского курса жить и бедствовать по-студенчески, имея обыкновенно не более одной или двух сотен гульденов ежегодного дохода? Что заставляет их, не имеющих иногда почти никакого дохода, издерживать собственные скудные средства в течение многих лет, имея в виду только одно, и то неверное, будущее? Чистая ли любовь к науке, признание ли, самолюбие ли? Конечно, все это влияет на выбор поприща. Но главное все-таки расчет по нужде. Крестьянин в Германии иногда отдаст своего сына в учительский институт, приплачивая несколько лет на его содержание по 200 талеров в год; он рассчитывает, что его издержки окупятся, когда сын займет учительское место и будет получать жалованье. Так и приват-доцент рискует несколько лет своими небольшими средствами, без которых никто и не вступает в приват-доцентство – имея в виду занять некогда кафедру в одном из двадцати университетов. Оба, и крестьянин, и молодой доктор, не могут придумать более выгодного употребления их маленькому капиталу. Можно себе представить, как велика вероятность для приват-доцента получить профессию, если вспомним, что она в Германии пожизненна, а искателей не он один! Весь расчет основан только на значительном числе университетов. Где-нибудь да откроется или вакансия, или новая кафедра, а между тем есть надежда своими трудами сделаться известным в научной литературе или привлечь слушателей в свою аудиторию. Можно ли было бы нам надеяться на такие соображения и на этих основаниях учредить у нас доцентство? Хотя у нас профессура и не пожизненна, – этим, слава Богу, наши законодатели опередили Запад, – хотя наши университеты и стали бы раздавать стипендии на поддержку приват-доцентства, но, несмотря на то, нужно много других условий, чтобы оно принялось у нас. А в Германии старые профессора, при всем



добродушии, в котором, по справедливости, нельзя отказать ни одному немецкому ученому – смотрят все-таки как-то ревниво на доцентов и дозволяют им преподавать только известные части науки; в экзаменах, доставляющих обыкновенно профессору и слушателей, и значительный доход, приват-доценты не участвуют, в советах никогда не заседают – терпят, дожидаются и не перестают работать серьезно.

Почти все профессора в немецких университетах прошли по этой колее, только немногие призваны на кафедру из гимназий или от частной практики. Про Германию можно наверное сказать, что ее университеты существуют теперь не для бедняков, и даже не для большинства среднего сословия. Теперь число студентов заметно уменьшилось: много отхлынуло в политехнические институты. Реальные гимназии также переполняются. Из классических так же как у нас большая половина выходит на середине курса. Учебные заведения как ярмарки: где интерес и выигрыш нашли себе место, туда они и стремятся, пока не найдут другого, более выгодного. Теперь покуда не уменьшилось только число студентов медицины в столицах и больших городах. Госпитали и практики привлекают туда и учеников, и учителей. Медицина и в Германии более, чем все другие науки, расположена к централизации. Но этот прилив студентов медицины в столичные университеты нисколько не вредит небольшим и провинциальным. Напротив, студенты в этих университетах с уменьшением их числа получили возможность учиться основательнее. Учебные пособия, недостаточные в небольших университетах для множества учащихся, сделались более чем достаточными для немногих. Эти немногие (числом от 60 до 70) могут теперь гораздо более и лучше видеть и наблюдать. А времени и удобств в провинциальных университетах для студентов несравненно более, чем в столичных. Здесь студент мало-мальски недостаточный – потерял: ему приходится избегать в день, из угла в угол, несколько верст, чтобы следить за преподаванием нескольких профессоров. В Берлине, например, от университета и анатомического театра до госпиталей с лишком полчаса езды; жизнь несравненно дороже. А в маленьких германских городах для студента и дешево, и удобно. Все, что было уже прежде говорено в пользу университетов в малых городах, то для Германии неоспоримо. Она знает это и дорожит своей научной децентрализацией.

А для нас? Странное наше положение. Без применений нам нельзя обойтись, и нет для нас ничего опаснее, как применения. Если мы допустим коллективное существование германского университета, то должны будем характеристикой его означить полную автономию составных частей, связанных в одно целое единством цели. Автономия каждой части определяется политическим бытом Германии, а связь поддерживается одной научной семьей, имеющей одну и ту же цель и сходные обычаи, предания и воспитание. Это – нравственная связь, следовательно, не нарушает нисколько полной и самой разнообразной автономии частей. Но как бы самостоятельность германских университетов ни поддерживалась политической организацией Германии, уже одно отношение народонаселения к пространству само по себе достаточно, чтобы упрочить автономию каждой из них. Где это отношение родило сильную конкуренцию, где конкуренция делает деревни похожими на наши города, поля на наши огороды, дороги на фруктовые сады, там различие между жизнью столичной и провинциальной делается только количественным, да это количественное различие сглаживается железной дорогой. В Германии есть теперь уже места, которые соединяют в себе удобства больших и малых городов. И потому уездный университет здесь и у нас – две вовсе не сравнимые вещи. Что же



применимого к нам? Я думаю, только одно *стремление* осуществить и у нас принцип децентрализации с возможно полной автономией каждого университета. Это не одно только германское, а общечеловеческое начало, заключающее в себе все условия истинного прогресса в просвещении и науке. Сколько я ни уважаю и других стремлений, чисто национальных, но никому не поверю, чтобы из-за них мы должны были забыть вовсе общечеловеческие.

В Германии, кроме научной связи и направления, которое для большей части наук – теология составляет исключение – сделалось общим во всех университетах, про все остальное нельзя ничего сказать общего. Администрация, учебные и научные средства, быт и характер каждого университета – все различно и самостоятельно. Г. Кавелин, который неумоимо изучает теперь организацию немецких университетов, скажет о ней более моего. Я замечу только, что ни один университет не имеет одного и того же бюджета, ни в одном профессора не получают одного и того же жалованья; гонорар в различных университетах распределен также различно. Одни университеты пользуются значительными доходами от принадлежащих им земель, домов и пр., другие получают содержание только от правительства. В иных университетах (и именно прусских) есть попечители, в других их вовсе нет; но и там, где есть попечители, назначение их вовсе другое; они – коронные администраторы, имеющие мало влияния на учебную часть. Совет или сенат университетов организован также различно. В некоторых он составлен так же, как и у нас – из всех ординарных профессоров; в других факультеты посылают в совет только некоторых из своих членов, по выбору. В иных только совет, в других и самые факультеты имеют прямые и официальные сношения с высшей инстанцией. В одних совет или факультеты представляют правительству на утверждение трех или четырех, в других только двух кандидатов (по выбору) на вакантные кафедры. В одних правительство утверждает только одного из представленных советом кандидатов, в других оно, кроме того, оставляет еще за собой право назначать профессора и по собственному выбору. Одни университеты считают лучшим оставлять за собой инициативу выбора, другие – в избежание личностей и пристрастия, как они сами утверждают, – охотнее предоставляют выбор на вакантную кафедру самому правительству, которое это делает обыкновенно по сношению с другими университетами. Содержание по штату назначается только тем профессорам, которые поступают на кафедру из приват-доцентов того же университета; а когда профессор приглашается на кафедру, то ему назначается содержание по уговору. Если же избранный или занявший уже кафедру профессор получает приглашение от другого университета, то он обыкновенно требует увеличения содержания от правительства, чтобы остаться на прежнем месте. Иногда правительство, уговариваясь с приглашаемым, ручается и за известную сумму ежегодного гонорара. Самым высшим содержанием пользуются профессора, приглашаемые прусскими университетами – до 3000 талеров жалованья и до 2000 талеров гонорара. Но жалованье это до чрезвычайности различно, и в некоторых университетах, например, колеблется между 600 и 3000 гульденов. Одно увеличение жалованья – не главное. Определение содержания не по штату, а по уговору и по заслугам – дело важное; но еще важнее конкуренция, которую нам нужно создать, а здесь ее и без конкурсов (вовсе не существующих в Германии) очень много. Экзаменационное направление, несмотря на все успехи просвещения, и здесь все еще довольно сильно, и аудитории экзаменаторов особенно переполнены слушателями. Штатные экзамены в некоторых университетах делаются в особой



комиссии или же и вовсе не при университете; в иных комиссиях участвуют только профессора, в других — одни посторонние экзаменаторы. Учебники, записки и другие пособия к экзамену все еще в ходу. Но все это, нужно согласиться, здесь все-таки более осмыслено, чем где-нибудь. Германские университеты, мне кажется, переживают так же, как и наши, переходное время, только в другом смысле. И здесь есть лица, желающие некоторых принудительных мер, желающие еще усилить экзаменационное направление; они думают этим заставить учиться и ту часть университетского населения, которая всегда плохо училась, то есть, истых членов корпорации и ландеманшафтов. Известно, что после войны за освобождение в германских университетах родилась оппозиция против ландеманшафтского партикуляризма, в виде буршеншафтеров. Теперь эта оппозиция совсем ослабела. Правительства, видя в буршеншафтерах стремление к единству, а в ландеманшафтах немецкий партикуляризм, сделались еще снисходительнее к последним. Ландсманшафты, несмотря на все потоки современных идей, не перестают все-таки сочувствовать средневековым преданиям и, придерживаясь старины, предпочитают пивные погребки и фехтбадены и теперь еще аудиториям. Время, однако ж, понемногу берет свое. «Vemooste llärpter» между немецкими студентами становятся все реже и реже. Корпорации только тем и хороши, что никогда не компрометируют университеты в политическом отношении; студенты, ведя игру в корпоративные учреждения, отвлекаются от всяких стремлений высшего разряда и потому легче управляются университетской полицией, которая существует еще везде в Германии, не исключая и столичных университетов. Без организованных корпораций было бы трудно действовать этой полиции, состоящей только из нескольких педелей, с ректором и университетским судом во главе. При корпорациях, напротив, ректор, имея под рукой сеньоров, может через них влиять и на массы. Все это к нам теперь, конечно, неприменимо. Здесь, благодаря этой организации, воззвание педеля, карцер, денежный штраф и временное исключение еще не потеряли своего нравственного действия, и неповиновение университетской расправе ни минуты бы не устояло против общественного мнения. Но зато и полицейская власть в Германии уже давно привыкла снисходительно смотреть на университетскую молодежь, и не считает всякую вспышку страсти уголовным преступлением. Немцы верят от души своей поговорке: «Die Jugend muss austoben», и шумные коммерши, процессии по улицам, даже уличную драку с кнотами не рассматривают как нарушение общественного порядка и благочиния. В маленьких университетских городах, однако ж, существуют еще и исполняются довольно строго некоторые стеснительные меры, например запрещение собираться позже девяти или десяти часов.

Уже одна наружность студентов в германских университетах доказывает, что большая часть из них — люди не той среды, из которой поступает большинство в наши университеты. Здесь наших пролетариев между студентами почти незаметно. Нетрудно понять, почему политехнические школы в Германии так скоро наполнились, притянув к себе и тех, которые прежде поступали в университеты. Я помню, что берлинский профессор Рудольфи еще за 35 лет перед этим говорил на лекциях своим слушателям, что если они пришли учиться медицине для хлеба, то лучше бы им было сделаться сапожниками, а не врачами, которых и без того слишком много в Германии. Я помню также, что немецкие правительства в то время еще, когда я учился, официально советовали родителям отклонять своих детей от университетов, если они рассчитывают на служебное поприще, которое и без того





уже переполнено множеством кандидатов на всякую вакансию. В этом есть доля применимости и к нам. У нас хотя и нет такого излишка в образованных людях, который уже давно замечается в Германии, но и здесь, и у нас значительная часть студентов учится в университетах, имея в виду место на службе. Поэтому вся будущность этих лиц зависит от правильности отношений их числа к числу ежегодных вакансий на службе. Этой правильности, конечно, не существует, и мы видим, что множество молодых людей у нас бедствуют несколько лет в университете для того, чтобы бедствовать и по окончании университетского курса. И вот нам представляется странное явление: с одной стороны, мы чувствуем страшный недостаток в образованных людях и вообще недостаток в образовании, а с другой – уже развитый пролетариат в классах людей, получивших известную степень образования. Врачи без места и без практики; кандидаты и студенты, кончившие курс, едва достающие места учителей в уездных училищах и писарей в волостях; офицеры в отставке, едва достающие пропитание, – это явление у нас так же точно нередкое, как и вакантные кафедры в университетах и гимназиях с приват-доцентством, до сих пор неосуществимым по неимению желающих.

В Германии такой контраст немислим. В ней избыток искателей всякого рода. Причину нашей ненормальности отыскать, конечно, нетрудно. С одной стороны, отношение пространства к народонаселению мешает у нас распространению образования, а с другой, искусственный стимул – права по службе и казенный хлеб – притянул в наши университеты пролетариев. Бедность, оставив за собою исключительное право образования в наших университетах, и побуждает, и препятствует учиться. Оттого студентов довольно, относительно даже много, а желающих усовершенствоваться в науке мало. Это факт, который едва ли обнаруживается где-нибудь так резко, как у нас. Поэтому и наши университеты получили другое значение, чем в Германии. Поэтому у нас и нужно еще более, чем в Германии, заботиться о реальном образовании. За границей я знаю только один университет, который соединен с политехническим институтом – это цюрихский. А нам, я убежден, предстоит необходимость соединить все наши университеты с политехническими заведениями. Оба учреждения у нас от этого соединения только выиграли бы. Но как бы то ни было, в связи или без связи, а политехнические и реальные школы для нас еще более жизненная потребность, чем в Германии. И у нас, как в Германии, они должны служить отводами для научно-университетского или чисто научного образования, принимая в себя всех тех, которые по незнанию или по нужде ищут в университетах того, чего они им не могут дать.

Кроме децентрализации и автономии, отличительной чертой германских университетов служат еще свобода научного исследования и свобода учения. Надобно удивляться или, лучше, нужно радоваться, что и те германские правительства, которые не сочувствуют либеральным стремлениям, не стесняясь, однако ж, ни той ни другой свободы, хотя все почти имеют право назначения и выбора профессоров. Правда, везде обращают особенное внимание на кафедру истории; правда также, что теологи почти нигде не упускают случая заявить влияние на направление учения; но все эти ограничения обнаруживаются в известных, и то ограниченных, размерах. С другой стороны, и самому подозрительному правительству нетрудно было убедиться на деле, что ничто столько не противодействовало в Германии распространению опасных и вредных общественных псевдодоктрин, как именно эта свобода научного расследования, которой так боятся в других странах и которую преследуют



близорукие. Здесь убеждаются, что истина тогда только делается страшной, когда с ней запрещено идти столбовой дорогой.

В истории преследований научной свободы встречается весьма замечательный факт, на котором стоит несколько остановиться. Очень понятно, что в глазах государственных людей, и теологов прежде всего, должны были сделаться опасными при свободе научного расследования философия, история и правоведение. Эти науки легко могли показаться пороховыми погребами, от которых проведены мины и под государство, и под церковь. И потому, казалось, всего труднее было дать им свободу научного анализа. Но при таком взгляде, который, впрочем, нельзя было провести последовательно в протестантской Германии, упустили из виду целый ряд наук, казавшихся совершенно консервативными и потому очень невинными. Это были науки естественные и точные – им нельзя было не дать свободы; результаты их были слишком полезны и слишком необходимы для целого общества. Но, к ужасу гражданских и церковных ортодоксов, эти-то именно науки оказываются теперь по своим, правда, отдаленным и косвенным выводам вовсе не так консервативными и невинными. Они-то именно менее уживаются со стариной. Хотя прямые и непосредственные их приложения и выходят еще чисто практическими, даже очень выгодными и для старого порядка вещей, но постепенно и постоянно они вносят в жизнь новые взгляды и выводы, не соответствующие тому мирозерцанию, которое служит основой современного общества; они вносят свои результаты, добытые опытом и неопровержимо наглядные, и в философию, и в историю, и во все сферы, по-видимому, для них неприступные. Теперь и самому отъявленному противнику научной свободы, верно, не придет на ум ограничивать свободу исследования точных и естественных наук. Да и вообще, после Возрождения и Реформации одной только Испании удалось лет полтораста удержать их нормальное развитие.

Итак, к чему же могут теперь послужить препятствия, поставленные свободе научного исследования только с одной стороны, тогда как другая, более широкая, остается открытой? Но, к счастью, все эти опасности, которыми стращают общество – только кажущиеся. Они никогда не придут со стороны наук, если присущее им стремление открыть истину не будет сдержано никаким препятствием, кроме того, которое кроется в слабости и несовершенстве человеческой натуры. Признав однажды науку и допустив существование ее в обществе, никто без вреда для самого же общества не может лишить ее самостоятельности и заставить идти так, а не иначе. Как бы ни казались опасными столкновения с ложью и заблуждением на путях, прокладываемых наукой к истине – обойти или запереть эти пути еще опаснее для блага и спокойствия общества. И вот мы видим между профессорами германских университетов представителей всех возможных доктрин, имеющих научное основание, и видим также, что, при всей германской «*Freiheit der Forschung*», псевдодоктрины, не выдерживающие научной критики, никогда не пускали глубоких корней в университетской почве. Свобода науки в Германии тесно соединена с свободой учения и жизни в университете. Наши русские студенты, приезжая сюда, смотрят как-то свысока на немецких; все их коммершн, дуэли и проч. кажутся нашим чистым ребячеством. Нам, в самом деле, нельзя не рассмеяться, видя, как эти средневековые, потерявшие весь смысл, проделки еще держатся в новом поколении образованного общества. Но мы так судим, разучившись жить преданиями. Поди наша молодежь по этой колее, и она пропадет наверное. Пропадает иногда и немецкая, но не забудем, что из старого поколения немецких профессоров не многие найдутся, которые



не жили некогда этой жизнью. Есть много профессоров и нового поколения, которые, быв студентами, принимали также деятельное участие в попойках и дуэлях. С немецкими буршами случается нередко, что они, прогуляв напролет два первые года, потом принимаются также ревностно за дело и выходят людьми недюжинными.

Из этого, конечно, нельзя сделать никакого применения к нам. Слава Богу, что у нас нет средневековых преданий; жаль только, что нет никаких... Другое дело – применение к нам германской свободы учения. В Германии, если и слышатся кое-где голоса в пользу усиления экзаменов, то нигде – даже между самыми отчаянными консерваторами – не встречаются противники свободы университетского учения: она перешла уже в обычай. Нужно сознаться, что этот прекрасный обычай предполагает хорошую подготовку, довольно здравого смысла и нравственную окреплость. Но все это – дело нажитое, а у нас, как и многое другое, может быть и привитое. Вместо всех толков о применении германской свободы учения к нам, мне кажется, лучше бы не упускать из виду главное. Без сомнения, никто не стал бы защищать, ее, если бы, заменив ее принудительным способом, можно было достигнуть той цели, которую предполагают. Верно, не найдется такого бессовестного учителя, который не желал бы видеть успехов от своего ученья. Никому тоже невесело подумать, что целые сотни молодых людей теряют по пустыкам самое золотое время жизни. Но лишь только, вследствие этого желания видеть успех и пользу, учредят систему научного и нравственного контроля – результаты выходят еще не утешительнее прежнего. Свобода образует, по крайней мере, личности; я говорю «по крайней мере», между тем как это главное – а принудительный способ, действуя сомнительно на массы, не развивает и личностей.

Не нужно, однако ж, представлять себе свободу учения в Германии так, как будто бы профессорам вовсе нет никакого дела до их слушателей. Есть, во-первых, много таких наук, занятия которыми не могут быть неконтролируемы. Можно ли, например, студенту заниматься микрографией, химическими работами в лаборатории, трупорассечениями, практикой в клиниках без контроля со стороны профессора? Тут успех или неуспех не может скрыться от глаз учителя. А для других наук существуют семинарии, беседы и т. п., где сближение с профессорами также неизбежно – для тех, разумеется, которые хотят учиться. Почти для каждого профессора есть возможность убедиться в успехах слушателей и без принудительных мер – попробуйте ввести их, и все тотчас же примет другой характер: деятельность из свободной делается натянутой, охота и соревнование заменятся формой и выправкой. И в Германии, и у нас большинство учится для хлеба, и потому казалось бы, что и здесь, и там интерес самих учащихся требует от них и без принуждения учиться как можно лучшее и деятельнее. Но на деле встречаются два препятствия: средневековый обычай – в Германии, и казенный хлеб – у нас. Кто из немецких студентов имеет от отца вексель талеров на 300 или 400 в год, тому трудно не попасть в корпорацию, в которую манят обычай и предание, а однажды вступив, ему делается еще труднее не потерять половину времени на пустыки. Про богатых и говорить нечего: они везде почти одни и те же.

А у нас студенту пролетарию нужен хлеб не в будущем, а насущный, для которого он и шел прежде на казенный кошт, а теперь добывается казенной стипендии; бедняку у нас не расчет спешить с ученьем; место на службе далеко впереди, и какое еще достанется – вопрос; во всяком случае, он знает, что это место мало имеет отношений к его успехам в науке. И та, и другая причина какие бы ни вызывали



принудительные меры, но против нашей казенной апатии они не помогают – в этом опыт нас уже убедил, кажется, довольно; а против средневековых обычаев они, по всем вероятностям, оказались бы еще менее действительными. Главное то, что все эти вопросы о принудительном способе учения, о воспитательном значении университета и т. п. возникли у нас от ненормального его положения. Университет, как бы его ни повернули по существу своему – не для большинства, и как бы его ни прилаживали к современным потребностям общества – или он, или большинство должны переродиться, чтобы удовлетворять друг друга. И вот наше критическое положение. Наш университет – единственное пока прибежище для молодого поколения образованных и полуобразованных пролетариев, есть вместе и единственный рассадник науки, поэтому ему приходится удовлетворять требованиям и большинства, и меньшинства. Такое состояние, конечно, может быть только временным и преходящим; но оно так важно, по непосредственным следствиям для общества, что должно быть непременно приведено в ясность и получить организацию, приспособленную ко времени и обстоятельствам. Иначе, нужно опасаться или за науку, или за пролетариат, ищущий образования для хлеба. Германии в этом случае подоспела на помощь западная гражданственность с ее фабриками, рельсами, паром и всеми атрибутами современного реализма, и Германия завела поэтому реальные школы и политехнические институты; в запасе у нее осталась еще Америка. У нас же ничего этого нет, и Америки нам не нужно; но университетский пролетариат мы все-таки, так или иначе, должны удовлетворить, и потому нам ничего более не остается, как ввести в наши университеты сколько можно более реального элемента и соединить его, насколько хватит сил, с чисто научным. Без этого соединения, или университет не будет удовлетворять современным требованиям большинства, или реальные учебные заведения, отрешенные вовсе от университета, заглохнут. Мне кажется, так решается задача все-таки удобнее, чем, например, понижением уровня университетского образования или стеснительными мерами, направленными к отвлечению пролетариата от университетского учения. Поэтому-то мне и любопытно поближе познакомиться с Цюрихом, где университет, один из всех, вступил в связь с политехническим институтом; но это намерение я принужден отложить до августа месяца.

Германская свобода учения и научное воспитание в университетах находят большую поддержку в авторитете профессоров. Хотя и здесь прошло уже то время, когда нужно было учить с кафедры правило: *noti jurare in verba magistri*. Это первое прогрессивное наставление уже давно и здесь слишком хорошо выполняется на деле. Но все-таки про немецких студентов нельзя никак сказать, чтобы они потеряли уважение к авторитету наставника. Лежит ли это в личности и неоспоримых научных заслугах самих наставников или в национальном характере – только жалобы на профессоров, протесты, демонстрации и насмешки со стороны студентов здесь почти не слышны. Даже отжившие профессора – а такие при пожизненной профессуре должны встречаться – не перестают пользоваться уважением и в опустевших аудиториях. Понятно, что такая сила, как авторитет, при свободном учении может и руководить в научных занятиях, и располагать к ним. У нас – это не секрет – он потрясен. На место его ставится собственное я, обольщенное поверхностным взглядом или плохо понятой доктриной. Виноваты в этом не одни студенты. Много предшествовало такого, что должно было поколебать авторитет наших наставников. Студент не верит обыкновенно учителю или потому, что не уверен в глубине его знания, или потому, что подозревает его в неискренности научных убеждений. Так



называемая непопулярность профессора иногда доводит до выходов, но одна, сама по себе не лишает еще профессора доверия к его авторитету и уважения. И в Германии есть довольно непопулярных профессоров, но их научный авторитет стоит все-таки высоко у студентов и охраняет порядок аудитории. Новому поколению наших профессоров предстоит труд понять хорошенько значение авторитета в науке и его необходимость для учащихся. В Германии у них будет довольно случаев и средств убедиться в этом. Здесь все от мала до велика убеждены в том, что ученик до поры до времени не может сделать ни одного шага в науке без авторитета. Кто хочет что-нибудь узнать, тот должен сначала верить в то, что он узнает, и верить тому, от кого он узнает. С критическим способом учения нельзя спешить. Чем более для него будет собрано материалов, тем основательнее будет учение по этому способу. Но, с другой стороны, тоже в Германии можно увидеть на опыте, как авторитет наставника поддерживается свободой научного расследования, которая дает простор убеждениям профессора и вместе с тем убеждает слушателей в искренности его учения. Посетив восемь университетов, я виделся в четырех из них (кроме Гейдельберга) с посланными за границу от министерства и от университетов (в Тюбингене, Йене, Вюрцбурге, Берлине). Большая часть из них избрали местом своих занятий Берлин. Там я нашел их восемнадцать. Это были историки (гг. Шиховский, Васильевский, Герье, Копылов и Стефанович), словесники (гг. Миллер, Потебня, Веселовский, Михайлов), математики (гг. Вессель, Лебедев, Авенариус, Яковлев, Беркевич; одного из них, Шеймана, я уже не застал в живых), политико-экономы и юристы (гг. Вольский, Лебедев и Думашевский), медики (гг. Зарубин и Стадион). Из филологов, занимающихся древними языками, все остались в этом семестре или в Бонне (гг. Ионин, Модестов), или в Гейдельберге (гг. Нейлисов, Новоселов, Чистяков). Здесь же (в Гейдельберге) оставались почти все юристы (гг. Власьев, Сергеевич, Пассовер); два словесника (по истории г. Миротворцев и по педагогике г. Модзалевский), двое по философии (гг. Аутократов и Владиславлев), один математик (г. Деларю), один химик (г. Тихонович) и два естествоиспытателя (гг. Степанов и Головкинский). В Тюбингене занимался органической химией у профессора Штекерта г. Алексеев, в Йене философией г. Троицкий; в Вюрцбурге патологической истологией г. Хжонцевский и сравнительной истологией г. Борзенков (от Московского университета); остальные находятся теперь в Париже (три математика и один историк), в Гиссене (по сравнительной анатомии), в Цюрихе (по химии) и в австрийских университетах (по медицине и славянским языкам).

Признаюсь, я часто жалею, что наши молодые ученые, вышедшие из разных университетов, рассеянные теперь по Германии и Франции, а потом рассеясь по России, вряд ли когда узнают друг друга, хотя и посланы за границу с одной и той же целью. А это знакомство — обстоятельство, по-видимому, не очень важное — могло бы, по моему мнению, чрезвычайно много способствовать единству цели и общему делу науки. Недаром же германские профессора ищут сближения и личного знакомства. Познакомившись, как-то охотнее следишь за трудами известного уже нам лица; читая нам лично знакомого автора, как-то лучше его понимаешь и легче следишь за его мыслью. Только сблизившись, можно воспитать в себе мысль, что мы члены одного общества, имеющие ту же цель, те же обязанности и то же направление.

Многие из посланных, я думаю, не имели довольно времени и средств для того, чтобы, что называется, осмотреться и несколько привыкнуть к месту своих научных занятий. Многие не слыхали никогда лекций на немецком языке, не свыклись



с немецким способом преподавания и, верно, чувствовали себя первое время не совсем ловко, а особенно те, которые посланы были в середине или в конце семестра. Для них, верно, часть времени потерялась на одну подготовку. В Германии при избрании места для научных занятий нужно руководствоваться, я думаю, таким соображением: каждый университет известен или отличной обстановкой одного какого-либо факультета, или высоким именем в науке одного либо нескольких профессоров в различных факультетах. За исключением берлинского университета, в котором почти все факультеты равно замечательны научным авторитетом профессоров, все прочие университеты подходят под одну из тех двух категорий. Одни из них могут привести более пользы начинающим, другие специалистам, третьи специалистам из специалистов (и это именно те, которые замечательны одной или несколькими личностями, снискавшими себе имя в науке, разработкой какой-либо ее отрасли); некоторые из этих университетов замечательны учебными пособиями и учреждениями, другие привлекательны для ищущих сближения с известными представителями науки. Все это должно иметь в виду, отправляясь в Германию. Занимающимся, например, чистой математикой – предполагая, разумеется, что это не начинающие – нечего делать в южных германских университетах; это не значит, чтобы здесь вовсе не было отличных математиков; но студенты здесь так мало подготовлены к занятиям высшей математикой, что профессору, обыкновенно, не удастся собрать столько подготовленных слушателей, чтобы читать специальный курс о каком-либо предмете из высшей математики. И потому чистые математики могут провести с пользой время только в трех университетах: берлинском, кенигсбергском и геттингенском. Также и хорошо подготовленным филологам нужно выбирать только один из трех университетов: берлинский, боннский и галесский (для греческого языка); юристам преимущественно два: берлинский и гейдельбергский; для занимающихся философией: геттингенский, йенский, лейпцигский и гейдельбергский; для историков: Берлин, Бонн, Гейдельберг и Тюбинген (для специалистов); для естественников: Берлин (отчасти), Гиссен, Вюрцбург и Тюбинген; для химиков и физиков: Гейдельберг, Кенигсберг, Геттинген, Берлин (а для специалистов по органической химии: Эрланген, Тюбинген и через полтора года Бонн); для медиков, наконец, кроме столичных университетов (в Берлине, Вене, Мюнхене), я считаю необходимым посетить все германские университеты: в каждом из них они найдут непременно один или два высокие авторитета в какой-либо специальной части науки. Всем тем, которые, кроме лекции и других научных занятий, ищут еще сближения с профессорами – что для всякого специалиста чрезвычайно важно – я советую выбрать один из маленьких и отдаленных университетов, в которых они найдут и радушный прием, и дружески откровенный совет лиц, высоко стоящих в науке; к таким университетам принадлежат исключительно Йена, Эрланген, Тюбинген и Гиссен.

К чести всех наших посланных от министерства и университетов, нужно по справедливости сказать, что они с большой ровностью приготавливаются к будущему своему призванию в германских университетах. У некоторых напряженные занятия в библиотеках, лабораториях и госпиталях расстроили здоровье до того, что я просил их обратить на себя серьезное внимание и воспользоваться вакационным временем для отдыха. Некоторые весьма сблизилась с профессорами и занимаются постоянно под непосредственным их руководством; от нескольких знаменитых профессоров мне приятно было слышать лестные отзывы о моих соотечественниках. Некоторые

из посланных, приехав в Германию, имели намерение, сверх посещения лекций, заняться еще сочинением диссертации на степень. Я старался отклонить их от этого занятия, полагая, что двухгодичный срок их пребывания за границей едва достаточен для усовершенствования себя в тех частях науки, в которых непременно остались пробелы после окончания курса в наших университетах, для диссертации же можно ограничиться одним собранием материала за границей. Я не разделяю также и убеждения тех, которые хотят все время или большую часть посвятить какой-либо специальной работе. Я сознаю в этом способе занятий огромную пользу; такой работой можно сделаться известным в науке – это я знаю; знаю также, что, занимаясь исключительно одним предметом под руководством знаменитого наставника, можно хорошо изучить метод и механизм занятия и найти ему дальнейшее приложение; бесспорно также то, что лучше сосредоточить все силы на разработке одной самой малой частицы науки, нежели рассеивать их на изучение всех ее частей; но всему есть граница, а при этом способе занятий, увлекшись, можно легко переступить ее и оставить огромные пробелы, которые после, взойдя на кафедру, будет трудно выполнить, да и механизм выполнения нередко бывает очень невыгоден для слушателей. Это я говорю по опыту; то же самое я слышал от многих профессоров, и, между прочим, от профессора Бунзена. Правда, в два или три года по окончании университетского курса невозможно и тому, кто хорошо приготовлен, совершенно равномерно заняться всеми частями одной науки, предполагая известную степень основательности в занятиях. Пробелы останутся все-таки неминуемо. Но с другой стороны, нельзя найти более благоприятного времени для равномерного занятия целой наукой, *en bloc*, как именно тотчас по окончании курса. После это делается уже вовсе не возможным. Впрочем, главное в этом деле, я полагаю, знать хорошо самого себя и, зная хорошо, чего еще недостает, преодолеть самолюбие, которое понуждает нас сделаться как можно скорее деятелями научного прогресса. Замечу еще, что следить за целой наукой не значит еще упускать вовсе из виду специальные занятия. Но на первое время эти занятия должны состоять более в собирании материала для будущих специальных работ, чем в настоящей его разработке. Я признаюсь, однако ж, что мой взгляд справедлив только относительно, и справедлив именно тогда, когда занимающийся имеет в виду назначение преподавателя науки в полном ее объеме. Другой вопрос: выполнимо ли это назначение для молодого, только что выступающего на учебное поприще преподавателя? По нужде, по недостатку в научных деятелях такое назначение, конечно, необходимо и потому извинительно. Но в сущности оно ненормально и неестественно. В настоящее время в целости всю науку может хорошо излагать тот, кто долго занимался разработкой отдельных ее частей, и, конечно, чем более он их разрабатывал, тем лучше, тем дельнее будет изложение целого. Поэтому гораздо натуральнее поручать начинающим профессорам преподавание не целой науки, а одной ее части. В таком случае и разработка специальностей, как способ занятий, приготовительный для молодых ученых, была бы на своем месте; он был бы для них выгоден уже одним тем, что они, усвоив себе при одном специальном исследовании какой-либо метод, могли бы впоследствии приложить его и к другому подобному исследованию. Я заметил, что этот способ избирают преимущественно люди или талантливые, или трудолюбивые – и в обоих случаях самодейнные... В Германии, начинающим учебную карьеру – приват-доцентам – всегда поручается сначала преподавание какой-нибудь отдельной части и весьма редко целая наука.



Начало весенних вакаций застало меня в Берлине, и я должен был отложить мою поездку в остальные германские университеты (геттингенский, боннский, гиссенский и австрийский) до мая месяца. Радущие, с которым я был везде принят моими старыми и новыми знакомыми по науке, и их дружеские беседы останутся мне надолго памятными...

II. По поводу занятий русских ученых за границей

3-го (15-го) октября 1863.

Описывать в подробности каждый из двадцати пяти университетов (в том числе и швейцарские), с которыми я возобновляю старое мое знакомство, – дело интересное и полезное, но не мое. Моя задача гораздо ограниченнее. Я стараюсь извлечь все, что найдется в них прикладного, к нашему научному и учебному быту. Сначала – я судил по памяти – мне казалось, что я много найду такого. Но память, как это случается, обманула. После первого осмотра нескольких университетов я уже думал, что мне придется только завидовать. К счастью, первое впечатление не обескуражило меня до отчаяния. Я продолжаю искать и надеюсь еще отыскать применимое, как бы оно глубоко ни скрывалось. Но я надеюсь также, что меня извинят читатели, если найдут в моих письмах не то, чего они ожидали, и не то, может быть, что их, а то только, что меня занимает, – не столько то, что в Германии уже есть, сколько то, что могло бы и должно бы быть (по-моему) в России. И вот, знакомясь с германскими университетами, я, прежде всего, знакомился с нашими посланными. Чтобы извлечь полезный результат из знакомства с ними, я должен постоянно помнить, во-первых, что они принадлежат к одному, а я – к другому поколению. У них есть преимущество. Дух современной науки может проникать в них чрез все поры, из которых многие у меня уже закрылись. Зато на моей стороне есть другое. На моих глазах исчезло уже много в Лете, что некогда мне казалось прочным навеки; выплыло наверх не то, что когда-то было, а только то, что теперь стало современным. Я видел это – они только слышали; им предстоит еще увидеть то же самое. Знакомясь с ними, я радуюсь, когда узнаю, что мои взгляды и убеждения согласны с их убеждениями: это значит, что я еще живу. Я радуюсь, когда и несогласны: это значит, что они – именно то, чем должны быть – дети своего времени. Итак, надеюсь, ни они, ни кто другой не поставят мне в упрек, если я буду говорить об их настоящем и будущем так, как это понимаю и как понять могу.

Предприятие, показавшееся бы везде громадным, у нас же интересующее вообще немногих, начато и продолжается более года. Успех его, как и всех предприятий, основанных на личных свойствах агентов, нельзя определить даже и приблизительно. Человеческие достоинства измеряются только по совершившимся уже действиям, и то не всегда верно. А тех, которые приготавливаются только к действию, как судить? Сколько людей, подававших блестящие надежды, обманули эти надежды! Сколько других, считавшихся посредственными, как будто переродились, начав заниматься и действовать самостоятельно! Сколько раз ошибались в выборах ученые общества, корифеи науки и опытные наставники! Где весы, где мера? Для руководства существуют только общие признаки да личный взгляд людей, имеющих вес и доверие. Но и на это можно положиться только там, где просвещение пустило глубокие корни, где жизнь идет вперед, как заведенные часы. А там, где



и прилив, и отлив приходят неопределенно, не в пору и не вовремя, и эти признаки также ненадежны.

Было время, когда наши университеты готовили сами своих будущих деятелей, каждый для себя. Дело шло постепенно, восходя по иерархической лестнице вверх. Отправление за границу было редкостью. Я помню еще, как один почтенный профессор жаловался мне на беспутство учившихся за границей и доверял только одним доморощенным. Так дошло дело, наконец, до того, что везде оказался дефицит. Вступилось правительство. Открылось вербование в университетах; выбор был, однако ж, предоставлен советам; выбранные должны были для верности выдержать сначала одно испытание, каждый в своем университете; испытывали же не одни только знания, но и здоровье, и голос; потом второе – в Академии наук, наконец, еще третье – в Дерптском университете. Так образовался профессорский институт. Кажется, соблюдены были все предосторожности, и что же? Разве результат удовлетворил всех? Послушайте, как судят о нем многие из современных. Еще недавно один ученый намекнул (в газете), что кандидаты профессорского института расстроили прежний университетский быт, а не настроили. После того университеты опять сами принялись за дело, при других, правда, условиях, – и опять дефицит. Наконец, снова правительство вступилось, и уже по другому способу. Лучше ли он окажется прежнего, таким же, нет ли – неизвестно; но то уже известно, что наши университеты покуда еще не выработали никакого лучшего способа; самый нормальный при ненормальных условиях всего университетского быта оказался также ненадежным. Формулы более верной для образования профессоров еще не найдено. Эта забота предоставляется будущему.

Не мне поднимать его завесу. Я буду продолжать только начатое в первом моем письме, где я остановился на том, что молодые доценты в Германии начинают свою учебную деятельность не так, как у нас. Они начинают почти всегда преподаванием не целой науки, а одного какого-нибудь ее отдела. Этот факт стоит того, чтобы на нем остановиться. Кто же – мы или немцы поступаем нормальнее? Есть ли физическая возможность молодому человеку, только что окончившему курс в университете, учившемуся еще, положим, года два за границей, исполнить такую необъятную обязанность, как систематическое преподавание целой науки? Если мы видим теперь и в Германии, и даже во Франции у самых опытных профессоров склонность заменять систематические курсы специальными, если в наше время эта обязанность делается почти неисполнимой для корифеев науки, для деятелей, посвящавших целую жизнь на разработку различных отделов предмета, то что сказать о новичках? Что должно быть неминуемым следствием принятой у нас системы преподавания? Очевидно, одно из двух: или самое поверхностное, школьное изложение целой науки, или преждевременная усталость и апатия. Будущий наш доцент, отправляясь за границу с целью занять по возвращении кафедру обширного предмета, нравственно обязывается в какие-нибудь два года пополнить пробелы, оставшиеся у него после университетского образования, прислушаться к различным способам изложения, сравнить, оценить их, составить план своих будущих официальных занятий и проч. и проч. По окончании срока каждый увидит, что в громадном труде ему не удалось пополнить и сотой части всех пробелов, а что и удалось, то все еще отрывочно и неровно. Вступив с этим на кафедру, каждый начнет действовать по характеру, по взгляду на жизнь и по силе воли. Один, смотря на жизнь серьезно, будет продолжать свой труд, который уже увеличится для него, по малой мере, вдвое против прежнего:



прежде он работал только для себя, теперь через себя и для других, – а вместе с этим и пробелы в знании покажутся ему еще яснее и объемистее. Чем он совестливее, тем труднее будет выполнять их равномерно. На каждом шагу он увидит, что он то переложил, то не доложил. Цель делается мечтой. А тут еще проявятся домашние, семейные заботы. И вот за напряженным трудом, не ведущим к цели, настанет усталость и разочарование, если молодой доцент был хоть сколько-нибудь способен к увлечению. Другой случай. Доцент – личность, смотрящая на жизнь и обязанность слегка, нисколько не увлекаясь, и не резко отличающая «быть» от «казаться». Такой, конечно, недолго задумается, видя перед собою необъятный горизонт науки. Тут научная отчетливость легко заменится смазливим изложением. Аудитория на первый раз будет удовлетворена, а наука с первого же раза скажет: прости. Конечный результат в обоих случаях один и тот же: отсталость и апатия.

Что это так, в том я убеждаюсь, вспоминая мое прошлое, прошлое моих товарищей и целых десятков других лиц, за деятельностью которых я следил в течение многих лет. Есть, конечно, науки менее разработанные, не устрашающие беспредельным горизонтом, с пробелами, которые для казенного преподавателя могут оставаться нетронутыми. Есть счастливые личности, на долю которых выпало занятие этими науками. Есть еще счастливее, которые по врожденному такту скоро разгадывают искусство заниматься и для себя, и для других, соблюдая во всем меру, не вредя ни целостности, ни частям знания. Но это – исключения. В наше время, кто хочет сделать что-нибудь путное и для науки, и для аудитории, тот непременно должен избрать заранее один отдел – сосредоточиться, не расплываться, а главное – выбирать по силам. Чем ограниченнее круг действия на первый раз, тем более надежды на результат, тем одушевленнее работа; а нам нужно одушевление, чтобы не попасть в руки наших непримиримых врагов – апатии и отсталости в науке. Нечего бояться ни односторонности, ни узкости взгляда, ни мелочности. Это все обвинения *a priori*. Односторонность опасна в училище – отсюда она переходит в науку. Не давайте одностороннего направления школьному образованию, а кто получил хотя мало-мальски общечеловеческое, тот смело может после университета и даже в университете приступить к специализированию. Пора убедиться, что в ограниченной области нагляднее выкажутся разные стороны. Никакая философия не докажет так хорошо необходимой для всех наук связи, как специальная разработка одной части какой-либо науки. Тут на каждом шагу прикоснешься к чему-нибудь такому, чего не поймешь, не зная еще одного или другого; а за справкой иногда приходится идти далеко. Тут-то всего яснее и окажется, что науки не просто граничат одна с другой, а внедряются и проникают друг в друга. Но при специальных занятиях *метод и направление* – вот главное. А этому из одних лекций не научишься, из книг – также. Не отыскав верной методы, не найдя направления, растеряешь множество времени и сам растеряешься. Найти то и другое без руководителя может только талант; воображает найти – самообольщение. Но мы привыкли видеть в университетских наставниках не этих руководителей, а каких-то схолиастов или парламентских ораторов. Только в реальных науках они в наше время уже то, чем должны быть. Будь профессор хотя бы немой, да научи примером, на деле настоящей методе занятия предметом – он для науки и для того, кто хочет заниматься наукой, дороже самого красноречивого оратора. Этот хорошо выставит науку на сцену; а тот покажет закулисный механизм, без которого не узнаешь науки. Покажите образованному в самом ограниченном масштабе, на какой-нибудь частичке науки, только на самом





деле, метод и механизм, которыми современная наука доходит до ее результатов – и остальное он добудет все сам, если он действительно ищет знания. Широкому любознанию покажется трудно ужиться с этим узким взглядом. Но пусть эта система занятий распространится, и, верно, мелкие научные собственники через ассоциацию составят огромный умственный капитал; пущенный в оборот, он удовлетворит самому затейливому любознанию. Как бы то ни было, другого выхода – если не хотим отстать – теперь нет. Теперь, не занимавшись специально хотя бы одним отделом науки, принять на себя имя представителя и наставника – уже почти самозванство и анахронизм.

У нас не хотят ничего этого понять. В Германии доценты по нужде уже идут; наши, также по нужде, еще нейдут этой дорогой. Германская система, не дающая большого простора доцентской деятельности, введена в предположении, что университет уже довольно имеет опытных представителей целой науки. У нас затруднение встретится именно с этой стороны. Где нам будет взять преподавателей целой науки, если все наши доценты начнут заниматься отдельными ее частями? Можно ли нам останавливаться на специалистах, когда у нас десятки кафедр по основным факультетским наукам остаются целыми годами вакантными? Взглянув на дело вольно и смело, мы увидим, что эти возражения не так страшны, как кажутся. Не забудем одного: нам труднее, может быть, бороться с народными предрассудками, чем на Западе; но зато гораздо легче с научными. Там в деле науки, в деле университетского образования выработался уже известный взгляд, который переменить трудно, хотя и много еще найдется такого, что требовало бы перемен.

Кем и как в германских университетах преподаются основные факультетские науки? Почти в каждом университете средней руки делается это так: или систематическое изложение одной науки разделяется между несколькими профессорами (от 2 до 5); или один профессор излагает целую науку совершенно элементарно, в главных чертах; или, наконец, наука вовсе не излагается в целостности и систематически. Первому и последнему способу следуют профессора наук отвлеченных, словесных и исторических; второй – почти во всеобщем употреблении у профессоров наук практических и естественных. Вообще, можно сказать, что систематически излагаются только науки, входящие в программу штатных экзаменов. В Германии едва ли, например, найдется университет, в котором, в течение двух и более лет посещая лекции трех или четырех профессоров истории, можно было бы выслушать курс всей древней, средней и новой истории. А многие из наук, излагаемых систематически и вполне, преподаются так элементарно даже профессорами, приобретшими громкую известность, что с первого раза скандализуют наших кандидатов, окончивших курсы в русских университетах. Приехав с надеждой услышать на всякой лекции германских знаменитостей высшие взгляды, они часто находят один сжатый и трезвый обзор фактической стороны современной науки. Это не может не поразить тех, которые привыкли у себя дома к растянутым на два года или нескончаемым систематическим курсам, исполненным всех возможных взглядов, созерцаний и т. п. Есть, впрочем, и в Германии еще довольно длинные систематические курсы некоторых юридических и философских наук по тетрадам и под диктант, посещаемые многочисленной аудиторией и по охоте, и по привычке. Но все это относится, собственно, только до профессоров; из доцентов же, как я уже сказал, никто почти не преподает систематически целую науку. Уже из одних материальных расчетов едва ли бы какой факультет в Германии допустил доцента сделать это.



Итак, мы видим: в Германии многие науки вовсе не излагаются в целости или систематически; в России науки во всех университетах излагаются не иначе как систематически и в полном объеме. В Германии систематические курсы наук практических, опытных, естественных сжаты, коротки, элементарны, но зато соединены всегда со множеством опытов, демонстраций и излагаются как можно нагляднее. В России эти же самые курсы при пространным изустном изложении растянуты иногда на целые годы и часто в ущерб наглядности. В Германии при самых скудных доходах многих местностей и правительств профессора опытных наук располагают всеми современными средствами для наглядного преподавания. В богатой России почти от каждого преподавателя реальных наук услышишь жалобу на недостаток и скудность средств в лабораториях, музеях и т. п. В Германии систематическое изложение наук на лекциях по руководствам, запискам, тетрадям встречается как один из средневековых обычаев, с которыми нелегко расстается западное общество. У нас, в университетах, это почти общепринятый способ, хотя мы не имеем ни средневековых обычаев, ни преданий. В Германии профессора начинают свое учебное поприще преподаванием частных и специальностей науки, потом, постепенно расширяя круг своей деятельности, нередко после многих лет переходят к полному, систематическому преподаванию, — да и то не всегда. В России профессор, излагающий науку в полном ее объеме, является как Минерва из головы Юпитера. Ответ, без сомнения, у всех готов. Именно потому, что наш умственный капитал еще слишком ограничен.

У нас нет охотников к специальностям из слушателей и очень мало — из преподавателей. Да нам еще и не надо. С нас довольно, если найдутся люди, способные передать нашей малоподготовленной аудитории науку в целости, не входя во все ее подробности и частности. Нам нужнее для возбуждения наших аудиторий к деятельности взгляды, воззрения, системы и проч. и проч. Вот в этих-то ответах, которые я не раз слышал, и кроется громадное заблуждение, громадно ложный взгляд на нашу науку и на способ ее распространения в учащейся молодежи. Вот в этом-то и лежит причина, почему мы все еще остаемся дилетантами в науке, искателями общих мест или делаемся слишком скоро разочарованными, усталыми и потому отсталыми.

Начнем с того, действительно ли наши студенты не могут иначе научиться, как из систематических, университетских курсов? Это было необходимо до введения книгопечатания; это было еще нужно в прошлом и даже еще в начале нынешнего столетия; это, наконец, еще и теперь необходимо для тех наук, с которыми нельзя познакомиться из одних книг и руководств. Понятно, что в таких науках целая библиотека всех возможных руководств и учебников не заменит одной наглядной лекции. Я понимаю также необходимость систематического изложения целой науки и тогда, если она еще нова и только что начинает заявлять свои права, не входя в общую систему наук. Но скажите, для чего излагать с кафедры целые годы такие предметы, которые не требуют, ни опытов, ни демонстраций и которым может научиться из книг всякий, получивший хорошее гимназическое образование? Почему лекция должна быть таким специфическим средством? Неужели из хороших книг образованный человек не может получить ясного понятия о началах науки, основных ее фактах, взглядах и т. п.? Для чего же эти сотни современных руководств? Для чего многие из знаменитостей (и нередко те же самые, которые читают и систематические курсы) занимаются составлением руководств? Для чего гимназическое образование, если ученики, окончившие курс в гимназии, не в состоянии сами научиться



какому-нибудь предмету из книг? К чему же служат эти руководства, если по ним иначе нельзя научиться, как слушая еще то же самое у профессора? Или читается на лекции что-то другое? Для чего не печатается? Или руководство – это только компендий, рамка без содержания? Но ведь есть все возможных объемов и видов оригинальные компиляции в систематическом и алфавитном порядке.

Признаюсь, эти вопросы часто занимают меня, и я до сих пор не нахожу на них удовлетворительного ответа ни у нас, ни в Германии. В России, пожалуй, еще можно сослаться именно на недостаток хороших руководств; но почему же оставлять так долго этот пробел без внимания? Разве это менее необходимо, чем образование профессоров? Можно ли достигнуть одного без другого? Почему не сосредоточить умственные силы на переводы и издания? Средства понадобятся не чрезмерные. Издают же студенты плохие переводы руководств, из спекуляции, и редко остаются в накладе. Стоило бы учредить комитет из переводчиков, как это было некогда в Веймаре, и всеми средствами поддерживать конкуренцию. С лекциями ли, без лекций ли, руководства необходимы; без них и думать нельзя о распространении науки. А чтобы были читатели, об этом именно и должны заботиться и гимназии, и университеты – вот это дело; но вкуса к чтению еще никто не получит от одного посещения систематических курсов.

Обилие учебников в современной Германии, сочинением которых не брезгают и знаменитости в науке, есть, в моих глазах, факт, ясно отрицающий необходимость систематического преподавания наук с кафедры. Оно и действительно уменьшилось в Германии почти наполовину против прежнего. Возьмем любой каталог лекций, и нам нетрудно будет убедиться, например, что ни в одном почти университете не читается теперь ни профессорами, ни доцентами полного курса всеобщей истории. Можно найти лекции о временах Римской республики и императоров, о германской истории от Вестфальского мира, о французской революции от 1789 года до консульства и проч. По филологии также не найдете курсов греческой или римской словесности, а только сравнительные чтения некоторых творений или некоторых частей творений Софокла, Эсхила, Ювенала, объяснения (Erklärungen) анналов Тацита, речей Демосфена и т. п. Что же, собственно, отстаивают в систематических курсах старинные их приверженцы? Почему считают эти лекции все-таки необходимыми для образования, хотя бы на них то же читалось, что стоит и в книгах? Vox viva, говорят, – лучше книги. Но на практике из трех голосов, верно, найдутся два таких, которые скорее усыпят, чем оживят слушателя. Да и те из лучших преподавателей, которые одарены отличным органом, верно, не рассчитывают в своих аудиториях более, как на половину действительно слушающих, остальные – только присутствующие. Действие голоса, т. е. живой речи, на аудиторию, правда, очень заметно, когда преподаватель имеет дар слова и когда он хочет не только убеждать, но еще волновать и потрясать своих слушателей. Но если иногда это и бывает нужно, то уже, верно, никак не для самой науки. Да и кто, где и когда полагал неперменным условием при выборе профессора, чтобы он обладал особенным органом или даром слова? Должно ли требовать от университетского преподавателя, чтобы он действовал не только на ум, но еще волновал бы и потрясал аудиторию? Хорошо ли вообще, что до сих пор и у нас, и на Западе аудитории состоят из пассивных слушателей? Это не значит, что я спрашиваю, хорошо ли, что лекции необязательны. Только огромная масса слушателей оправдывает беззаботность, с которой мы относимся к вниманию наших аудиторий. «Пусть учится только тот, кто хочет учиться, – это



его дело. Но кто хочет у меня учиться, тот должен чему-нибудь научиться — это мое дело», так должен думать каждый совестливый преподаватель. В Германии достигается это в известной степени посредством различных практических (в науках не опытных) и семинарских (в науках отвлеченных) упражнений, существующих параллельно со специальными научными курсами. Нам стоило бы еще более обратить внимания на эту сторону университетского преподавания. То, что в английских коллегиях достигается в образовании достаточных людей и богачей системой тьюторства, того можно было бы достигнуть особым способом преподавания и для наших пролетариев. При множестве слушателей, правда, не все могут быть активными и занятыми; но все-таки и это множество, присутствуя при занятиях своих товарищей с профессорами как аускультанты, делается, по крайней мере, менее пассивным — и то хорошо.

Вот как бы, мне казалось, можно было распорядиться с аудиторией. Во-первых, при начале курса я избрал бы одно какое-нибудь руководство в основание и вменил бы в нравственную обязанность, в неперемное условие, чтобы все слушатели прочли его. И курс открылся бы в том предположении — не иначе, — что вся аудитория знакома по крайней мере в главных чертах с основным руководством. Во-вторых, в этом же предположении я избрал бы один из самых главных отделов и объявил бы его главным предметом занятий в известный срок времени. В-третьих, я потребовал бы от моих слушателей, чтобы каждый из них принес на лекцию, в один для всех определенный час, свои замечания и вопросы на содержание этого дела. Замечания эти, краткие и записанные, относились бы до того только, что показалось каждому при чтении неясным или сомнительным. Разъяснение этих-то неясностей и сомнений и составляло бы только предмет лекций. Способ разъяснения зависел бы, конечно, от личности преподавателя, от свойств аудитории и от свойств излагаемого предмета. Смотри по этому, и лекция принимала бы различный вид: простой беседы или более последовательного изложения. Вариаций на заданную тему можно было бы сделать сколько кому угодно. Возражений, конечно, и тут найдется довольно. А что, если замечаний и вопросов на каждой лекции будет слишком много? А что, если мало или вовсе никаких? Если много и разных, то это лучшее средство узнать аудиторию. Ее вопросы и замечания разом выскажут, чего ей недостает и к чему она не подготовлена. И, как бы ни были различны вопросы новичков, в них нетрудно отыскать красную нитку; из них много решится одним хорошим ответом. Но даже и тогда, если за множеством вопросов и замечаний по одному отделу не останется времени на разрешение других — все-таки не беда. Лучше показать аудитории на чем-нибудь одном хорошенько, как нужно обходиться с наукой, лучше чем-нибудь одним расшевелить ее умственные силы, чем проходить и целую науку, да оставлять их в бездействии. Не скрою также, что этот способ иному доценту покажется гораздо труднее обыкновенного. Но зато он, служа переходом к специальным занятиям наукой, потребовал бы вообще менее времени от преподавателя. С самого начала довольно было бы четырех часов в неделю собственно на лекции да часов десять в неделю на домашние приготовления к ним; а потом и еще менее (когда понимание слушателей сколько-нибудь изощрится). Все остальное время (до 30 и более часов в неделю) пригодилось бы молодому доценту на специальную разработку одного отдела науки. А если ни вопросов, ни замечаний со стороны слушателей вовсе не последует — знак, что аудитория тупа, неразвита, равнодушна к науке, то что же? По совести можно решить, что такой аудитории покуда никакие лекции

не пойдут впрок, и доцент мог бы – все-таки в предположении, что определенный им отдел уже известен ей из руководства – разъяснить только то, что он сам считает для нее неясным. Как бы то ни было, выгоды этого способа очевидны. Во-первых, не терялось бы для доцента множество времени понапрасну на изложение того, что может каждый образованный гимназист усвоить собственным трудом и без лекций. Лекции сделались бы тем, чем они должны быть, – подмогой умственной работе слушателей. Слушатели сделались бы нравственно обязанными не ограничиваться формально-пассивным посещением лекций. Если не любовь к науке, то самолюбие заставило бы многих сделаться действующими лицами на лекциях. Руководства читались бы с толком. Специальные курсы сделались бы необходимее систематических. Занятия сделались бы самостоятельнее. Было бы менее слов и более дела. Словом, только этим способом можно бы сделать ненормальное положение нашей науки более сносным и менее вредным. Молодым силам доцентов, которые теперь тратятся на неисполнимые для них обязанности (преподавание целой науки), давно было бы время окрепнуть над разработкой одного отдела науки и подготовиться к обладанию целым. Пусть они распространяют этот вкус к специальным занятиям как можно скорее и между слушателями. Мы теперь знаем достоверно – и это факт для нас чрезвычайно утешительный, – что у молодых людей, получивших общечеловеческое образование, скорый переход к изучению частных в науке – лишь бы оно было серьезное и обстоятельное – нисколько не вредит, а, скорее, помогает целостности знания. Мы знаем теперь достоверно, как тщетны и неестественны попытки ума узнать что-нибудь общее без отчетливого знания частных. Мы смело можем утверждать, что точное изучение частного несравненно вернее ведет к познанию целого, чем наоборот. Общее и целое – не забудем – это отвлечения, выведенные из знания частных. К чему же распространяться и терять время на длинные систематические курсы наук, тогда как оно могло бы употребиться и доцентами, и студентами на серьезное изучение отделов? Посмотрите, как поступают в Германии знатоки дела. Бунзен и Кирхгоф в один семестр оканчивают целый курс физики и химии. Я сказал уже, как это наших удивляет. Правда, прочесть целый курс в полгода и может только знаток дела. Но таким нельзя иначе сделаться, как испытав сначала свои силы в разработке частных. Вот этого-то и должны стараться достигнуть наши доценты. Дайте же им время и средства. Не заваливайте их с самого начала громадным трудом, которого не преодолеешь без отчаянной усталости!

Я знаю, что введение этого способа преподавания на практике встретит немаленькие препятствия и со стороны профессоров, и со стороны слушателей. Можно ли предполагать столько самостоятельности подготовки в наших студентах? Можно ли требовать от бедняков, чтобы они не только платили за лекции, но еще и за руководства? Студенты скажут: мы и так едва находим время ходить на лекции, а тут нужно будет еще читать, и приготовляться к каждой лекции! Где взять руководства на русском? Мораль всего этого будет та, что лучше оставаться по-прежнему. Молодые доценты вступят на кафедру и, побившись года два или три, кончат по-прежнему тем, что составят записки, которые налитографируются, напечатаются или останутся под спудом. Слушатели сохранят прежнее убеждение, что лекции назначены заменять книги, и потому нужно одно из двух: или читать, или слушать. Правда, что и в Германии есть еще довольно почтенных профессоров, читающих систематические курсы то по запискам, диктуя их от слова до слова пишущей аудитории, то по руководствам, от доски до доски, то изустно, с ежегодными



вариантами. Но не забудем, что тут делается многое из экономических расчетов. Если бы эти курсы не приносили значительного дохода, то, наверное, многие из профессоров предпочли бы им чисто специальные. Да и дух реформы в Германии должен везде бороться со средневековым обычаем, прежде чем одержит победу, что, конечно, и не худо, с другой стороны. Старинный немецкий способ преподавания под диктовку и по тетрадкам есть, очевидно, остаток времен до книгопечатания, когда, кроме манускриптов и записывания со слов, не было других средств к распространению сведений. А у нас цивилизация началась не до книгопечатания, и наши реформы, слава Богу, не встречают на пути отживших преданий ученой старины. У нас печатное слово может пользоваться, и пользуется, таким же доверием, как и изустное. Оставим же предрассудок, разделяемый и профессорами, и студентами. Перестанем видеть в систематических курсах и в лекциях единственный путь к науке. Обратим внимание на вопиющую бедность нашей научной литературы. Не забудем, что у нас нет еще порядочных современных руководств даже и по таким предметам, как анатомия и физика. Откроем комитеты для переводов и составления учебных книг при всех университетах. Распространим вкус и потребность к чтению научных книг. Не будем терять время в изложении таких вещей на лекциях, которые можно узнать и без них. Потребуем от наших студентов, чтобы они приходили на лекции подготовленные уже чтением того, что можно узнать и без лекций. Сделаем наши лекции не заменимыми для слушателей ни книгой, ни тетрадью. Сделаем из них незаменимое средство усваивать знание, почерпаемое и из природы, и из книг. Укоротим и упростим систематические курсы, предоставив их одним опытным наставникам. А доцентов не будем отвлекать от специальных занятий со студентами, налагая обязанности, вовсе для них неисполнимые. Будем заботиться об общем и общечеловеческом образовании в гимназиях; а в университетах примем принцип современной науки: кто скорее начнет изучать частное в точности, тем вернее узнает и целое. Не остановимся пред трудностями в приложении: они не так велики, как кажутся. Смело введем способ, от которого наша аудитория ничего не теряет в настоящем, а в будущем вместе с наукой выигрывает.

Из моих бесед с нашими доцентами нового поколения я заметил, как многие из них озабочены будущей обязанностью, хотя и не многие ясно видят необходимость реформы преподавания. Дух современной науки не мог, однако ж, не оказать своего действия на всех. Все видят, что теперь не время уже играть в системы и взгляды. Нужен труд сосредоточенный и потому поневоле ограниченный. А между тем в близкой перспективе являются уже общие систематические курсы, к которым также поневоле нужно подготовляться. В этой борьбе между современно-научным стремлением и официально-учебными требованиями, конечно, нет ничего утешительного. Те, которые берут дело близко к сердцу, начинают уже подумывать о подготовке записок. Могу ли я им это отсоветовать? Я живо помню, как я сам, вступив на кафедру, терял и дни, и ночи на эту безжизненную работу, как – новичок в деле – терялся в подробностях, боялся выпустить то или другое и лишить моих слушателей того знания, которое мне так казалось необходимым – и тем более необходимым, что я сам еще им не владел хорошенько. Живо помню, как трудно было справляться на первых порах с громадным материалом, как он рос и беспощадно осиливал меня на каждом шагу. Не дай Бог начинать учебное поприще систематическим преподаванием целой науки!





Сообщая наши сведения другим, мы делаем одно из трех: или мы, владея хорошо сведением, извлекаем из него для других только то, что принимаем за самое существенное; или, по пословице: «Что есть в печи, все на стол мечи» – спешим изложить все, что знаем; или, наконец, мы сообщаем не только все, что знаем, но и то, чего не знаем. Это последнее кажется с первого взгляда парадоксом. Но, заглянув немного глубже в себя, мы невольно сознаемся, что именно этот-то кажущийся парадокс всего чаще и осуществляется на деле. Опытные наставники поступают как дипломаты: они не высказывают всего, что знают. Это правило имеет глубокий смысл; но приложить его может только тот, кто хорошо изучил и себя, и других. Простой намек, недосказанное убеждение иногда скорее пробудят любознательность в слушателе, чем самое подробное изложение дела. Молодые доценты никогда этого не понимают, да и не могут понять: чем моложе, чем свежее, чем менее уложилось в голове приобретенное сведение, тем более оно просится наружу. Без особого навыка нельзя в одно и то же время глотать новое и переваривать его так, чтобы оно сначала улеглось, а потом перешло в кровь и плоть. Еще хуже, если обязанность заставляет нарушать это правило. Жаль такого доцента, жаль его слушателей, жаль науку!

Наши кандидаты в профессора, зная, что я им от души желаю добра, верно, не рассердятся на меня за сожаление. Если бы они знали наверное, как должны действовать, выступая на новое поприще, то, верно, избрали бы заранее одну, определенную систему занятий. Теперь же, поставленные между требованиями современной науки и предстоящими обязанностями доцента, границы которых не определены, они поневоле колеблются в выборе. И вот одни из них совестливо трудятся над разработкой того или другого отдела науки, сближаются с профессорами-специалистами и пользуются их советами на самом деле. Другие стараются как можно скорее пополнить «пробелы знаний» усиленным посещением различных лекций и курсов. Третьи предпочитают занятия келейные и книжные, находя лекции необходимыми только для изучения способов преподавания. Очевидно, что каждый из трех родов занятий имеет свои выгоды и недостатки. Посвятившие себя изучению специальностей стоят на самой верной дороге. Они принесут с собою знание, хотя и не так обширное и блестящее, но зато прочное. Сближение со специалистами дает им возможность следить за механизмом развития науки под руками учителя, на самом деле. Одно это преимущество уже ничем не заменимо. Второй род занятий – посещение курсов и лекций – имеет особую привлекательность для всякого любознательного иностранца: для нас – еще более. Но он берет чрезвычайно много времени и редко ведет к настоящему сближению с профессорами. Поэтому немудрено, что германские корифеи многих наших, ревностно посещавших их курсы, не знают и по имени. Правда, не все видят пользу от такого сближения, а иные, признавая ее, жалуются на недоступность немецких ученых. И то и другое мне кажется отговорками, весьма извинительными и для меня понятными, но вовсе не справедливыми. В немецком характере есть, действительно, особая щекотливость, или то, что называется обыкновенно *susceptibilité*, которая иногда с первого раза отталкивает; многие из ученых действительно холодны и сдержанны в обращении с незнакомыми; есть из них и подозрительные, которые опасаются проговориться и слишком рано обнаружить мысль, думая, что ею могут воспользоваться в ущерб их научной славе. Наши попрошенные критики успели уже, может быть, усилить эту щекотливость. Но холодность заменяется скоро самым непринужденным радушием и готовностью, как скоро германский профессор убедится, что он имеет дело



с человеком, преданным науке и желающим серьезно заняться. В этом, верно, согласится со мной всякий, кто свыкся с университетским германским бытом. Конечно, язык и некоторое знакомство с национальным образом мыслей здесь много значат.

Но иногда занятия, состоящие преимущественно в посещении лекций, приводят и к результатам вовсе неожиданным. Так, например, один из наших, вследствие самого ревностного посещения филологических курсов знаменитейших германских профессоров, пришел уже к убеждению, «что все такие занятия в России немного имеют практической (???) важности». Другой, на лекциях германских знаменитостей испытал «быстрое действие недостатков и медленное достоинств». Кто не знает, как важно для всех занимающихся наукой критическое направление ума! Но, не забудем, оно подвигает науку вперед, когда является как зрелый плод научного образования. А хорошо ли, если этот плод приносят на рынок неспелым? Получив оскомину, невольно пожалеешь, для чего ему не дали созреть. Но, приняв от других целиком и нравы, и науки, нам нужно помириться и с следствиями. Нечего делать, если нашей сатире суждено было явиться на свет прежде литературы, а критике – прежде науки. На Западе критическое направление, как реакция против средневекового поклонения авторитету, идет рука об руку с свободой научного расследования. Одно вытекает, как необходимое следствие, из другого. И несмотря – или, лучше, смотря на это – авторитет сохраняет в западной науке высокое нравственное значение. Основание его только перестало быть средневековым. Когда-то прежде оно было бессознательно, как предание. Теперь пользуется авторитетом в науке только тот, кто приобрел его достоверностью открытых фактов и логической правильностью выводов. Под эти две категории можно поднести все достоинства современного научного авторитета. То и другое признается не прежде, как после критических анализов такими же авторитетами. Кажется, нет ничего справедливее. Откуда же тотчас недоверие и противодействие от лиц, только что выступающих на научное поприще? Отчего критический анализ кажется нам таким легким, что мы тотчас же бросаемся на него? Откуда это стремление низвести его на степень насмешки? Неужели, в самом деле, только оттого, что недостатки других на нас быстро, а достоинства медленно действуют? Отчего на Западе, несмотря ни на борьбу враждебных партий, ни на оппозицию политической власти, нигде не видно такой несообразности, как у нас: с одной стороны, страшного равнодушия к специальным занятиям, а с другой, наклонности разоблачать авторитеты, приобретшие себе имя в науке именно специальными занятиями. Как осмыслить это явление? Где, в каком уголке вашей души искать его мотивов? В зависти ли, в трусости ли, в том ли, что можно бы назвать *captatio malivolentiae*? Может быть, тут есть всего понемногу. Самолюбию не хочется признать и в свободной области ума власть над собой. Разоблачая недостатки сильного, мы убаюкиваем трусость, уверяя ее, что он вовсе не так силен, как кажется. Возбудив его против себя, нам легко будет уверить других, что он нам не доброжелательствует, если не признает наших достоинств. Но причину причин нужно все-таки искать в обстановке нашей школьной жизни.

Мы очень рано теряем доверие к нашим учителям. И нужно, к сожалению, признаться, что и сами учителя, и внешние обстоятельства привели нас к этому. Немногие из наших наставников были представителями правды в глазах детей. А многие ли из них, не требуя от ученика веры на слово, были такими, что им можно было бы верить на слово? «Учитель мой – враг мой» – вовсе не редкость – правило в наших школах. Что же мудреного, если, вступая с таким направлением





в область науки, мы в ее свободе расследования и думаем найти полное оправдание нашего образа мыслей? Где, в самом деле, границы? Наука оправдывает сомнение; наука ничего не принимает на слово. Мы же забываем при этом одно. Принцип свободного расследования в науке, предоставляя каждому право сомневаться и отвергать, принимает сам и ценит только то, что есть в отрицании положительного. А этого-то именно и нельзя предъявить тому, кто с самого начала вступает с одним отрицательным направлением. В области науки, как бы она ни казалась демократической, есть своя аристократия – ума и заслуг. В сущности, она и заправляет всеми делами, хотя сама разделена на враждебные партии. Кто начнет свое поприще оппозицией, тот иногда может угодить той или другой из них, но редко получит за то видное место.

Наконец, и третий род занятий – чисто келейный – едва ли соответствует цели путешествий за границу. Конечно, много значит свойство предмета и характер лица. Но каков бы ни был предмет, каков бы ни был характер, я думаю, сближение с людьми, приобретшими авторитет в науке, никогда не помешает; а тому, кто сам хочет что-нибудь сделать для науки – оно необходимо. Сблизившись, и можно только оценить по справедливости научный авторитет наставника.

Некоторые, сверх того, имея в виду еще предстоящий экзамен (на степень магистра или доктора) и диссертации, должны поневоле уделять часть своего времени и на это. При обязанностях, вовсе не определенных в размере, которые предстоят вообще им всем, нужно опасаться не за бездействие, а за ту же неопределенность и безграничность в образе занятий. Знай они, например, наверное, что от них не потребуют тотчас, при вступлении в доцентство, полного, систематического изложения избранной науки, – я уверен – большая часть из них сосредоточила бы все силы на одном из отделов науки, постоянно расширяя круг своей деятельности. В трудах обнаружилось бы тогда, может быть, менее резких взглядов на действия других, но зато гораздо более взыскательности к своим собственным. А теперь как пригодишься к тому, что не по силам? С чего начать, если придется излагать полный систематический курс будущей аудитории? Читать ей руководство от доски до доски – стыдно. Составить записки? Во-первых, этого в первый год не сделаешь, а потом разве не задашь себе вопроса: для чего же я не печатаю эти записки и не издаю их, как руководство, если я по ним читаю, как по руководству? Если потому, что они еще не выработаны, то, значит, я моей аудитории сообщаю то, чего еще сам не переварил и не выработал. Если же записки изданы и напечатаны, то опять вопрос: что же я читаю на лекции? То же, что в них, или другое? Если то же, то для чего? Если другое, то почему не издаю этого другого? Правда, изданное руководство не остается теперь долго современным. Но то новое, что сообщается ежегодно аудитории, не так громадно, чтобы не могло поместиться в прибавлении к руководству, пока оно не потребует основной переделки. Чтобы избежать этих возражений, не натуральнее ли было бы ограничить деятельность доцента, как я предлагаю?

Мне остается еще оговориться. В конце первого письма я сказал, что не разделяю убеждения тех, которые хотят все время или большую часть его посвятить специальной работе, но я тогда же признался, что мой взгляд справедлив только относительно. При существующем порядке вещей я, кажется, ничего другого не мог сделать, как поставить тот же вопрос: исполнимо ли назначение преподавателя науки в полном ее объеме для молодого человека, только что вступающего на учебное поприще? Пусть же третье письмо служит ответом на это.



III

13-го (25-го) ноября 1863 г.

«Слава Богу, и наши университеты уже начинают пользоваться автономией!» Так я подумал, взглянув на правила, составленные *для занятий студентов* советом одного из наших провинциальных университетов. Но, когда я читал эти правила, мне вдруг пришли на мысль слова, когда-то сказанные Наполеоном о Бурбонах. Видно, не одни Бурбоны не сумели забыть старого! Видно, забывать в пору старое – то мудрость избранных...

Вот он, вот этот 99-й параграф нового устава; вот первые следы университетской автономии, в которой я, старый мечтатель, ищу так усердно спасения для наших университетов от рутины и формализма! Как же проявляется она на первый раз? Как же воспользовались на первый раз наши университеты правом контроля, который предоставляется им этим параграфом над занятиями студентов?

Давно ли казалось нам, что наша принудительная система учения в университетах отжила уже свой век, и мы – так казалось – приготавливались забыть ее? Оказывается, что мы забыли не ее самое, а только ее недостатки. Вот она опять налицо, со всеми ее репетициями, обязательными курсами, переводными экзаменами, коллоквиумами – недостает только перекличек; но не беспокойтесь: они, как неминуемое следствие, не замедлят также явиться на свет. Смотря на эти периодические возвраты к старому и прожитому и видя между тем, как жизнь все-таки идет вперед без остановки, поневоле махнешь рукой и скажешь: «верно так уж должно быть!» А казалось бы, что именно там, где репетиция, переклички и вся эта школьная обязательность совпадала некогда с похоронами анатомического музея, переживать ее снова куда как не весело! Но и то оказать к нашему оправданию, ведь не мы одни ищем опасения в обязательности. В ученой Германии слышатся также порой голоса за нее – правда, старых профессоров и ультраконсерваторов. В Цюрихе, где студенты слушают лекции и в университете, и в политехникуме, директор политехники жалуется на университетских за то, что они нарушают обязательные студии его учеников. В некоторых германских университетах профессора с давнего времени обязаны каждое полугодие свидетельствовать об успехах своих слушателей. Декан боннского юридического факультета уверял меня даже, что он знает наизусть, как занимается каждый из его слушателей, и потому может по совести свидетельствовать об успехах каждого. А в Англии, в Оксфорде, в Кембридже? Что и говорить! Принудительное учение не так еще беспомощно скитается в европейских университетах и высших школах, чтобы ничего не нашлось сказать в его защиту, а в политехнические заведения оно вводится вновь, да еще и с германской аккуратностью, которая не чета нашей.

Но неужели же в самом деле уроки своего прошедшего для нас химера? Неужели везде и во всем мы должны верить другим более, чем самим себе? Или прошедшее говорит нам об этой обязательности то же, что Эзоп говорил об языках за обедом философа? Давно ли наши университетские курсы, благодаря переводным обязательным экзаменам, продолжались всего-навсего 7 месяцев в году, не включая еще сюда ни воскресений, ни рождественских праздников, ни Масленицы, ни святой, ни дней говения, ни других высокосторжественных дней? Кто из нас не знает, что начать переводные экзамены (как излагают именно это новые правила) с 1-го мая,



продолжать их три недели да прибавить к ним еще две последние недели семестра, для репетиций, значит ни более, ни менее, как покончить со всеми лекциями к святой? Кто не поймет из нас, что лекции, начатые после переводных экзаменов, то есть с 21-го мая, и оконченные опять через четыре недели, были бы гласом вопиющего в пустыне? Переведенных учеников, хоть бы они назывались и студентами, не удержишь, разве придумают новый экзамен, чтобы удержать! Все это мелочи, не правда ли? Что для нас время! Им не стоит заниматься – мы его выше. Студенты будут учиться – вот главное; не будет праздношатающихся. И откуда им взяться, «если каждый студент (как гласят правила), не выдержавший переводного экзамена, не может быть оставлен в том же курсе, разве только по ходатайству целого факультета», и, следовательно, должен быть уволен. Если же после увольнения ему позволят опять вступить и он опять провалится на экзамене, то будет исключен; а исключенный должен будет и совсем удалиться из города. Итак, кажется, все придумано для тишины и порядка, нарушаемого праздностью и ленью! Но поворотим медаль на другую сторону. Так ли будет на самом деле? Будут ли лучше учиться и будут ли лучше знать? Сделается ли университетская молодежь тем, чем она должна быть в государстве, просвещенном наукой и честным гражданством? Закон – будь он, пожалуй, драконов – должен быть справедлив и, главное, исполним. Конечно, под влиянием предшествовавших беспорядков в наших университетах должна была родиться мысль, что беспорядки эти вышли от праздности и лени. «Студентам некогда бы было колобродить, если бы они дельно занимались наукой»; это я слышал не раз, и от начальников, и от родителей, и от наставников. Но никто не хочет верить, между тем, что никогда лекции, библиотеки, музеи, лаборатории не посещались так ревностно, как в последнее пятилетие, несмотря на то что университетское учение никогда не было так мало обязательным, как в это время. Может быть, это не везде так было. Но во время моего попечительства в Киеве, когда, по слухам, студенты обвинялись также в праздности, я нарочно требовал об этом мнения совета, и совет, в полном своем заседании, объявил почти единогласно, что студенты не только посещают лекции, но и вообще занимаются гораздо прилежнее, чем прежде. Были, правда, и такие лекции, которые вовсе не посещались; но студенты в этом были виноваты, по малой мере, не более профессоров. Это мое искреннее убеждение – я достиг его, наблюдая за ходом дела *sine ira et studio*.

Итак, не в одной лени, не в одном праздношатательстве скрывается главная причина зла. И лень, и праздношатательство сами только следствие другой, более глубокой причины, про которую я уже сказал однажды (в «Университетском вопросе»), где нужно ее искать; повторять не буду и предоставляю решить времени, ошибаюсь я или нет. Из этого не следует, чтобы я вовсе отвергал учебные меры как средство против беспорядков, праздного тунеядства и потери самого золотого времени жизни. Я давно уже толковал, и готов толковать без умолку, что пора преобразовать систему университетского учения. Но не так, не воскрешая отжившее; не мертвящей формой, а живым содержанием. Я предвижу – для этого не нужно много соображения, – что после всех репетиций, испытательных коллоквиумов и переводных экзаменов студенты, действительно, будут чинно переводиться из курса в курс, будут посещать и лекции, будут выдерживать и окончательные экзамены на степень, будут, пожалуй, и тише воды, и ниже травы, но – и только. А далее? Разве это будет верным признаком истинного научного направления? Разве все стремления нашей педагогики должны ограничиваться одной отрицательной стороной дела? А где же гарантия



для положительной, для главной? О, какую огромную ответственность перед судом будущей нашей науки берут на себя те, которые хотят ее судьбу сделать зависимой от обязательной формальности! Пусть каждый университет действует в деле образования молодежи по собственным убеждениям – это прекрасно: 99-й параграф дает ему на это полное право – лишь бы убеждения были искренни. Пусть и ошибается каждый университет по-своему; это неизбежно там, где идет дело о чем-нибудь новом, неиспытанном. Но если наши университеты начинают пользоваться с первого же раза автономией для того только, чтобы поднимать на ноги старую меру, у которой не может быть никакого неизвестного будущего, то нельзя не быть взыскательным, и это тем необходимее, что такое нововведение старого может возбудить подражание. А у нас легко подражают и без убеждения.

Тишина и порядок, конечно, важное дело в университетском быту, но не просто потому, что если тихо и спокойно, то и хорошо; а потому, что и то и другое – лучшие свидетельства уважения студентов к достоинству науки и университета. Если я завидую порядку и тишине в германских университетах (на днях был, к сожалению, скандал и в одном из самых чинных, геттингенском, по поводу лейпцигского праздника), то именно потому, что вижу в этом уважение к науке, к наставникам, к месту образования и к общественному мнению. А всего этого не достигнешь одной регламентировкой. Знаю, что без формальностей нельзя нигде обойтись; знаю, что они еще нужнее для незрелого общества; но я слишком близко знаком с делом образования, чтобы не понять как тут форма легко кабалит сущность и как с ней надо осторожно обходиться. Я на моем веку довольно экзаменовал; я вышел из того поколения, которое еще застало и репетиции, и переклички в полном цвете; я сам экзаменовался восемь раз, присутствовал при множестве различных экзаменов, и сужу о их значении не по одной наслышке. Я знаю хорошую сторону экзамена; еще более знаю худую. Его истинное значение заключается в отчетливости и сдержанности, которых он требует от научного знания. Кто занимался наукой, тот поймет, о чем я говорю. Молодой человек, и именно тот, которому ученье легко дается, почти всегда убежден, что он хорошо знает то или другое, тогда как знание его еще неясно и сбивчиво. Это убеждение у него рождается потому, что он не умеет еще совладать с своей способностью представления и фантазией и не умеет еще сосредоточивать внимания на существенном. Нередко и все мы, привыкшие уже задавать себе, при наших занятиях, вопросы о существенном, узнаем меру своего знания только тогда, когда разговоримся с другим, хотя бы и менее нас знающим, о предмете нашего занятия. Итак, экзамен – предполагая, что экзаменатор владеет искусством – трезвит, сдерживает и ограничивает знание, но – и только.

С другой стороны, экзамен легко совращает с настоящего пути все свойства духа, которыми мы приобретаем сведения, и в неискусных руках делается из средства целью. Это не преувеличение, а истинная правда. Механизм познания чрезвычайно сложен. Стоить только остановить или испортить хотя одно из его колес, и все пойдет не на лад. Для нормального его хода нужны, кроме целостности внешних чувств, без которой нельзя получать впечатлений, еще память, фантазия и внимание. Без совокупного действия всех этих способностей ум бессилен, познания невозможны. И вот, смотря по тому, как будет направлена воля на этот механизм, заставит ли она все эти колеса действовать вместе и гармонически или одно на счет другого, результаты для знания одного и того же предмета будут совершенно различные. Приучу я, например, мою волю направлять и память, и фантазию на то, чтобы они





скопили как можно большую сумму представлений, а внимание – на одну их формальную сторону, оставляя связь в стороне, то и знание мое будет иметь характер чисто формальный и вовсе не тот, который бы оно получило, если бы внимание мое было обращено на связь представлений или сосредоточилось на каждом из них в отдельности. Ум наш действует смотря по тому, в каком виде доставлен ему материал для разработки памятью и фантазией. А как скоро мы обязуемся, что-нибудь узнавая, нести наше знание тотчас же на выставку, то непременно и память, и фантазия, и внимание обратятся именно на сумму и форму представлений, т. е. на то, что легче выставляется, нежели понятие о их связи и сущности. Скажут, что все зависит от того, каков будет экзамен. Но каков бы он ни был, чем чаще он будет повторяться, чем более будет предметов испытания и чем более будет экзаменуемых и экзаменующихся, тем скорее и легче он сделается формальным. Другое дело, если б был преобразован способ самого приобретения сведений, если бы оно совершалось, например, путем сократова учения, если бы знание приобреталось не иначе как при взаимном действии всех духовных способностей ученика и учителя, тогда все учение было бы постоянным испытанием памяти, воображения, внимания и рассудка; тогда не было бы нужды и в особенных репетициях, и в переводных курсовых экзаменах.

Но пока университетское ученье останется таким, каким оно есть – пассивным посещением и слушанием лекций, до тех пор знать и дать отчет о знании всегда будет двумя различными отправлениями в понятии учащихся. И если в применении педагогических способов трудно избежать крайностей, то уж лучше выбрать ту, которая устраняет всякий экзамен, как порчу учения. Эта крайность, если бы удалось все наши сведения приобретать путем непрерывного отчета (себе и другим), была бы даже важной педагогической заслугой; во всяком случае, она вовсе не так вредна и бессмысленна, как другая, которая даст ученью *экзаменационное направление*. Следствия этого направления я, к сожалению, узнал слишком хорошо, чтобы не объявить их самыми убийственными для нашей науки. Если знание без испытания теряет отчетливость и определенность, то избыток испытаний действует еще хуже, лишая знание глубины и самостоятельности. Ученик, имея постоянно в виду экзамен, произвольно заботится о том, как бы скорее закончить, округлить, сформулировать приобретаемое знание, и этим мешает ему созреть, углубиться и выработаться путем умственной самостоятельности, которая так же необходима для развития сведений, как самоуправление для развития обществ.

Неужели те из наших наставников, которые не хотят «оставлять всех не выдержавших переводное испытание в том же курсе иначе, как по ходатайству целого факультета» – так мало знают самих – себя, полагая, что между ними найдется много строгих исполнителей этого правила? На это не решатся и немецкие экзаменаторы, а славянская натура наших сделает и не такие драконовские постановления неисполнимыми. Кто из них захочет выгнать студента за то только, что он не мог перейти из одного курса в другой? Кто не вспомнит, вздохнув, свое прошлое? Кто не видит, сколько из этого родится на свет уловок и лазеек разного рода? И что – такое – рассматривая даже с одной формальной стороны – все ваши переводные и даже окончательные экзамены, когда их набирается много? Если, например, у профессора найдется человек 80 слушателей, то, полагая по шести минут на испытание каждого из них, ему придется уже экзаменовать целых восемь часов в одно заседание – а сделать вместо одного два или три, значило бы еще более сократить



учебное время. И что же он узнает в шесть минут о знании каждого, особенно если придется экзаменовывать из наук точных и опытных?

Но главное все еще не в том. Переводный экзамен у нас был уже не раз гробом любознания. Я видел не раз, как любовь к специальному занятию наукой исчезала именно потому, что требования переводного экзамена не позволяли студенту заняться ею исключительно: ему хотелось бы работать целые дни в лаборатории, в анатомическом театре или у себя на дому – а ему приходилось бегать по аудиториям и готовиться к экзамену, пополам с грехом, из пяти, шести предметов разом, и все в течение одного года! Сколько есть таких новичков, которые, вступив в научную сферу университета, идут как будто в тумане до тех пор, пока вдруг или понемногу просветлеет в голове! Они, пожалуй, и отвечают на переводных экзаменах; но это вовсе не значит, что туман сошел и им сделалось ясно. Какое же значение имеют для них переводы, и, переведенные в высший курс, как смотрят они на науку? Не так ли, как один слепой король в Германии смотрит на захождение солнца, любуясь им из приличия? Не раз я видел и таких, да и сам некогда принадлежал к таким, у которых призвание и охота к специальному занятию одним предметом проявлялись не тогда, когда они слушали, не понимая, изложение его на лекциях, а когда, перейдя в другой курс, перестали слушать. Я недавно говорил в моем письме, как нужны нашим университетам люди, у которых есть охота к этого рода занятиям. Но как же вы ее поддержите и разовьете, если будете гнать студентов из курса в курс и заставлять их заниматься не тем, чем бы им хотелось, а тем, чем велят? Скажут: нужно приготавливаться общим, систематическим курсом прежде, чем перейдешь к изучению специальности. Но неужели нам еще неизвестно, что гораздо скорее и лучше узнаешь все, что нужно знать, когда, занявшись хорошенько одним предметом, убедишься на самом деле, как необходимо это знание? И разве никто еще из нас не испытал, что, избрав по охоте, как можно ранее, один предмет занятий, мы не теряемся в изучении других десяти или двадцати, а изучаем каждый из них уже с определенной целью, видя и необходимость и связь, и проводя одну красную нить чрез все наши занятия? Если же наши сведения и теряют тут притязание на обширность, то они выигрывают зато глубину и целесообразность.

То и другое, обширность и глубина знания, дается немногим; рассчитывать на это и гнаться за обеими было бы промахом и самообольщением. Я знал на своем веку двух ученых, из которых один чуть было не растерялся, а другой совсем потерялся, желая достигнуть и того и другого. Первый – человек даровитый, долго блуждал в систематическом курсе, изучая с беспримерным прилежанием различные отрасли медицины, но не решаясь ни на одной остановиться и ничего не производя своим знанием, пока, наконец, не избрал одной, самой ограниченной, части анатомии. Тогда он доказал, что значит сосредоточиться на одном предмете. Другой, убежденный, что медицинские науки неразрывно связаны с математическими, начал систематически приготавливаться к медицине математикой и погубил свои умственные силы в квадратуре круга. Знал я еще одного – студента, подававшего самые блестящие надежды, но с таким же направлением. Он умер, отравив себя с отчаяния синильной кислотой, которую еще и сам нарочно для этого приготовил. Это, впрочем, исключения; обыкновенно же дело кончается проще, но также неутешительно. Молодые люди, осужденные университетом на расточение их сил в общих систематических курсах или приговоренные к экзаменационному направлению, выносят, наконец, только то, на что мы все так давно и так горько жалуемся.



Право, странно ведется наше образование! Учеников гимназий нам бы хотелось сделать специалистами, а студентов – энциклопедистами. Четырнадцатилетнему мальчику мы навязываем правоведение, а в университетах преподаем, переводя студентов из курса в курс, греческую грамматику и катехизис! наших детей с самых ранних лет мы не перестаем запрягивать в специальные школы, а университеты пускают блуждать наших юношей в беспредельном пространстве знания... И вот, не для того ли, чтобы выйти из этого ложного положения, мы снова прибегаем к старому средству – обязательным курсам и переводным экзаменам, забывая, что в наших руках это средство не замедлит сделаться целью? Наш недочет в профессорах – и количественный и качественный, – падающий упреком на последнее 25-летие университетской жизни, у нас приписывают одним стеснительным мерам, не позволяющим высылать молодых людей за границу, а между тем не замечают, что он еще более зависит от обязательной системы с ее формализмом и того экзаменационного направления в учении, которые господствовали у нас в течение этого времени и в гимназиях, и в университетах, превращая содержание в форму, парализуя призвание к науке и заглушая всякую охоту к самостоятельному научному труду. Что же, если и теперь наши университеты, начиная новую эру жизни, возвратятся опять к тому же, что так недавно казалось нам пережитым, испытанным и неудавшимся? *Vana est sapientia nostra!* Казалось, в настоящее время, с введением нового устава, взяло верх другое убеждение. Казалось, наши университеты назначаются уже для образования не большинства, не для званых, которых у нас также не чересчур много, а избранных, которых гораздо меньше. Казалось, наши университеты, принимая к себе одних кончивших курс гимназического учения, или – что одно и то же – только выдержавших гимназический экзамен, начали уже следовать принципу германских, которые допускают подданных не иначе как по свидетельствам зрелости. Но если бы все это было так, если наши университеты делаются местом образования одних избранных – меньшинства из меньшинства, то спрашивается: к чему же подлежит принудительный способ учения, имеющий одно отрицательное значение, направленный против недостатков, слабостей и пороков, а не наощрение способностей, дарований и любви к науке? Если же рассчитывают на то, что при меньшем числе учащихся его можно провести строже и последовательнее, чем прежде, то забывают опять другое – то, что от этого делается легче и забыть все, всплывшее над уровнем. Или мы уже сделались теперь так самонадеянны, что собираемся распорядиться нашим умственным капиталом по-английски и ввести систему тьюторства в наши университеты? Да, как было бы не радоваться и за нашу науку, и за нашу молодежь, если бы обязательность и испытание, хоть бы под видом тьюторства, вносились в систему учения, лишь бы не регламентацией, а убеждением, изнутри, как способ, заменяющий пассивное слушание лекций, как педагогическое средство сделать знание отчетливым; но ведь мы знаем, что значат наши учебные регламентировки; и нам приходится не радоваться, а бояться, что у нас всего скорее выразятся кровные недостатки этой системы, и официальное признание ее будет только свидетельством победы формы над духом.

А эта победа не обходится дешево. Это нам пора знать.

Жалуются, что наша молодежь заражена нигилизмом. Да не только жалуются, есть и такие, которые вооружают против нее за это целое общество. Да, я знаю, что наши юноши более германских падки на все крайние взгляды; знаю и то, что человеческая натура была бы слишком хороша, если бы, при случае, не находились мастера ловить



рыбу в мутной воде; но почему же наши моралисты вместо всех жалоб и нареканий не посмотрят началу зла прямо в глаза и не положат пальца прямо в рану?

Нигилизм есть ничто другое, как выродившийся скепсис науки. Он, под каким бы видом ни проявлялся, — научным или противонаучным, — есть все тот же самый червь сомнения, искони скрытый в запрещенном плоду райского дерева. Таится ли он там неподвижной личинкой до поры до времени или вылетает оттуда на свет молью, он остается все тем же неизбежным и присущим человеческому знанию паразитом. Искать различия в сущности научного скепсиса и современного нигилизма было бы то же, что искать различия в сущности льда от воды, воды от паров, здоровья от болезни. Если же эта болезнь науки, заражающая новое поколение, показалась у нас слишком рано, то это значит, что условия, скрытые в самой почве, в строе общества, во всем окружающем, способствовали ее развитию. Можете их устранить — делайте это скорее, если можете сделать, не насилуя ни истории, ни настоящего; но к чему же одни обвинения, упреки, жалобы на юношей, на литературу и даже на время? Хотите уничтожить зло в зародыше, ищите его там, где он зарыт — в сущности самого знания. Не правда ли, странно? Ведь это значит долой науку, долой знание; значит, жан-жаковское отчаяние и его рецепт ходить на четвереньках! Нет, слава Богу. Есть еще менее героические средства и надежнее тех, которые просятся на выручку обличителями. Лечите болезнь науки через науку; не отделяйте только одну от другой; вспомните, что организм и здоровый, и больной управляются одними и теми же законами. Изучайте их, действуйте, сообразуясь с ними, и увидите, что тот же самый закон, которому подчиняется прогресс науки, послужит и к уничтожению недуга, разнившегося из прогресса.

Чудное свойство нашего духа, которым мы сознаем себя в нас самих, по своей самосознательности стремится постоянно сделать и то, что он полагает вне себя такой же для себя истиной, как и свое собственно я.

Мы не относимся к истине как к чему-то внешнему и не открываем ее, как клад, зарытый в землю. И истина, и сомнение в истине, и заблуждение заключаются в том же самом процессе, которым наше я ищет внести и себя, и все другое в сферу своего самосознания. Стремятся, с самого рождения на свет, сделать ваше существование истиной для себя, потому же самому отыскивая ее и вне себя, я в нашем не-я, мы и не замечаем, что ее нет там, а она в нас самих. Это такое же невольное и неминуемое логическое заблуждение, как и то, что не мы с землей около солнца движемся, а солнце около земли ходит.

Все, что препятствует свободному развитию нашего самосознания, все, что препятствует духу сделать прямо и свободно свое не-я такой же для себя непреложной истиной, как и собственное я, усиливает и это логическое заблуждение, заставляя его принимать истину все более и более чем-то внешним для себя.

Препятствия эти, если они лежат в самой сущности предмета нашего знания, конечно, неизбежны и неминуемы; но, сверх того, есть препятствия и условные, и искусственные, которые поставляются обществом и его историей.

А так как человеку не суждено, чтобы он когда-нибудь удовлетворил это присущее его духу и ничем не преодолимое стремление сделать для себя все так же истинным, как свое я, то сомнение всегда есть и будет неразлучно с истиной. Истина тем более будет затемнена сомнением, и сомнение тем скорее перейдет в заблуждение, чем более будет препятствий на пути к ее достижению, то есть к свободному развитию нашего самосознания.



Мало этого: наше я в беспрестанной деятельности своего самосознания, скорее готово принять самое сомнение и даже его переход в заблуждение за истину, чем оставаться в бездействии – на нуле.

Вот в этом-то переходе сомнения, неразлучного с стремлением к истине, в заблуждение я и полагаю основание и нигилизма, и всех лжеучений, а причины их в препятствиях – избежных и неизбежных – на прогрессивном пути этого стремления.

Изучая же научный прогресс там, где наука идет вперед мерным шагом, без толчков и без препятствий или несмотря ни на какие препятствия, нетрудно убедиться, что он немыслим без обращения умственного капитала; капитал этот, как и всякий другой, непроизводителен без кредита и искусства распорядителей, а приобретение и рост его невозможны без свободы научного расследования.

Вот три главных условия.

Не будь исполнено хоть одно из них, и в итоге окажется вместо истины, составляющей сущность научного прогресса, – ложь и заблуждение; лжеучения неминуемо станут на место свободного расследования правды.

А соблюдены ли эти условия у нас, когда мы нашим способом учения, нашей формальной обязательностью, нашим пренебрежением к специальным, серьезным занятиям наукой не только стесняем свободное обращение, но еще препятствуем и самому приобретению умственного капитала?

Вступая в университет, едва подготовленный общечеловеческим образованием, я понаслышке и ощупью избираю факультет, и меня тотчас же вталкивают в замкнутый курс. Проучившись года два, я только что начинаю понимать, что мне недостает, только что начинаю получать охоту к занятию наукой, озираюсь назад, хотел бы вспомнить пробелы знания, а мне говорят: «некогда теперь – в курсе нельзя оставаться более года; держи экзамен: не хочешь или не выдержишь – ступай прочь». Мне бы полезны были и рациональная обязательность, и испытания, если бы они вели меня к отчетливости знания, не мешая его свободному развитию, и если бы меня заставляли не только посещать и слушать лекции, но дали бы мне возможность через меня же самого узнать то, к чему я имею призвание; но меня ведут избитым путем, не столько к знанию, сколько к официальному отчету о знании. Как же я могу скопить какой-нибудь научный капитал и пустить его в рост, когда меня заставляют расточать мою деятельность в систематических курсах и, переводя из одного курса на другой, держать беспрестанно экзамены для того, чтобы выдержать еще три или четыре на степень? Когда мне тут думать об истине – этом свободном проявлении моего самосознания? Тут не до нее; тут как бы скорее все это сбить с рук и уйти в жизнь без всякого капитала за душой. Тут лучше было бы вовсе не иметь стремления к истине: если ему нельзя развиваться на свободе, так оно скорее приведет к заблуждению, чем к истине. А если оно, к несчастью, успело хоть сколько-нибудь развиться, то еще один шаг на этом пути – и переход сомнения в нигилизм и в лжеучение готов. Вот и другой мне товарищ: ограниченный в средствах до нищеты, он ищет в образовании только средства к пропитанию, без всяких притязаний на ученость, и готов бы посвятить себя скромной технике. Университет вовсе не для него; но ему некуда деться, а толпа тянет его туда бессознательно. Чего он хочет, того он не получит: в университете нет политехнического отделения.

Между тем его стремление, как бы оно ни было ограничено и материально, имеет в основании все-таки истину и науку. Государству ввиду собственных интересов



должно было бы удовлетворить его. Но он выходит в жизнь обманутый в надежде, недовольный: образование вместо производительного капитала дало ему один пустой блеск знания, который его не охранит от заблуждения. Вот еще и третий юноша, с умом односторонним, но недюжинным: сосредоточив его деятельность на самую малую частичку знания, он мог бы приобрести огромный капитал; с самого вступления в университет его тянет к занятию ограниченному, даже мелочному, но тем не менее почтенному; а тут всех стригут под один гребень, говорят: учись, как другие; после успеешь заниматься по-своему! А стремление между тем изнасиловано; время проходит, с ним и охота; и вот односторонность, при других условиях сделавшаяся бы производительной, теперь сбивается с толку и, прикрытая поверхностным лоском знания, производит не истину, а заблуждение.

Часто я думаю, почему это те же самые меры, которые веками и историей признаны необходимыми для материального существования государств, считаются также необходимыми и для их умственного и нравственного быта? Разве это одно и то же? Или люди живут еще так недавно, что не успели узнать ни свойств нравственного начала, ни свойств истины и заблуждения? Иначе, можно ли было бы применять те же законы, которыми управляется физическая целость государств, и к управлению умственными и нравственными силами народов? Или все, что нам твердят в школах о свободе убеждения, о свойствах мысли, истины и науки, – пустые слова и обольщения? Или царство научной истины также не от мира сего и в мире суждено выдерживать страшную борьбу с тем, что так же, как и оно, существенно и необходимо для жизни? Или мы все живем еще под влиянием древнего гнозиса, представляя себе и мысль, и научную истину, и заблуждение в виде личностей, с которыми можно распоряжаться материально? Или, наконец, это применение оправдывается правилами практической жизни французского «потоп после нас» и немецкого: «выиграно время, выиграно все»? Тут кроется какой-то глубокий разлад, глубокое недоразумение между действительностью и убеждением, несмотря на то, что убеждение вытекает из действительности.

Правда, мы не знаем еще, что бы вышло, если бы всем наукам всегда и везде была предоставлена полная свобода развития. После падения античного мира, по крайней мере, этого эксперимента еще не делали. При первом возрождении наук в христианском мире уже старались дать им известное направление – каждое государство и каждая нация по-своему и в своих видах. Поэтому нельзя доказать фактически, что именно эта свобода дала бы самый благодетельный результат и что именно она необходима для уничтожения лжи и заблуждений. Но с другой стороны, мы знаем наверное, что все попытки дать науке известное направление вели к результатам вовсе не тем, которых старались достигнуть; следствия принудительных мер, обязательных регулятивов, инквизиционных правил были вовсе неожиданные.

Человеческой предусмотрительности еще не удалось заставить научную истину остановиться или идти так, как бы ей хотелось, и, несмотря на это, она все еще не отчаивается в успехе; она все еще продолжает направлять ее по-своему. Между тем и непредвиденные следствия прошедших распоряжений не перестают накапливаться с веками. Искусно придуманная система направлений выводит на свет все более или более то самое зло, против которого она придумана. Со дня на день являются и растут новые заблуждения, новые лжеучения, с которыми все-таки хотят справиться вновь изобретаемыми направлениями и искусственными мерами, не замечая или не веря, что причина кроется не столько в сущности дела, сколько в средствах.





Направление учения, стесняющее свободу научного исследования, является на свет в двух видах: то под видом искусственной системы, изобретаемой ревностными консерваторами при первом появлении новой научной истины или нового взгляда, если они окажутся опасными для существующего порядка вещей, то в виде реакции предшествовавшему, столько же вынужденному направлению науки, если оно уже достигло крайних пределов. В обоих случаях оно проводится путем доктринерства и бюрократизма, а затем начинается борьба доктрины против следствий, ею же самой вызванных.

Вот черты общие истории и наук, и лжеучений. Придет когда-нибудь человеческое общество к другим убеждениям или нет – неизвестно; но скопившихся следствий уничтожить нельзя. Медленный процесс кристаллизации государственного быта не терпит насилий, даже и таких, которые бы имели целью служение истине. Остается, мирясь с действительностью, вникнуть в те начала, которые выработало современное знание об отношениях государства к науке. Только изучив их сознательно и дав им применение на самом деле, можно надеяться на успех в будущем.

Современная же наука государственного права говорит, что «эти отношения не могут быть прямые и непосредственные, и только в Китае глава государства есть вместе и центральная власть науки, и высший научный авторитет; там для научной деятельности назначаются известные колеи и границы, в которых она должна двигаться определенным и мерным шагом, и потому всякое отступление считается противогосударственным поступком. Но если человеческий дух (продолжает она) хочет возвыситься до познания истины, то он получает свой полет от личной свободы. Она ему врождена и есть дар Бога, а не государства. И наука не есть деятельность или откровение государства: она есть плод труда, совершаемого свободно бессмертным духом, жаждущим истины в сознании своего начала от источника и исполнителя всякой правды – Бога. Государство не имеет ни власти, ни права определять содержание науки и заграждать различные пути, по которым дух стремится приблизиться к истине. Свобода личного знания есть потому основной Божеский закон, который всякое государство обязано чтить и уважать. Но государство не может оставаться индифферентным и равнодушным к науке. Оно само много обязано науке своим могуществом, возвышением власти и возвышением себя самого в собственном своем сознании.

Попечения и заботы государства о науке проявляются в двух направлениях: положительно, когда оно покровительствует науке, способствует всеми средствами ее процветанию – или отрицательно, когда оно противодействует разрушительной порче, запустению и одичалости знания. Первое направление выражается, со стороны государства, материальной поддержкой и уважением к научным заслугам. Делая это, государство уважает самого себя и возвышает свое духовное значение.

Пруссия приобрела в наш век, чрез уважение к науке, огромное влияние и власть, так что оказалось, как будто она уже могла бы заявить право и на гегемонию в Германии. Австрия, напротив, которая так долго не допускала к себе германскую науку, ко вреду и ей и себе самой, но могла не только исполнить своей задачи, распространяя цивилизацию на восток, но еще и подверглась опасности вовсе потерять свое нравственное значение. Власть духа обращается только к тому, кто ее понимает и чтит; она делается врагом тому, кто ее презирает; и наука может сделаться так же легко могучим и верным союзником, как и опасным противником, от которого оборона трудна и всегда соединена с огромным пожертвованием собственных сил. Конечно,



государство должно действовать с разбором. Оно должно уважать все, что способствует общему благосостоянию и познанию истины. Чем яснее, чем плодотворнее научная заслуга для государства, тем более она должна быть оценена. Было бы нелепо со стороны государства поощрять ложный блеск софистики, безграничную несдержанность скептицизма или пошлость и сплетничество, являющиеся также на свет, и даже в привлекательных видах, там, где индивидуально-духовная жизнь может обнаруживаться свободно. В таком случае, неуважение и отказ в уважении есть обязанность государства, совершенно согласная с его интересами. На сколько действия государства в первом (положительном) направлении должны быть обширны и сколько оно тут должно быть щедро на средства, столько же во втором (отрицательном) направлении должно действовать осторожно и ограниченно. Только там, где научные стремления угрожают опасностью для благосостояния государства и общественной нравственности и где их нельзя преодолеть противодействием здоровых внутренних сил, государство обязано им препятствовать, но не иначе, как прекращая свое покровительство.

И тогда оно все еще должно помнить, как жизнь науки духовна и нежна, и что всякое грубое и насильственное прикосновение скорее может повредить здоровым органам науки, чем уничтожить ее болезненные наросты. Убедившись, что научная деятельность нескольких лиц или корпораций приносит общий вред, государство имеет право отнять у них свое покровительство и помощь, которыми они пользовались. Было бы сентиментальной глупостью ожидать от государства, чтобы оно содержало и поддерживало на свой счет своих врагов и давало им средства направлять их умственную работу на разрушение общественного порядка и благосостояния.

Вопрос о том, как должно поступать государство при злоупотреблениях свободы учения в университетах, хотя и нетрудно решить теоретически, но на практике это дело требует особенно тонкого такта и много гуманного смысла. Было бы нонсенсом вмешательство со стороны государства, когда оно замечает, что, уча истине, ошибаются и заблуждаются. Заблуждение есть неразлучный спутник знания, и если научный гений случайно сбился с пути, то может ли государство, не имея научного авторитета, взять на себя такую обязанность, которая состоит в отделении истины от заблуждения? Если же не может взять, то как же будет препятствовать? Если же все научное направление кажется государству ложным и ошибочным, то оно может ему противодействовать, увеличить силы истины и преодолеть заблуждение, определив еще другого наставника, от которого ожидает более спасительного влияния. Это относится особенно до учения философии. Но ошибка и заблуждение, сами по себе, не должны вести к запрещению со стороны государства. Если учение выродилось в явную вражду против основ общественного порядка и права, если с университетской кафедры провозглашают революцию как истинное политическое начало, или коммунизм как самую верную систему права частной собственности; если излагают доктрины, очевидно, противоречащие назначению целого учреждения; если, например, в теологическом факультете будут разрушать основы христианства, или общественная нравственность будет нарушена развращающим преподаванием — тогда наступает право государства не только противодействовать противоположным учением, но и прямо препятствовать злоупотреблению свободы науки. Напрасно ссылались бы на свободу научного учения, когда доктрина делается не правом и кривдой против государства и учреждения, доставившего ей эту свободу.





Обязанность университетского наставника – обязанность общественная, потому и свобода его учения необходимо ограничивается его отношениями к общественному порядку и благосостоянию. Тяжело погрешило бы государство пред юношеством и само на себя наложило бы руки, если бы оно осталось спокойным зрителем того, как молодое поколение, от которого зависят и его будущие судьбы, ведется наставниками, им же самим определенными, к духовной и нравственной порче. Но в приложении этого принципа на практике самое важное – не вредить истинной и необходимой свободе знания. Вред, причиненный ослаблением целебных сил, может сделаться гораздо сильнее того, который зависит от злоупотребления свободой. Решение спорных вопросов в таком трудном деле независимыми и научно-образованными присяжными заслуживало бы более доверия, чем решение обыкновенным, административным порядком.

Так говорит, современная наука, в лице одного из знаменитых ее представителей (Блунчли – на его лекциях и в его сочинении о государственном праве). Вникнув в излагаемые ею начала, мы видим, что она не определяет отношений государства собственно к направлению науки; но из того уже, что она смотрит на свободу личного знания как на Божественный закон, который государство обязано чтить, и отвергает все прямые непосредственные его отношения к науке, можно заключить, что она не признает за государством и права изменять направление науки. С другой стороны, однако же, мы видим, что государству предоставляется неотъемлемое право ограничивать вредное влияние научной порчи и противодействовать злоупотреблениям свободы учения. Чтобы согласить эти кажущиеся противоречия, нужно провести резкие границы между направлением науки и направлением учения, между свободой научного расследования и свободой учения.

Направление дается науке свойством самого объекта науки, господствующими убеждениями научных деятелей и предшествовавшими историческими событиями в делах науки. Что современная медицина и естественно-исторические науки стремятся стать в ряду точных наук – это зависит от свойств объекта. Что химия искала некогда панацеи и золота, астрономия увлекалась определением человеческой судьбы, грамматика учила говорить правильно, а логика мыслить, это зависело от убеждений алхимиков, астрологов и схоластиков. Что материалистическое направление берет в наше время верх над идеальным – это нужно рассматривать как реакцию предшествовавшим событиям. В развитии почти каждой науки можно встретить все эти три условия, дававшие ей то или другое направление. Все они находятся в зависимости друг от друга. Истинное свойство объекта каждой науки, сначала не ясно определенное в убеждениях ее адептов, разъяснялось, понемногу, вследствие прогресса других сродных наук и вследствие открытий, иногда чисто случайных. Государство ни на одно из этих условий не может иметь прямого влияния; потому и отношения его к направлению науки не могут быть прямые и непосредственные. Итак, если бы за государством и признано было право давать науке, по произволу, то или другое направление, то пользоваться им вполне оно могло бы тогда только, когда бы могло изменить свойство научного объекта, историю науки и убеждения ее адептов, или же, наконец, пользуясь этим правом, оно должно было бы отказать науке в прогрессе, а себе в выгодах, доставляемых ему прогрессом.

Несмотря, однако же, на это, история доказывает, что государство иногда присваивало себе право вмешательства во внутренние дела науки. Иногда то или другое направление казалось ему, почему бы то ни было, опасным, вредным или



противоречащим его интересам. А иногда, слишком ревностные приверженцы одного какого-нибудь направления, с пристрастием, свойственным всем сторонникам одной доктрины, старались посредством государства препятствовать другому, противоположному направлению. В этом случае государственные интересы были, конечно, одним предлогом для достижения личных целей. Тогда придумывалась, обыкновенно основанная на бюрократическом и инквизиционном начале, система искусственных препятствий к распространению направления, почитавшегося вредным; стеснялось и ограничивалось не только то, что государство, в видах самосохранения и благосостояния целого общества, имеет полное и неотъемлемое право стеснять и ограничивать, но и самая свобода личного знания, и свобода научного расследования. Временная удача влекла за собой постоянную реакцию. А реакция, тем более упорная и скрытая, чем насильственнее были меры, приводила окончательно к результатам совершенно противоположным тем, которые имелись в виду. Кажется, это-то указание опыта, не менее логических выводов, привело и государственное право к тому началу, которое не признает за государством права прямого вмешательства во внутренние дела науки.

Но направления науки и учения совпадают иногда вместе, и именно, когда первое уже определилось и признается как истинное, или как наиболее соответствующее современному состоянию нашего знания, общественным мнением всего научного мира. В этом случае направление науки должно, в свою очередь, направлять и учение. Государство не имеет ни рационального права, ни рациональной возможности противодействовать тому или другому, если бы даже и опасалось за будущее. Опасение это не могло бы служить оправданием: тогда значило бы, что государство признает современное направление науки и учения или опасной для себя истиною, или вредным заблуждением; в обоих случаях значило бы, что убеждения, начала и интересы государства совершенно противоречат прогрессивному ходу знания и науки, и оно объявляет себя врагом современного просвещения. Конечно, ни одно из европейских государств не согласилось бы принять на себя такую роль. Даже в том случае, когда правительство опасалось бы распространения современных научных истин для общества, еще мало подготовленного, оно все-таки не имело бы возможности отнять все средства узнать их у того класса людей, который сам ищет уже образования. При настоящем состоянии европейской цивилизации подобные препятствия со стороны государства повели бы к научной и умственной контрабанде, во сто крат более опасной тем, что она дает повод к самым превратным лжеучениям и толкам.

Другое дело, когда современные убеждения о самых опасных началах какой бы то ни было науки еще не утвердились, мнения научного света еще разделены и противоречат одно другому. В этом случае государство, нисколько не стесняя свободы научного расследования и свободы учения, имеет право способствовать распространению того учения, которое признает для себя и для общества более доступным, или более согласным с своими насущными и нравственными интересами. Злоупотреблением свободы учения было бы тут то, если бы спорные и недоказанные научные начала выдавались наставниками потому только за неоспоримые истины, что они противоречат интересам государства. Требовать под рукой, или явно, чтобы никто не следовал тому научному направлению, которое государство считает вредным в отношении к современному состоянию общества, или чтобы никто не знал его, значило бы не только подавать повод к пропаганде тайных лжеучений, но — что еще хуже — значило бы потрясать доверие в молодом поколении к искренности





и правдолюбию наставников. Вообще, неосторожный и преувеличенный контроль над свободой учения не в интересах государства. Этим ослабляется или вовсе уничтожается критический дух знания, то есть именно такое направление науки, которое вернее всего предохраняет новое поколение от ложных воззрений и увлечений.

Наконец, еще несравненно вреднее было бы для государства, если бы оно, вместе с свободой учения, ограничило и самую свободу научного расследования. Отнимая, прямым вмешательством в дела науки, самое главное средство к прогрессу, оно способствовало бы застою умственного движения и к образованию в обществе научного старообрядчества; а при влиянии современной цивилизации другими путями – торговлей, самой администрацией и т. п., – которых ни одно государство теперь запретить не может, оно произвело бы самое пагубное раздвоение и вражду между различными слоями к поколениями общества.

Вопрос о том, может ли эта доктрина о свободном отношении государства к науке найти применение везде и при всяком образе правления, решается современной наукой также положительно. Это и логически не может быть иначе. Если бы государство, каков бы ни был его образ правления, и какие бы догматы христианской религии оно ни признавало, запретило свободное расследование и учение о других образах правления, других догматах и вообще о других религиях, то оно этим не доказало бы ни твердости своей веры, ни твердой уверенности в том, что его подданные должны признавать для себя необходимым и прочным. Так как в деле веры истинная наука, почитая убеждения совести каждого народа и каждого лица неприкосновенными, занимается только расследованием исторической их стороны или общих всему человечеству источников убеждений; так как в истории и науке о государстве дело идет не о таких истинах, которые для всех народов, для всех времен и при всех возможных обстоятельствах, должны быть непреложными и единственно возможными – то свобода учения должна бы быть и тут ограничена только в том случае, когда оно потеряло бы чисто-научное, критическое направление и проводилось бы с очевидной целью потрясти, уничтожить свободу совести и представить существующий порядок в искаженном виде и не имеющим никакой разумной причины бытия. Тогда это было бы уже не свободой, а злоупотреблением свободы учения. Истинная научная критика, как бы она ни была свободна, всегда строгая и трезвая, противоречила бы сама себе, если бы стремилась не разъяснять, а ослаблять то, что имеет глубокое основание в народности и истории целого народа. Рассматривая все события, все учения и лжеучения, как совершившиеся факты, она, конечно, не скроет и тех из них, которые противны началам государства, дозволившего ей говорить откровенно; но ни одно правление не ослабнет от того, если наука беспристрастно изложит выгодные стороны и других образов правления, и ни одна господствующая вера не оскудеет от того, если наука выяснит, также беспристрастно, все нападки на ней безверия и скептицизма.

Так и при изучении других наук, не имеющих прямых отношений ни к вере, ни к правлению. Если бы, например, при изложении с кафедры естествоведения, государство запретило разъяснять истины, признаваемые современной геологией, физиологией нервной системы и историей развития животных, потому только, что они ему показались бы вредными в крайних выводах, еще далеких, темных и неверных, то неминуемым следствием этого запрещения было бы, со стороны увлекающейся молодежи, исключительное занятие именно этими, всего менее готовыми к решению, вопросами – и оно привело бы непременно односторонние



умы к логическому ослеплению; эти выводы и предположения, в глазах неопытных юношей, возвысились бы на степень неопровержимых доктрин. Напротив, всестороннее, свободное, критическое расследование скорее всего докажет каждому, что чем далее он будет идти по этому открытому пути, тем яснее увидит, как мы далеки еще от решительных заключений; он убедится тогда, что истинный прогресс поселяет сомнения не в делах веры, которые, вопреки известной остроте Фохта, должны все-таки оставаться вне науки, а в деле самого научного расследования. Не свобода и не объект науки, а пристрастное, реакционное увлечение, отступление с истинно-научного пути опасны для государства. Его обязанность не изменять по произволу и по временным соображениям сущность объекта и его направление, не ограничивать эту свободу, а восстанавливать ее, устраняя все поводы к реакции и к страстному увлечению. Поря, крайняя пора, государственным людям, учителям веры и моралистам пристально всмотреться в опасность, угрожающую грядущим поколениям. Если и в наше время не будут везде утверждены и упрочены нормальные отношения государства к науке, то влечение к истине, распространяясь вместе с просвещением, еще легче найдет случай переходить в увлечение. А мы, еще более, чем другие народы, должны этого опасаться. Мы не сами себе родим нашу науку; достигнем ли когда-нибудь этого — не знаем; но покуда, кроме западной, другой науки еще нет; она, что бы ни утверждали славянофилы, будет неминуемо и неизбежно, и все более и более, проникать к нам с запада. Если же теперь отношения государства к ней не будут выяснены, точно определены и регулированы, если просвещение масс не будет ведено так именно, чтобы они постепенно подготавливались к принятию начал этой науки, хотя бы и в самом ограниченном размере, то увлечения, ведущие к самым нелепым доктринам, будут непременно распространяться и овладевать неподготовленными умами, а, с другой стороны, раздвоение общества и неразлучная с ним вражда усилятся от наплыва западных идей в верхних и противодействующей им инерции в нижних слоях.

Никто более в государстве, как оно само, не может быть убежден в свойствах науки и научных истин. Стремление современной цивилизации проникнуть в массы распространяет, собственно, не самую науку, а только общие результаты, добытые ею; механизм и вся умственная работа, которыми они добыты, остаются скрытыми для большинства. Но и эти результаты уже достаточны, чтобы переменить все миросозерцание общества и увлечь его даже далее — за пределы науки. Чем более будет затруднена и ограничена научная работа со стороны государства, чем менее она найдет поощрения, тем легче она раздражит влиятельное меньшинство тружеников, тем сильнее вызовет в нем противодействие и тем скорее вырождается у него стремление к истине в страстное увлечение, а следствия его, как искаженные результаты науки, не замедлят перейти в неразборчивую массу. Итак, к ному, к этому меньшинству, должно государство в особенности применять свое знание свойств науки, с ним должно регулировать свои отношения. Оно должно заботиться прежде всего, чтобы представители и наставники науки были снабжены верными ручательствами глубоких и специальных сведений. Это одно уже может успокоить все его опасения за будущее. Как бы мало личные убеждения таких лиц ни соответствовали началам, принятым государством, оно может быть все-таки уверено, что вредные для него увлечения и доктрины не проникнут чрез них в массы; истинно-научное направление никогда и никого не допустит до этого, лишь бы ничто не препятствовало проявлениям их умственной деятельности. Если мне скажут, что многие реформаторы были





именно люди, приобретшие авторитет в науке, то я отвечу, что ни одного не знаю такого, который бы был агитатором. Встречаются, правда, и между наставниками, осужденными государством за распространение вредных учений, имена известных ученых и специалистов. К таким, например, относятся в ваше время Штраус и Ренан. Но, вникнув в закулисные подробности дела, мы увидим, что убеждения и доктрины этих лиц, когда им поручались кафедры, были известны швейцарскому и французскому правительствам, и не только терпелись, но даже одобрялись молчаливым согласием, пока это нужно было и совпадало с интересами той или другой влиятельной партии. Итак, тут в распространении доктрин, вредных для общества, виноваты не эти лица — они не притворялись — а самые правительства, которые, зная всю опасность их учения, авторизировали их учить с кафедры.

«Если существенное и ничем незаменяемое достоинство университета, по прекрасному выражению Савиньи, состоит в том, чтобы представить современное развитие науки олицетворенным в наставнике и, доведя весь процесс научного мышления до живой наглядности, пробудить и сделать производительными духовные силы ученика, то университетским наставникам должна быть дана свобода проникать пред учениками самостоятельно в святилище знания. Неестественна и бесплодна была бы попытка направлять их на другой, ими непризнанный путь.

Так определяет отношения государства к университетским представителям науки тот же авторитет по государственному праву, который я приводил уже прежде (Блунчли).

Конечно, не все правительства и в Германии руководствуются этими началами государственного права. Теологические факультеты, и протестантские и, особенно, католические стараются влиять на дух преподавания наук, находящихся в связи с богословием; правительства наиболее консервативные обращают особое внимание на преподавание и даже направление наук исторических. Но общественное мнение в Германии уже сильно развито, и правительства не могут пренебрегать им и в отношении к университетской науке: процветание университетов тесно соединено с благосостоянием городов и целых государств, которые смотрят на это дело, как на народное, близкое и к сердцу, и к карману. И потому нигде не проявляется ограничение свободы учения прямо и непосредственно, а только под видом выбора лиц, назначаемых занимать кафедру; только личные убеждения и научное направление выбираемых правительством в профессора свидетельствуют о взглядах его на свободу учения. Да и эти выборы профессоров обращают на себя особое внимание не столько в видах ограничения научной свободы, сколько потому, что многие из университетских наставников делаются членами представительных собраний. Известно, например, из газет, что упрек короля прусского относился к Зибелю, которого он сам определил в боннский университет, не как к профессору истории, а как к члену оппозиции в палате депутатов. Кажется, большая часть германских правительств и все государственные люди, знакомые с духом науки не по одним слухам, уже достаточно убедились, что только выбором людей, приобретших своими трудами бесспорный авторитет в науке, может быть гарантирована и свобода учения от злоупотреблений. И для нас нет другого, более верного средства против лжеучений, увлекающих умы, неприготовленные серьезным знанием, как специальное образование, соединенное с полной свободой научного исследования. Специальность, делая университетское образование более определенным и точным, удовлетворяет и талант, и посредственность; она же устранил и от большинства то опасное недовольство, которое



обыкновенно следует за многосторонним, но поверхностным образованием, остающимся без применения в жизни. Непрочна была бы, однако ж, и эта специальность в образовании, если бы государство приняло на себя обязанность давать ей заранее направление, соответствующее его видам и временным интересам. Это значило бы, из узких и преходящих целей, насиловать свободу испытующего ума и вовлекать его в ненормальную односторонность, которую нельзя было бы удержать без сильной борьбы против общечеловеческих стремлений знания.

Не менее важно для государства, и именно у нас, поддержать авторитет науки и наставников в глазах молодого поколения. Это тоже одно из самых надежных средств против увлечений и ложных доктрин, тайных и явных. Но и этого нельзя достигнуть без той же свободы учения и исследования. Без нее в учениках легко вкореняется мысль о неискренности учителя. А как скоро родилось подозрение, что учитель неоткровенен в изложении науки, что он не высказывает каких-то задних мыслей из страха, корысти и притворства, то умственная и нравственная связь между наставником и учеником уже нарушена, авторитет потрясен и студент уже не видит того идеала, который Савиньи хотел осуществить в лице университетского профессора. Молодой человек, потерявший это доверие, сомневающийся в искренности и считающий учение профессора не свободным, а вынужденным или притворным, есть уже адепт всех возможных заблуждений; самые нелепые лжеучения легко западают в душу, отравленную сомнением. И вот источник наших зол. Скажут, что вера в какие бы то ни было авторитеты потрясена давно, и не у нас одних. «Не клянись словами учителя» – не мы выдумали. Скажут, что упадок этой веры вовсе не зависит теперь от способа или направления учения, а есть следствие той же свободы, которую я защищаю. Но так возразит только тот, кто вовсе не поймет меня. Не о безусловной, средневековой вере в слова учителя говорю я и не потому ставлю высоко научный авторитет, что он, будто бы, делает истину истиннее и ложь правдой. Я знаю, и вера и безверье в деле науки пришли к нам, вместе с наукой, из-за моря. Но, живя за границей и сравнивая здешний взгляд на науку и ее авторитет с нашим, невольно видишь, как тот и другой различны. Кто более, как не немец, с его неодолимым любознанием, склонностью к отвлечению и протестантской свободой мысли, мог поколебать схоластическую веру в авторитет? Но сравните новое германское поколение с нашим и скажите, кто более уважает научный авторитет, кто более верит своим учителям – наше или германское? Наше, может быть, от природы смышленностью, и бойче: оно скорее живет, да. Бог с ней, с этой смышленностью, если она заставляет нас скорее сомневаться и блуждать без убеждений и без цели! Что в этом, если наши юноши смотрят свысока на студентские средневековые проделки и смеются над тем, что немцу трудно отстать от своих устарелых преданий? Ведь от этого нам не лучше! Что пользы нам от нашей младенческой сухотки? А иногда я думаю, уж не аффектация ли это, не прикрывается ли нашей ранней умственной распушенностью, нашим скороспелым скептицизмом, что-то другое? Но переодетая ли это в немецкое платье наша родная славянская непоследовательность, та же самая, с которой мужик так наивно говорит: «А Бог его знает» о том, что он мог бы очень хорошо знать, и между тем, слепо верить тому, чего вовсе не знает или что знает только по слухам? Может быть, наш модный нигилизм и есть что-то в роде этого. Ведь он отвергает и не хочет уже более знать, Бог весть почему, ни Канта, ни Гегеля, а между тем очень наивно верить в авторитеты Бюхнера, Мошешота и Фохта. Ведь это собственно не отвержение, а просто мена кукушки на ястреба! Да и можно ли,



в самом деле, чему-нибудь научиться, не веря тому, у кого учишься? На Западе, в отечестве тех доктрин, на которые ссылается наш юный нигилизм, и особенно в Германии, цена им скоро устоялась. «Kraftstoffmensch» – так называют здесь Бюхнера, хотя и читается (немцы все читают), но не избирается никем в оракулы и живет себе спокойно в одном торговом городе. Но добился этой чести и также не попал от оракулы и Молебот: он уехал в Италию. Фохт, который посерьезнее и поталантливее обоих, несмотря на свой научный цинизм, тоже не считается у немцев пифией, хотя и свободно себе учит в Женеве. Молодое германское поколение, и при современной реакции против отвлеченного направления, и при господстве материализма, все-таки ведется путем философским и чисто научным, продолжая по-прежнему искренно уважать авторитет своих университетских наставников. А у нас недоверие к учителям, поселенное прежним ограничением свободы учения, отсутствия научного специализма в университете и общечеловеческого образования в школе, а, наконец, в свою очередь, и крайний славянизм, вооружившийся прямо и косвенно против западной науки, успели развить и в области знания наш кровный разум, угодив молодежь прямо в руки крафштофных спекуляторов. Голова кружится, когда подумаешь, сколько свежих, лучших сил истратится по-пустому в этой непроизводительной распушенности мысли и знания, которая прикидывается наукой! И когда же? В то самое время, когда им нужно было бы сосредоточиться, чтобы дать и пищу, и тепло, и свет, и правду, и добрый пример коснеющим в невежестве массам. Можно ли же тут жаловаться с нашими публицистами, что так много русских семейств едет за границу, отнимал и силу, и ум у родины? Как требовать, чтобы тот, у кого есть и дети и средства, не вздумал, хоть на время, удалить своих детей из хаоса превратных убеждений, в которых запуталось наше образование? Тут уже нечего думать о национальном воспитании, которого еще нет: всякий хочет как бы дать хоть какое-нибудь, лишь бы не противоречащее человеческому. Правда, воспитание и в Германии еще далеко от совершенства. От нравственного яда нигде не уберешься. Но здесь цивилизацией выработались, на воле, и противоядия. Убеждения уже как-то установились. Ложный блеск софизмов сделался уже не так привлекателен для юношества. Маятник жизни, хотя и очень далекий от идеала, качается правильнее. Задние мысли лжеучителей отгадываются легче и вызывают истинных педагогов и представителей науки в противодействие скорее и сильнее. Подземная литература не имеет ни заманчивости, ни силы. Вкус и охота к серьезным занятиям пробуждаются ранее. Все это кидается в глаза в Германии каждому беспристрастному наблюдателю. Можно ли же, по совести, обвинять отцов в индифферентизме и хладнокровии к отечественным интересам?

История всех религиозных, политических и философских лжеучений показывает, что причины их развития должно искать или в специальных условиях народной жизни, или в отношениях государственного начала к научному. Различные свойства самого объекта доктрин играют тут роль второстепенную и служат, по большей части, одним только предлогом. Общее всем пропагандам есть то, что они проявляются не иначе, как в виде реакции. Но в истории нередко следствия принимались за причины. Так, например, в первую французскую революцию приписывали исключительно философским доктринам XVIII-го столетия. Вникнув глубже, нетрудно увидеть, что лжеучения, распространяясь при одних и тех же или сходных условиях, не сами были причиной смут: и смуты, и лжеучения, начиная от самого нелепого толка до философии энциклопедистов, были только следствия тех же самых причин.



Так, из специальных условий распространению лжеучений, обыкновенно, предшествовали: внутренние злоупотребления от непомерной централизации, сословная вражда, неравенство прав и недовольство; из ненормальных отношений государства к науке способствовали их развитию: гнет свободы научного исследования, упадок и ложная система образования. Правда, иногда лжеучения быстро заражали массы или некоторые слои общества, появлялись и исчезали периодически, как поветрия; сюда относятся, например, и современный спиритизм, начиная от ребяческого сто-ловерчения до сношения с загробным миром; причина их, как и всех эпидемий, еще темпа; но они редко принимали вид настоящих доктрин, имеющих практические применения, а оставались, со всей их мистической обстановкой, на степени отвле-ченных мечтаний. И наука о государственном праве, и указания истории приводят нас к тому заключению, что одни чисто административные и запретительные меры служат только неверными паллиативами против лжеучений. А если обстоятельства не позволяют, как это случается при борьбе партий, проводить эти меры последо-вательно, то результат делается не только ненадежным, но и опасным для государства. Мы видим это теперь во Франции. Наполеоновское правительство, в угоду клери-кальной партии, сначала стесняло, сколько могло, свободу научного расследования и учения, а теперь, когда усиленное влияние ультрамонтон сделалось уже и ему самому не подстать, оно стало полагать и такому направлению, представителем которого служит Ренан. Здоровы ли обществу такие переходы от холода к жару? А при употреблении паллиативов их избежать нельзя.

Итак, и логика, и история, и государственная наука – все доказывает, во-первых, что самое верное средство против вредных для общества увлечений и заблуждений ума заключается в свободе учения и расследования, на которую прежде всего напа-дают потому только, что это кажется легко и безопасно, и в распространении доверия к авторитету науки и ее представителей; во-вторых, что специальное направление учения в университетах, способствуя глубине и трезвости мышления, вернее дру-гих средств предохраняет государство от злоупотреблений этой свободы; в-третьих, что современные понятия об отношениях государства к науке могут быть с полной уверенностью применены ко всем образам правления христианского общества.

И я все надежды полагаю на систему образования, основанную на этих же самых началах. Судьбы нашего будущего поколения зависят от рациональной подготовки народа к принятию не другой какой-нибудь, еще неизвестной, а той же самой науки, которая выработалась целым человеческим обществом.

Мы не должны обольщать себя софизмами о каких-то особенностях славянской натуры и нашего общественного строя, требующих будто бы и других способов народного просвещения. Мы должны пользоваться своим выгодным положением в науке и употреблять все прогрессивные средства, доставляемые более образован-ными нациями, в нашу пользу. Пусть наши университеты остаются, как везде, для избранного меньшинства. Но пора, пора дать возможность специально-научного образования и менее избранному большинству. Должно непременно учредить и по-литехнические отделения – и, сколько можно, в связи с университетской наукой. Введением этого образования в университетах мы сбережем и образуем умствен-ный капитал, растрачиваемый теперь без цели и скрытый без оборота. Оно вместе со свободой учения и научного расследования восстановит и потрясенное доверие к авторитету представителей науки, а это спасет нас и от лжеучений, и от злоупо-треблений свободой.



В другом письме я постараюсь показать, как нарушение нормальных отношений государства к различным отраслям знания и науки способствовало односторонним направлениям учения, крайним выводам и ложным применениям к существующему порядку вещей.

IV. По поводу занятий русских ученых за границей

12 (24 января) 1864 года.

На днях я имел длинный, жаркий разговор с нашими посланными. К сожалению, не могу передать его слово в слово. Но, во всяком случае, он мне кажется потому интересным, что составляет живой комментарий и моих мыслей, и мыслей грядущего поколения профессоров о... будет сейчас видно – о чем.

Передавая его, я, может быть, вложу слова *А* в уста *Б* и прибавлю к моим словам то, что мне пришло после в голову, – это я отмечу, пожалуй, скобками, – но истина, в сущности, от этого не потеряет. Встретятся кое-какие немецкие фразы, – живя в Германии, это делаешь как-то невзначай.

А. Из вашего второго письма, кажется, следует, что вы отвергаете пользу общих научных курсов в университете?

Я. Сколько мне помнится, при двух условиях: во-первых, если студенты приготовлены к самостоятельному труду, а во-вторых, если есть руководства.

А. Как же можно требовать от молодого человека в 17 лет, чтобы он умел самостоятельно заниматься?

Я. Позвольте вас спросить в свою очередь: считаете вы возможным, чтобы молодой 17-летний человек настолько был приготовлен гимназией к самостоятельному труду, чтобы мог сам читать какое бы то ни было хорошее, дельное и современное руководство? Надеюсь, вы понимаете меня, что я разумею под словом «читать».

А. Да.

Я. Так вы не отвергаете возможности для молодого образованного человека получить из руководства ясное понятие о главных основах науки, которой он хочет заниматься?

А. Да; но ведь дело университета – приготовить к самостоятельному труду; дело и университетских профессоров – учить; а учить – в гимназии ли, в университете ли, все равно – все учить: это прямая и главная обязанность профессоров. Они – не академики; им нечего отвлекаться чисто научными занятиями. Я тут не вижу причины, почему вы переносите приучение в самостоятельной работе в гимназию, а не оставляете за одним университетом.

Я. Что профессора не академики, это я узнал из речи, произнесенной на торжественном акте московского университета, по случаю его 100-летнего юбилея. Но ведь это не минералы, из которых можно за одними оставлять тяжесть, за другими – тяжесть и блеск. Кто учит, тот также подвигает науку вперед, а кто двигает ее вперед, тот также учит. Где тут пределы? Где границы? Один говорит, другой пишет, третий и говорит, и пишет (а четвертый случай ни для профессора, ни для академика невозможен). Что учит в гимназии и учит в университете – огромная разница, не знаю, как вы можете оспаривать. Учитель должен быть педагог; иначе он не учитель; а профессор может быть и вовсе не педагогом, и даже знаменитым.

А. Да учитель гимназии также излагает науку...



Я. Пойдите, пойдите... Вот это-то одна из 10000 наших ошибок. Я видал в гимназиях этих господ, *излагающих* науки для гимназиста. Такое изложение не стоит выведенного яйца. Это страшное непонимание дела со стороны гимназического учителя, когда он пускается на профессорские замашки и с высоты кафедры бросает только высшие взгляды на школьную аудиторию...

А. Да, я знаю, что он должен у своих учеников спрашивать урок и узнавать, поняли ли его; в этом, положим, и проходит половина лекции; но другая половина употребляется все-таки на изложение предмета.

Я. И с этим не согласен. Учитель не должен делать ни шагу, не удостоверясь, чем заняты ученики. (Не забудьте, нитка, которой привязано внимание у всех у нас, а еще больше у гимназиста, так тонка, что она тотчас оборвется, если ее или не дотянешь, или перетянешь. Знайте, мне – за 50, а я не ручаюсь за мое внимание ни на одной из наших университетских лекций: чего же вы хотите от ребенка? Кто из учителей не знает, чем занята голова каждого из его учеников в то время, когда он учит, тот не учитель, и училище, которое делает это возможным – не училище, а рассадник будущих мухоловов. Добрая половина нашей молодежи пропадает для науки именно от того, что спозаранку не сумели обращаться с ее внимательностью, не следили за внутренней зевотой в училищах и давали завестись в душе той пустоте, которая проглядывает и в наших нравах, и в нашей литературе, и в наших убеждениях).

Б. Вы правы. Учитель должен заботиться, чтобы ученик уяснил себе хорошенько и переварил все в плоть и кровь, что слышал от учителя. Но, я думаю, главный недостаток наших гимназий именно тот, что они не развивают в ученике здравого критического суждения. Я, например, помню, что с нами было. Мы в гимназии читали о русской литературе взгляды Белинского, а когда вступили в университет, там профессор словесности и слышать не хотел про Белинского; у него был свой, совсем противоположный взгляд; мы и стали в тупик: на кого положиться, чему верить? Главное, по-моему – развить в ученике критическое мышление.

Я. Я не иду так далеко. У меня есть *minimum*, которого переступить нельзя и без которого нельзя являться в университет. По-моему, кончивший курс в гимназии и вступающий в университет должен понимать каждое хорошее руководство – разумеется, в постепенной последовательности научного учения. Он должен был в состоянии, прочитав руководство, научиться из него столько же, как и из лекции профессора. (Счастлив профессор, если его лекции стоят выше всякого современного хорошего учебника; но для него также есть свой *minimum* – они не должны быть ниже такого учебника.) Если ученик это условие выполнил, – ступай в университет, дело в шляпе...

А. Но где же гимназии достигают этой цели?

Я. Где? – а посмотрите кругом вас: баденские гимназии считаются не лучшими в Германии, – и вот мой сын, который нынешний только год поступил в университет, пробыл целый год в последнем классе здешней гимназии; спросите, чем он занимался там? (Он должен был готовить сам переводы из Геродота и Платона; должен был переводить с греческого на латинский; должен был готовиться из греческой истории по Дункеру, целый семестр проходит только одно время Перикла – разве это уже не самостоятельный труд для юноши в 17 лет? Он поступил в университет, и его занятия постепенно и без всяких скачков из гимназических делаются университетскими: натура и свойство научного труда не переменялись; он делается современен степенью выше – вот и все. Как здесь достигают этого? Уж верно по профессорским изложениям науки в гимназиях, не свысока, не разом.)

А. Но ведь у вас этого нет, так как же вы хотите, чтобы и университет не занимался тем, чем должны были бы заниматься гимназии? А как он это сделает, если в нем не будет общих научных курсов?

Я. Ваше предложение – понизить университет до уровня гимназий – не новость; это предлагали и другие. Но я в этом не вижу никакой пользы. Такое понижение не обойдется даром. (Вы понизите уровень университета, а гимназии понизят свой уровень; уездные училища, свой – дойдет дело донельзя, то есть до сельских приходских. Пожалуй, и тут еще можно ухитриться, изобрести новый механизм понижения и для народного образования, хотя это и трудно сделать там, где его нет.) Но к чему вся эта механика? К чему такая заботливость? Кто из студентов когда-нибудь просил ее? (Я часто слышал жалобы от непонимания дела, когда один или несколько юношей положительно уверяли, что им совсем не нужно того знать, что им преподают. Слышал, правда, жалобы и на то, что профессор читает непонятно, невнятно, требует многого, и все по своим запискам, на экзаменах сердится, когда ему отвечают не его словами. Но посмотрите беспристрастно, на кого обыкновенно ропщут? Худо, очень худо, что такие жалобы существуют; но, разбирая их по принципу «*audiat et attera pars*», нетрудно наткнуться на правду. Можно положительно сказать, что на недостижимо высокое наших университетских лекций жалоб нигде не слышно. Правда, многие профессора понизили курс своего учения, *proprio motu*, видя сами, что их лекции для большинства недосыгаемы; но это произошло оттого, что, в одно время, между гимназическим и университетским учением господствовал полный разлад; в гимназиях отдавали на выбор 13- и 14-летним мальчикам, спрашивая их: «чему, душечка, хочешь учиться? хочешь учиться латыни или юриспруденции?» В медицину тогда поступали (а в то время на одной медицине и основывалось все существование университетов) не умеющие склонять *mensa* и делавшие, к ужасу профессора рецептуры, страшные промахи в окончаниях, когда их заставляли писать рецепт без сокращений. В это пасмурное для университетов время нечему было удивляться, что профессор латинской словесности съехал на Корнелия Непота, а греческой – чуть не на азбуку. Но ведь это миновало: для чего же воскрешать прошедшее? для чего хотеть понижения, когда нужно повышать? Ступайте выше, не робей; толпа полезет за вами, не беспокойтесь, вы всё хотите сразу, хотите, чтобы разом всё пошло как по маслу, и первая неудача вас сейчас и испугает: «ну, как не доберется до меня?», думаете вы – и начинаете тотчас же спускаться сами. Имейте терпение – полезет, уверяю вас, полезет за вами, – стоит только не обсчитаться самому ступенями своей лестнице, а о прочем не заботиться.

А. Но тогда гимназии наши и должны будут только о том заботиться, чтобы готовить к университету. Можно ли же это провести у нас?

Я. Как вам сказать! (До сих пор у нас каждая гимназия двоилась: ей хотелось, или было приказано, готовить и к университету, и к жизни. Что же значило приготовление к жизни? Учиться законоведению, естественной истории, физике? Были и такие глубокие педагоги, что хотели ввести в гимназию преподавание политической экономии; физиология уже отчасти преподается и теперь, вместе с зоологией; можно было бы еще внести и анатомию – и вот перенесли бы университет в гимназию, а понизив его уровень, сделали бы его гимназией; что же? хорошо?) Вы хотите, – сколько я понял ваш вопрос, – чтоб гимназия готовила к жизни. А знаете ли, что такое наша жизнь и какие ее требования? Я был пять лет попечителем, и отчасти в таком округе, гимназии которого считались, после столичных,



самыми многолюдными: знаете ли результат этого приготовления к жизни? Вот он. Из первых четырех классов и видел в каждом по 80 и по 100 учеников, в параллельном бывало по 70; а знаете ли, сколько было в последнем, в седьмом? По 6 в иных, и не более 15 в урожайные годы. Вот она жизнь, вот она чего у нас требует! (Дай Бог, чтоб это переменялось теперь.) Университет можно сделать и для меньшинства из меньшинства, и для большинства из меньшинства – это зависит не от нас с вами. Но, как бы вы его ни учреждали, если вы не положите известного minimum – не того minimum, которые выражается теперь гимназическим аттестатом, а моего, которого я требую, – то, будете ли вы читать наши любезные общие курсы каждой науки, нет ли, по запискам ли, экспромтом ли – только не ждите. И если я сказал напрямик мое мнение об этих курсах, то именно хотел этим сказать, что гимназия и университет должны идти рука об руку и одним путем.

Г. Да как же вы хотите избежать общих курсов? Положим, например, что я, возвратясь из-за границы, получу кафедру в юридическом факультете, по одному предмету из русского права. Мне нужно будет, по вашему, сейчас руководство; а его вовсе нет ни на русском, ни на другом языке, да на другом языке и быть не может. Что же прикажете мне делать? Сидеть сложа руки на лекции или не ходить вовсе на лекции, а писать дома руководство? Спросите и у всех других юристов.

Я. Послушайте: вы берете случай, именно не подходящий ни под одно из моих условий. Я сказал, или думал сказать, да не сумел, что общие курсы вовсе не нужны там, где есть слушатели, умеющие заниматься самостоятельно, и где есть хоть одно дельное руководство по каждой науке, преподаваемой в университете. А по вашему предмету – вы говорите – нет такого, да и перевести с другого языка такого нельзя. Вы спрашиваете, что тут делать? Мне кажется, – дело ясное. Вас заставляют читать этот предмет, вы беретесь за это – позвольте же вас спросить: что вы будете делать и с чего начнете?

Г. Я уже теперь подготавливаюсь, справляюсь, составляю записки; буду продолжать это делать и буду сообщать моим слушателям то, что успел скопить.

Я. Прекрасно. Теперь одно из двух: или вы составили уже ваши записки, когда принимаетесь преподавать, или будете их составлять для каждой лекции. Позвольте же узнать: кто вам препятствует в первом случае их тотчас же напечатать? Печатайте хоть теперь, если они уже готовы: в Лейпциге вам в половину дешевле будет это стоить; а министерство, без сомнения, разрешит тотчас же ввоз в Россию. Во втором случае кто препятствует вам печатать тотчас же каждую лекцию? Да сами ваши слушатели – я видел – возьмутся за это; я видел, с какой жадностью бросаются они литографировать самые жиденькие по содержанию записки, и их покупают нарасхват; есть между ними даже особые доки-спекуляторы на этот предмет. Правда, ваши слушатели на первый год не будут избавлены от удовольствия посещать ваш общенаучный курс, в котором вы будете им излагать то, что успели собрать, как вы сами сказали и как иначе и требовать нечего от молодого доцента; но зато на другой год другие ваши слушатели уже могли бы распорядиться иначе, или, лучше, вы бы с ними могли бы распорядиться иначе, и по крайней мере половину вашего драгоценного времени могли бы выделить из вокальных упражнений и переливаний букв в звуки...

Г. Да помилуйте, ведь я не буду каждый год читать одно и то же! Может быть, что нынешнегодние мои записки вовсе не будут годиться для будущего года. Я, может быть, их с ног до головы переделаю.



Я. Тем лучше! Это значит, что вы идете вперед. Vorwärts! – прекрасно. На другой год печатается новое издание, опять на прежних основаниях; наши ученики, может быть, на первый раз будут озадачены этим форсированным маршем учителя; немножко, по-русски, почешут затылки, но дело будет слажено – я в этом уверен. Другие на третий год будут счастливее: я надеюсь, они тогда переплетут ваши лекции с белыми листами, как академический календарь, и всякое ваше нововведение уже впишут в эти листы; а вам на этот счастливый третий год, знаете ли, что бы пришлось делать? Уж вы, верно, догадаетесь. Объявите вашим слушателям, чтобы они непременно прочли ваши печатные записки и не смели бы иначе к вам являться на лекцию – вы их иначе знать не хотите, – и тогда вместо 8 часов в неделю назначьте 2 часа, в которые изложите им все новое, чего не было в ваших записках, да назначьте им, пожалуй, еще 1 или 2 часа в неделю для объяснения того, что осталось темным из старого или уже прочитанного. Остальные 4 часа у вас в выигрыш употребите их на специальные занятия. Заметьте, что я это беру в большом, скажу – в огромном, размере, и делаю это из уважения к вашему прогрессизму, предполагая, что вы каждый год имеете чрезвычайно много нового сообщить нашим слушателям.

А. Но кто же согласится печатать тотчас же по вступлении на кафедру свои записки? *Nonum premature in annum*. Где же оно, это древнее правило?

Я. Позвольте узнать, что вы считаете более важным: излагать ваши мысли на лекции или в печати?

А. В печати, без сомнения.

Я. А почему, позвольте узнать?

А. Потому что в печати я отдаю мои мысли на суд общественный; я должен, обнародывая мое сочинение, думать не только о содержании, но и о форме. Лекцию я могу читать по краткому конспекту, излагая по нем каждую статью изустно и не имея даже надобности в записках: а при изустном изложении не всегда удерживается литературная форма: иногда встретятся тут и повторения, и некоторые уклонения, тогда как, печатая, я не могу этого себе позволить: я должен дать приличную литературную форму тому, что пишу. Вообще, мне кажется, различие между изустным изложением и печатным так значительно, что я не понимаю, как можно смешивать одно с другим.

Я. Это значит, мы расходимся в началах. Чтобы показать несходство наших основных взглядов, я прибегну сначала к сравнению. Вы знаете, что у нас медицинский факультет считает степень доктора выше степени лекаря. Я, напротив, думаю, что медицинские германские факультеты, по крайней мере большая их часть, поступают гораздо справедливее, считая докторскую степень не выше, а ниже лекарской. Давая степень лекаря, факультет дает самое главное: право на жизнь и здоровье другого; докторская же, как свидетельство одного ученого достоинства, есть то, что немцы называют: *Sufiisarlikel*. Так и в нашем вопросе. Кому дают звание доцента, живое слово того признают, по моему мнению, уже никак не ниже, а выше печатного; его облачают правом (там, где право образования составляет исключительную монополию правительства) учить публично, да не только публично, а учить избранную часть общества, его будущее поколение; поэтому его живое слово имеет значения более, нежели печатное; если же он, как все мы грешные, может на лекции ошибаться и заблуждаться, то эти ошибки и заблуждения ничем не ниже тех, в которые он может впасть, печатая свои мысли; напротив, по своим следствиям они во сто крат важнее: когда он напечатает свою ошибку, ему заметят, его поправят, может быть



и с насмешкой, но это пойдет к делу; а его ошибку изустную, сделанную на лекции, кто исправит? Для студента она останется не ошибкой, а правдой. Для чего же не быть, а казаться? Вы молоды, вы понимаете всю важность нашего будущего призвания, вы дорожите вашим именем в науке – прекрасно! Но оттого, что вы напечатаете то, что раз сказали на ваших лекциях, не уменьшится ваше достоинство. Это будет значит, что вы действуете по правде внутренней, а во внешней вы показываете ваше знание, ваше научное достоинство таким, как оно есть на самом деле. Это значит, что вы не хотите играть двусмысленной роли: пред аудиторией казаться верховным жрецом науки, а свет оставлять в таинственной неизвестности о ваших научных достоинствах. Для чего?

Б. Да помилуйте – возьмите во внимание наше общественное мнение: чем оно руководится? Вот хоть бы руководство знаменитого Блунчли о государственном праве: книга в Германии, как и ее сочинитель, уважаема, а я твердо уверен, что у нас журналы ее непременно разбранили бы, если б кому-нибудь вздумалось перевести ее на русский язык. А если этак в одном из журналов разругают напечатанные записки, – что тогда заговорят слушатели?

Я. Журнальную брань считать для себя обидой, я твердо уверен, из вас пикта не будет; журналист, если захочет нас разругать, может легко достать ваши записки и у ваших студентов, но ведь это такие *misères*, о которых человеку, занимающему наукой серьезно, и говорит стыдно. Другое дело, что соленая и пересоленная критика ваших записок может вас уронить в глазах студентов, из которых многие находятся, правда, под влиянием нашего журнализма. Но будьте только откровенны пред ними вашим знанием, не раздражайтесь ни справедливыми, ни ложными критиками, и – верьте, победа останется за вами. В самый первый год моего профессорства в Дерпте я вздумал издать мои клинические лекции и случаи (анналы клиники), написал из Ж. Ж. Руссо: «*que la trompette du jugement dernier sonne quand elle voudra, je viendrai, ce livre à la main, devant le juge souverain*», etc. etc., и в предисловии сказал, что пишу книгу эту не для того, чтоб молодым врачам служить примером действий при постели больного, а для того, чтоб не служить. Критик, разумеется, не обратил на это никакого внимания, и начал валять меня. Дело было, конечно, нетрудное. Я сам облегчил ему этот труд, потому что, печатая свои ошибки, валял себя без милосердия. Я принес в свою аудиторию критику и доказал, что в ней еще многие из моих ошибок не были выставлены. Я выиграл на глазах моих слушателей, хотя и не искал, по правде, этого – и, благодаря этой критике, они мне начали верить вдвое более прежнего, а один старик профессор пришел ко мне на дом ночью, принялся обнимать и сказал со слезами: *Ich respectitre Sic*. За это задушевное «*respccctiere*» старика я готов был перенести не одну, а тысячу критик.

А. Но, воля ваша, никто не согласится, не исправив формы, слога и проч. в записках, издать их; а это исправление потребует времени, которое я мог бы употребить на что-нибудь более полезное, и потом, – я уже сказал, – можно читать и по конспекту, без записок; кто же тогда возьмет на себя редакцию? Разве поручить студенту – что из этого выйдет?

Я. Если вы хотите знать мое откровенное мнение, то я вам скажу, что этим господам доцентам, выступающим на кафедру без записок (или, как их более нежно называют слушатели-подлипалы, записочек), я не много верю. Я эту лямку сам тянул, – так знаю; к бесталантным доцентам я не принадлежал, трусом также не был; но, не приготовившись, не изложив мысли на бумагу, не наведя справок и не записав их точно,

я никогда не решался в первые годы выступить на кафедру. Правда, я должен был читать на чужом языке (на немецком); но язык меня не затруднял – меня затруднял самый предмет, который я знал не хуже других, занимаясь им *специально* целых 8 лет до моего доцентства. Записки эти, правда, листов 300 мелкого письма, я бы теперь сжег, если бы их нашел; но тогда тотчас бы напечатал – да таки многое из них и напечатал – и теперь в этом также не раскаиваюсь. (Да и для чего? Что мы за совершенства такие? Кого мы этим надуем, если б даже и захотели надуть? Все знают: молодо, зелено. Худ ли, хорош ли, но раз взялся за гуж – не говори, что не дюж, но и не притворяйся, что дюжее себя и других. Взялся читать лекции – пусть же все знают, что я читаю; не хочу казаться лучшим, чем я есть на самом деле; все знайте, и ученики, и учителя, мои научные заблуждения, мои ошибки – а ученики пусть знают всех больше; они от этого только выиграют: кто поумнее из них, тот сейчас раскусит учителя и поймет, что это за человек; кто назойливее, пусть себе хихикает, – после поймет, когда до него дойдет очередь. А форма, стиль – неужели же это должно останавливать? Да знаете ли, я и теперь немецкий язык далеко не знаю в совершенстве, и когда я начинал читать мои лекции, так за час до всякой лекции я заходил к моему ассистенту – студенту, и он мне в полчаса весь стиль так исправлял, что и многое из этого печатал, и ни один немец на меня не был в претензии за стиль; даже и критик мой его не похулил. Следовательно, была бы охота да было бы содержание в ваших *записочках*, а форма найдется, и сам «Современник» не будет над ней одной издеваться.)

Г. А вот здесь, в Германии, так на это иначе смотрят. Я недавно у одного профессора спросил: хорошо ли я сделаю, если достану у студентов его записки 58 или 59 годов? Он мне сказал: «Нет, я после того их не переделал». Так, вот уже опытный доцент, а не решается еще издавать своих записок.

Я. Вишь вы куда идете! Хотите брать тут пример с немцев. Да кого у немцев делают профессором? Много ли вы найдете у них таких молодцов на университетской кафедре, которые бы лет 15 не насиделись в черном теле, т. е. в приват-доцентстве. Много ли вы найдете профессоров в Германии, которые бы до вступления на кафедру не написали чего-нибудь полновесного? Разве какого-нибудь знаменитого практика в медицинском факультете, да и таких, ничего не писавших, один, другой – и обчелся. Такому господину, разумеется, когда он вступит на кафедру, ужасно не хочется, чтобы его собратия прокричали: «Er hat zu früh in's Horn geblasen», если книга выйдет хоть немного слабовата. Нет, это нам не пример. У них сначала пишут, а потом читают лекции; а у нас наоборот, да и наоборот-то не выходит; и прежде не пишут, и после о себе весточки не дают.

Б. Так вы думаете, что наши студенты будут покупать такие печатные записки, если они часто, – положим, хоть и не всякий год, – будут исправляться профессором и снова перепечатываться?

Я. Это дело, конечно, щекотливое для студенческого кармана. Но тут, на первое время, пока они во вкус не вошли и еще не поняли, как это для них важно, мог бы и университет кое-чем помочь. Деньги не пропащие. Ведь нужно подумать, что из этих студентов после сделаются профессора, в которых – и вы знаете – у нас оказался огромный недочет; так ведь не безделица и для самого государства распространить в университетской молодежи вкус к научному чтению; это, по-моему, важнее, чем их гонять с лекции на лекцию. А со временем, Бог даст, и у нас так же будет, как в Германии. Вот посмотрите здесь, например, фрейбургского профессора Мюллера:



он в каких-нибудь 10 лет печатает уже 14-е издание своей физики, которая слывет под именами Пулье-Мюллера. Это был сначала перевод с французской книги Пулье, с собственными примечаниями переводчика, а потом эти примечания делались все крупнее да крупнее, и теперь уже от Пулье, кроме имени, как от старого ножа, которому несколько раз и черенок, и лезвие переменили, ничего не осталось. Последнее издание еще не все вышло, а когда я был в августе у Мюллера, так он уже мне показывал к нему почти пол-листа новых примечаний. Руководство же дорогое, с политипажками и рисунками. Дай Бог, чтоб и у нас такой же вкус к чтению распространился! Об этом похлопотать нам всем не мешает: все журналы, да журналы, да ведомости – ведь на этом одном цивилизация наша не выедет, как бы они там громко ни кричали. А с кого начать, как не с молодежи? (Ваше дело позаботиться, чтоб ваши записки оскомины не набили. Ну, а если это случится, так, значит, наши лекции уже давно в зубах завязли. Добрые люди увидят все-таки, если вы их напечатаете, чем вы кормите вашу аудиторию. Все-таки более надежды на успех, чем если эти записки останутся для света канцелярской тайной.)

А. Так поэтому вы ни во что не ставите пятую речь профессора?

Я. Живой-то голос, что называется? Вот видите, что я вам скажу на это. Я теперь перебивал почти в 20 немецких университетах, и прежде в них бывал; слышал и французов, и русских, – но если я понял этот живой голос, как я его понимаю, у десяти, то слава Богу! Я на себе так замечал: полчаса можно еще слушать, а остальные четверть часа или с начала, или от конца считая различно – уже трудно делается. Я думаю, что тут есть большой дозис мистификации, или, лучше, самообольщения, со стороны слушателя. Если я именно то слышу, что мне хотелось бы слышать, то мое внимание, пожалуй, и напряжено, но настолько же ко мне самому, насколько к оратору; а беда, если я примусь ему мысленно возражать, – а это со мной часто случается, – как раз потеряю нить. Но это, разумеется, дело личное и чисто субъективное; а вообще говоря, я готов признать влияние, какое угодно, даже магическое, голоса, только не замшенного, не хриплого, без покашливаний, без разных междометий; но таких голосов, право, но очень много. Вы скажете: а Шлоссер, а Гегель? Послушайте, – будьте, сделайте одолжение, Шлоссером, и я постараюсь вас с вниманием слушать, несмотря на ваш хронический катар; да и зачем вам тогда меня? У вас будет довольно и других. Кого – скажите – выбирают в профессора по действию речи и голоса? Когда мы отправлялись в профессорский институт, в Дерпт, покойный профессор Мухин (в Москве), правда, заставлял нас громко и без отдыха прочесть длинный период из своей «кентрологии»; но это он делал потому, что ему мало были известны аускультация и перкуссия; он хотел только узнать, здоровы ли у нас легкие, а вовсе не потому, живой ли у нас голос. Есть, бесспорно, такие профессора, которых можно с необыкновенной приятностью и тогда прослушать целый час, когда они просто вслух читают книгу; вот вам пример перед глазами: Гейзер. Но ведь это не правило, а исключения. А большинство? Что стало бы из него, если б его нужно было судить по жизни голоса и речи? Вы понимаете, что, отвергая эту особенную, присущую будто бы всем на свете лекциям силу жизни, я не говорю о лекциях опытных наук. Виртуоза можно слушать и немного.

Г. Но тогда большая часть профессоров других факультетов, например юридического и словесного, окажутся вряд ли необходимыми?

Я. Почему же так? Я разделяю всех профессоров на четыре категории. Одни – люди, имеющие талант объяснять и действующие именно живой речью, как вы



говорите: их немного; им почет, если только они содержанием пожертвуют форме и не аффектируют, нарумяняясь и набеляясь. Вторая категория – люди со всеми возможными голосами, катарями, даже с горловой чахоткой, или вовсе немые, но знающие хорошо свое дело, т. е. науку, а главное, умеющие знакомить своих учеников с механизмом научных знаний: это университетский клад; берегите его, как зеницу ока; я желаю вам безгласия, но желаю вам всем принадлежать к этой категории, если вы даже будете и безгласными. Третья категория – молодежь-специалисты: они мало знают, но что знают, то хорошо знают; я когда-то принадлежал к таким, и потому имею к этой категории непроизвольное пристрастие; позвольте вам также пожелать того, чем я сам был. Четвертая – излагатели или комментаторы трудных мест из руководств для начинающих и составители записок, но которые они *непрерывно печатают* – это неизбежное условие: эти люди могут быть и молоды, и стары – также весьма почтенные; нет никакой необходимости, чтобы они целую жизнь оставались в этом классе, занятия которого, *à la longue*, могут действительно наскучить. Вот мой университет. Про мою аудиторию я уже вам сказал; вы знаете, какого *minimum* я от нее требую.

А. Но как хотите, требования ваши мне кажутся ненормальными; доцент, только что вступающий на кафедру, еще даже не державший экзамена на доктора или магистра, за неимением лучшего, исправляющий должность профессора, заваленный, на первый раз, работой, вынужденный преподавать огромный предмет, будет обязан еще издавать свои записки, исправлять их, держать корректуру, округлять слог – и все это при первом выступлении на поприще!

Я. Вы правы: положение ненормальное. Я сам в нем был. Я должен был читать всю науку и излагать такие ее отделы, которых я и теперь не знаю. Это не весело. Но положение ненормальное – и следствия его, и меры против них ненормальны.

А. Как же это так? И положение ненормальное, и средства против него ненормальные – чтобы его еще хуже сделать?

Я. А скажите-ка мне, много ли таких счастливых, даже из великих мира сего, которым удавалось часто ненормальный порядок вещей устранить нормальными средствами? Чем хочет устранить теперь Линкольн ненормальное положение американских штатов? Или вы утешаетесь словами Мефистофеля: *das Biut ist ein besonderer Saft*, – и потому пускать ее – это дело нормальное? Нет, я так думаю, что где только можно, там и нужно, там должно освободить молодого доцента от чтения общих курсов – не навязывать ему работы не по силам; но где этого избежать нельзя – как, по вашим же словам, в юридическом факультете, там против моего способа я все-таки не вижу ни одного полновесного возражения; читайте, если уже вам суждено читать по запискам, но печатайте их тотчас же, говорите прямо и открыто, что вы знаете и чего не знаете, не имейте задней мысли: «Для света это еще рано издавать, а для аудитории годится, с рук сойдет». Уважайте вашу аудиторию, будет ли она достойна уважения, нет ли; помните, что всякий ваш ученик – это будущий вы; *Ву in statu nascente*; это нам, русским, испытавшим уже не раз, что значить университетский дефицит, должно всего более помнить, когда мы попадаем на кафедру. К сожалению, я узнал сам эту истину слишком поздно и советую вам узнать ее как можно раньше. Да, знаете ли, я на днях узнал, что печатание лекции за лекцией теперь в Париже в моде; лекции всех профессоров – я слышу – так печатаются: стенографы сидят у них на лекциях, как в парламенте, которого в Париже покуда еще нет, записывают и тотчас же печатают; на другой день за несколько сантимов



всякий может прочесть вашу живую речь, перенесенную на бумагу. Вы скажете, что это все – матадоры науки. Право, в их лекциях отыщутся также порядочные промахи; но французы – народ не робкий и не имеют такого суеверного почтения к печатному слову, как мы. Так ведь вы – молодое поколение; кому же, как не вам, восставать против суеверий? Подумайте хорошенько, что это такое за идол – печать; ведь наши предки столкнули же своего идола в воду, даже не совсем еще потеряв в него веру. Что же вы так боитесь ваших же собственных слов, вашей живой речи, когда она попала под станок? Что это за суеверный страх: учить словами – пожалуй, печатью – боюсь: убьют? Еще другое дело, если бы встретили препятствия в предварительной цензуре; но если не цензируют ваших изустных лекций – значит, нам доверяют. Не будет же цензура считать печатную лекцию более вредной, чем та, которая из ваших уст переходит в головы целого поколения. Да и что может быть в научной истине вредного, и что другое должны передавать лекции, кроме того, что принято наукой или как дознанная истина, или как одно спорное предположение?

А. Да, печатание лекций может быть полезным, но только как одна гарантия.

Я. Да, как гарантии против апатии и научного застоя. Но не одна внешняя – это ваша гарантия против нас самих. После, когда через несколько лет вы взглянете на то, что вы всякий год поправляли и улучшали, вы увидите свою деятельность как в зеркале. Это – документ. А общественное мнение, как бы оно у нас ни мало интересовалось университетской наукой, увидит вас также. Приучайте его, чтобы оно вас видело и интересовалось университетской наукой. С первого же года льва различать по когтям.

Г. Но, мне кажется, лучше бы уж было *требовать*, чтобы доцент издавал свои лекции не сейчас, а по крайней мере лет через пять.

Я. Я знаю, что значит у нас в университете для доцента пять лет. Ему на каждом шагу придется в эти пять лет просить: «Не введи нас во искушение». Именно эти-то первые пять лет и самые важные для нас. Если в это время не будет для нас стимула, так прощай наша будущая деятельность. Кто будет хлопотать только о том, лишь бы усесться поплотнее – а такие найдутся: в семье не без урода – так тот может в это время пустить глубоко корни, так что ему после, пожалуй, не нужно будет писать ни записок, ни руководств. (Я знал такие примеры, и знал людей недюжинных, которые мне лет двадцать назад говорили, что они составляют руководство по своему предмету, датам, и теперь все еще составляют. Нет, такие термины не по нашей славянской натуре; что с самого начала сделано, то и сделано; а откладывать в длинный ящик – это нам нездорово.)

Б. Но ведь вы знаете, что *обязательные меры* в этом случае, никуда не ведут.

Я. Да напрасно вы и думаете, что я настаиваю на обязательности. Хотя обязательность чем бы то ни было доказать свое научное достоинство, и именно научно-литературное, принята в Германии, но у нас, на нашем безлюдьи, покуда она как-то не клеится. Хотя, с другой стороны, согласитесь, такой полный недостаток гарантий для доцента и профессорства – тоже крайность, по моему мнению.

А. Как полный недостаток? Да здесь от доцента гораздо менее требуют. Он напишет легонькую докторскую диссертацию да безделицу *pro venia docendi* – и готов. А мы должны пройти чрез два или три экзамена, да диссертацию написать, не здешней докторской чета!

Я. Да; но вы забываете, что вы сравниваете две неодинаковые вещи – здешних приват-доцентов с нашими доцентами. Наши новые доценты – это все-таки прежние



адъюнкты: они на жаловании; они одной ногой на профессорской кафедре: им не придется тереть лямку, как здешним приват-доцентам, двадцать лет, дожидаясь смерти или увольнения пожизненного профессора и выручая за свои лекции по 300 или 400 гульденов в год. Наши на их месте давно бы ноги протянули. Нет, если сравнивать, так сравнивайте наших доцентов с здешними экстраординарными профессорами и посмотрите, каких требуют научных гарантий от них здесь и каких – у нас. Диссертация и экзамен – это, конечно, хорошо.

А. Но ведь об этом мнения очень еще различны; есть и такое, что профессором мог бы быть каждый – и его можно бы защищать; да, вообще, тут регламентировать едва ли можно.

Я. Покуда образование в каком бы ни было государстве – правительственная монополия, до тех пор совершенно сделать профессуру свободной и совершенно обойтись без регламентировки нельзя. Но у нас она должна быть, сколько можно, такая, чтобы в первое время профессорской деятельности подстрекала молодого доцента беспрестанно идти вперед. Это, как хотите, для нас нужно. Но я совсем и не хотел из моей меры сделать что-нибудь обязательное. Хорошо было бы, если б общественное мнение да ваши собственные убеждения, проводимые коллегиально всем новым поколением доцентов, сделали ее обязательной. Я понимаю, что одному или двумя решиться и принести себя в жертву нашей журналистике, при нашем образе мыслей, нашем страхе и суеверии, – дело было бы неслыханное; но действуй по убеждению, все вместе – наука не была бы в проигрыше, это опять мое убеждение.

Г. А вот если б можно было засчитывать составленные записки или руководства вместо докторской или магистерской диссертации, это дало бы более возможности заняться составлением их хорошенько в первое время.

Я. Да, я думаю, что в этом препятствия со стороны университетов не будет. И я считал бы, при нашем недостатке в хороших учебниках, такую книгу полезной ничем не менее диссертации.

А. Но ведь вы же особенно налагаете на специальные научные занятия?

Я. Да, я и остаюсь при этом убеждении. Если я сам что-нибудь знаю, то я обязан этим именно тому, что, несмотря на все препятствия, в первое время моей учебной деятельности я был специалистом до цинизма, и чем больше я разрабатывал какую-нибудь частичку моей науки, тем более я убеждался, сколько мне необходимо заняться другими науками; эта частичка знакомила меня с тем, что мне с первого раза казалось или лишним хламом, или вовсе посторонней вещью. Таков, как я вижу, ход занятий и у здешних приват-доцентов, с тем только различием, что они вообще общечеловечески лучше приготовлены, чем мы.

Г. Но здешние доценты вовсе не такие специалисты. Здесь я могу назвать нескольких, знаю также некоторых и в Берлине, которые преподают не специальности, а читают общие курсы.

Я. Да, я знаю, есть и такие, и знаю почему. Но это нисколько не изменяет общего принципа, чтобы доцент начинал свое поприще с специальностей. Здешних (т. е. германских) приват-доцентов можно разделять также на несколько категорий: есть *protégés* некоторых влиятельных профессоров и даже целого факультета; таких допускают ко всякому чтению, особенно когда есть вакантные кафедры или когда большинство факультета хочет выжить отжившую личность; оно протезирует тогда одного своего или нескольких доцентов. В других же университетах, напротив, факультеты, т. е. их ординарные профессора, ревниво смотрят на своих



приват-доцентов, держат их крепко в руках и не дают им читать не только общих курсов, но и больших отделов науки. Большая же часть доцентов сами останавливаются на специальностях, и это самые дельные из них; к ним принадлежала и большая часть теперешних профессоров – они сами находят и научный интерес, и материальную выгоду в специальных занятиях, образуя около себя значительную аудиторию. Есть, наконец, и такие, которые из самонадеянности, из расчета и даже из политических видов бросаются и на общие курсы. А те, которые пробыли уже лет 15 или 20 доцентами, имеют и в самом деле полное нравственное право на такое преподавание.

Не знаю, как мои собеседники, но я из этой беседы кое-чему научился.

Кафедра географии в университетах. Записка об открытии и учреждении кафедры географии в университетах⁶⁸

При отсутствии особой кафедры для преподавания *географии* в университетах нет науки, которая и связывала бы отдельные отрасли естествознания, и служила бы основанием для изучения всеобщей истории и статистики.

Без географии в курсе естественных наук недостает широкого воззрения на природу, представителем которого был Гумбольдт; без географии во всеобщей истории и в статистике теряется связь между природой и общественными явлениями, разъяснение которой составляет заслугу Риттера. Влияние этого пробела особенно заметно в приготовлении преподавателей географии для гимназий.

Наставники по сему предмету, взятые с историко-филологического факультета, по незнакомству с естественными науками или вовсе не имеют в виду основной идеи географии, или не в состоянии развить эту идею с пользой для учеников. Наставники же, взятые с физико-математического факультета, изучавшие явления природы независимо от влияния их на общественную жизнь, или вовсе не могут оценить значения физических условий для человека, находящегося на различных ступенях общности, или, по крайней мере, теряют из виду этнографический элемент.

Вследствие этого наука, которая могла бы в гимназиях содействовать умственному развитию детей и сообщать им много занимательных и полезных сведений, обращается в мертвую номенклатуру, в перечни: собственных имен, произведений трех царств природы, исторических событий и проч.

Заучив на память этот лексикон слов, с которым не связано никакой мысли, ученики выносят одно оупение, чувство умственной усталости, тогда как география при надлежащем преподавании должна бы возбудить охоту к занятиям и к чтению, наконец, дать наставнику нравственное влияние на учащихся.

Настоятельная потребность, ощущаемая гимназиями в хороших преподавателях географии, указывает на необходимость основательной подготовки учителей

в педагогических курсах. Достижение же этой цели условливается открытием особых кафедр при университетах.

О преобразовании Одесского лицея в университет⁶⁹

2 апреля 1858 г.

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

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

Католицизм и грубое вольнодумство уже завладевают первыми начатками заграничной молдавской литературы, влияние которой быстро распространяется и на наших молдавских подданных. В Константинополе уже издаются журналы на болгарском языке, которые хотя и не содержат покуда ничего антирусского, однако же со временем они пробудят сочувствие и в наших болгарях, но не в нашу пользу, тем более что уменьшение господствовавшего доселе влияния фанариотов, столь ненавистного славянам, и введение богослужения на славянском языке в Константинопольской болгарской церкви их сильно расположит в пользу турецкого правительства. Католики и протестанты и в Константинополе, и в Бухаресте уже учреждают училища для наших единоверцев; в Белграде, покуда он принадлежал нам, не было ни одного болгарского училища и целые годы проходили в одной тщетной переписке об его учреждении; теперь, когда Белград отошел от России, молдавское правительство уже ассигновало сумму для открытия народной школы. Все эти обстоятельства доказывают, что наше нравственное и научно-образовательное влияние на наших восточных единоверцев с каждым днем более и более слабеет; но безутешнее всего то, что оно ослабевает и для наших пограничных подданных, соплеменных с турецкими и молдавскими их единоверцами. Мысль действовать на них посредством нашего



торгового общества (Р. об-во пар. и торговли), посредством частных пожертвований на сооружение храмов и приютов в Палестине и посредством нашей духовной миссии в Иерусалиме превосходна. Но мы можем только то дать, что мы сами имеем. А все, что мы имеем, это преданность православию и престолу, сочувствие к нашим братьям и некоторые материальные пособия. Но этого уже теперь мало, когда влияние Запада на Восток обнаруживается в таких огромных размерах, когда оно поддерживается глубоким знанием дела и систематически проводимой пропагандой. Вот почему я твердо убежден, что покуда мы сами не изберем равного по силе духовно-научного оружия, наше противодействие Западу останется слабым и немогущим. Мы должны сначала учредить и усилить центр наших действий. Мы должны сначала образовать из наших соплеменников, наших единоверцев и из нас самих людей, нравственно и научно способных противодействовать Западу. Единоверие и единоплеменность с нашими восточными братьями на нашей стороне; но нравственно и научно мы слишком еще слабы.

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

Все эти соображения заставили меня еще за год перед сим обратиться к г. министру народного просвещения с проектом о преобразовании Одесского лицея в высшее учебное заведение с целью сообщить ему именно такую организацию, которая способствовала бы укреплению наших связей с нашими восточными братьями по вере и по племени. Очевидно, что Одесса, по ее местности, могла бы быть именно тем центром наших действий и истинным рассадником людей, могущих осуществить эту важную политическую цель. Нет сомнения, что такой рассадник, действуя сообща с обществом торговли и пароходства, мощно бы противодействовал усиливающемуся влиянию Запада на Восток. В Одессе бы готовились и учителя, и врачи, и сестры для тех благотворительных заведений, которые общество постепенно бы учреждало в избранных им пунктах на Востоке. Для такого преобразования лицея в Одессе я не требовал увеличения штата от правительства; я указывал на другие источники и именно на сбор по 2,5 коп. с каждой четверти хлеба, вывозимого из всех портов Черного и Азовского морей. Уже и прежде, с 1817 г., лицей получал на содержание до 4 коп. с четверти пшеницы, вывозимой только из одного Одесского порта. Впоследствии он передал этот доход, явственно к своему ущербу, государственному казначейству и получил от него взамен по 16 т. руб. сер. ежегодно. Но государственное казначейство обязалось выдавать эту сумму только до нового закона об одесском порто-франко. В прошлом (1857) году одесское порто-франко уничтожено, и я полагал, что это самое удобное время для предполагаемого мною преобразования. Но мой проект, вероятно, встретил препятствие со стороны министерства финансов и до сих пор остается нерешенным.

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









РАЗДЕЛ III

СТАТЬИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЕ И РЕЧИ





Письма мирового посредника

1. Письмо из Каменец-Подольской губернии⁷⁰ мирового посредника Винницкого уезда

Начинаю мое знакомство с вами письмом мирового посредника 2-го участка Винницкого уезда. Я получил объявление об издании и приглашение ваше именно в тот день, когда я собирал крестьян в моем имении для переговоров по уставной грамоте. Одно непредвиденное обстоятельство, встретившееся при этом случае, так поразило меня, что я счел необходимым довести его до всеобщего сведения. Прибыв в мое имение в конце апреля месяца, я созвал крестьян и объявил им, что желал бы перевести их с издельной повинности на денежную, прочел им все статьи Общего Положения, касающиеся до этого предмета, и старался, сколько умел, расчислить все выгоды этого перехода. Крестьяне, казалось, меня поняли и согласились, что для них будет выгоднее платить, сколько следует, за то количество земли, которым каждый пользуется, и работать у самого же землевладельца или где им покажется лучше, по вольным ценам. После этого, в течение 4-летних месяцев, я вел самый аккуратный счет всем их работам на моих полях, оценивая их по здешним, сравнительно довольно высоким, местным ценам; так за оранку одного морга (1317 квадр. сажень) назначена цена 1 рубль сер.; за скошение озимого или ярового с одного морга 30 коп. сер.; за женитьбу одной копы озимого 25 коп. сер.; за вязание одной копы озимого 25 коп. сер.; за вязание одной копы скошенного озимого $12\frac{1}{2}$ коп. сер.; за перевозку одной копы с поля на ток (на расстоянии 2 верст) $7\frac{1}{2}$ коп. сер. Все эти цены были определены по взаимному соглашению с крестьянами, и были те же самые, как и для вольнонаемных, приходивших ко мне на заработки из других мест. Многие из крестьян моего имения, желавшие более заработать или оставшиеся мне должными, выходили почти ежедневно на полевые работы. В начале сентября, по окончании трети года, все крестьяне были призваны к расчету; оказалось, что тягловые (работающие со скотом), которые в моем имении имеют полевой надел в 10 десятин, да усадебный от 2 до 3 и более десятин, заработали столько, что не только уплатили мне за полгода оброка, да еще получили от 3 до 5 рублей; из пеших многие также уплатили заработанными деньгами за пользование усадьбой в 5 десятин полевой земли, выплатили весь долг или часть его (от 2 до 5 руб.) и все еще остались при деньгах. Каждого из них, рассчитываясь, опрашивал я: лучше ли так? и от всех получал в ответ: «так лучше». Уплатившим оброк за полгода я объявил, что они могли бы попробовать и пойти в другие места на заработки, где еще выгоднее; но все они мне сказали, что желают лучше остаться на месте и зарабатывать деньги у меня. Я был очень рад, что мне удалось на самом деле убедить крестьян в выгодах оброчного положения пред барщиной. Оброк же я старался ввести, имея в виду: 1) увеличить благосостояние всего сельского общества, в руках которого останутся деньги, уплачиваемые мной вольнонаемным при существовании издельной повинности; 2) заохотить крестьян к совестливому исполнению работ, и наконец



3) сделать их как можно скорее собственниками полного надела, так как выкуп, при содействии правительства, по закону не может иначе состояться как при оброчном положении крестьян; а я имел намерение заявить в уставной грамоте мое желание о выкупе и даже, в случае несогласия с крестьянами, по требованию одного помещика, и, следовательно, с уступкой 20 процентов. Мое имение расположено так, что одна его часть, отделенная речкой от другой, могла бы вся перейти в собственность крестьян. Для них было бы тогда очевидно выгоднее платить денежную повинность правительству в том же количестве, в каком они платят ее теперь мне, и даже в меньшем, делаясь чрез то собственниками довольно большого надела (10 десятин полевой земли для тягловых и 5 десятин для пеших, да усадебной от 2 до 4 десятин). Но к крайнему моему удивлению, когда я созвал их снова для переговоров об уставной грамоте (чрез 6 недель после первого расчета), они все объявили мне, что не желают быть на оброке. Почему же? Потому что священник и помощник станового пристава, утверждали крестьяне, объявили им при чтении Высочайшего манифеста, что они должны еще 2 года оставаться по-прежнему на панщине. Надобно заметить, что рассчитываясь со мной и получая от меня деньги за работу, никто из них этого не утверждал; еще нужно заметить, что в течение 6 недель после первого расчета в селе был храмовый праздник, на который приходили крестьяне из других окрестных селений, тоже отстаивающие панщину «до времени». И крестьяне в моем имении все говорили, что они «мусят робить панщину до времени». Сколько с ними ни толковал, что именно это время и пришло теперь, что теперь они могут прямо отказаться от панщины и перейти на оброк или заявить желание выкупить землю, если того желают, — ничего не помогало. «До времени мы должны быть на барщине» — был один ответ. Не помогло также и разъяснение, что после введения уставной грамоты издельная повинность будет другая, что им нужно будет работать за каждую десятину 20 дней, что день их оценен в 16 коп. сер. (тогда как я им плачу по вольным ценам не менее 20, 25 и даже 35 коп. в день), что цены на заработную плату поднимутся еще выше и мне придется им платить, если они будут у меня работать, может быть, и вдвое больше. На все это они отвечали: «а мы знаем?», то есть мы ничего не знаем. Мало того, один из крестьян, пошивальщик кровель, пришел после ко мне за деньгами, которые следовало ему заплатить; на вопрос мой, как он хочет, чтобы я с ним рассчитался — получить ли от меня, как оброчный, 1 рубль 80 коп. или, как барщинный, 90 копеек, отвечал тем же: «а я знаю?» Что тут прикажете делать? Крестьяне состояли *de facto* 4 месяца на оброке, получили от меня деньги за работы их по вольным ценам, каждый из них казался при расчете довольным и говорил: так лучше, — и вот ни с того ни с сего чрез 6 недель после расчета, в самый критический момент, когда они должны были сказать последнее слово, все утверждают, что они на оброк не пойдут. В законе сказано, что помещик не имеет права обращать оброк в постоянную барщину и что ему дозволяется только временно и условно это делать по соглашению обеих сторон (ст. 156 местного Положения для Киев., Подольск. и Волын. губер.). Могу ли же я, по совети, имея в виду и настоящие выгоды крестьян, и их будущность, согласиться на обратный перевод их с оброка на надельную повинность? Мне, конечно, выгодно брать с них за землю не деньгами, по 3 руб. 30 коп. с десятины полевой земли, а 20 дней работы за десятину, потому что в первом случае мне необходимо платить им же в день по 25, по 30 коп. и более, а во втором посчитать их день по 16 копеек; но должен ли я это сделать по тому только, что крестьяне, не понимая дела, но думая



о будущем или встревоженные какими-нибудь ложными толками, упорствуют и хотят остаться по-прежнему на барщине? Вот вопрос, который я должен решить для самого себя как помещик, как мировой посредник и, наконец, как человек – отрицательно, как бы это ни не нравилось в настоящее время крестьянам. Как он решится независимо от меня и помимо меня, это другое дело. Я должен вам сказать еще, что нежелание крестьян поступить на оброк и настойчивое желание отбывать панщину «до времени» в моем имении не есть факт одиночный; то же самое слышится и от крестьян в других имениях здешней губернии. Причина не везде ясная; в иных местах можно искать ее в том, что здешние крестьяне вообще мало предприимчивы, мало видят денег в руках и ценят их потому слишком дорого; но к знаю и такие имения, в которых нетрудно заработать деньгу, поступив на сахарный завод или нанимаясь везти пшеницу в Одессу, – а крестьяне между тем все-таки не хотят поступить на оброк. Так и у меня в имении заработки по близости города (Винницы, в 4 верстах) весьма легки, да и не выходя из села каждый крестьянин на моих полях, как я в этом убедил опытом, может заработать столько, что он может выплатить без труда оброк за целые полгода, да еще и нажить кое-что. Несмотря на это – оброка не хотят! Есть ли тут у крестьян какая-нибудь задняя мысль, страх ли это решиться на что-нибудь небывалое, – Бог знает. Никто из них в новом деле не хочет быть первым; все думают и говорят: «посмотрим, что сделают другие, а мы что за выскочки». А в одном имении, при проверке уставной грамоты на месте, крестьяне мне прямо сказали: «прикажите, так перейдем на оброк, а сами не пойдем». Так неопытный и малоразвитый человек колеблется, когда ему предоставляют выбирать или то, или другое, или третье, когда он не узнал и не испытал еще ни того, ни другого, ни третьего; для него спокойнее исполнять приказания, чем думать, сравнивать и решаться – избирая, что лучше.

II. Разговор мирового посредника о крестьянском деле с любопытным и недовольным

Любопытный. Что вы думаете начать весной?

Недовольный. Сложив руки, сидеть у моря и ждать погоды.

Любоп. Помилуйте, в таком имении, как ваше, оставить все на произвол! Вы шутите?

Недов. Нисколько. Разве можно теперь на что-нибудь рассчитывать? Разве можно знать, будут ли крестьяне выходить на работы? Разве можно знать, какие будут цены, когда придется нанимать рабочих?

Любоп. Да неужели вы не знаете, что чем дороже будет стоить обработка полей, тем дороже будут произведения земли, и, платя дороже за работу, вы выручите и более при продаже всяких продуктов?

Недов. Ничего не бывало. У нас цена на главный наш продукт – пшеницу – устанавливается не нами и не зависит от наших издержек на обрабатывание полей, а заграничной торговлей. Цены на пшеницу определяет нам Одесса. Три года тому назад у нас было мало пшеницы, ее всю почти съела ржа, а цены на нее тогда были все-таки низкие, потому что в Одессе на нее мало было требований.

Любоп. Но согласитесь, что, как бы требования в Одессе ни малы, все-таки четверть пшеницы не продается здесь, на месте, дешевле 4 р. 40 к. сер. или 3 р. за корец.



Ну, а при такой цене, согласитесь, все-таки десятина вам принесет от 9 руб. 50 к. до 10 руб., по очень простому расчету. Вы заплатите, положим, хотя 6 рублей за оранку (три раза, вспашете по 2 рубля за десятину), три раза взбороните – вот еще 1 р. 50 к., на семена положите 6 руб. в десятину, сеятелю заплатите 30 к., один раз еще заволочите за 50 к., скосите десятину хоть за 60 к.; получите, положим, самый посредственный урожай в 10 коп. и посредственный умолот в 5 четвертей и выручите за это 27 рублей на месте; вычтите из этого 14 руб. 40 к. за обработку земли и косовицу, 1 руб. 25 к. за вязанку снопов (по $12\frac{1}{2}$ к. за копу), 75 к. за возовицу и столько же за молотьбу, разумеется, машиной; следовательно еще 2 руб. 75 к. – на все 17 руб. 15 к., и вот вам десятина уже дала около 10 руб. Согласитесь, что я цены рабочим клал не маленькие, вы верно найдете за них довольно еще охотников, и если вы не мечтаете о 20 % и более, – то вы все-таки будете не в накладе. Зачем же унывать и с отчаяния складывать руки?

Недов. Но вы забыли паровое поле; положите его также на счет; тогда выйдет, что не десятина, а две дадут дохода 9 или 10 рублей, да отсчитайте еще от этого, сколько нужно, для обработки одной десятины и ярового, которая вам дохода или вовсе ничего не приносит, или даст рубля 2, не более. А содержание скота, прислуги, экономических построек? Разве вы думаете – можно в самом деле теперь рассчитывать на то, что вы вовремя найдете наемные плуги и столько, сколько их нужно? Нет, любезнейший, теперь без своего скота, без годовой прислуги, без своих плугов нельзя пускаться в спекуляции на производительность земли. На поверку и выйдет, что ваш 10-рублевый доход с десятины разлетится на все стороны.

Любоп. Но кто же вам мешает завести севооборот, уничтожить вовсе пар – остаток допотопных времен земледелия? Наймите годичную прислугу, – для этого вам стоит только обратиться в волости казенных селений, и вы тотчас же можете заключить контракт по ценам вовсе не так высоким; да найдутся даже охотники и из временнообязанных крестьян вашего имения. Я слышал, что в некоторых имениях это уже делается. Поверьте мне, я хотя сам и не хозяин, но меня интересует хозяйство; и я разузнал, что, взявшись за дело с умом, можно и теперь еще извлечь большие выгоды из земледелия.

Недов. И по всему заметно, что вы сами никогда не были у нас хозяином, а то вы бы перестали мечтать о севообороте и плодосмене. Какой тут плодосмен, когда крестьяне и слышать не хотят о разверстании полей! Они привыкли свой скот пасти на господских полях, да они и своих не жалеют – эту справедливость надобно отдать их беспристрастию, – тягловые то и дело загоняют свой скот на помещанские поля. До плодосмена ли вашего теперь? Шесть лет дано нам для обязательного разверстания полей, но пройдет, я думаю, и еще 6 лет – оно все-таки не будет кончено, а до тех пор нечего и думать о рациональном хозяйстве. Да, наконец, что нам делать с плугопольными произведениями? Бураки на нашей почве производить невыгодно: на десятине родится всего 50 или 60 берковцев, в заводах платят всего по 80 или 90 коп. за берковец с доставкой, да и того не платят; уже несколько заводов обанкротились, а 17 – и вовсе закрылись; картофель также не нужен; – а без плугопольных что за плодосмен! И где прикажете для него взять навозу? Заводить скот для этого? Шутка! – знаете ли вы, сколько нужно иметь скота для самого посредственного хозяйства, чтобы унавоживать поля? А падеж? А конокрадство? – Оставьте все эти несбыточные мечты, – теперь не до них. Свои плуги и свою прислугу к ним точно нужно иметь, но менее 25 рублей в год нельзя получить годового парубка, да и то не



везде найдете и за эту цену. Нет, игра не стоит свеч; и вы толкуете о доходах потому, что сами не занимаетесь делом, а живете себе припеваючи, получая спокойно 5 % с вашего капиталца. Будьте-ка на моем месте – запели бы другое.

Миров. посредн. Но позвольте нам заметить, что от вас зависит ускорить разверстание полей, если бы вы действительно желали у себя ввести рациональное хозяйство. Требуйте скорее выкупа при содействии правительства. Подайте об этом объявление мировому посреднику с планом угодий, предназначаемых для выкупа. Это объявление вы можете представить в одно и то же время с требованием об обязательном разграничении угодий на основании местного положения. Разграничение с требованием о выкупе кончится, без сомнения, прежде шести лет.

Любоп. Вы уверены в этом?

Миров. посредн. Несомненно, хотя и не могу вам этого доказать ни одной статьей закона.

Недов. Не в том дело; ваш совет, может быть, и хорош может быть, требование о выкупе и точно ускорит развязку; но не забудьте, – последовав вашему совету, я потеряю 20 %; а если крестьянам вздумается уменьшить свой надел, так и 25 %. А если, потеряв 25 %, я не буду еще иметь и того утешения, что выкупной суммой покроется весь банковый долг моего имения?

Миров. посредн. Во-первых, то, что вы сказали о потере 25 %, несправедливо: 25 % вы потеряете только тогда, когда сами захотите уступить или подарить крестьянам, пожелавшим уменьшенного надела, 5 %; иначе ваша потеря ограничивается только 20 %. Да и тут, – не забудьте, – в нашей местности вы мало что потеряете. Помножьте следуемый вам оброк с полевой земли 3 р. 30 к. и усадебной 5 руб. 10 к. на $16 \frac{2}{3}$, т. е. капитализируйте из 6 %, то цена десятины вашей земли полевой будет почти 55 руб., да усадебной – 102 р.; откиньте 20 %, и все-таки цена будет немного менее, а для некоторых имений – и вовсе не менее той, за которую теперь продается земля в наших местах, Итак, требуя выкупа при содействии правительства, вы совсем не так много теряете, как это вам кажется.

Недов. Но вы забываете, что, продавая мою землю по 44 или по 45 рублей за десятину, я продаю ее всю сподряд и беру деньги не за одну пахотную, а и за неудобную также; сюда входят и дороги, и рвы, и все возможное; а крестьянам за эту цену я должен отдать одну только удобную, пахотную землю. Это большое различие.

Миров. посредн. Правда, но не забудьте также, что вы вместе с неудобной землей продаете обыкновенно другому и лес по этой же цене, а крестьянам вы леса не дадите на выкуп, да еще возьмете и за усадебную вдвое больше, чем за полевую.

Недов. Не говорите мне про лес: это – мертвый капитал, где нет вблизи сахарной фабрики; крестьяне его также не возьмут вместо пахотной земли; а про усадьбы напрасно вы думаете, что они высоко оценены: я за мои не взял бы и 200 руб. за десятину, если бы пришлось их продавать не вместе с другой землей. Все с фруктовыми садами.

Любоп. Да, мне один помещик сказывал, что он сам дал бы своим крестьянам по 200 руб. за десятину усадьбы, если бы они отказались от своих любезных усадеб.

Миров. посредн. Послушайте, господа, вы не хотите понять, что, сделав даже уступку и потеряв действительно несколько процентов, 20 % вы не потеряете ни в каком случае, – вы окончательно устроите и ваш, и крестьянский быт. Неужели вы не убеждаетесь с каждым днем более и более, что нет другой рациональной развязки всему делу, что без этого нам действительно придется сидеть у моря сложа руки

и ждать погоды, или, лучше, непогоды? Можно ли обойтись без жертв? Но из всех жертв это – самая рациональная и самая справедливая.

Недов. Где же тут рациональность и справедливость, когда, крестьяне и слышать не хотят ни о разверстании, ни о выкупе, ни об оброке, – ни о чем, – и с пассивным упорством отвергают все, что им предлагают к улучшению их быта? Можно ли тут что-нибудь предпринять и на что-нибудь решиться, когда они не хотят вступать ни в какие переговоры, ожидая чего-то в роде второго пришествия, – и когда все увещания ваши, гг. мировые, нисколько не помогают?

Миров. посредн. Именно поэтому я и советую вам: *требуйте* выкупа без их согласия.

Любоп. Но, позвольте заметить, кажется, «добровольное соглашение» было признано главным началом нового порядка вещей?

Миров. посредн. Это – идеал, к которому должно стремиться; но у не достигнувших его закон не отнимает средства действовать и другим путем, не так удобным, но тем не менее ведущим к цели.

Недов. Ваш идеал так поставлен, что крестьянам, очевидно, выгоднее его не достигать. Согласись они, например, со мной о выкупе, и им придется мне приплачивать 20 % за землю. А с моей стороны уговаривать их на соглашение – значит, их обманывать; если выкуп, как вы говорите, так необходим для меня, то после добровольного соглашения с крестьянами мне придется сделать одно из двух: или взять с них понапрасну то, чего бы они, зная все дело хорошенько, мне не дали; или разыграть роль великодушного и простить им 20 %, вытянув у них сначала согласие. Я не хочу быть ни обманщиком, ни шарлатаном.

Миров. посредн. Новый аргумент и, с вашей точки зрения, – в мою пользу. Требуйте выкупа, без соглашения.

Любоп. Но как же, – позвольте узнать, – можно требовать выкупа, когда крестьяне не соглашались перейти на оброк? Ведь содействие правительства распространяется только на крестьян, состоящих на оброке?

Миров. посредн. Поверьте, – есть средства перевести крестьян на оброк, и с очевидной для них выгодой, лишь бы только помещики искренно убедились, что выкуп есть единственная мера, и не слишком бы боялись необходимых пожертвований.

Любоп. А! Вы, верно, хотите сказать о предложенном недавно средстве: не называть оброк оброком, а податью, и предоставить ее собирать правительству в пользу помещиков? Это, кажется, действительно соответствует более воззрению крестьян на новое земское дело.

Недов. Ах, сделайте одолжение, избавьте меня от воззрений. Когда речь пойдет о воззрениях, тогда нет суда и правды; всякий и все – мы будем правы; у каждого найдется свое, и каждый будет справедлив с своей точки зрения, и что такое тогда истина?

Любоп. Да вы задаете Пилатовский вопрос, на который он не получил ответа.

Недов. Именно потому, что увлекался воззрениями толпы и не видел Истины, которая была перед ним.

Миров. посредн. Господа, вы уклоняетесь от предмета и переходите в область, для меня вовсе не доступную. Я не знаю, с чего вы вздумали, что хочу предложить меру, осуществление которой мне вовсе не понятно! Неужели вы, в самом деле, не видите ее недостатков, которые кидаются прямо в глаза? Ведь дело идет о том, сколько я понимаю, как бы должен был закон удовлетворить народному воззрению,



или, попросту сказать, как бы под него подделаться. Народ, – говорят, – убежден, что земля есть общее достояние всего народа, и всякий имеет право на пользование ею. Но одно из двух: или это воззрение действительно так сильно, так вкоренено и так распространено в целом народе, что закон должен был его признать, или нет. В первом случае нечего и толковать: народу нечего выкупать свое достояние или платить за пользование им; пусть он платит за себя одни подушные или другие подати; но, конечно, уже не помещикам, не землевладельцам, которых по этому воззрению не существует, а государству, которое в этом случае не имеет никакой обязанности выплачивать собранные с народа подати помещикам, в виде ренты. Во втором случае, когда государственное начало, выработанное историей народа, так мощно, что не нуждается сообразоваться в законодательстве с народным воззрением, это воззрение переходит в область народной фантазии. Скажите, что случилось бы с законодательством и со всеми науками и искусствами, если бы государство своими законами и распоряжениями должно было подделываться под все народные воззрения, поверья и предания? Вы знаете, например, как наш народ не любит землемерия; вы, верно, слышали поверье, что земля не терпит железа; народ приписывает и неурожаи железу, когда оно слишком сильно изрежет бедную землю. Наше же правительство, приняв в принципе право крестьян на пользование землей за повинности и на приобретение ее в собственность за плату, тем самым выразило, что оно несогласно с вашим народным воззрением; а с другой стороны, и самый народ, как мне кажется, имеет не совсем то воззрение, которое ему приписывают.

Любоп. А как же вы объясните, что крестьяне, получив личную свободу, не хотят выбирать ни издельной повинности, ни оброка в уплату за землю, назначенную в их пользование?

Миров. посредн. Во-первых, временнообязанные крестьяне, как это доказывает уже их название, не получили еще полной личной свободы. Девять лет еще они обязаны держать в своем пользовании за повинности участок коренного надела, и отказаться от него или выйти из общества, – т. е. пользоваться вполне личной свободой, – имеют право только те из них, которые приобретут известную часть надела в собственность; а до тех пор они все еще остаются связанными с землей. Во-вторых, крестьяне отказываются избирать оброк или повинность, действительно, потому, что имеют свое воззрение на землю, которой пользуются, но не совсем такое, как вы утверждаете.

Недов. Да они просто-напросто думают, что вся земля их, а мы остаемся покуда так, за штатом, чтобы платить за них повинности в казну.

Миров. посредн. Правда, и такие мысли бродят в народе, но не у всех. А если и во всей России повторяется одно и то же с уставными грамотами, то все-таки одного и того же общего воззрения на землю я не находил у всех крестьян в моем участке, и думаю, что и другие посредники также его не находили. Один из здешних крестьян, например, вовсе не отвергают, что земля принадлежит помещикам, и именно там, где имение на их памяти было несколько раз перепродано из рук в руки; там они уверены, что земля покупалась помещиком вместе с ними. В других селениях я слышал от крестьян, что земля царская, но это мнение они никогда мне не передавали, как их собственное; одни говорили, что им это сказали москали (солдаты), которые не хотели уйти с их огородов под предлогом, что это земля не их, а царская; другие рассказывали, что цыганка пришла в хату, села на пол и никак не хотела сесть на лавку, потому, – говорила она, – что сидит на земле царской; а если цыганка-ворожея



это сказала, то уже, должно быть, она про то наверное знала. В иных местах опять крестьяне говорили, что отцы и деды их на той же земле сидели и ее «заробили». Но нигде я не слышал от них, что земля есть собственность всего народа, т. е. ничья.

Любоп. Как же это ничья? Поэтому вы народ считаете ни за что?

Миров. посредн. Нет, не потому ничья, что народ ничто, а потому, что быть собственностью всех, по-моему, значит быть ничьим, и тогда собственность была бы уже не воровством, а прелюбодеянием. Личная собственность так близка сердцу человека, что и теперь, при взглядах на нее крестьян, еще вовсе не так установившихся, как это думают, проглядывает у них сильное желание иметь положительно что-нибудь свое, что бы лично ему принадлежало. У нас крестьянин иногда платит другому 4 или 5 целковых за хату, выстроенную помещиком, и твердо уверен, что хата уже его, хотя помещик и считает, что он заплатил другому только за право пользования ею. Попробуйте нашим крестьянам предложить вычистить общими силами их же сенокос в лесу; они не согласятся. Почему? Потому, — говорит каждый из них, — что я так, пожалуй, вычищу сенокос другого, а другой не придет и не вычистит моего. Лучше, — говорят, — чисти каждый у себя, как знает.

Любоп. Значит, вы отвергаете пользу и необходимость для нашего народа общинного пользования землей?

Миров. посредн. Если общинное пользование землей так укоренилось в воззрениях нашего народа, то не мне отвергать его необходимость. Его нужно признать за существующий уже факт. Мне малоизвестны те местности, в которых община уже организована с давних времен; здесь же, у нас, я не нахожу ясно развитого понятия у крестьян об общинном пользовании землей. Правда, и здесь существует «громада»; говорится: «Громада — велик человек»; «земля — громадская»; но это говорится не про одну землю, — говорят и про скот «громадский», т. е. крестьянский, в отличие от помещичьего. Здесь, когда сын женится, первая его забота — как бы отделиться от отца и получить свой грунт. Но оставим эти рассуждения; я не берусь вам доказывать, что полезнее и необходимее для быта наших крестьян: общинное ли или личное владение и пользование землей. Я хотел только вам доказать, что воззрения крестьян на землю не везде у нас одни и те же. Я не отвергаю, впрочем, что почти везде у крестьян проявляется желание видеть себя собственником той земли, которую они столько времени орошали своим потом, — желание, доходящее у многих и до убеждения, что эта земля уже «зароблена» их отцами. Но иначе и не могло быть. Прикрепите человека к вещи, и чрез несколько времени человек скажет: «Эта вещь моя, потому что она была ко мне прикреплена». Но если здесь и существует такое воззрение в народе, то оно, очевидно, не то, что будто земля есть коллективное достояние всего народа. И наконец, возвращаясь опять к той мере, которая будто бы должна удалиться, потому что прямо соответствует воззрению народа, — я позволю себе заметить, что эта мера заставила бы правительство говорить народу одно, а помещикам — другое.

Недов. Правительство не имеет надобности ничего говорить ни народу, ни помещикам, а прямо действовать, как оно считает нужным для общей пользы.

Миров. посредн. Но оно, собирая с крестьян оброк, назовет его подушной податью, а отдавая его помещикам, назовет рентой за землю; а потому вопрос: чья земля? — этим самым будет решен для крестьян — в их, а для помещиков — в их пользу, и то именно, что должно быть окончательно и навсегда решено, останется тем, чем оно есть теперь: крестьяне будут думать о земле по-своему, а помещики — по-своему.



Скажите: разве такое положение дела может быть выгодно для государства? И разве такая двусмысленная роль прилична власти, которая должна решить дело положительно, по сущей правде и так, как лучше для общей пользы?

Любоп. Какая же ваша мера? Нельзя же оставить все дело в таком положении, как теперь, когда крестьяне не пристают ни на оброк, ни на надельную повинность и не принимают уставных грамот?

Недов. Говорят: «Мы будем робить панщину до времени», – а на работу не идут.

Миров. посредн. Платите, и будут ходить.

Недов. А если игра не стоит свеч?

Миров. посредн. Окончить начатое дело чего-нибудь да стоит.

Любоп. Так неужели ваша мера состоит только в том, чтобы платить за работу?

Миров. посредн. Именно в этом. Где крестьяне не хотят переходить с барщины на оброк, там нет другого средства им доказать выгоду оброка и сделать их оброчными.

Недов. Это будет очень выгодный оброк для помещика; вместо того чтобы получить с крестьян за землю, вы будете еще им платить за работу.

Миров. посредн. Платите за каждую работу по вольным ценам, определяя их по совести или по взаимному соглашению, и высчитывайте из отработанных денег – сколько приходится на каждого крестьянина уплатить за землю. Это будет не что иное, как оброк.

Недов. Да это будет также своего рода двусмысленность, в которой вы укоряете другую, – не нашу меру.

Миров. посредн. Закон дозволяет, по обоюдному соглашению, отбывать помещику вместо платимого оброка работою. А хотите еще точнее исполнить букву закона, уплатите крестьянину всю заработанную им сумму сполна, по вольным ценам, и требуйте, чтобы он и вам заплатил за землю, по закону. Вы увидите, что у него останутся еще, за уплатою, в руках деньги, и он не останется в накладе. А это – главное для него.

Любоп. Я слышал и об этой мере; но она, мне сказывали, не удалась одному помещику; крестьяне все-таки не хотели считать себя оброчными.

Миров. посредн. Но брали ли они от него деньги по вольным ценам, рассчитываясь с ним?

Любоп. Конечно, брали, и были очень довольны; но потом, когда слышали, что их признают все оброчными, то не хотели было и брать.

Недов. Вот вам и ваша мера.

Миров. посредн. Как! Все не хотели брать?

Любоп. Нет, говорят, не все.

Миров. посредн. Ну, так поверьте, все возьмут, подумавши; только не принуждайте, не уговаривайте, и дело помаленьку уладится само собой.

Любоп. Странно, что вы – сами мировой посредник – советуете не уговаривать, не убеждать людей, столько нуждающихся в убеждении.

Миров. посредн. О, в этом я убедился, что увещания крестьян в делах, касающихся до их собственных выгод, не ведут к цели. Крестьянин недоверчив, – он везде видит западни; это у него и не могло быть иначе: крепостное право должно было вселить в него недоверчивость к помещикам и панам, а в мировом посреднике, как бы он ни был благосклонен, крестьянин все-таки видит пана. Иногда в деле для него новом он не вдруг понимает выгоду; иногда притворяется нарочно, что ее



не понимает; но когда наличные, добытые им деньги доказывают ему ясно выгоду дела, то он от нее не откажется и, наконец, убедится, что тут нет западни. Скажите, что вы слышали: перестали ли ходить крестьяне на заработки к этому помещику?

Любоп. Напротив, он иногда их отсылает назад, потому что их уже слишком много приходит.

Миров. посредн. Вот видите. Пусть же, без всяких дальнейших убеждений и переговоров, он продолжает хорошо расплачиваться с своими крестьянами, и вы увидите, что они поймут всю выгоду обратного положения и сами привыкнут считать себя на оброке.

Любоп. Но захочет ли правительство считать таких крестьян на оброке?

Миров. посредн. Послушайте, ведь правительство, как это видно из Положения 19-го февраля, считает оброк для крестьян более выгодным, чем надельную повинность. Оно не позволяет помещикам без взаимного, и то временного, соглашения переводить крестьян с оброка на надельную повинность; оно позволяет крестьянам по истечении двухгодичного срока самим переходить на оброк, не испрашивая на то согласия помещика; оно дает ссуду на выкуп только оброчным; а помещик, переводящий крестьян с барщины на оброк, определенный законом, очевидно, не имеет в этом никакой выгоды; напротив, терпит убыток уже и потому, что наверное должен рассчитывать на большие недоимки, если крестьяне не согласятся вместо оброка отбыть ему работой. Если же все это правда, то почему бы правительство затруднялось считать крестьян оброчными, когда все расчеты, да и они сами, покажут, что достаточно заработали денег не только для того, чтобы уплатить за землю, а еще и для других, собственных нужд? Скажите: в чем состоит разум закона, назначающего только одним оброчным содействие правительства для выкупа земли?

Любоп. Мне кажется, в том, чтобы правительство было обеспечено в получении с крестьян тех 5 %, которыми она само будет уплачивать землевладельцам по кредитным бумагам.

Миров. посредн. Да; а если землевладелец доказывает фактически, что крестьяне, не трогаясь с места, у него самого могут уже заработать столько, что уплатят и 6 %, и приобретут еще для своих нужд, то что же может препятствовать выкупу?

Недов. Вы все толкуете о выкупе и советуете его требовать с потерей 20 %; но кто вам поручится, что вы не потеряете еще столько же на курсе кредитных бумаг?

Миров. посредн. Земля и труд. И я не могу поверить, чтобы бумаги, обеспеченные такими двумя капиталами, сколько бы этих бумаг ни было выпущено, стояли курсом ниже других, необеспеченных.

Любоп. А если и земля, и труд упадут в цене?

Миров. посредн. Этого не может быть. Может случиться, что цены на земли перестанут на время возвышаться, как они возвышались до сих пор, на наших глазах; но этот застой не будет продолжителен. Все, от мала до велика, уже убеждены, что земля не горит, не тонет, не выветривается, как другие капиталы в руках акционеров, и что для нее у нас, в России, есть огромная будущность.

Любоп. Но у нас нет здесь денег на землю: они – в руках евреев.

Миров. посредн. Правда, евреи не имеют права покупать здесь земли; но всего вдруг переменить нельзя; вы сами, кажется, того мнения, что законы должны сообразоваться с народными воззрениями.

Любоп. А вы не читали в газетах, что уже и в Англии начинают сомневаться в выгодах земледелия?



Миров. посредн. Да это уже давно заметно, что английские фермеры находят более выгодным заменить хлебопашество скотоводством. Но кто же будет препятствовать и нашим землевладельцам сделать то же, если найдут это выгодным?

Недов. Падежи, низкие цены на скот и конокрадство.

Миров. посредн. Я вам на это выскажу только мое убеждение: по мере того, как уход за скотом у нас будет делаться рациональнее, и падежи сделаются реже, цены на скот — это мы видим каждый день — повышаются: теперь зимой, когда множество овса было съедено саранчой, вы не купите лошадь дешевле 18–20 рублей, тогда как прежде за нее платили только 12 или 15 рублей. Конокрадство с организацией сельской и волостной полиции уменьшится. А хлебопашество и скотоводство в ваших местностях, как занятия, предназначенные нам природой края, все-таки возьмут верх над той фабричной промышленностью, которая поддерживается искусственно, регламентацией. Что бы вы ни приводили в доказательство тех затруднений, которые встречают теперь наши землевладельцы, желающие основать свое хлебопашество и скотоводство на более рациональных началах, — и недостаток капиталов, и недостаток в техниках, и цены на пшеницу, устанавливаемые извне, международной торговлей, и риск, соединенный с переходом от 3-польного хозяйства к плодосмену, и падежи на скот, — и все, все это должно будет уступить тому, что обусловливается почвой и вообще местной природой страны; она все-таки возьмет верх над всеми препятствиями, — это неизбежно. Кто прежде поймет эту неизбежность, кто настойчивее и тверже будет в борьбе с временными препятствиями, тот и выиграет. Убедитесь, наконец, господа: вы жалуетесь теперь на безденежье; жалуетесь — я скоро еще более будете жаловаться — на поднимающиеся заработные цены; а для чего же вы не хотите уменьшить ваши запашки? К чему вам эти огромные поля в 500 и 1000 моргов, когда вы не в состоянии их хорошо обработать? Для чего у вас даром пропадает навоз из опасения, что на унавоженной земле вылежит ваша пшеница? Вы жалуетесь беспрестанно мировым посредникам, что крестьяне прогуливают барщинные дни; а уменьшил ли кто-нибудь из вас запашку на озимину и на зябь? И, наконец, отчего вы не хотите как можно скорее покончить с крестьянами, приняв мой совет и заявив наше требование о выкупе? Неужели вы не убеждаетесь, что на панцину или на ее суррогат — издельную повинность — вам нечего более надеяться?

Любоп. Помилуйте, да и ваш оброк, как вы его предлагаете, есть не что другое, как плата за землю издельной повинностью.

Миров. посредн. Ошибаетесь, не замечая огромного различия. Я плачу за работу по вольным ценам, определяемым самими же крестьянами, — и готов платить за все наличными деньгами, часть которых, в известные сроки, опять перейдет из крестьянских рук в мой карман, как уплата за землю. Так, вы видите, что я ценю работу временнообязанного как вольного работника, по взаимному условию, и потому моя цена за каждый рабочий день почти вдвое больше той, по которой оценен в местном положении день издельной повинности. Я плачу от 25 до 30 коп. за день, — такие у нас вольные цены, — а по положению 20 рабочих дней за десятину равняются 3 руб. 30 коп. оброка; следовательно день ценится в $16\frac{1}{3}$ копеек.

Любоп. Но что же вы сделаете, если крестьяне, положим, сами изберут издельную повинность вместо оброка? Это право им предоставлено также Положением, и, может быть, в иных случаях это будет для них выгоднее.

Миров. посредн. Вот видите: я, как и все мы, должен повиноваться закону; но я все-таки могу иметь обо всем и мое личное убеждение, и, откровенно



говоря, — я не убежден, чтобы издельная повинность могла быть полезной и для крестьян и помещиков в настоящее и на будущее время. Крестьянам, конечно, может показаться, — хотя это до сих пор здесь и не случалось, — что издельная повинность для них выгоднее оброка; но это может им показаться только потому, что они привыкли к панщине, мало работали еще по вольным ценам, а сравнительно с панщиной, в некоторых случаях издельная повинность за землю действительно может быть выгоднее; у кого, например, коренной надел только в 3 десятины, тот будет работать — по Положению — только 60 дней в год, тогда как он работал до сих пор 150 и более; но, во-первых, кроме этих 60 дней, он должен будет все-таки платить еще за усадьбу; во-вторых, за такой малый коренной надел и оброка пришлось бы ему платить немного, — всего-навсего 9 руб. 90 коп. в год, — сумму, которую он может легко заработать в 1 или $1\frac{1}{2}$ месяца летнего времени, работая по вольным ценам; в-третьих, наконец, если встречаются иногда случаи такого малого коренного надела, то есть, напротив, много и таких случаев, где коренной надел — в 5 и в 6 десятин, и тогда придется крестьянину на каждый дом отрабатывать 100 и 120 дней, что с платой за усадьбу не будет составлять для крестьянина никакого улучшения его прежнего быта. Вот в этих-то случаях крестьяне и говорят, «что им теперь горше будет». Они это теперь говорят еще и потому, что, не замечая улучшения, уже должны платить волостным старшинам и старостам жалованье да еще давать содержание писарю и на волостное управление. Помещикам же издельная повинность уже потому одному невыгодна, что она есть не что иное, как панщина с минусом; а панщина без вмешательства помещичьей власти невообразима. Как бы хорошо ни были организованы сельские и волостные управления, как бы ни были деятельны мировые посредники, — все-таки будут нескончаемые жалобы и столкновения, и работы все-таки не будут исполняемы вовремя; время же, — вы знаете, — для помещика — вещь неоцененная; никакие штрафы не вознаградят его за потерю.

Недов. А оброк, верно, по вашему мнению, будет уплачиваться вовремя без недоимок?

Миров. посредн. Нет, я не такой утопист, как вы думаете; но оброк, как я уже вам говорил, я могу заменить работой недоимщика по условным ценам, и, сверх того, недоимки и неуплата оброка лишат меня денег, но не времени — тогда, когда оно для меня необходимее денег. Зная, что на первое время я не должен буду слишком рассчитывать на аккуратность в платеже оброка, я или заключу условие с временно-обязанными крестьянами моего имения на заработки для летнего времени, или же найму заблаговременно других; а при издельной повинности в какие условия вы будете входить с крестьянами и как рассчитать, сколько они вам отработают? На урочное положение, на жалобы волостному управлению и посредникам за неисправность я не надеюсь, — успех, во всяком случае, сомнительный.

Любоп. Так, по вашему мнению, было бы лучше оставить один оброк обязательным и для крестьян, и для помещиков?

Миров. посредн. Это мое убеждение.

Любоп. А принцип добровольного соглашения?

Миров. посредн. Прекрасный, — я уже вам сказал, — как принцип. Но чтобы добровольное соглашение было настоящим добровольным соглашением, без всякой задней мысли, чистое, откровенное, — как оно должно быть в деле земском, — необходимо, во-первых, полное доверие обеих договаривающихся сторон друг к другу, а во-вторых, — также полное убеждение, что договор выгоден или, по крайней мере,



безобиден для обеих сторон. А где вы найдете это доверие и это убеждение? Некоторые счастливые исключения не доказывают, что эти два необходимые условия добровольного соглашения у нас существуют, а, скорее, доказывают, что вообще их нет, да и быть не может, по весьма простой и очевидной причине: нужно бы было удивляться, если бы крепостное право их не подъяло и не разрушило при самом основании. Дайте время им водвориться, определив положительно и обязательно отношения обеих сторон, интересы которых еще не сходятся вместе, – и добровольные соглашения родятся и вырастут сами собой, без искусственной поддержки и без регламентации.

Любоп. Но кто же, если не сами заинтересованные в деле стороны, должен определить и избрать то или другое отношение одной к другой, когда действительно могут существовать несколько таких отношений, и каждое из них может иметь свои выгоды и невыгоды для обеих сторон?

Миров. посредн. Те, которые стоят выше их обеих и сверху могут лучше видеть, что для обеих выгодно.

Любоп. Так вот поэтому, «для сохранения обычного порядка и для соблюдения обоюдных выгод», и допущены добровольные соглашения.

Миров. посредн. Вы мне отвечаете словами закона; я преклоняюсь пред ним и стараюсь исполнить его, по крайнему моему разумению; но тем не менее остаюсь при моем убеждении, что из всех трех отношений между крестьянами и помещиками, определяемых законом для взаимного их соглашения, каждое имеет свои невыгоды для договаривающихся, – невыгоды, которые бросаются обеим сторонам тем сильнее в глаза, чем менее каждая из них доверяет другой. С одной стороны, как вы сами мне сказали, у крестьян существует воззрение, что вместе с личной свободой они не должны ничего ни платить, ни работать за землю. Не будем теперь более рассуждать о том, могло ли законодательство на нем основываться; но согласитесь, что, при таком воззрении, если оно действительно существует, добровольные соглашения немыслимы. Да если бы и не существовало этого воззрения, все-таки крестьянин не выберет по соглашению с помещиком, – следовательно охотно, – ни издельной повинности, ни оброка, ни выкупа, – о счастливых исключениях говорить не будем, – первый, потому что боится закабалить себя в ненавистную панцину...

Недов. А как же он и теперь не хочет с ней расстаться?

Миров. посредн. Именно потому, что он не хочет вступать, из ложного страха или ложной надежды, в добровольное соглашение с помещиком, и предпочитает ему свое ненавистное старое. Оброк крестьянин не выберет потому, что он ему кажется слишком велик; он ссылается на соседних казенных крестьян, которые действительно платят менее; сколько вы ему ни толкуйте, что у казенных крестьян оброк от времени до времени увеличивается, а у него останется 20 лет один и тот же по Положению, – он не верит или не хочет верить. На выкуп он не хочет согласиться с помещиком потому, что при нем необходимо разверстание полей, перенос сенокосов и усадеб; тут начинаются опять споры о качестве земли, о том, что лучше бы оставить поля по-прежнему в чрепополосном владении и т. д. С другой стороны, и помещик предвидит: в издельной повинности – неотработанные и недоработанные дни, столкновения с волостными управлениями и посредниками; в оброке – недоимки; в выкупе – невозможность совершенного разграничения. Скажите же откровенно: можно ли при такой обстановке, – не будем говорить: у нас, а у всех и везде, где идет дело о материальных интересах, – ждать истинных

добровольных соглашений? Можно ли винить ту или другую сторону в упорстве, в нежелании сделать взимные уступки?

Любоп. Так вы отвергаете пользу добровольных соглашений и хотели бы одних обязательных?

Миров. посредн. Зачем же вы хотите так толковать мои слова! Я желал бы, для пользы общей, видеть ограниченными добровольные соглашения одним известным и определенным кругом отношений помещика к крестьянину и желал бы ограничения только временного, покуда отношения эти еще не состоялись и не окрепли.

Недов. Да, нам придется еще долго ждать, покуда они состоятся и окрепнут.

Любоп. Но знаете ли, что все-таки ограничение и обязательность — это как-то неловко. Как, например, приказать крестьянину: «плати оброк», когда у него нет заработков и он не знает еще цены денег? Это было бы уже слишком.

Миров. посредн. Знаете ли что? Не будем себя пугать словами и не будем задумываться, сделав шаг вперед. Вы все останавливаетесь на оброке и думаете, что я хотел бы его сделать обязательным. Может быть, отчасти вы и угадали. Но я останавливаюсь на оброке только потому, что закон признал его необходимым условием выкупа при содействии правительства. А я вижу только в одном выкупе окончательную развязку дела. Приобретение земли в собственность и по закону прекращает все отношения крестьянина к помещику; оно соответствует и народному воззрению, которое я ценю не менее вашего, хотя и не соглашаюсь с тем, чтобы законодатель должен был всегда основывать свои действия на народных воззрениях. А если все это так, то в чем же состоит неудобство определить один обязательный для обеих сторон путь к достижению конечной цели? Положим, например, что вы — землевладелец, а я — проживающий с давних пор на вашей земле; мы оба занимаемся земледелием; ваша выгода была, чтобы я как можно более употреблял моего времени на обработку нашего участка, который я был обязан обрабатывать, а моя — в том, чтобы я более обрабатывал свой; между нами были от этого беспрестанные несогласия; наконец, мы оба согласились обратиться к третейскому суду. Суд решил, что для нашей общей пользы лучше бы было нам разделиться окончательно друг с другом и чтобы я купил у вас участок, находившийся так долго в моем пользовании, а вы бы мне его продали.

Теперь спрашивается: что было бы удобнее для нас обоих — то ли, что суд, сделав это важное решение, предоставил бы нам ведаться друг с другом чрез добровольные соглашения или бы определил положительно один обязательный для нас способ исполнить его решение?.. Но правда ли, что в первом случае мы бы остались, и может быть еще надолго, в тех же самых неприятных отношениях, которые вызвали нас обратиться к суду, и его благое решение для нас осталось бы надолго недоступным; во втором же случае, напротив, на пути определенном и для нас единственном, не сделались ли бы для нас и добровольные соглашения более возможными?

Любоп. Но вы сами сказали прежде, что и теперь, следуя принципу добровольных соглашений, можно постепенно перевести крестьян на оброк, уплачивая им за работы по вольным ценам и высчитывая за землю; а переведя на оброк, доказав им его возможность и выгоды, требовать выкупа при содействии правительства?

Миров. посредн. Действительно, я это советую; но это в моих глазах — то, что называется *pis aller*, необходимое только потому, что нет другого, лучшего средства уладить все дело. Не забудьте, однако же, что я и сам испытываю это сродство в предположении, что окончательная развязка не замедлит совершиться; я рассчитываю на то только, что крестьяне очнутся от своих беспокойных просонок, сделавшись



собственниками. Я готовлю им веселое пробуждение; но для этого именно не нужно терять времени, чтобы они прежде не пробудились; — тогда успех сомнителен.

Любоп. Что же, вы думаете, тогда будет?

Миров. посредн. Я вам не берусь этого решать. Замечу только одно: не забывайте, что с развитием волостей и сельских общин развивается, очевидно, и корпоративный дух между крестьянами; за одного начинают уже говорить все; это для меня знаменательно. И чем скорее будет сделано наше требование о выкупе при содействии правительства, — каких бы пожертвований оно нам ни стоило, — чем скорее совершится самый выкуп, — тем лучше для крестьян, тем лучше для нас.

— Убедил ли и вас?

Любопытный и Недовольный, вместе:

— Нисколько.

Письма к баронессе Э.Ф. Раден

I. О христианской любви. О Юго-западном крае

Многоуважаемый друг. Ваше письмо о христианской любви было мною получено в то время, когда я занимался разными приготовлениями, касавшимися будущего моего положения. Это совпадение настроило меня так своеобразно (вероятно вследствие странного смешения христианских мыслей, содержащихся в вашем письме, с чисто полицейскими, вызванными моим наложением), что у меня явилось желание продолжать недавно отправленное вам письмо.

Кто в своей жизни почерпнул столь много утешения в христианской вере, как я, тот непременно будет в состоянии оценить ваши чувства и взгляды относительно христианской любви, тот не станет сомневаться, что если можно беспристрастно и самоотверженно любить что-нибудь в мире, то это конечно — Освободителя людей, действовавшего так самоотверженно и так милосердно по отношению к миру. Нельзя также отрицать, что такая любовь, в ее высшем проявлении, может гораздо вернее, чем какое-либо другое человеческое чувство, вести к великим и благородным деяниям. Равным образом справедливо и то, что все наши поступки, проистекающие из других душевных движений, чувств или воззрений, должны казаться ничтожными, даже нечистыми, в сравнении с деяниями, имеющими в своем основании христианскую любовь. Но дает ли это нам право, и больше чем право, оценивать поступки других людей в том смысле, что действительно хорошими и истинными мы должны признавать только те, которые основаны на чистой христианской любви? Дает ли это нам право не признавать хорошее и истинное в поступках иного происхождения? Разве человеческая душа неспособна питать другие, глубокие и возвышенные чувства? Разве развитие и воспитание в себе подобных чувств столь тщетны, столь недостойны высокого призвания человека в мире, что христианская любовь одна только



должна проникать все существо души? Я уважаю, я удивляюсь, я люблю всякого, кто по милости Божией нашел в своей душе так много восприимчивости, что мог совершенно наполнить ее этой Божественной любовью; но я опасаясь произнести свое окончательное суждение о причине других хороших поступков людей. Я содрогаюсь при мысли о возможности быть несправедливым, если б я должен был искать источника всех хороших поступков лишь в христианской любви. Где находится верное средство для испытания? И кто должен применить критерий, если б таковой вообще оказался? Сам ли действующий? Но кто ручается, что он не запутается безвыходно в глубоких складках и темном лабиринте собственной души? Посторонний ли судья? Но где же точки применения для этого критерия в руках чужого человека? И так только тот, кто в человеческой душе возбуждает любовь к себе, один лишь в состоянии произнести свой приговор над деяниями людей. Если же мы, несмотря на эту затруднительность суждения, тем не менее решаемся доискаться источника хороших деяний и объявляем действительно хорошими только те, которые проистекают из вышеупомянутого источника, то мы заходим невольно в другую крайность и подвергаемся опасности считать даже скверные деяния хорошими, если только они, по нашему убеждению, обязаны своим происхождением христианской любви. Не говорите, что это невозможно. Нет! Разве мы убеждены, что мы владем верным средством испытания для нахождения источника человеческих деяний, раз мы уверены, что мы его нашли в душе, подвергнутой испытанию. Увы! Тогда мы более не в состоянии отличать в ее деятельности хорошее от худого: все тогда нам покажется хорошим, истинно хорошим, так как из признанного нами источника не может проистекать ничего другого, как хорошее. А раз мы до этого дошли, то мы стоим совсем близко от заключения, что цель оправдывает средства.

Ваше сердце содрогается при этом коварном выводе, ваше чувство препятствует вам дать ему какое-либо применение. Но история доказывает, что этот ход мыслей возможен. Мы не должны верить, что иезуитизм происходит всегда из нечистого источника. Нежнейшее, исполненное любви сердце, признающее христианскую любовь единственным источником всего хорошего, может довольно легко заблудиться в этой крайности. Начинают с того, что испытывают самого себя, стараются воспламенить и воодушевить свою душу этой любовью к Спасителю, и чем сердце благочестивее и нежнее, тем более будет казаться, что цель эта достигается; в таком настроении переходят и к испытанию других людей. Высокий идеал покажется все ближе и ближе, или наоборот (смотря по личной особенности стремящегося) все дальше и дальше; стремление же делается тем сильнее и наконец охватывает все существо человека. Тогда и настает то время, когда хорошее и скверное, содеянное простым практическим разумом, рассматривается с этой лишь точки зрения; наконец, высокая цель проникает столь полно во все умственные способности, во все движения души, что все оттенки выражений исчезают, и все без различия представляется в освящении величия и под непреодолимым влиянием цели. Не видим ли мы в жизни двух самых великих апостолов, как два совершенно противоположных образа действия возникли из одного и того же могучего чувства любви ко Христу? Если Петр вследствие этой любви отличается нетерпимостью и является другом одних лишь евреев; если Павел, напротив, называется апостолом язычников; то никто, однако, не станет отрицать, что оба они глубоко и искренно любили Христа и что из-за любви этой один из них сделался не терпящим иноверия, а другой, может быть, отличался слишком большой веротерпимостью. Нет, даже самое снисходительное



любящее существо должно, исполняясь священного трепета, заглядывать во мрак человеческой души, будь та душа ваша собственная или чужая.

Теперь же, дабы выйти из этой неисчерпаемой психологической области на путь практической жизни, рассмотрим беспристрастно общину, учрежденную у нас на основе христианской любви. Считаете ли вы возможным организовать общину на такой основе при помощи какого-либо искусственного средства? По моему мнению, это было бы возможно только при наличии условий, способствующих образованию войска из чувства любви к отечеству. Первое же из этих условий есть то, что любовь эта прежде всего должна находиться в самом народе. Она может быть возбуждена, если хотите и искусственно, посредством событий, даже только посредством событий, катастроф, в том случае, когда вся история народа не благоприятствовала развитию этого чувства. Если же патриотизм, чувство гораздо более материальное и поэтому более одностороннее, достигает полного развития в народе не иначе как при историческом стечении разных условий, то каким же образом вы хотите искусственно взлелеять в народе самое высокое, самое чистое и идеальное из всех чувств — христианскую любовь? Читайте же историю русского народа. Каким образом отцы нашей церкви питали и развивали любовь к Христу в наших предках? Только через запрещения и номоканоны. Они хотели превратить всю Россию в огромный монастырь, они осуждали все плотские наслаждения, они хвалили одни духовные подвиги; хвалили, но не давали ничего вещественного для питания превозносимых ими чувств. Но если вообще трудно воспитать народ в духе христианской любви, то указанным способом развивают лишь одну любовь к запрошенному. После же того, как в позднейшее время церковное воспитание было заменено полицейским, любовь к запрещенному сделалась еще сильнее, и вот какова вся история нашей цивилизации. Я не отрицаю, что и в настоящее время одаренная личность может, посредством благотворного влияния воодушевляющей ее любви к Спасителю и к ближнему, привлечь сердца и сплотить их в общественную единицу; но это будет только счастливый случай (*un heureux hasard*), на который положиться нельзя; а то, что случай этот очень неправдоподобен, вновь доказывает наша церковная история, так как многие столетия не представляют нам ни одного примера подобной личности и подобной общины. Но если невзирая на это желают устроить обоснованную таким образом общину, то прежде всего следует в сообществе с церковным влиянием привить все меры, чтобы воспитать в этом духе любви отдельные личности. Тогда община возникает сама собой и без искусственных способов. Ведь возникли же однажды в нашей стране большие монастыри и приобрели же они, сами по себе, значительные средства для устройства многочисленной общины; но почему эти церковные установления, учрежденные так же, как в некоторые католические ордена, благочестивыми их основателями во имя христианской любви, не преследовали цели означенных орденов? Почему не вышел из их среды какой-нибудь Paul St. Vincent? Почему призрение больных не было предметом их забот? Почему воспитание детей никогда не было целью их христианской любви? Я полагаю, что это, по крайней мере отчасти, объясняется тем, что наша религия с самого начала и в своем происхождении заключала в себе протест против католичества. И в то время, когда католическая церковь постоянно стремилась к гегемонии в государстве, в том отношении, что она хотела властвовать, как над воспитанием будущих поколений, так и над сердцами толпы (при посредстве благотворительных деяний), восточная церковь старалась поставить



себя под покровительство государства. Я поэтому не думаю, чтобы у нас и особенно в XIX столетии, когда идеи и способности народов берут иное направление, могло удастся устроить значительную общину на основе чистой христианской любви. Это, по крайней мере, без больших преобразований едва ли было бы возможно. Я одобряю и ценю ваше стремление, как идеал; я вполне с вами соглашаюсь, что высокий идеал всегда должен быть положен в основу наших деяний; но с практической точки зрения я не могу согласиться, что выбор подходящих личностей для сооружения будущего здания должен быть произведен по одному лишь началу христианской любви. В таком случае вы натолкнетесь на непреодолимые препятствия и откроете широкий доступ в святилище, вместе с немногими избранными, также и большому потоку лицемеров и тартюфов. Дай Бог, чтоб я ошибся. Но я больше не хочу вас разочаровывать. Оставайтесь всегда при вашем высоком идеале. Вы требуете от ваших отборных людей слишком много; но идеальные стремления в сем мире являются всегда утешительными явлениями, особенно, когда убеждаешься, что от отборных людей в самом государстве не требуется не только никаких недостижимых добродетелей, но даже здравого человеческого разума. В стране, где я теперь живу, и имею самые наглядные доказательства сказанного. Вы совсем не можете себе представить, и в коренной России себе вообще не представляют, какое странное смещение замечается в здешних губерниях. Настоящий русский элемент столь же слабо здесь представлен, как в Прибалтийском крае, с тем еще различием, что в названном крае дела гораздо лучше устроены, и ненависть к русским менее разительна, чем здесь. Политика поляков в настоящее время преимущественно основана на том что они стремятся убедить своих соотечественников за границей и вообще всю Европу, что их национальность здесь на нашей стороне не дремлет, а жива, а это при ныне господствующих национальных тенденциях, понятно, весьма важно доказать. Поляки при этой довольно систематически проводимой политике стремятся, с одной стороны, изобразить в своей литературе старый польский мир, всюду в блестящих красках; с другой стороны, они стараются делать разные эффектные демонстрации. Они, напр., в прошлом году подали государю прошение о введении польского языка во всех присутственных местах; они хотят и в этом году отправить в Петербург депутацию (с просьбой об учреждении кафедры польской литературы в университете) и т. п.; все это, очевидно, с целью, чтобы заграничные газеты поставили всю Европу в известность, в какой степени их национальность еще жива. Они очень хорошо понимали в прошлом году (я это знаю из достоверного источника), что их дерзкое прошение не будет принято; этого они именно хотели, чтобы иметь право говорить: «Смотрите, как мы угнетены, и смотрите, как мы настроены». Два года тому назад я еще ходатайствовал в министерстве о введении в школах польского языка наравне с французским и немецким, чтобы отнять у поляков всякий предлог к жалобе на угнетение. Но медлили решением, находили разные отговорки, и вот мешканье послужило в настоящем году лишь к тому, что польское дворянство само достигло этой цели, обратившись (на выборах) к государю. Их просьба исполнена, хотя с тем ограничением, что польский язык введен лишь в гимназиях, а не в университете, и что содержание учителей (после первых трех лет) предоставляется самому дворянству. Раз же сказано *а*, то следует сказать и *б*, и кафедра польской литературы должна будет также открыться. Это не составляет беды, напротив того, это вполне справедливо; но наше несчастье состоит в том, что все эти необходимые и своевременные нововведения только тогда разрешаются, когда они требуются



самими поляками. Это, по моему взгляду, не политично; потому что такой способ действия поддерживает и усиливает их собственную политику.

Такие *faux pas* я вижу на каждом шагу. Так, в настоящее время поляки стремятся соединиться с малороссам, т. е. с образованной частью их, и что же делают против этого? Малороссам позволяют броситься в объятия поляков, не стараются привлечь их симпатии, хотя малороссийские национальные стремления для России нисколько не опасны; их религия — наша и столь же, как наша, неблагоприятна католической; их язык — только наречие нашего, и разработка его может только содействовать разработке нашего языка. Поляки (польские студенты) желают во время возобновления контрактов, когда вся публика состоит почти из одних поляков, устроить в пользу бедных студентов театральное представление. От них требуют, несмотря на их нежелание, чтобы они играли в театре не иначе как в сообществе с русскими студентами; русские же, усматривая, что их игра является лишь дополнением польской, отказываются. Поляки опять соединяются с малороссам и убеждают их поставить лишь одни национальные, малороссийские пьесы. Таким образом выходит, что поляки и малороссы на сцене опять выступают вместе. Лучше ли это, чем если бы поляки играли одни для себя? Я старался, правда, нравственным путем и нисколько не посредством принуждения, избежать всякой причины для демонстраций со стороны поляков. Но если мне не помогут на этом пути, то поляки вновь соединятся с малороссам: ибо тем, что не хотят признать разделение национальностей, которое фактически все же существует, у меня отнимаются все законные средства к воздействию на каждую партию в отдельности. Все еще стараются применять несчастную систему сертучивания и покрывания всего пустой формой. Как будто не легче совладать возмущающимся юношеством, когда оно разделено в явные партии? Опасаются столкновений между этими партиями, как будто столкновения всей массы с обществом и общественным порядком не опаснее? Разве не было бы рациональнее и выгоднее посредством разумных, своевременных и исходящих сверху (по понятию не слишком поздно сделанных) уступок избежать всяких демонстраций снизу, которые, подавленные силой, подливают только масло в огонь. Не возможно ли было бы этим самым избежать именно того, что польская пропаганда всеми возможными средствами старается осуществить? Почему смотрят так подозрительно на чисто русскую пропаганду, которая могла бы служить в здешнем крае противоядием польской? Почему, наприм., не стараются улучшить здесь устройство русского театра, этого могущественного средства, и допускают, чтобы он оставался в худшем состоянии, чем польский? Чего опасаются от организованной русской пропаганды, на которую одну лишь можно положиться, как на средство против польской? Демагогических ли интриг? Но становятся ли эти интриги слабее или менее опасными, вследствие недозволения применять могучее нравственное средство? Кто ручается в том, что они в потемках, в связи с польскими и малороссийскими интригами, не могут наделать гораздо больше беды? Почему отталкивают от себя другую, не столь бессильную, как она кажется, партию — партию находящегося в периоде образования еврейства¹. Влияние его в здешних губерниях не должно быть оценено слишком низко. Раз же имеешь на своей стороне малороссов, образованных русских

¹ К этим словам издатель «Р. арх.» П. Бартенев сделала след. примечание, когда настоящее письмо было впервые опубликовано в его журнале: «Уверяют, что мать автора была крещеная еврейка, о чем, впрочем, не говорится в его известных автобиографических очерках». Об этом см. в конце примечания 57-го. С. III.



и евреев, то можно быть вполне безопасным насчет поляков. Как эти хотят закрыть глаза и не видеть того, что нравственно *de facto* существует, хотя *de jure* не признается. Непостижимо! Но придет время, когда будут раскаиваться в этих политических ошибках. Здесь губернии слишком важны для России и нуждаются в светлых умах, которые могли бы правильно оценить и вникнуть во все обстоятельства. Если признано было целесообразным изменить порядок действия, который применялся здесь в течение почти двадцати лет, то нельзя без большого вреда отступить, и отнюдь невозможно смешение прежнего способа действия с новым.

Через это постоянно подвергаешься опасности сделать что-либо предосудительное. Для самого себя лично я не требую ничего лучшего, как держаться вдали от всех этих запутанных обстоятельств, и предпочитаю уединение и деревенскую жизнь всякого рода столкновениям и неприятностям. Но я не делаю и не сделаю к тому первого шага, потому что я считаю такой образ действий слабостью. Я потому буду спокойно ждать, пока со мной простятся или меня заставят проститься. Хотя при нынешних обстоятельствах мне очень трудно, на 50-м году жизни, вступить на новое поприще; однако я покоряюсь судьбе и тем утешен, что я имею между моими друзьями только очень мало глупцов, а между моими врагами много слабоумных. Ваш навсегда, вам преданный

Пирогов.

II. О воспитании и обучении. О крестьянах и помещиках

С. Вишня, 3 февраля 1862 г.

Я начинаю мое письмо, многоуважаемый друг, тем, чем вы кончили ваше письмо, т. е. обращением ко всемирной истории. Мне кажется, будто именно всемирная история так противоречит нашей национальной, что мы поневоле не можем следовать ее указаниям. Мы ошибаемся вследствие аналогии событий, смысл же таковых совершенно другой в нашей и во всемирной истории. Не заключайте отсюда, ради Бога, что я сделался славянофилом. Но когда видишь то, что творится вокруг нас, действительно совсем теряешься и в конце концов вовсе не знаешь, при чем же остаешься. Возьмите университетский или вообще школьный вопрос, возьмите крестьянский вопрос, финансовый, возьмите все вопросы, какие вы хотите: на все имеется ответ, но такой запутанный, что поистине было бы лучше, если бы не имелось на них никакого ответа.

Должно ли воспитание и обучение все еще оставаться монополией правительства или нет? В первом случае, где средства? Разве на самом деле полагают, что двух или трех миллионов рублей достаточно для воспитания 60 или 70 миллионов людей, если правительство должно содержать учителей и заведения, снабдить их учебными пособиями и устроить за ними надзор? Что было сделано в течение 20 лет, чтобы надлежащим образом организовать самое важное во всем этом деле, а именно — личный состав учителей? К чему служит перемена министра, если главный вопрос остается без ответа? Я говорю, как Антоний перед трупом Цезаря: «и Брут, и Кассий, и все они почтенные и достойные уважения люди»; но где у них средства, чтобы порядочно провести в деле воспитания монополию правительства? В воспитании, как в сельском хозяйстве: чем вспаханное место обширнее, тем больший капитал должен быть затрачен, и если такового не имеешь, то следует или покориться, как



я, бедный помещик, тому, чтобы видеть, как наилучшие полосы зарастают плеве-лами и чертополохом, или же решиться на отдачу пашни в оброчное содержание. Я понимаю, что подобная аренда, как для меня, так и для правительства, не осо-бенно выгодна: скорее бы хотелось самому обработать землю, но пусть тогда не тре-буют порядочного хозяйства. Хороший сельский хозяин, правда, всегда нужен, но из ничего он все же сделает ничто и не более. Если министру не удастся развить в учебных заведениях (будь то приходские школы или университеты), научный дух или высшее стремление к познанию, то он должен отказаться от притязания на порядок и нравственность в таких заведениях: они обращаются тогда в места волнений и беспорядков, которые более достойны полицейского присутствия, чем Министерства народного просвещения.

Но где же у нас средства, чтобы достигнуть в учебных заведениях развития высоко-го, научного стремления? Где личный состав, где деньги для этого? Отнимите теперь все права у наших учебных заведений (я не защитник этих прав при совершенном упразднении таковых в одинаковой степени в учебных заведениях всех министерств и департаментов), и число студентов при нынешнем направлении умов в нашем обществе останется тем не менее довольно значительным: большинство учащихся предастся тогда учению из-за насущного хлеба; хотя это стремление без сомнения уже и теперь существует. Как же можно полагать, что эта собранная в учебных заве-дениях учащаяся из-за куска хлеба молодежь будет вести себя спокойно, пассивно и вполне тихо, пока она не находит себе занятия, которое могло бы соответствовать ее склонности и стремлению к выгоде? И ныне это так. Недостаток находящихся в распоряжении министерства учебных средств выражается именно самым наглядным образом, когда настает необходимость удовлетворить инстинктивное чувство выгоды учащихся. Можно, конечно, разными искусственными регулятивами уменьшить число учащихся в наших высших учебных заведениях, можно, напр., открыть доступ в наши университеты только отборным лицам. Но, во-первых, весьма еще сомнительно, подобает ли такое распоряжение состоянию нашего просвещения и, во-вторых (и это самое главное), что делать с теми, коим закрыть доступ в университет и коих личное стремление к выгоде тем не менее по всей справедливости должно бы быть удовлетворено? Число их, как сказано, в настоящее время довольно значительно. Может ли число этих неудовлетворенных и обманутых принести пользу государст-ву? Если правительство действительно признает удобным открыть высшие учебные заведения только отбору (под ним у нас, понятно, разумеют лишь сыновей самых знатных и богатых семейств, от этого *fardeau* не освободится у нас ни один министр народного просвещения), то оно должно справедливым образом учредить для уча-щихся из-за насущного хлеба другие заведения: технические, политехнические, назовите их, как желаете. Но средства, средства! Кто, как я, по опыту знает, с каки-ми трудностями сопряжено у нас приобретение даже самых необходимых учебных пособий, тот, конечно, согласится, что при нынешнем положении наших финансов все проекты об учреждении новых порядочно и практически устроенных заведений могут быть сделаны только на бумаге. Если действительно где-либо настояла крайняя необходимость в устройстве новых практических учебных заведений, то это было, несомненно, в Киеве, где стремление к учению из-за куска хлеба очень распространено между молодыми людьми, и где удовлетворение этого стремления могло бы иметь существенную пользу и в политическом отношении; — и именно в Киеве, в котором более 800 молодых людей изучают медицину, ни мне, ни моим предшественникам



не удалось основать городскую клинику, хотя все условия к тому уже были налицо: и государь, и министр, и генерал-губернатор дали свое согласие. Тем не менее все дело сокрушилось, после пяти- или шестилетней переписки, о пассивную *vis inertiae* нашей администрации. Если же умы учащихся не находят в учебных заведениях полезного занятия, если они смотрят на пребывание в этих заведениях, которые не доставляют никаких действительных средств для практического образования, как на необходимый переход для получения диплома, то удивительно ли, что праздность и оставшаяся без удовлетворения склонность дают им иное направление? Я не хочу утверждать, что это единственная причина всех волнений и беспорядков, которые в последнее время возникали в наших учебных заведениях. Но эта причина все же слишком важная, чтоб остаться без внимания.

Другая причина лежит еще глубже и еще менее доступна Министерству народного просвещения, хотя бы оно проектировало какие угодно распоряжения против нее. Как можно на самом деле не видеть того, что так ясно? Где же, как не в стремлениях и действиях молодежи, обнаруживается дух всего просвещенного и полупросвещенного общества, детищем и отраслью коего является эта молодежь? Если вся Германия после французской войны была проникнута разными патриотическими и направленными на единство стремлениями, то таковые обнаружили задолго еще до 1848 года в университетах под видом товариществ (*Burschenschaft*). Рыцарское и сепаратистическое стремление немецкого общества в Прибалтийском крае выражается в Дерпте посредством землячеств и дуэлей. Грубый славянский материализм иногда проявлялся сорок лет назад в русских университетах – в диких оргиях, в драках в публичных домах и в попойках казеннокоштных студентов?

Почему должно настоящее время представить исключение? В учебных заведениях обнаруживаются польские тенденции наравне с современными русскими. Не университеты, не учебные заведения суть колыбели этих волнений, и не здесь следует им противодействовать, пока это еще возможно. Учебные заведения могут только служить правительству барометрами, указывающими большее или меньшее давление воздуха. Я знаю, что общество при таких обстоятельствах обыкновенно первое жалуется на университетские и училищные волнения; но оно при этом бессознательно жалуется на самого себя. Ведь случалось же здесь, что польские родители обвиняли учителей и директоров учебных заведений за патриотические демонстрации своих детей. Станным остается всегда, что разумные люди занимаются тем, что из-за непогоды бьют по барометру или так хотят его перестроить, чтобы он не показывал непогоды, когда давление воздуха значительно. Я не говорю, чтоб эти изъятия молодежи были сами по себе безразличны и могли бы быть поэтому беспрепятственно допустимы; я только говорю, что целебное средство лежит не там, где его ищут. Университет, как в нынешнее время его понимают учителя и учащиеся, есть нечто такое, что с нашим порядком управления отнюдь несовместимо. Пусть меня за это побьют, но я останусь при своем мнении. Пусть лучше не обманывают людей и пусть не дают обманывать себя. 25, 50 и 100 лет существуют наши университеты и мы дошли, наконец, до того, что никаких еще преподавателей мы не имеем, и если один из них уходит, то с большим трудом для замещения его находят другого. Но что такое Министерство народного просвещения без преподавателей и учебных пособий? Теперь много говорят о народных школах, говорят уже два или три года, что недостает учителей, и, за неимением чего-либо лучшего, дело это вверили сельским попам; но почему же не устраивают, как можно скорее и *coute qui coute*, чего-либо,



чтобы образовать учителей? То говорили, что образование их требует слишком много времени, то недоставало средств, и последнее остается именно главной причиной; потому что на самом деле, когда так спешишь с делом народного образования, то не следовало бы отдавать его на такой продолжительный срок в руки одних лишь попов. Только *alter ègo* правителя может быть в монархическом государстве министром народного просвещения, если это просвещение должно быть действительно делом, а не призраком, и я теперь вполне понимаю смысл тех слов, которые покойный *Уваров* сказал мне при первом моем поступлении на службу: «Не забывайте, что министр народного просвещения — это государь, а не я». Теперь, правда, это несколько иначе; с тех пор власть министра была значительно ограничена; он более не столь могуществен, как прежде, и это хорошо. Но ни к одной из разнообразных отраслей администрации коллегиальное устройство (которое можно найти как в Главном управлении училищ, так и в цензурном комитете) не подходит так хорошо, как именно к Министерству нар. просвещения. При таком коллегиальном устройстве казалось бы невозможным, чтобы министры народного просвещения могли носить такую ответственность перед правительством и столь легко и скоро быть смещаемы; а все же, кажется, они слишком мало воспользовались этим предохраняющим их устройством или же не были в состоянии им воспользоваться.

Но не отпадут ли или не уменьшатся ли по крайней мере значительно все эти затруднения и невыгоды, связанные с монополией правительства в деле воспитания, если эта монополия прекратится? Я знаю, что это опять не согласуется с монархическим государственным началом; но должны ли нас останавливать противоречия, когда неуместность и недостатки монополии стали столь очевидными? Меня радует, что вы также убедились в бесполезности издания уставов и правил, пока обстоятельства сами себя еще не привели в порядок. Австрийская зараза регламентации не подходит в славянской почве.

Блестящее доказательство этого дает нам наш крестьянский вопрос. Как прекрасно и систематически был он приведен в порядок на бумаге: крестьяне дураки; должны были только открыть книгу, и они получили бы там ответ на все их безрассудные сомнения. Но, к несчастью своему, они не умеют читать, держат книгу закрытой у себя в кармане и не верят тому, что им из этой книги прочитывают. Столь колоссальное недоразумение, каковым до сих пор является здесь крестьянский вопрос, редко можно встретить в народной истории. Сверху требуется точное исполнение всех содержащихся в Положении 19 февраля предписаний и законов, всех заключенных между помещиками и крестьянами контрактов; снизу же, напротив, не принимаются ни законы, ни контракты, и ничего не исполняется. Новое высочайше утвержденное и столь хорошо и систематически выработанное Положение лежит перед нами, а народ продолжает вполне спокойно действовать по-старому.

Сколько времени продлится столь странное состояние — то ведает один лишь Бог. Вы говорите, что было бы несоответственным порвать насильно прежние отношения и не оставить никакой связи между господами и крестьянами; но вы, кажется, обращаете слишком мало внимания на материальные интересы в крестьянском вопросе и смотрите на него только с нравственной стороны; между тем именно материальные интересы составляют как для крестьян, так и для помещиков решительное «быть или не быть». Помещик говорит: «я теряю неизбежно и теряю так много, что должен отказаться от сельского хозяйства, если остаюсь наполовину связанным с крестьянами; я являюсь тогда в слишком незначительной степени господином, чтобы все мои

требования могли быть в точности исполнены крестьянами, и в слишком незначительной степени свободным предпринимателем, чтобы торговаться с крестьянами, как с свободными рабочими». Мужик говорит: «теперь гирше (хуже) прежнего; прежде я имел дело только с одним моим господином, он сек меня, — это правда, но он также платил за меня; теперь же волость сечет меня, и я плачу почти вдвое более того, что я платил прежде, и кроме того я должен работать для господина или также платить; где же моя свобода? Это быть не может, меня обманывают, и то, что мне говорят о царской воле, вовсе не царская, а панская воля». Такое положение, такое среднее состояние не может долго продлиться; обе в деле заинтересованные стороны не удовлетворены, и именно потому, что старались удовлетворить обе. Принцип «добровольных соглашений» был принят, и полагали узреть чудеса; к сожалению забыли, что для проведения этого прекрасного принципа взаимное доверие вполне необходимо. Но где найти таковое? Крепостное право разрушило его в корне. Не то что доверие, а полное недоверие замечается всюду. Это самое недоверие усилится, если узы между господами и крестьянами будут существовать еще долее. Крестьянин будет видеть в них только нерасположение помещиков к совершенному его освобождению и постоянно будет стараться разорвать их. Известное учение о постепенном переходе от рабства к свободе, от нежелания к склонности теоретически неопровержимо; но на практике невыгоды его столь же очевидны, как недостатки внезапного и совершенного перехода, и именно потому, что, во-первых, невозможно устроить дело таким образом, чтобы все ступени перехода постепенно и незаметно следовали одна за другой; а во-вторых, потому, что подобный переход никогда не удовлетворяет партийных надежд и подаст повод к постоянным и продолжительным раздражениям обеих сторон. Природа же делает внезапно из неуклюжей куклы летящую бабочку, и ни кукла, ни бабочка не жалуются на это.

Словом, я говорю только одно: пока отношения между крестьянами и помещиками будут устанавливаться согласно этому учению, материальные интересы обеих партий испытают только невыгоды, ни барщина, ни оброк не будут точно выполняться, и сельское хозяйство как помещиков, так и крестьян ухудшится; никто из них не будет удовлетворен, и государство не будет иметь безопасного покоя. Крестьяне находятся теперь в беспокойном сне, и если они проснутся без имущества, тогда все будет слишком поздно. Пусть поэтому не медлят. «Невозможно» говорят мужики, «чтобы царь нас оставил без земли. Он имеет достаточно земли, и хоть сколько-нибудь да даст нам; но до поры до времени мы должны, как нам при чтении манифеста было приказано потом и приставом, еще по-прежнему работать и терпеливо ждать»; но, понятно, они работают при этом не столь терпеливо, как прежде. Пусть они только не будут обмануты в своих надеждах, пусть выкуп земли совершится раньше, чем их «до времени». Своих крестьян я поставил на оброк совершенно своеобразно, так как оброк (что вы знаете) необходимое условие выкупа; я предложил им еще в мае 1861 г. платить мне за землю по законным ценам, а так как они не имели наличных денег, то я платил им наличными деньгами и по вольной цене за их работу на моих полях; таким образом они приобрели столько денег, что были в состоянии не только заплатить за землю, но еще сохранили деньги для прочих своих потребностей. И при всем этом, так как они недоверчивы и имеют *arrière-pensée* о лучшем будущем, они не хотят признать мою систему оброком, наличные же деньги они совершенно спокойно берут от меня; работают же они хорошо — в этой справедливости им отказать нельзя. Положение всего дела, следовательно, совершенно своеобразно:



я и губернское присутствие рассматриваем его как оброк, моя уставная грамота согласно сему также составлена и утверждена на оброк; крестьяне же смотрят на свои отношения ко мне, как на *status quo* и не хотят вовсе слышать об уставной грамоте. Между тем, я тем самым получил законное право требовать выкупа; дай Бог только, чтоб он поскорее состоялся: тогда крестьяне моего поместья пробудятся от своего сна, как свободные люди и собственники; тогда от них будет зависеть, сохранить или прекратить известные отношения ко мне, их ближайшему соседу; если они выберут первое, то эти отношения, конечно, будут приятнее как для меня, так и для них, чем среднее состояние между зависимостью и независимостью. Мое положение здесь, понятно, гораздо менее благоприятно, чем положение других помещиков в России. Помещики из Подольской губернии почти все поляки; поляки же, как известно, сумасбродны и делаются, благодаря разным местным распоряжениям, еще сумасброднее. Здесь запрещают, напр., всем лицам польского происхождения иметь оружие, и вследствие этого их всех обезоружили, крестьянам же разрешают иметь оружие (для охоты, как сказано в распоряжении); вследствие этого помещики думают или притворяются, будто они думают, что против них хотят вооружить крестьян. Прекрасные мысли! Прекрасный повод к таким мыслям! Далее всем помещикам приказали завести справочные книги, как в их домах, так и в корчмах, о всех приезжающих и посетителях, чтобы, как говорят, ни одно подозрительное лицо не могло приехать. Можно вообразить себе, какие имена вносятся в такие книги в каждой корчме: там появляются и Гарибальди, и Костюшко, и Кошут; корчмари, понятно, ничего в этом не понимают. Мировые посредники, которые, как известно, должны были заменять продажную земскую полицию, здесь также поляки, не пользуются, следовательно, доверием правительства и состоят поэтому сами под наблюдением той именно земской полиции, которую они должны были заменить. Не правда ли, прекрасные обстоятельства, интересная область для спокойных наблюдателей! С одной стороны правительство, предписывающее точно наблюдать все узаконения, введенные новым порядком вещей, с другой стороны крестьяне, для пользы и блага коих эти узаконения установлены, не признающие их и не доверяющие всем законам еще менее, чем крестьяне (?), – это в немногих словах наше здешнее положение: «Мы посмотрим, мы поглядим», – говорил старый император Франц всем, которые допускались Меттернихом к его приему. Последуем также этому благоразумному совету, за недостатком лучшего. Но в то время, как император Франц говаривал эти слова, он слушался принципа своего министра: «*tout pour le peuple, rien par le peuple*». Пусть и наш народ неуклонно последует этому началу, хотя оно уже не так современно, как прежде. Я же с своей стороны всегда остаюсь при том, что «выкуп» единственное для нас слово спасения, и не боюсь особенно бумажных денег, так как все равно нельзя будет более иметь звонкую монету, раз что она, старая и новая, постоянно отправляется гулять из Бердичева за границу.

Извините, что я так много болтаю, но вы знаете русскую пословицу: что у кого болит, тот о том и говорит. Прощайте, высокочтимый друг. Примите мою душевную благодарность за то, что великая княгиня еще помнит меня. Совершенно преданный вам *Пирогов*.



III. О великой княгине Елене Павловне. О Крестовоздвиженской общине сестер милосердия. О женском вопросе

С. Вишня, Винница. 1876. Февраля 27.

Многоуважаемый друг! Вы затронули струны старой, разбитой скрипки, – так не смущайтесь же разладицей ее звуков. Я себя причисляю уже к прошедшему, и потому не могу судить о нем объективно: настоящее, в котором и доживаю свои дни, мне, конечно, тоже не безразлично, но только я не могу анализировать его с той точки зрения, с которой судит о нем нынешнее поколение. Мои воспоминания принуждают меня сравнивать прошедшее с настоящим, и при этом в моем уме сталкивается целый рой идей самых противоположных. Вот почему прошу вас не обвинять меня, если мое писание покажется вам неудобопонятным изложением противоречий, переплетшихся в моих мыслях. В этих листах вы прочтете также несколько очерков моих субъективных мнений, и пожалуй, что, в конце концов, вы вместо ожидаемых от меня и интересующих вас исторических воспоминаний найдете только одну смесь пережитых идей и суждений, которые вас нимало не интересуют. Я в этом не виноват, как уже сказал: я должен, *malgré moi*, поделиться с вами всеми чувствами, которые дорогие воспоминания выманивают из глубины моей души. Впрочем, вы еще получите (конечно, не чрез почту) некоторые отрывки достоверных документов, которые могут быть полезными в составлении истории. Сын мой¹ в скором времени отправляется в Петербург, и я ему поручил передать вам лично эти документы. Меж ними некоторые от вас самих, с собственноручными письмами покойной великой княгини. Содержание последних, если противопоставить с ними мои письма от 1854–1855 гг. (которые вы легко отыщете в своих бумагах), может, без сомнения, сильно способствовать для изображения истории «Общества сестер милосердия».

Подвиги таких монархов, как наши Петр, Екатерина, оба Александра, до того величественны и объемисты, что не нуждаются в похвалах. Но действия нашей незабвенной великой княгини таковы, что их и можно и должно прославить. Но зато биографу ее тем более и следует остерегаться, чтобы не написать ее истории в виде панегирика. Иногда так бываешь ослеплен блестящим результатом человеческих действий, что чересчур легко относишься к самой человеческой природе их совершителя, а эта сторона именно и есть самая поучительная и привлекательная для нас. Идеальность получает еще более рельефа, когда раскрывает неизбежные во всяком деле ошибки и слабости. Даже в глубокой идее нашей религии человечество служит основанием Божественного Исккупителя...

И наши раскольники, предлагая свой вопрос: «Коего духа, человек сей?» – очевидно, стараются разрешить великую задачу познания человека. По моему, и всякий биограф, приступая к своему делу, тоже обязывается прежде всего разрешить себе этот самый вопрос. Прежде всего следует ему ознакомить нас с личным воззрением на жизнь описываемой им особы и исполнить это сколь возможно ясно и искренно, и уже этим способом дать нам понять и его собственное мировоззрение или понимание жизни.

¹ Владимир Николаевич Пирогов.



Я не пишу биографии, а между тем куча мыслей насчет этого важного вопроса так невольно и наполняет мне голову. Современное мировоззрение, насколько я мог его изучить, бывает четырех родов: либо оно рациональное, либо чисто формальное, нередко и легкомысленное, но более или менее мистическое. В большинстве случаев можно убедиться, что один род воззрения переходит в другой, и притом наши суждения часто изменяются в течение жизни. Чисто рациональное мировоззрение редко встречается, особенно между женщинами (быть может, к счастью), но, к несчастью, два другие рода (формальный и легкомысленный) берут у них верх. Мистический элемент всасывается отчасти во всевозможные мировоззрения, потому что он пустил глубокие корни в наших душах, и самые крупные силы анализирующего рассудка не в состоянии вымолвить нам последнее слово великой загадки. Современный реализм ни к чему нас не приводит своей тощей пустотой. Он убеждает только игнорировать неисповедимое, а современный спиритизм доказывает ему в то же время, что мы, т. е. род людской, вовсе даже и не чувствуем признания к реальной философии. Мистицизм для нас совершенно необходим: это — одна из естественных потребностей жизни. Все нас окружающее, по своему существу, неисповедимо и мистично. Если мы не довольствуемся одним *fait accompli*, то наше я объективно в отношении нас самих, а мир, как целое, мистичен. Гегель признавал мистицизм и в безгласных животных. То ежедневное явление, которое, однако, играет такую важную роль в делах жизни, известное под названием «случай», тоже содержит в себе значительную долю мистицизма. Наконец, в основании всякого в нас религиозного чувства не есть ли ясное стремление к тому же мистицизму?

Если бы пришлось мне теперь решить, к которой из четырех категорий принадлежало мировоззрение юношей покойной великой княгини, то я бы причислил его к умеренно-рациональному. Ничто не внушало мне столько уважения, как основательность и строгость ее воззрений, что, как известно, очень редко можно встретить в высшей сфере общества. Наша покойная великая княгиня не смотрела на жизнь как на цель наслаждения, блеска и почестей. Она смотрела на жизнь как на причину, вызывающую живущего на деятельность и на исполнение долга. Дух мистицизма же высказывается, как всегда, в этой же именно строгости воззрений.

— Грустно, — говорила она мне однажды, — что мы не можем иметь ясного понятия о нашем загробном существовании.

— Да именно это стремление постичь непостижимое чрез ясное изображение и доказывает сильную борьбу мистического элемента нашего духа с рациональным мировоззрением.

— Так бы хотелось знать, — продолжала она потом, — как выскажется наша индивидуальность по смерти нашей?

И я в то время имел наглость думать, что могу разрешить ее неразрешимый вопрос.

— Если нам покажется понятным, — отвечал я, — что атомы могут проникнуть сквозь грубую оболочку относительно другой материи мирского эфира, то позволительно полагать, что и для нас предназначено некое свойство, которое утонченнее самого эфира; и тогда мы можем принять за правдоподобное и ту идею, что это сверхэфирное свойство уже и здесь есть интегрированная часть нашего бытия. Оно и сохранит нам индивидуальность даже и по разрушении грубой оболочки тела.

Как видно, я был в то время полуспиритом.

При рациональном мировоззрении нашей великой княгини, основание устроенного ею «Общества сестер» не могло выйти ничем другим, как рациональным. Главным

двигателем этого учреждения было желание ее принести практическую, неоспоримую пользу для блага отечества. Понятно, что она старалась, по примеру католических и протестантских основателей, *дать своему учреждению вид и направление религиозные*. Успех в этом зависел не от нее. Никто на свете не в состоянии внушить своему творчеству другой дух, чем тот, которым одушевлен сам творящий. Религиозный вид был дан, но не был внушен тот религиозно-мистический дух, который так непоколебимо действовал и управлял в древних католических учреждениях.

Протестантское спокойствие и любовь к порядку также не могли быть там внушены. Наша православная церковь (не вера) сильно проникнута позитивизмом и формальностью; наше мировоззрение большей частью также до того формально и к тому же до того легкомысленно, что нет у нас достаточно духовной силы, чтобы проникнуться мистично-религиозным элементом и на нем основывать и строить дело. Оттого все религиозное направление Крестовоздвиженской общины с самого начала было слабо и шатко. Я это вскоре заметил, когда принял на себя управление «Обществом», тотчас по его учреждении, во время осады Севастополя. Только спустя некоторое время, по вступлении блаженной памяти Хитрово, мог я убедиться в возможности ввести и в наших учреждениях известную долю религиозного элемента, без того чтобы это не причиняло ущерба практическим тенденциям и деятельности. При всей строгости своих воззрений, наша великая княгиня обладала качеством неоценимым в нашей стране. Она понимала, или, вернее, она не разучалась *уважать человечество*.

Величие подвигов таких властелинов, как Петр, Фридрих II, Наполеон и другие, отнимает у нас право осуждать в них их неуважение к достоинству человеческой личности, но тем более мы обязаны ценить и восхвалять чувства такого уважения к человеку в людях высокостоящих и призванных к общественной деятельности в широком масштабе. На высоте непременно требуются благородное спокойствие ума и человекоуважение. Это чувство приносит деятелю успех и призывает благословение на его предприятия. Учение, данное нам Христом: «То, что сотворишь твоему ближнему, то сотворил ты Мне», — содержит в себе не только идею любви, но и уважение к Божественной стороне человеческого существа. Мы, конечно, знаем, что можем любить без уважения и можем уважать без любви. Но подобная любовь и такое уважение — более органические (чувственные), чем духовные чувства. Евангелие не этого требует от нас. Испытано и доказано, что те дела успешнее, где люди, служащие орудиями их исполнения, не представляют собой существ без воли и мышления, существ, которые обязаны только слепо подчиняться высшей власти. Нельзя не сожалеть, однако, что при этом гуманном воззрении на человеческое достоинство уважением иногда пользуются и недостойные. Человеческая природа более склонна к оптимизму, нежели к противоположному, и поэтому лицемеру часто не трудно бывает обмануть людей своим наружным благочестием. А между тем промахи и ошибки в этом роде сильно оскорбляют нежное чувство благородной души и вредят самому делу. То же случилось и в предприятии великой княгини. Нетрудно было заметить глубокую тоску и расстройство ее чувствительного сердца при неудачном выборе или назначении лиц в общине. Мы знаем, каково было ее огорчение при первом выборе сестер, где оказались многие промахи. Чем мы более что уважаем, тем сильнее боимся потерять эти уважение и тем обиднее чувствуем всякий обман.

Неудивительно, что иногда благородная и уважающая человечество душа после частых разочарований и сама гибнет вместе с телом.



Еще одним не менее ценным душевным качеством обладала наша покойная княгиня. Она высоко уважала знание, искусство и науку. Это уважение не было чем-нибудь представляемым, для подражания или для моды, но искреннее, сознательное, добытое культурностью и настоящим образованием, и потому оно было столь плодотворно и благословенно. Всякий научно образованный человек мог иметь к ней открытый доступ и непременно чувствовал на себе привлекательную и возбуждающую силу ее ума. Как небесная планета, так и ум нуждается в особой, сродной им атмосфере, и кто приближается к настоящему уму, тот чувствует его близость и его влияние.

Уже прошло 30 лет с тех пор, как я, совершив научное путешествие по Кавказу (1847 г.), в первый раз получил приглашение к великой княгине, но впечатление моего первого с ней свидания еще так живо, как будто бы это случилось только вчера. Никогда не забуду, в каком душевном расстройстве я тогда предстал пред ней, почти немедленно после официальной аудиенции у военного министра, где получил незаслуженный выговор. Утомленный мучительными трудами, в нервном возбуждении от результата своих испытаний на поле битвы, я велел о себе доложить военному министру почти тотчас по своем приезде и не обратил внимания, в каком платье я к нему явился. За это я должен был выслушать резкий выговор насчет моего нерадения к установленной форме от г. Анненкова (тогдашнего главы Медико-хир. академии). Я так был рассержен, что со мной приключился истеричный припадок (с слезами и рыданиями; я теперь сознаюсь в своей слабости). После этой выходки я твердо решился подать в отставку и проститься с академией. Но аудиенция у великой княгини возвратила мне бодрость духа и так меня успокоила, что я не обратил более никакого внимания на это отсутствие такта в моем начальстве. Великая княгиня выразила мне своей любознательностью и уважением к знанию то, что выразить следовало бы главе научного заведения. Она входила во все подробности моих занятий на Кавказе, интересовалась различными результатами анестезии (в то время мной первым была введена на практике); словом, обращение великой княгини со мной было таково, что я устыдился своей минутной слабости. Убеденный, что около трона я найду лучших судей, одаренных большим пониманием, я рассудил, что мне следует смотреть на бестактность моего начальства, как на своевольную грубость лакеев. Это сравнение и этот вывод до сих пор крепко засели в моей памяти, равно как и глубокое уважение к благородному мировоззрению великой княгини.

Второй раз пришлось мне явиться пред ее высочеством в ту незабвенную эпоху, когда каждое сердце в Петербурге билось сильнее и тревожнее, ожидая результата битвы при Инкермане. Уже несколько недель перед тем я себя объявил готовым употребить все свои силы и познания для пользы армии на боевом поле. Просьба моя давно была подана, но все ходила по инстанциям начальства. Соглашались и не произнесли решение, а я начинал уже отчаиваться в успехе, как вдруг получил приглашение к великой княгине. К большой моей радости, она мне тотчас объявила, что взяла на свою ответственность разрешить мою просьбу. Тут она мне объяснила ее гигантский план — основать организованную женскую помощь больным и раненым на поле битвы, и предложила мне самому избрать медицинский персонал и взять управление всего дела.

Никогда более не видал я великую княгиню в таком тревожном состоянии духа, как в этот день, в эту для меня памятную аудиенцию. Со слезами на глазах и с разгоревшимся лицом, она несколько раз вскакивала с своего места, как будто

бессознательно прохаживалась большими шагами взад и вперед по комнате и говорила громким голосом.

– И зачем вы ранее не обратились ко мне! Давно бы уж ваше желание быть полезным на поле битвы было исполнено! И мой план тогда также давно бы уже состоялся... Ступайте же и как можно скорее приготовьтесь к отъезду. Время терять не следует... На днях, быть может, опять произойдет большая битва. Прощайте... или нет... подождите... я еще что-то хочу вам сказать насчет организации моей общины... или нет... зайдите-ка лучше завтра ко мне, в этот же час... До свидания!

Я вышел и запутался в комнатах и после некоторого странствования очутился опять у двери той же аудиенционной комнаты, где увидел великую княгиню, стоящую в глубоких думах или прохаживающуюся с волнением по комнате. Я скрылся, и она, к счастью, меня не заметила, а мне удалось попасть на настоящий путь для выхода из ее дворца.

Но к вечеру того же дня великая княгиня прислала мне собственноручную записку с известием, что просьба моя принята и что она приглашает меня на вторую аудиенцию на другой день. С большим вниманием выслушал я, *как она желала устроить женскую службу* – перевязочными пунктами и подвижными лазаретами. Я, однако, был принужден признаться, что я только раз в жизни, и то лишь поверхностно, в мое пребывание в Париже, посещая госпитали, увидел там женскую службу, и более по инстинкту, нежели по опытности, *я был убежден в великом значении женского участия.*

Конечно, женская служба в госпиталях – далеко не новое учреждение. Сперва в католических, а потом и в протестантских странах (пастором Флиндер в Кайзерверте, в 1836 году, где сестры были под именем диаконис) была введена женская помощь: наконец, и у нас это было принято (сердобольные вдовы в Мариинской больнице, община на Песках и проч.). Но еще нигде не было испробовано посылать женщин на поле битвы. Поэтому идея учредить на поле сражения организованное женское общество должна была казаться очень рискованной. Исключительные обстоятельства тогдашней войны и отдаление от образованных местностей усиливали трудности этого предприятия. Энергия великой княгини превозмогла все это, – Общество сестер было составлено, и несколько недель спустя они были отправлены. Может, конечно, носиться слух в Западной Европе и даже у наших соседей пруссаков (как я это в прочел в речи профессора Равот, на собрании немецких медиков в Берлине), будто бы мисс Нейтингель с 37 сестрами, «дамами высокой души», как называет их профессор Равот, была *первая*, которая по собственному желанию приехала в Крымскую войну, чтобы с сестрами взять на свое попечение всех больных и раненых, находящихся в амбулатории. Мы, русские, не должны позволять никому переделывать до такой степени историческую истину. Мы имеем долг истребовать нашей великой княгине принадлежащую ей пальму первенства в деле столь благословенном, благотворном и ныне всеми принятом. И это тем легче, что сестры общины не только принесли техническую помощь, но они оказали и *нравственное влияние на дирекцию всего госпитального корпуса во время войны.*

В октябре 1854 года Крестовоздвиженская община получила высочайшее соизволение, а в ноябре того же года она находилась уже на театре войны в полной деятельности. О мисс Нейтингель и о ее «высокой души дамах» мы в первый раз услышали только в начале 1855 г., когда злоупотребления английской военной администрации во время зимних месяцев 1854 года так же ясно обнаружались, как



и у нас. Мое предположение передать сестрам и *нравственную дирекцию*, и контроль перевязочных пунктов и лазаретов, конечно, только после этого времени получило разрешение великой княгини, но на факте женщины исполняли уже эти должности с самого дня своего прибытия в симферопольские госпитали. Уже ранее этого, еще не быв ознакомлен с женской службой, я *убедился a priori, что женский такт, их чувствительность и независимое от служебных условий положение гораздо действительнее могут влиять на отвратительные злоупотребления администрации*, чем официальная служебная контрольная комиссия. (Вы найдете эту идею развитой в одном из моих проектов, между вашими бумагами.)

Результат совершенно подтвердил мои предположения, и, за исключением неудачного выбора одной из сестер во время организации общины, все их действия в отношении госпитальной администрации и попечения о больных были таковы, что самые лживые языки и худшие враги новизны не могли решительно ни к чему придаться. Даже сам главнокомандующий армией, князь Меншиков, убедился, что все его опасения, как бы не ввести безнравственности в госпиталях чрез постоянное присутствие в них женщин, были напрасны. Однажды, когда я был представлен Меншикову, он (по пословице: что у кого болит, тот о том и говорит) сказал мне, что, на его взгляд, сестры послужат только для любовных интриг с военными¹. К счастью, за исключением одного вышеупомянутого случая, не оказалось ни единого безнравственного поступка во все время их службы на театре войны.

Я нисколько не смотрю на современные учреждения женских обществ (у нас, в Англии, Германии и Соединенных Штатах) как на продолжение старой, традиционной идеи католиков: они, напротив того, для меня служат *знаком новых времен*. Конечно, в некоторой степени они по наружности сохраняют свой древний вид, заведенный католиками; *но современный женский вопрос духовно парит в этих учреждениях*. Организаторы и основатели их невольно, и сами того не сознавая, способствуют *требованию прав уже возбужденному женскому вопросу. Этот столь современный женский вопрос есть сам по себе последствие и плод радикального стремления нашего времени и особого рода мировоззрения*. Дело теперь не в эмансипации женщин, о которой я мечтал еще 30 лет тому назад; но настоящим образом значение женщин я постиг только позднее, при управлении общиной сестер и по опытам во время крымской кампании. Там я мог ежедневно убеждаться, присматриваясь к их обдуманному суждению и аккуратным действиям, что мы не умеем ни достойно ценить, ни разумно употреблять их природный такт и чувствительность.

— Женщины должны только быть направляемы мужчинами, — сказала мне однажды покойная великая княгиня, говоря о своей женской общине.

— Это совершенно справедливо, ваше высочество, — отвечал я: — но справедливо только до тех пор, пока женщины будут воспитаны по нынешнему и с ними будут обращаться все по той же устарелой и бессмысленной методе. Но это следует изменить, и женщины должны занять место в обществе, более отвечающее их человеческому достоинству и их умственным способностям.

¹ В письме к д-ру К. К. Зейдлицу из Севастополя Н. И. Пирогов подробнее говорит об отношении князя А. С. Меншикова и других высокопоставленных лиц к участию женщин в деле оказания помощи раненым. См. «Севастопольские письма» Н. И. Пирогова, изданные под ред. д-ра Ю. Г. Малиса в 1907 году (стр. 192). В «письмах» же к жене, из которых составила указанная книга, Н. И. много места уделяет самой деятельности сестер милосердия. С. III.



Я постарался изложить письменно все собранные мной впечатления во время моего управления общиной (вы это найдете в числе моих бумаг) и доказать, что сестры не только для ухода за страждущими, *но даже в управлении многих общественных учреждений более одарены способностями, чем мужчины*. Но я никак не мог думать, что настанет время, когда разрешение этого диспута насчет умственных дарований обоих полов будет представлено с нынешним бесстыдством. Теперь как бы хотят стереть все признаки, отличающие качества мужские и женские, — хотят всех остричь под одну гребенку.

Такой переходящий границы радикализм есть только плод не менее резкого современного мировоззрения.

Наше мировоззрение должно быть ясно, — говорят теперь, — но в сущности, и само нынешнее мировоззрение не только не ясно, но оно даже есть чистая абстрактная мечтательность, как все воззрения натуральной философии, по которой мы должны принимать за верное, что природа «полна жизни», но живет без предварительного плана и без мысли, в соединении с существом сознательным, понимающим и имеющим цель сохранения своего бытия. Слепой *случай* составляет третье лицо этой уродливой троицы. Чувствующий и мыслящий элемент, стало быть, получает жизнь из такого источника, который сам в себе не имеет принципа жизни и самосознания. Какая же жизнь может находиться в таком жизненном источнике природы? Откуда же взялись наши высшие умственные дарования, когда начальный источник, — сама *природа и ее агент*, случай, — без жизни, без мысли и без чувства? Материальный человек содержит в себе, как известно, только то, что содержит природа. По этому учению, все высшие дарования человека — не что иное, как плоды случайного сочетания известных атомов, и больше ничего. И потому слюна, желчь, испражнение — не что иное, как отделение работающего мозга. Но существует, стало быть, некий сознательный и мыслящий элемент, который берет свое начало не в общем источнике жизни — природе, а только в мозгу человеческом. Тут уже просто молчит всякий здравый смысл человека. Наши создатели — природа и случай — даруют нам то, чем они сами не одарены, и именно тем, что можно считать наидрагоценнейшим, что из нас делает создателей (называется ли это материей, или духом — все равно) и посредством чего мы познаем самую природу и случай. К концу концов выходит так: постижимое исходит из непостижимого, и непостижимое сотворимо. Это знали мы и ранее, но, по неограниченности нашего ума, мы полагали, что эта непостижимая созидательная сила заключает в себе все наши духовные силы, только в наивысшей степени. Наше заблуждение было, по крайней мере, утешительное.

Так как материальное мировоззрение легкомысленно признает основанием всякого знания одни чувственные доказательства, то мне совершенно непонятно, почему современные мыслители ставят одно только знание на высокий пьедестал, а все остальные из той же чувственности исходящие чувства, дарования и способности оценят так слабо. Из этого я заключаю, что наша эмансипация, которая есть плод того же или подобного сему мировоззрения, ставит женщин не более как на равную степень с мужчинами. Но если женщины обладают одинаковыми с мужчинами способностями к знанию, то по их высшей способности к чувствованию (если чувствование — источник знания) им следовало бы стоять ступенью выше, чем мужчины. Так же неосновательно кажется мне, что радикальные мыслители, будучи врагами всякого автократизма, признают, однако, полную гегемонию разума над всеми прочими духовными способностями. Если мы, русские, смотрим на разум (или, вернее,



на рассудок) как на «царя в голове», то с нашей стороны это только не зависящее от нас последствие пережитых нами исторических испытаний, тогда как со стороны секты радикалов это – чистая непоследовательность. Из этого видно, что мы, т. е. род человеческий, нисколько не последовательные существа, и что вся наша строго выработанная последовательность ведет нас только к тому, что французы так верно называют «aveuglement logique». Один математик, он один, в самом деле, последователен, потому что он своими аксиомами создал себе крепкий оплот, – во всех же других случаях мы должны чуть не колотиться головой об стену, чтобы совершить последовательно что-нибудь задуманное логично, и наше логическое ослепление на практике иногда едва ли не вреднее, чем необузданность фантазии и страстей. Инстинкт, побуждающий нас искать счастья, и стремление наших духовных способностей к достижению внутренней гармонии чувств постоянно возмущаются против нападков деспотического рассудка, и нередко мы принуждены даже избрать себе как щит мистический элемент.

В женском вопросе позабыт также, или, вернее, совершенно игнорирован давнишний, но столь естественный род воззрения, по которому «человек» есть коллективность, состоящая из мужчины и женщины, и с ним следует обращаться по его различным, но обоим полам свойственным дарованиям. *Что наши предки у женщин отняли, то мы должны вернуть им с лихвой.* Это справедливо и недорого обойдется. Притом мы не должны забывать, что цель и путь к цели – один и те же для мужчин и для женщин, но способы, употребляемые для совершения этого трудного пути, должны быть различные, если мы желаем быть полезными и приятными один другому.

Я всегда был и останусь искренним поклонником свободного слова и свободы в исследовании, и я это в моей жизни доказал достаточно. Вместе с тем я и поклонник того, что так осмеяно Карлом Фохтом и названо им «двойной бухгалтерией» жизни. Если это дело и непоследовательное, то оно потому-то вследствие нашей врожденной непоследовательности необходимо. Я желаю свободно исследовать и свободно говорить в науке, но в применении результатов исследования я хочу действовать ограниченно и более консервативно, так как гораздо легче уничтожить старое дурное, чем заменить его лучшим новым. Ни инстинкт самосохранения, ни безрадостное знание, ни жажда наслаждений, не сделают нам жизнь сноснее, и как только мы запишем себя в мирской метрике незаконными детьми природы и случая, нам в удел достанется одно отчаяние. Конец тогда и нашему человеческому достоинству, конец и нашим высшим стремлениям, лишь только мы признаем упомянутую прелестную чету за наших родителей. Наше легкомыслие может нас только минутно успокоить, как наркотическое средство, но мистический, врожденный нам элемент выпустит все темные силы нашего духа, – и начнется реакционная борьба на жизнь и на смерть.

Вот, по моему убеждению, какое будет последствие этого темного, безрадостного мировоззрения, если только оно не послужит к дальнейшим розыскам, как плод свободного исследования, а прямо будет принято за новый фундамент общественного строения.

Не удивляйтесь, что я так ревностно восстаю против такого мрачного мировоззрения: я действую как дезертир очень сходного этому воззрения, которому я, к несчастью, поклонялся в годы моей юности. Любовь, страдание и прожитые годы принесли мне лучшие убеждения. Я, наконец, уверовал, что мой Бог – не бесчувственное и безумное существо, которое будто даже ниже моего достоинства.



Я чувствовал себя в числе миллионов моих ближних как достаточный *esprit fort*, чтобы отказаться от врожденных сладких утешений и душевных возбуждений, и мне было неприятно призывать на помощь эти чувства хотя бы только в минуты томления от жизненной суеты.

Связано ли современное стремление к метаморфозе женщин с тем возмутительным мировоззрением (а мне кажется, что это так), или мы должны взирать на женский вопрос как на неизбежную реакцию нашего невежества, неумения ценить и понимать превосходства женской натуры, но верно то, что наше теперешнее «Общество сестер» не есть подражание древним его предшественникам. Поэтому нельзя в них находить ни типа католического, ни протестантского, ни даже православного мистически-религиозного чувства. Сестры ступили первый шаг к практической резолюции женского вопроса.

Когда я переносусь назад, к моменту развития общины сестер, учрежденной великой княгиней, то я вижу явно, что основная мысль ее жизни – практическая деятельность женщин – была здесь приложена во всей полноте. Крымская война доставила достаточно случаев для испытания пользы от женской общины. Но чувствовался недостаток в условиях, которые необходимы для солидного и продолжительного существования общины. Самая деятельность женщин на поле битвы была слишком бурлива и массивна, а средства для помощи сравнительно слишком ничтожны для того, чтобы их можно было разделить ровно и с пользой. Наша покойная великая княгиня справедливо полагала, что прибытие сестер на театр войны – лучшее средство вызвать внимание и сочувствие к женщинам как со стороны общественного мнения, так и со стороны правительства. Она пожелала поэтому, чтобы я в самом скорейшем времени доставил женщинам занятия в осажденной крепости. Таково было и мое собственное намерение. Но когда по приезде моем в Севастополь (1854 года, в октябре) я увидел, что медицинское пособие и хождение за страдальцами нужнее в лазаретах и бараках, чем на перевязочных пунктах, то я решил всю приехавшую общину занять делом в Симферополе (1854 года, в ноябре). Здесь я и оставил их с их начальницей (Стахович) и распределил по разным лазаретам. В самом деле, там во всех публичных зданиях и во многих частных домах в Симферополе застал я в это время (октябрь – декабрь 1854 года) несколько тысяч раненых, после битвы при Альме, Инкермане и после первой бомбардировки. Несчастные, наполнявшие дома, были лишены почти всякого ухода. Многие валялись без матрацев, в грязнейшем белье, на грязном полу, без всякого разбора и без присмотра. Воздух был страшно испорчен, раны смрадны и воспалены. Недоставало ни умов, ни рук, чтобы хоть немного привести весь этот невообразимый хаос в известность и в порядок. Между тем сюда же ежедневно привозили новых раненых из Севастополя, тогда как на перевязочных пунктах принимали очень малое число раненых (после 2-го ноября долго длилось спокойствие со стороны осаждающих и осажденных), и то их отсылали тотчас для первого пособия в разные лазареты. Молодые медики натурально предпочитали покойную, без присмотра, службу в госпиталях занятиям на перевязочных пунктах, под глазами начальства. Но медики неподчиненные находили более полезным и для них более поучительным действовать в бараках северного пункта. Эти бараки мы нашли тоже переполненными и чуть ли не зачумленными. Я знал вперед, что, приняв свое решение насчет первой прибывшей партии сестер, я поступаю несогласно с воззрениями великой княгини, но, несмотря на то, я взял на себя всю ответственность и спокойно выжидал приезда второй партии сестер, которая



прибыла в Севастополь после Рождества 1854–1855 года, имея во главе Бакунину и Тарасова. Приезд этой второй партии совпал как раз с тем временем, когда осада снова стала ожесточеннее. Я тогда взял на себя попечение о главном перевязочном пункте в Севастополе (Дворянское собрание) и о всех лазаретах в Николаевских казармах и разных партикулярных домах города. Я тотчас же распределил на все места известное число сестер и медиков. До этой минуты мне не случалось почти совсем быть в столкновении с обер-медиками; но когда я на себя взял попечение о главном перевязочном пункте и о всех госпиталях, сейчас же начались разные контры между мной и администрацией. Теперь никто себе представить не может всю отвратительность и тупоумие тогдашнего официального, администрировавшего медицинского персонала. Эти господа сразу смекнули, куда поведет учрежденный мной нравственный присмотр и контроль административного попечения над руководителями госпитальных порядков. Дела эти были поручены мной *сестрам, женщинам* и моим собственным помощникам. Это смутило гг. администраторов, и они стали громко роптать на превышение власти (с моей стороны), и только благодаря благосклонному вниманию генералов Сакена и Васильчикова я обязан тем, что, несмотря на все интриги, *за сестрами был удержан весь надзор над госпиталями*. Е. М. Бакунина вела все дела присмотра за уходом больных с таким тактом, энергией и совестливостью, что полученный успех оказался блестящим и для всех здравомыслящих людей неоспоримым. Она заботилась наравне с сестрами о доставлении больным надлежащей порции пищи и непременно хорошего качества; она смотрела за чистотой и сменой белья, за прачечными, за частой переменой соломы в матрацах и неотступно требовала от госпитальной администрации всего, что надлежало быть выдано. Все, что прежде удерживали и не выдавали, и теперь еще старались удерживать; но Бакунина, пунктуально исполняя мои и других медиков предписания, настоятельно вытребовывала недоданное. Неудивительно, что подобное вмешательство и такая деятельность женщин не могли быть приятны господам командирам и официальным инспекторам...

В начале марта 1855 года первая партия сестер, потерпевшая начальную тифозную эпидемию, перенеслась также из Симферополя в Севастополь. Я встретил начальницу Стахович, еще не совсем оправившуюся от трехнедельного тифа, – в слабости сил телесных и духовных. Я опасался более всего столкновений между такими двумя различными характерами, как Стахович и Бакунина, и потому я уговорил первую поместиться с своей партией на северной стороне, в морском госпитале. Март месяц 1855 года был изобилён боевыми подвигами. Ночная атака неприятеля на наши вновь выстроенные редуты, Селенгинский и Волынский, обременили нас тысячами тяжелораненых, а наша администрация, как всегда, была мало подготовлена к встрече событий. В эту ночь (?) в морском госпитале (раненые были отправлены туда) царствовала ужасная кутерьма. В полумраке от недостаточного освещения медики работали в темноте и в тесноте, среди страдальцев, валявшихся где попало; а теснота еще увеличивалась от постоянного приноса новых раненых. Все тут так долго и так много трудились, что, наконец, все (а число их было невелико) утомились донельзя и совершенно стали и были неспособны оказывать помощь другим. В эту же ночь и в два следующие дня перенесли отсюда почти половину раненых на перевязочный пункт. К счастью, я с самого начала взял себе за правило, когда вдруг разом нахлынет большое число раненых, распределять медицинскую помощь в строго учрежденном порядке, – чего и достигал сортированием и разделением

раненых на категории. И еще не меньшим счастьем было то, что наш перевязочный пункт (Дворянское собрание) к этому времени был отлично приготовлен для принятия раненых. В объяснение этому я должен сказать, что когда я в январе 1855 года решился занять эту квартиру, то я нашел это хорошее здание переполненным людьми, сбитыми в самой испорченной атмосфере. Порча воздуха была ужасна, и она явилась вследствие несчастной лени моего предшественника, который оставлял тут всех людей, перешедших через операции (вместо того, чтобы отсылать в другие госпитали). От чрезвычайного переполнения в комнатах между больными открылись антонов огонь и рожа, а также и другие госпитальные заразы. Поэтому я принужден был выслатить всех из дому и несколько недель производил в нем усиленную вентиляцию. Ночная катастрофа случилась именно тогда, когда здание перевязочного пункта было достаточно очищено и приготовлено. Тогда, по установленным мной правилам, я тотчас разделил своих медиков и сестер на четыре группы. Из них первая была обязана сортировать раненых по роду и по градусу болезни; принимать от них деньги и вещи, им принадлежащие, и тех, которым следовало сделать немедленную операцию, тотчас передавать второй группе помощников; легко раненых же (для избежания тесноты на перевязочном пункте) тотчас после подания помощи отсылать в другие лазареты или возвращать в их полки. Вторая группа должна была принимать от первой раненых для немедленной операции и тотчас же переносить их в смежную залу перевязочного пункта. Третья группа занималась уходом за ранеными, которым должно было делать операции только на следующий день или даже позднее. Четвертая группа, состоящая из одних сестер и одного священника, была назначена для безнадежно больных и умирающих, которым сестры старались доставлять последний уход и предсмертные утешения. Наконец, две сестры (хозяйки) были озабочены только тем, чтобы раздавать усталым и проголодавшимся или жаждущим раненым кому вина или пуншу, кому чаю или бульону. Сестры-хозяйки хранили всю провизию и должны были иметь всегда все нужное наготове.

Когда весь этот порядок понемногу и без труда был введен в перевязочном пункте, тотчас же прекратились случаи изнеможения и обмороков у самих служащих, а с тем вместе почти не стало и смрадного запаха в залах. Не всякий может себе представить, как это важно, а между тем без этого легко потерять голову и силы от желания и от невозможности подать помощь всем без разбора раненым, которые нетерпеливо вопиют о помощи. В этой суетне того и гляди, что от утомления и торможения во все стороны как раз упустить из виду именно того страдальца, которому необходима немедленная операция, а потратишь напрасно время и свои силы на того, который мог бы еще обождать или который даже и вовсе в тебе не нуждается. Медики и сестры перестали с этого времени, при всяком сильном наплыве раненых, безумно метаться туда и сюда и не кидались уже прежде всего к тем, которые громче других кричат и стонут, так как крики и стоны не всегда указывают на особенную тяжесть ран и увечья. С марта месяца до моего отъезда в Петербург (в июне 1855 года) сестры продолжали соблюдать все мои правила в наистрожайшем порядке, да и после, насколько я мог узнать, сестры не переставали действовать так же. В этом периоде времени община сестер была в непрестанных трудах по лазаретам, а кроме того они оказали благотворную помощь еще в следующих необыкновенных случаях: 1) во время ночных атак против новых редутов они работали на перевязочном пункте в морском госпитале и в бараках северной стороны (март); 2) во время других, менее сильных ночных атак (март); 3) во время ужасного бомбардирования на второй день



Пасхи (апрель), которое продолжалось без отдыха всю неделю, гремя день и ночь, и посылало нам на перевязочный пункт тысячами одних тяжелораненых. В это же время самое здание, где мы помещались (Дворянское собрание), само не раз получало бомбы с неприятельских кораблей. Раны почти все представляли страшные разрывы членов от бомб большого калибра. От 150 до 200 ампутаций и других тяжелых операций случалось исполнить каждый день, имея *ассистентами одних сестер*. Все квартиры в севастопольских казармах, все лазареты и партикулярные дома были наполнены тысячами тяжелораненых, только что перенесших операции или умирающих; 4) во время одной сильной атаки неприятели на наши отдаленные траншеи (апрель); 5) в непрестанных атаках и взрывах мин наших четырех бастионов, откуда также мы получали одних тяжелораненых при нарывах (март и апрель); 6) при невероятном транспорте, где везли 500 раненых, только что получивших операцию, и это было учинено вследствие неожиданного и, смею сказать, нелепого приказа, которое было прислано нам через пароход из Николаевской батареейной казармы. Когда все эти пятьсот страдалцев (от бомбардирования на Пасхе) – с величайшим трудом и попечением со стороны медиков и сестер – были поспешно высланы в назначенное им начальством место, то оказалось, что там, куда их повезли, не существует даже никакого приготовленного здания для их принятия... И вот всех этих трудно оперированных свалили зря, как попало, в солдатские палатки... До сих пор с леденящим ужасом вспоминаю эту непростительную небрежность нашей военной администрации. Но этого было мало! Над этим лагерем мучеников вдруг разразился ливень и промочил насквозь не только людей, но даже и все матрацы под ними... Несчастные так и валялись в грязных лужах... А когда кто-нибудь входил в эти палатки-лазареты, то все вопили о помощи и со всех сторон громко раздавались раздражающие, пронзительные стоны и крики, и зубовный скрежет, и то особенное стучание зубами, от которого бьет дрожь. От 10 до 20 мертвых тел можно было находить меж ними каждый день. Здесь помощь и труд сестер оказались неоцененными. Стоя в лужах на коленях пред больными, наши женщины подавали посильную помощь, в которой они сами нуждались... И так они трудились денно и ночно. В сырые ночи эти женщины еще дежурили, и, несмотря на свое утомление, они не засыпали ни на минуту, и все это под мокрыми насквозь палатками. И все такие сверхчеловеческие усилия женщины переносили без малейшего ропота, с спокойным самоотвержением и покорностью. В доказательство полного самозабвения сестер при подавании помощи следует здесь сказать, что десять из этих женщин не выдержали госпитальной заразительности и сами поплатились жизнью. 7) Во время одного неприятельского нападения на Камчатский редут попечения о раненых со стороны наших медиков и сестер обнаруживались хотя и с ревностью и неутомимостью, но были слабы в результате. Это произошло от недостатка в средствах помощи (опять по вине администрации), так как большая часть раненых (тысячи две) не тотчас была перенесена на перевязочный наш пункт. Почти все раненые валялись на улице всю ночь, а потом только часть из них перенесли в бараки на северную сторону. Здесь действовала Стахович с своей партией сестер, но в этих бараках не доставало места для произведения операций. 8) Наконец, с последних чисел апреля до июня, так как около этого времени осада с каждым днем становилась сильнее и деятельнее, и раненые почти со всех бастионов присылаемы были на наш перевязочный пункт (Дворянское собрание), то и здесь дежурные сестры были завалены работой, особенно прикладыванием биндажей при совершении операций, от 20 до 30 в день. В это же

время я назначил также некоторых сестер для попечения о раненых на новом месте, в устроенном мной госпитале-палатке, из двойного солдатского сукна и из клеенки. Это учреждение на 30 кроватей, без тесноты, было сделано на деньги, пожертвованные графом Виельгорским.

В июне я поехал в Петербург, в сентябре же 1855 года снова вернулся в Севастополь. Там застал я множество раненых, после штурмования Малахова кургана (дней пять после битвы). Несчастные раненые кучами лежали в палатках на северной стороне, а других приготавливали к отсылке в Симферополь или в Бахчисарай, и ими наполнили много крестьянских телег.

Вторжением своим в крепость на северной стороне неприятель понудил общину сестер разбрестись с мест, которые они там занимали, и я тотчас распределил их по разным госпитальным палаткам, заботясь прежде всего о том, чтобы не допустить, насколько возможно, никаких столкновений между г-жей Стахович и Бакуниной. Несогласие этих двух особ дошло, как я это скоро заметил, до высшего градуса. К счастью, почти в одно время со мной прибыла из Одессы покойная Хитрово. Обсудив натянутые отношения и совсем различные характеры обеих начальниц, она взяла сторону Бакуниной и вскоре, по желанию великой княгини, приняла главное управление общиной на себя. Сделала это она не совсем охотно. После того Хитрово принялась распределять всех сестер к занятиям, отвечавшим их личным способностям.

Первый выбор большей части сестер не мог, конечно, по тогдашним обстоятельствам, быть вполне удачным. Они преимущественно были набраны в Петербурге, притом с большой поспешностью. Некоторые из них были без всякого образования; например, одна все твердила, что «следует нам тотчас отправляться в Англию, чтобы наказать проклятых англичан за их дерзость», и когда я ей растолковал, что Англия – остров, то она отвечала: «Что ж за важность, что остров – как-нибудь, да все-таки подойдем». Одна оконфузила себя самым легким поведением, хотя между тем показывала себя всегда очень смысленной и деятельной женщиной. Другая – за все про все, кстати и некстати, повторяла заученные ею слова: «Я с крестом и за Христа», что, впрочем, не мешало ей иногда страдать *delirium tremens* от излишнего употребления крепких напитков. У двух сестер было подмечено стремление к платонической взаимной любви. Одна монашенка, довольно образованная, из дворянок, отличалась невыносимым талантом к смутянству и сплетням. Темный невежда и злой интриган монах был дан в священники и в духовные отцы всей женской общине... Ко всему этому надо прибавить, что одна из начальниц хотя на вид казалась очень *présentable*, но в сущности имела настоящую чиновническую натуру. А все-таки, несмотря на все эти неблагоприятные условия, поведение сестер с медиками и их помощниками было примерное и достойное уважения; обращение их с страждущими было самое задушевное, и вообще все действия сестер при уходе за больными, сравнительно с поведением госпитальной администрации, должны быть названы не иначе как *благородными*. *И замечательно, что самые простые и необразованные из них выделяли себя более всех своим самоотвержением и долготерпением в исполнении своих обязанностей.* Многие из них пали жертвами прилипчивых госпитальных болезней. Одна из них, простая, но богопочтительная и прямодушная женщина, заведовала категорией тяжелораненых и безнадежных к излечению (солдаты звали ее: «сестричка» *par excellence*). Она удивительно умела своими простыми и трогательными молитвами у одра страдальцев успокаивать их мучительные томления.



Другая сестра, также простая и необразованная, посещала по собственному желанию наши форты и была известна как героиня. Она помогала раненым на бастионе под самым огнем неприятельских пушек. Так, надо признаться, что наша община сестер вполне достигла своей цели. Она почти, можно сказать, была сымпровизирована бедствиями военного времени и поэтому имела свои слабые стороны; но, несмотря на то, она отличалась в уходе за ранеными и больными, презирал все злоупотребления администрации, все опасности войны и даже самую смерть. Залог этого замечательного явления неоспоримо лежит в кипучей деятельности и нервном возбуждении в военное время; изобилие дела заменяло недостающую в общине духовную силу и не совсем отличную организацию. Да послужит это уроком будущим основателям. Не абстрактный принцип, но возвышенное побуждение сердца и непрестанная и хорошо распределенная деятельность – вот главное условие, которое надо иметь при устройстве современных общин. Старое правило: *ora et labora* – должно служить здесь девизом. Независимо от сего, для полезной организации общины, разумеется, необходим рассудительный выбор начальственного персонала. Наша община с самого начала получила трех начальниц, и в подробной истории этого учреждения видно, какую важную роль они играли.

Е. М. Бакунина, как уже было сказано, приняла управление общиной тотчас по своем приезде в Севастополь. Но лишь только туда прибыла Стахович с своими сестрами, Бакунина отказалась от управления. Стахович, как официальная начальница общины, занималась гораздо более администрацией общины, чем распределением и учением, как обходиться с ранеными. Бакунина, напротив, тотчас с увлечением предалась всецело служению больным и с полным самоотвержением несла эту тяжелую службу. Она сделалась *примером* терпения и неустанного труда для всех сестер общины.

Неоценимо было особенно то, что вся ее личность дышала истиной, что полная гармония царствовала между ее чувствами и ее действиями. Она точно составляла слиток всего возвышенного. Чем более встречала она препятствий на своем пути самозабвения, тем более выказывала она ревности и энергии. Она покорялась только тому, в чем могла убеждаться сама, обсудив полезную сторону всякого дела; поэтому все ее действия были самостоятельны и отчасти даже деспотичны. Она знала сама, что *неспособна по своим идеям влиять на общину с религиозной точки зрения*. Это доказывает ее письмо (которое вы найдете вместе с ответом моей жены в моих бумагах). Письмо это она написала мне из Франции и говорит в нем, как притягательно подействовал на нее мистически-религиозный элемент старокатолических учреждений. Она с восторгом внимала аккордам и чувствовала в одно и то же время, что эта музыка ей чужда.

Иной дух одушевлял покойную Е. А. Хитрово. Когда наша община (в Симферополе, в конце сентября – декабря 1855 года) побывала под дирекцией этих двух женщин, я мог ясно заметить разницу в направлении умов в сестрах и прийти к убеждению, что рационально-практическое мировоззрение одной так же сильно и благотворно влияло на действия сестер общины, как и формально-мистическое воззрение другой. Это сравнение невольно напоминает мне евангельских Марфу и Марию: они обе принадлежали к малому стаду Христа, что нам доказывает, что Он принимает и высоко-практичную тенденцию жизни, и глубокорелигиозное чувство. Е. А. Хитрово принадлежала, однако, к тем исключительным личностям, которые способны соединять в себе мистически-религиозное воззрение с формальным

и практически-полезную тенденцию с возвышенными духовными чувствами. Поэтому-то она и была в состоянии внушить смятенному элементу общины более ровное религиозное направление. Следующие ее слова, которые она мне однажды сказала, характеризуют отлично ее духовное настроение:

– Я искренне и горячо молюсь в бедной сельской церкви, слушая простое, монотонное пение дьячка, чем в пышном храме и при торжественной обстановке.

По ее наружности и манерам она мне сперва показалась чем-то вроде монашенки, но ее образованность, практический ум и мистически-религиозное направление высказывались с такой гармонией во всех ее действиях, что жесткое, формально-аскетическое, монастырское существо никогда не выступало наружу. Позднее я слышал в Одессе, что некоторые приписывали этому благородному характеру известную долю лицемерия: но что касается меня, то Е. А. Хитрово напоминает мне в некоторых отношениях другую очень известную и очень достойную уважения личность, именно покойную г-жу Тучкову, биография которой недавно напечатана. Они, верно, были очень похожи одна на другую.

Как только Стахович с некоторыми ни на что не годными и утомленными трудами сестрами отправлена была от нас (в конце сентября – октября 1855 года) и Е. А. Хитрово вместе с Е. М. Бакуниной взялись за дирекцию общины, тотчас же в сестрах обнаружилось влияние совсем иного духа. Вскоре водворились тишина, порядок и строго установленная деятельность во всех их действиях. Когда же, наконец, прибыла и третья значительная личность нашей общины Е. П. Карцева с некоторыми новыми сестрами и прямо въехала в Симферополь, где приняла дирекцию одной партии сестер, то уж была введена настоящая гармония в воззрениях и в действиях общины. Е. П. Карцева, хотя гораздо моложе и неопытнее Хитрово и Бакуниной, притом она молчаливого и тихого нрава, показала, однако, что у нее много такта, последовательности и особенной самостоятельности в исполнении взятых на себя обязанностей. Попечение о больных, надсмотр и контроль госпитальной прислуги ведены были этими тремя личностями с такой бдительностью и энергией, что их действия невольно повлияли на всех членов госпитальной администрации, и все отношения к общине существенно изменились. С этой поры никто уже не осмеливался позволять себе неуместных выражений насчет контрольных действий сестер, и даже лица из высшего военного круга не осмеливались, как бывало ранее, шутить над «небесно-голубыми глазами». А в присутствии Стахович генерал Х. однажды сказал одной хорошенькой сестре: «Ваша голубая лента на шее и ваши голубые глазки напоминают мне о небе».

Симферопольские лазареты и бараки были наполнены ранеными после штурма Малахова, и меж ними царствовали тиф и кровавый понос. В. И. Тарасов и новые прибывшие со мной в сентябре 1855 года медики способствовали улучшению отношений общины с госпитальной администрацией. Они старались придать более веса участию женщин, чтобы возвысить их в глазах администрации. Я желаю назвать из этих медиков покойного Беккерса и горячо рекомендованного им мне Боткина (С. П.), из Москвы.

Я заботился, насколько мог, с пользой распределить сестер с этими, под моей командой находящимися, молодыми врачами по разным лазаретам. Присланных же мне покойной императрицей «сердобольных» я должен был, по желанию великой княгини, занять совершенно отдельно от сестер. Таким образом в городских лазаретах действовали Е. А. Хитрово и Е. М. Бакунина с Тарасовым, Хлебниковым



и другими врачами. На другой половине симферопольских госпиталей действовали сердобольные с военными медиками, Е. П. Карцеву с Боткиным и еще несколько молодых врачей я занял в бараках, лежащих вне города. Это был лучший период существования общины во всей ее истории, и я не знаю, пережила ли она позднее такой чудный период времени! Только два вопроса озабочивали еще меня и покойную Е. А. Хитрово: распределение сестер по разным местностям и сопровождение транспортов больных в Перекоп. По желанию великой княгини, мы устроили отделения общины в госпиталях Перекопа (в овчарнях), Херсона и Николаева и отдали их под надзор Хитрово и избранных ею старших сестер. Но, чтобы совершить большой транспорт (в ноябре 1855 года) и при невыгодных условиях климатических, я предложил Бакуниной принять на себя сопровождение и дирекцию одного, вместе с попечением о транспортируемых. Я знал, что она, насколько возможно, сумеет облегчить страдальцам их горькую участь. Бакунина безотговорочно приняла мое предложение и исполнила его с полным самопожертвованием. В больших сапогах и в бараньем тулупе она тащилась пешком по глубокой грязи (перекопская грязь — *pota bene*) и сопровождала мужицкие телеги, битком набитые больными и ранеными; она заботилась, насколько было возможно, о страдальцах и ночевала с ними в грязных, холодных этапных избах.

Старые злоупотребления администрации, однако, не прекратились с занятием Севастополя. Недоставало множества необходимых предметов, в особенности в то время, когда зима подошла к дверям и повальные болезни (тиф, возвратная горячка, кровавые поносы). Бараки и госпитали не оказались довольно просторными для принятия всех заболевавших эпидемией. Множество больных опять было помещено под холодными госпитальными палатками. Тут оказалось также, что новоустроенные бараки и квартиры сестер были холодны, сыры и совершенно не имели вентиляции. Администрация же, как всегда, желала, чтобы мы находили все удовлетворительным, и очень неохотно отпускала нам дрова, теплые платья и горячие кушанья. Я должен был неустанно жаловаться, требовать и писать. При этом частом писании мне невозможно было всегда обдумывать слова и выражения, какие считаются уместными в официальных бумагах, и через это несколько раз выходили неприятности. Некоторые мои выражения в письменных моих просьбах оказались «несоответственными» или недостаточно вежливыми. Особенно обидчивым на этот счет показал себя начальник госпитальной администрации, г. Остроградский. Однажды после неоднократных и напрасных моих просьб к нему о том, чтобы он снабдил нас дровами для отопления наших ледяных барачных помещений сестер, Остроградский напал на одно мое «неприличное выражение» в письме («имею честь *представить на вид*») и пожаловался на меня князю Горчакову, и вследствие этой жалобы мы *дров* не получили, но я зато получил резкий выговор сперва от Горчакова, а позднее — от самого государя.

В декабре 1855 года я снова отправился в Петербург. Община сестер, в это время состоявшая из 10 отделений, во время моего отсутствия, перешла под попечительство генерала Сакена, но под непосредственным надзором Е. А. Хитрово. По дороге я заехал посетить госпитали и другие отделения общины в Перекопе, Херсоне и Николаеве.

Все эти хорошие и неприятные, давно пережитые мной испытания в жизни представляются теперь передо мной как фигуры калейдоскопа, на которые я смотрю сквозь тусклое, почерневшее стекло. Когда я теперь вспоминаю, как тогдашние обстоятельства мало способствовали развитию только что устроенного Общества

сестер и как плохо эти обстоятельства соответствовали выгодам этой организации, то я чувствую, что в самом деле я принужден восторгаться от тех добрых результатов, которые дало это женское учреждение. *Результаты эти, во всяком случае, доказывают, что до сей поры мы совершенно игнорировали чудные дарования наших женщин. Эти дарования ясно доказывают, что современный женский вопрос и тогда уже был в полном праве требовать своего raison d'être.* То, что противники благоразумной эмансипации женщин еще до сего дня утверждают, будто бы велика разница в организации полов, — например, меньший вес в мозгу и проч., — этого нечего брать во внимание, и это никогда не выдержит серьезной критики. Женщина, если она получит надлежащее образование и воспитание, может так же хорошо усвоить себе научную, художественную и общественную культурность, как и мужчина. При этом главное условие только то, чтобы женщина всегда сохранила в себе физиологическую и нравственную женственность и *выучилась бы не расставаться с ней.*

Это, конечно, нелегко, но, однако, возможно, и это именно то, что защитники, как и противники женского вопроса упускают из вида. *Женщина с мужским образованием и даже в мужском платье всегда должна оставаться женственной и никогда не пренебрегать развитием лучших дарований своей женской природы.* И я решительно не вижу, почему одинаковое общественное положение женщины с мужчиной может помешать такому развитию. Если же меня спросили бы, какое мировоззрение должно служить основанием для учреждения общины сестер в нашем отечестве, то я могу дать пока только отрицательные ответы. Я могу сказать одно, что старокатолическое и протестантское мировоззрения для нас, как основание, негодны. Православные монахини, или учреждение диаконис, тоже в наше время не годятся. Наша церковь не имеет никаких преданий для подобных учреждений, и она настолько консервативна и формальна, что не в силах примениться к насущным требованиям нового времени. Поэтому я думаю, что наши учреждения сестер не должны ничего заимствовать у западных, а должны установиться на новых началах. Конечно, они не могут обойтись без известной доли духовной и формальной религиозности, но католическая мистичность и протестантская сухость должны быть им чужды.

Наша сестра милосердия также не должна быть православной монахиней. *Она должна быть простая, богопочтительная женщина, с практическим рассудком и с хорошим техническим образованием, а притом она непременно должна сохранить чувствительное сердце.* Но главное условие для достижения успеха в наших подобных учреждениях должно быть то, *чтобы деятельность в женщинах была поддерживаема непрестанно.* А притом положение их в госпиталях должно быть, насколько возможно, независимо от госпитальной администрации. Самые же образованные сестры, которым будет поручаема надзор за общиной, должны быть так поставлены, чтобы они могли нравственно влиять на весь персонал госпитальный. *Если же мы вздумали бы вводить в наших общинах формально-религиозное направление, то непременно случилось бы то же самое, что произошло при введении в общину некоей г-жи Вуич: мы получим женских Тартюффов, но никак не истинно религиозных сестер.*

Вот, насколько могу описать, каков идеал, который я себе когда-то составил во время моего управления общиной в крымскую кампанию. Увы, я должен признаться: «разбитый идеал, который когда-то жил ил упоенное сердце».



Теперь прощайте, многоуважаемый друг. Если вы когда-нибудь почувствуете усталость от сует при дворе и вздумаете путешествовать ради душевного отдыха, то изберите направление юго-западное и дайте мне счастье видеть вас в моем имении и встретить вас на станции железной дороги Винница. Я вам отдам в полное распоряжение мой виноградник с франкенталерным виноградом и мою коллекцию персиков и розовых кустов, уходом за которыми я в эту минуту ревностно занят.

Ваш искренний друг и поклонник – *Н. Пирогов*.

Докладная записка относительно образования евреев ⁷¹

В предписании от 11 июля 1856 года за № 5538 предложены были три вопроса: 1) не пора ли уже сделать обучение евреев в казенных заведениях (преимущественно реальных и общих) обязательным; 2) не пора ли применить к евреям общих наших постановлений о домашнем воспитании, т. е. затруднять или совсем прекратить выдачу дозволительных свидетельств на домашних учителей закона тем, кои не обучались в казенных еврейских училищах; и 3) соответствует ли курс казенных еврейских училищ цели их учреждения и не нужно ли сделать в этом курсе каких-либо перемен?

Для решения этих важных вопросов я соображал все доставленные мне от директоров училищ вверенного мне округа донесения; входил в сношения по предмету образования с просвещеннейшими из евреев Одессы, наконец, старался лично убедиться как в степени образованности здешнего еврейского юношества, так и в наклонности его к просвещению.

Но прежде, нежели я приступлю к обсуждению сказанных вопросов, я, руководствуясь желанием общего блага, считал себя обязанным по долгу совести и службы изложить со всей откровенностью мои убеждения, служащие основой излагаемым здесь взглядам и мнениям касательно просвещения евреев вообще.

Есть два пути для того, чтобы действовать на укоренившиеся нравственно-религиозные предубеждения народа.

Один путь прямой; мы идем по нему, действуя непосредственно на эти предубеждения, разъясняя их, обнаруживая их нелепость, предлагая на место их другие понятия, более современные.

Другой путь косвенный. Следуя ему, мы оставляем на время все эти предубеждения как бы неприкосновенными и показываем вид, что не обращаем на них никакого внимания, а между тем уничтожаем их постепенным распространением общечеловеческих научных сведений, в глазах простолюдина не имеющих ни малейшего отношения к его нравственным поверьям и религиозным убеждениям.

Если первый путь кажется очень близким, то зато второй менее опасен. Он верно ведет к цели, хотя и не так скоро.

Какую бы религию ни исповедовал какой бы то ни было народ, как скоро умственная его деятельность будет обращена на изучение наук, художеств и ремесел,



сближающих его с другими, более просвещенными нациями, он непременно делается менее восприимчивым к предрассудкам и предубеждениям, проистекающим нередко, по слабости человеческой натуры, из самых высоких религиозных истин.

Если, основываясь на этой исторической аксиоме, и при образовании евреев умственные способности этого племени, вообще от природы хорошо развитые, были бы направлены на изучение предметов, по-видимому не имеющих ни малейшего отношения к народным религиозно-нравственным предрассудкам и предубеждениям, то можно смело утверждать, что эти предрассудки должны непременно исчезнуть сами по себе и без всяких насильственных мер.

Пусть самое первое место в курсе учения еврейских школ займет изучение языков (к которым у евреев заметна особая склонность), как древних, — исключая самого еврейского, — так и новых (преимущественно нашего отечественного и немецкого), далее изучение наук реальных и художеств, имеющих самое близкое отношение к занятиям этого племени, каковы математика, география, естественные науки, музыка, различные ремесла, и тогда, нет сомнения, учебное начальство, оставив покуда в стороне неприкосновенным религиозное учение евреев, непременно достигнет желаемой цели правительства — сближения еврейского народонаселения с христианским.

Евреи, убедясь на опыте, что образование, распространяемое между ними правительством, нисколько не касается их религии, будут сами охотно посылать своих детей в школы, приготовляющие людей к практической жизни, пользы которой для них слишком очевидны. Правительству не будет надобности вести борьбу, обыкновенно упорную, как все борьбы против нравственных убеждений, и не всегда удачную.

Дети евреев, получившие в этих школах научное образование, обогащенные общечеловеческими сведениями, получив новый взгляд на вещи, не могут далее оставаться слепыми последователями мертвого Талмуда.

Убеждения невежественной толпы не могут сохранить их таинственную неприкосновенность в умах, озаренных светом наук.

Так действовали и Пруссия, и Австрия, и Франция при образовании евреев.

Это ход самый естественный просвещения, он тих и скромно, как само просвещение. Он также и надежен, как само просвещение.

В Новороссии и преимущественно в некоторых местах ее (Одессе, Херсоне) в настоящее время уже заметно существование *двух* партий в еврейском народонаселении.

Одна еще сильно и упорно придерживается старых поверий и предрассудков; другая находится уже на пути к обновлению, благодаря успехам коммерции, сношениям здешних евреев с иностранными их соплеменниками и просвещенному рвению некоторых наставников в деле просвещения евреев.

Это разделение нравственных убеждений представляет учебному начальству могущественное и верное средство действовать к распространению просвещения.

Не вооружая нисколько первую партию, помогая всеми кроткими мерами к усилению влияния второй, привлекая ее все более и более на сторону учебного начальства, подстрекая ее самолюбие доверием правительства, наградами и общественными преимуществами, можно бы было, по моему убеждению, несравненно более сделать для просвещения евреев, нежели самыми строгими полицейскими мерами.

Предлагаемая мной мера особливо важна в самой Одессе, где образованная партия евреев уже весьма значительна и имеет не малое нравственное влияние на все новороссийское еврейское народонаселение.



Изложив исходную точку воззрения моего на предмет столь важный, каково образование целого народонаселения евреев в России, я приступаю к обсуждению трех сделанных вопросов:

Касательно первого вопроса. По правилам 13-го ноября 1844 года § 33 предполагается сделать обучение евреев в казенных училищах *обязательным* только в том случае, когда «по всем местам жительства евреев казенные училища будут учреждены в достаточном числе». Если для решения вопроса – наступило ли уже время сделать обучение евреев в казенных училищах обязательным – мы будем руководствоваться этим правилом, то стоит только определить статистическое число казенных школ и учеников относительно числа еврейского народонаселения в округе, и ответ будет готов. По статистическим сведениям известно нам, что в Новороссийском крае на 97 000 душ мужеского пола еврейского народонаселения считается учащихся мальчиков вообще во всех школах находящихся в ведении Министерства нар. просвещения (частных и казенных) более 4000. Казенных училищ в Одесском округе считается 14 и учащихся в этих училищах 514, остальные же посещают Хадаримы и Талмуд Торы. Это показывает, что вообще во всех учебных заведениях (частных и казенных) учились только 1 из 24, а в казенных заведениях только 1 из 188 человек.

Эта цифра очевидно показывает, как мало стремится еврейское народонаселение отдавать детей в казенные и частные привилегированные учебные заведения.

Но достаточны ли одни статистические данные для решения этого вопроса? Если даже они показали число казенных училищ достаточным, то может ли введение меры столь решительной и энергической, каково обязательное учение, основываться на одной только цифре? Не нужно ли, для блага целого общества, взять в соображение еще и другие, более важные обстоятельства прежде, нежели решено будет приступить к такой мере? Не нужно ли прежде рассмотреть и цель и следствия этой меры?

Очевидно, что обязательное учение должно произвести сильное нравственное потрясение на умы племени, фанатически приверженного к старому порядку вещей, укоренившемуся чрез обычай, поверья и народные предрассудки.

Но это было бы еще самой малой невыгодой, если бы можно было неоспоримо доказать, что введение обязательного обучения достигнет непременно известной, благой цели.

Эта цель есть именно та, которая выражена в § 1 сказанных правил; то есть *«постоянное сближение евреев с христианским народонаселением, искоренением суеверия и вредных предрассудков, внушаемых учением Талмуда»*.

Очевидно, обязательным обучением – мерой при настоящем состоянии насильственной – нельзя уничтожить вдруг предрассудка и верования целого племени, изнутри еще не приготовленного.

Итак, при введении этой строгой меры можно бы было только *со временем* ожидать достижения предполагаемой цели.

Но если какая бы то ни было насильственная мера не может достигнуть предполагаемой цели и пресечь корень зла одним разом, то можно ли надеяться, чтобы она выдержала долгую и ожесточенную борьбу со всеми кознями и происками, которые без сомнения противопоставит ей целое племя, отличающееся настойчивостью характера, находчивостью в средствах и беспредельной привязанностью к старине?

И история образования евреев в других странах, и познание их семейного быта не подтверждают нисколько надежду на успех от этой принужденной меры.



Школы в Галиции, учрежденные в половине XVIII столетия императором Иосифом, почти все были закрыты чрез 15 лет их существования, не принеся никакой существенной пользы, несмотря на все меры, предпринятые австрийским правительством. Теперь дети евреев в Австрии посещают общие христианские училища наравне с другими подданными; они обязаны только приносить свидетельства от *школ общинных* в том, что они действительно обучились с успехом еврейскому закону.

Быт нашего еврея-простолюдина таков, что он в понятии своем еще не научился разделять домашнюю жизнь от школы. Он начинает учить своих детей с 6 и даже с 4-летнего возраста, потому что у него понятие об учении тесно соединено с понятием о вере. Учение и вера для нашего еврея одно и то же.

Что же можно противопоставить таким убеждениям народа, предприняв насильственно-побудительные меры к образованию его детей?

Если в настоящее время меры правительства для образования евреев, вообще кроткие и еще мало противоречащие такими народным убеждениям, встречают на всяком шагу препятствия и оказываются вообще еще мало действительными к сближению евреев с христианским народонаселением; если и теперь дирекции округа сильно жалуются на слабость исполнительной власти, то чего должно ожидать, когда эти меры сделаются побудительно-насильственными.

Директора донесли следующее:

1) *Херсонский*: четыре года уже существует в Херсоне казенное еврейское училище 2 разряда и шесть лет, как существуют в Херсоне и Елисаветграде казенные еврейские училища 1-го разряда; но не было еще примера, чтобы какой-либо содержатель или домашний учитель за незаконное обучение детей был подвергнут штрафу, несмотря на то что при ревизии неоднократно были открываемы и закрываемы их заведения с соблюдением всех формальностей. Причина та, что полиция до сего времени не принимает, или не может принимать, надлежащих мер взыскания, уклоняясь под разными предлогами от исполнения распоряжений начальства, и оправдывает свою медленность в исполнении тем, что по бедности помянутых содержателей и учителей нечего с них взыскать, а потому и оставляет их в покое.

2) *Екатеринославский*: Предубежденные не в пользу казенных еврейских училищ, евреи уклоняются от определения детей своих не только в эти училища, но и в те частные хедеры, которые находятся под строгим надзором учебного начальства и следуют по его направлениям, стараясь отдавать их в скрывающиеся от надзора хедеры или приглашая к себе меламадов, не выдержавших экзамена и не имеющих на право обучения свидетельств. Искоренить это зло возможно разве только учреждением особой полиции от Министерства народн. просвещения: ибо градская полиция не только не содействует к искоренению этого зла, но скорее способствует к сокрытию его для личных своих выгод.

3) *Бессарабский*: существенное, по многим причинам, почти неотразимым при существующих постановлениях, зло — суть хадаримы, открываемые евреями без дозволительных видов, и меламады, занимающиеся без разрешительных свидетельств обучением детей в частных домах. Число этих хадаримов, места, где они помещаются (нередко в погребах и подвалах), тщательность, с которой их скрывают содержатели и вообще все евреи, чрезвычайно затрудняют постоянное преследование сих училищ, равно как и меламадов; неограниченное же доверие к ним еврейского общества, которое смотрит на них как на людей, гонимых за усердие и преданность к вере и законам предков, делает особенно вредным их влияние.



Всякая правительственная мера, как бы цель ее ни была высока и благотворительна, может тогда только принести желаемый успех, когда она будет исполнена последовательно и ненарушимо.

Участь всех мер в руках исполнительной власти.

Кому же, собственно, будет поручено у нас введение столь нравственно-строгой побудительной меры, каково обязательное обучение? Не тем же самым исполнительным лицам (полицейским и смотрителям казенных еврейских училищ), которых действия теперь оказываются так малоуспешными?

Правда, указом Правит. Сената от 28 ноября 1856 г. поручен теперь надзор за противозаконными меламдами и хедерами раввинам и помощникам их; им же можно было поручить и надзор за обязательным обучением. Но, как бы это поручение ни казалось более надежным обыкновенного, полицейского, все-таки на нем не должно основывать больших надежд.

Раввины избираются еврейским обществом, и только на *известный срок*. Находясь чрез это в нравственной зависимости от общества, решатся ли они действовать строго и настоятельно наперекор общественным убеждениям, безукоризненно и беспристрастно?

Решась же однажды ввести обязательное обучение еврейских детей, обязать ли родителей, чтобы они всех детей от 5 до 17 лет исправно отдавали в казенные училища? Но зная находчивость злоупотреблений, нетрудно предвидеть, что все дети зажиточных евреев будут непременно или 4 или 18 лет.

Требовать непременно училищных аттестатов от всех евреев нового поколения, записывающихся в гильдии, в цехи, или при принятии ими на себя каких-либо общественных должностей по выборам и т. п. (?). Но, пришло ли уже время при настоящем состоянии нашей отечественной цивилизации осуществить такое узаконение?

Кроме этого, как бы число существующих уже казенных еврейских училищ ни казалось достаточным, очевидно, при введении обязательного обучения оно должно быть еще вдвое и даже и более увеличенным, взяв в соображение эту жизненную или религиозную потребность учения у евреев и полагая, наверное, что теперь самая большая часть из детей учится в законных и незаконных хадаримах.

Если это так, то спрашивается, откуда взять огромное число наставников, которое понадобится при таком увеличении числа казенных училищ. Если бы у нас число еврейских учителей, хотя несколько образованных, было достаточно, то нет сомнения, давно бы меламды уступили уже им поле деятельности.

Наконец, если строгая, насильственная мера к образованию должна непременно осуществиться, то почему уже не требовать лучше, чтобы дети евреев вступали в наши христианские казенные училища.

Так поступила Пруссия в начале текущего столетия в Познанских провинциях. Евреи обязаны были посылать их детей в школы, учрежденные правительством; но им дозволялось в остальное время и дома учиться еврейскому закону у частных учителей.

Если главная цель учреждения казенных еврейских училищ состоит именно в «*сближении евреев с христианским народонаселением*» и если, повторяю, насильственная мера считается необходимой, то пусть же она ведет к достижению этой цели и прямее, и скорее.

Пруссия, сделав обучение евреев в общехристианских училищах обязательным, не касалась нисколько религиозного их учения. Следствием этого было то, что

еврейское юношество, получая с христианским юношеством общечеловеческое образование, само по себе постепенно оставило и закоснелые предрассудки, и тот грубый фанатизм, который так отличает поборников талмудизма. Общечеловеческое образование в этом государстве должно было просветить и действительно просветило умы и сделало учение, основанное на одной мертвой букве, нелепым в глазах юного поколения.

Но если обязательное учение не может и не должно быть еще введено в казенных еврейских училищах, то следует ли из этого, что и не предстоит никакой необходимости изменять их способ управления или училищный устав и методу учения?

Напротив. За исключением может быть, одной только Одессы, где, благодаря рвению и образованности некоторых еврейских учителей, просвещение юношества в казенных училищах идет не совсем худо, во всех других дирекциях округа предстоит крайняя необходимость в переменах радикальных, о которых сообщу при обсуждении третьего вопроса.

Второй вопрос: не пора ли применить к евреям общих наших постановлений о домашнем воспитании, связан неразрывно с другим вопросом, которого я уже несколько коснулся, а именно: имеем ли мы достаточное число образованных еврейских учителей, могущих заменить меламадов и содержателей хадаримов?

При обсуждении этого вопроса опять не нужно упускать из виду ту особенность евреев, что они, не разделяя понятие учения от веры, считают первой и главной обязанностью начинать обучение своих детей как можно ранее. В хадаримах и Талмуд Торах встречаешь нередко детей 5 и даже 4 лет.

Итак, для племени, глубоко убежденного в том, что вера и грамота соединены неразлучно, требуется, очевидно, и несравненно большее число грамотных.

А как эти учителя еврейского юношества для него суть вместе и наставники веры, то очевидно, что в их руках находится и будущее направление целого поколения. Очевидно также, что образованность и влияние этих меламадов нельзя взвешивать на одних и тех же весах с нравственным значением учителей, занимающихся первоначальным обучением наших христианских детей.

Итак, видя, с одной стороны, столь важное значение для евреев их первоначальных наставников, а с другой стороны, потребность в огромном количестве этих наставников, проистекающую из народных понятий о вере и учении, спрашиваем: кем можем мы в настоящее время заменить меламадов, чтобы удовлетворить хотя сколько-нибудь потребности внутренней и душевной целого племени?

Если не можем, то следует ли из этого, что должно оставить ход образования *in statu quo*? Очевидно, нет.

Единогласно все дирекции округа, все образованные и самые ревностные здешние евреи соглашались в том, что наступило уже время требовать от меламадов педагогических сведений более основательных и обратить преимущественное внимание на частные еврейские училища.

Вот мнение одного из образованных здешних еврейских учителей, члена экзаменационной комиссии: «при испытании меламадов нужно обращать внимание не столько на степень его сведений, сколько на его образ воззрения и на способ преподавания». По правилам испытания (§ 5) от меламадов требуется, чтобы они «в немецком языке знали не только читать печатное, но и переводить легкие места из еврейской Библии, хотя не чистым, но, по крайней мере, вразумительным языком и отвечать на вопросы о общепонятых предметах». Это правило меня не раз чрезвычайно



затрудняло при испытании. Председатели испытаний по различным (нередко корыстным) причинам объясняют выражение «вразумительным языком», так что испытуемый должен переводить с еврейского текста на употребительный между евреями испорченный немецкий диалект (жаргон), который с чистым немецким языком имеет мало общего. Еще труднее объяснить выражение правил: «отвечать на вопросы о общепонятых предметах». Что значат эти общепонятные предметы? Должны ли они быть предметы научные или взятые из дневной жизни? И на каком языке говорить об них с испытуемым меламам? Не на том ли же испорченном диалекте? Но даже и эти поверхностные требования испытания не всегда соблюдаются и свидетельство на право образования еврейского юношества (которое, как мы видели, не есть только одно учебное, но и религиозное) нередко продается как «дешевый товар». Может ли после этого еврейское народонаселение иметь большое доверие к экзаменованным меламам?

Мелаамы и содержатели хадаримов зависят от смотрителей еврейских казенных училищ, от которых получают даже в некоторых местах (как, напр., в Одессе) свидетельства на право содержания хедера. Но этим меламам выдаются без затруднения свидетельства, в то время когда христианам дозволение на содержание частного училища совершается со строгой разборчивостью, и кроме того учреждение пансиона или частного училища для христиан допускается только тогда, когда высшее начальство находит, что такая привилегия на открытие учебного заведения необходимо нужна в городе и не умножает конкуренцию ко вреду других учебных заведений точно так, как не дозволяется открывать в одном городе больше аптек, сколько нужно, по усмотрению высшего начальства, для числа народонаселения.

Евреям же, понимающим немного по-еврейски, выдаются свидетельства на право содержать хедер (который есть не что другое, как учебное заведение) прямо от смотрителей уездных училищ (которые суть вместе и председатели уездных училищных комиссий), не испрашивая на то согласия директоров гимназий и независимо от получения разрешения г. министра народного просвещения.

Как получение права на содержание хедеров не подлежит затруднению, то и число оных умножилось до невозможности, так что в больших городах, как напр. в Кишиневе, считают до 100 хедеров – это значит до 100 частных училищ. Содержатели оных два раза в год, в праздник Пасхи и Кушцей, ходят из дома в дом родителей, прося доверить им детей для обучения: и евреи, погруженные в невежество, соглашались на это. (Это мнение Маркуса Гуровича, состоящего по особым поручениям при Новороссийском и Бессарабском генерал-губернаторе, доставленное им в 1854 г. исправлявшему эту должность генерал-адъютанту Анненкову).

То же утверждает и исправляющий должность директора училищ Херсонской губернии, который донес, что в казенные еврейские училища поступают ученики из частных еврейских заведений, и поступают почти не приготовленными, согласно программе министерства, ни в еврейских предметах, ни в русском языке. В первых от того, что содержатели, не получив сами необходимого образования, затрудняются в преподавании оных по программе и занимают детей преимущественно одним механическим чтением, руководствуясь при этом желанием родителей, указывающих им на обучение Талмуду. В последнем от того, что содержатели, едва умеющие читать и писать по-русски, поручают преподавание русского языка таким же невежам, не имея средств пригласить хороших учителей. Необходимо поэтому, прибавляет



он, частным еврейским заведениям дать новое устройство на началах общих с христианскими частными заведениями.

Правда, слабые испытания меламдов оправдываются до сих пор необходимостью; будь строже эти испытания, то, может быть, ни один меламед не выдержал бы экзамена.

Поэтому можно бы было меня упрекнуть в непоследовательности, что я, считал весьма важным и непреодолимым нравственное убеждение в необходимости религиозного образования, в то же время предлагаю уничтожить строгим испытанием меламдов, лишить возможности все еврейское поколение удовлетворить этой потребности.

Но сделав испытание меламдов строгим и отчетливым наравне с испытаниями христианских учителей, лишая этим все еврейское народонаселение возможности удовлетворить в этом отношении их вопиющей потребности первоначального обучения, я вместе с тем предлагаю учебному начальству способствовать всеми мерами к распространению и улучшению частных еврейских училищ и Талмуд Тор, которые до сих пор находятся вообще еще в самом жалком, первобытном виде.

Распространением существенным улучшением и обстановкой этих школ (название хедеров лучше бы уничтожить в училищных уложениях) наравне с христианскими частными школами можно достигнуть следующих несомненных выгод:

1) Такие школы подвергнуть наряду с прочими христианскими частными училищами общей, строгой учебной контроли.

2) Гораздо меньшее число образованных учителей еврейского закона в этих училищах удовлетворит более потребности учиться еврейского поколения, нежели огромное количество невежественных меламдов, скитающихся между еврейским народонаселением.

3) В этих училищах найдут место и пропитание и те немногие из меламдов, которые в состоянии еще выдержать строгое испытание на настоящем немецком или русском диалекте, которых религиозные взгляды еще не совсем потускнели от загрубелых предрассудков и фанатического приверженства к мертвой букве Талмуда. Эти училища, правильно и законно управляемые, могут служить местом образования для самых учителей еврейской грамоты. Пусть меламды, желающие законным образом достигнуть знания учителя (и до сих пор не имеющие никакой возможности образоваться), приучатся, посещая эти школы, к благоразумному способу преподавания еврейской грамоты и еврейского закона и приобретут способ выражаться на языке общепонятном (русском и немецком).

4) Эти частные училища, более согласные с понятиями еврейского поколения, не привыкшего еще разделять обучение детей от семейного быта, послужат незаметным приготовлением к вступлению учеников в высшие еврейские и христианские учебные заведения.

5) Наконец, собственная выгода содержателей таких училищ потребует, чтобы они также контролировали тайные хадаримы.

Но если я объявляю себя защитником частных еврейских школ и Талмуд Тор, то это не значит, что я хочу распространить те хедеры и Талмуд Торы, которые существуют в избытке в настоящее время, или что я хочу заменить ими казенные училища.

Нет. Я предлагаю, основываясь на мнениях людей опытных в этом деле, следующие правила, которыми должно руководствоваться при учреждении частных училищ.



Во-первых. Число этих училищ и пансионов должно непременно соответствовать местным потребностям. Конкуренция не должна слишком увеличиваться ко вреду самых школ и ко вреду казенных учебных заведений. При ограниченном числе достаточно образованных учителей из евреев, при строгом и совестливом испытании этих учителей нельзя допустить, чтобы число частных школ было слишком значительно. Это правило должно бы было распространить даже и на казенные училища. Много из них стояли почти пустыми. Пусть будет лучше не много, но дельных и вполне соответствующих их назначению.

Во-вторых. Нужно, чтобы еврейские школы служили не только к образованию, но и к надлежащему *воспитанию* детей. С этой целью необходимо бы учредить пансионетты на счет пожертвованных сумм для воспитания бедных и осиротевших. Несколько таких воспитанников внесли бы впоследствии в их семейный круг понятия более человеческие. Несколько таких воспитанных в заведении и, следовательно, удаленных из окружающей их атмосферы, зараженной предрассудками и невежеством, были бы впоследствии несравненно полезнее для искоренения предрассудков и для сближения евреев с христианским народонаселением, нежели целые сотни приходящих учеников. Это правило могло бы быть с пользой распространено и на казенные училища, если бы капитал, оставшийся от упразднения некоторых пустых и, следовательно, бесполезных школ, был употреблен на воспитание пансионеров.

А самое главное – *в-третьих.* Учебное начальство должно быть убеждено, что главнейший и существенный недостаток в образовании наших евреев есть именно; недостаток в *приготовительном, первоначальном образовании детей.*

Важность предмета требует, чтобы я на нем остановился.

Я был неоднократно свидетелем, как обучаются дети евреев первым основаниям языка и религии и был поражен нелепостью общепринятой методы преподавания в хедерах и Талмуд Торах. Дети с неимоверной подвижностью языка, не переводя духа, переводили с еврейского текста на испорченный немецкий диалект одно слово за другим, не понимая нисколько ни смысла, ни значения слов.

Следя пристально за ходом учения в тех хедерах, где слишком много было детей (вообще тесно помещенных), я видел, что большая часть из них сидела на задних лавках в полном бездействии в то время, когда привилегированный меламед занимался с одним или двумя из них сидящими на первой скамье. Так проходит почти целый день в хедерах и Талмуд Торах. Бедные дети, скученные на задних лавках, остаются, по бессмысленности педагога, ничем не занятыми, и я удивлялся только тому, что несмотря на спертый комнатный воздух, в котором они проводят большую часть дня, еще мало заметил между ними нездоровых лиц. Понимая несколько немецко-еврейский диалект, я заставлял некоторых детей рассказать мне своими словами смысл прочитанного ими периода. Никто из них не мог этого сделать. И не мудрено. Можно ли требовать от ребенка какого-нибудь понимания или смысла в читанном им, когда мы узнаем, что и экзамен о ванный учитель не в состоянии истолковать на его испорченном, разговорном языке самых обыкновенных слов, каковы например, добродетель, отношение и пр., по весьма простой причине; потому что этих слов действительно не существует на немецко-еврейском жаргоне. Какие же понятия может вынести ребенок-еврей из такой школы.

И родители, и меламед Талмуд Торы или хедера считают только одной первой и самой главной обязанностью, чтобы дети еженедельно прочитывали положенные



главы из Моисеева Пятикнижия, нисколько не заботясь о том, почерпнули ли эти дети что-либо для их нравственности из такого чтения.

Итак, очевидно, ни меламады, ни хедеры, ни Талмуд Торы, не могут долее осыпаться в таком жалком состоянии, если учебное начальство желает мощной рукой подвинуть вперед образование наших евреев.

Чтобы достигнуть этой цели, нужно бы было испытание меламадов подчинить следующим правилам:

1) Всех меламадов без исключения подвергнуть новому испытанию, по крайней мере равному с тем, которое полагается на звание казенного училища 1-го разряда, не допуская разделения на степени (на первостепенного и второстепенного меламада). Опыт доказал, что нельзя усмотреть за тем, чтобы первостепенный меламад ограничивался только одним обучением детей самого юного возраста.

2) Вменить меламадам в обязанность, чтобы они до испытания в течение 6 месяцев посещал привилегированные частные или казенные училища и ознакомились с введенными в них более рациональными способами преподавания и с немецким и русским языками. Этих испытуемых меламадов можно бы было допустить под надзором опытных учителей к практическим занятиям с учениками и ознакомить на опыте со способом преподавания. Этой мерой, нет сомнения, можно бы было преобразовать многих меламадов, доставить им законное средство к существованию и сделать полезными для общества; да и учащиеся, где их слишком много, выиграли бы, получив занятия с меламадами.

3) Испытание меламадов производить не в уездных училищных комиссиях, как это теперь делается, но в канцелярии попечителя округа в присутствии ученого еврея и инспектора казенных училищ или же в губернских гимназиях в присутствии директора или инспектора гимназии и комиссии, составленной из учителей гимназии и еврейских учителей, не назначая именно одного только из них, но непременно того или другого по усмотрению директора.

4) Требовать от меламадов положительных сведений в русском и *чистом немецком языках* и ни под каким видом не позволять им держать испытание на испорченном немецко-еврейском жаргоне.

5) Свидетельство на звание должно быть подписано экзаменатором и вместе с тем присутствующим директором или инспектором, и должно быть не временным, а постоянным.

6) Требовать от меламада при испытании не столько глубокости сведений еврейского языка, сколько правильной методы и способа изложения религии, приуроченного к детскому возрасту.

7) Данное свидетельство на звание меламада не должно ему еще доставлять права содержать частное училище.

Касательно частных еврейских школ. Из сообщенных мной сведений и вопиющих недостатках в способе первоначального обучения евреев уже явствует, что эти школы должны быть исключительно *приготовительные*.

Должно положить правилом, что всякий из евреев, желающий открыть такое заведение, должен представить в дирекцию училищ план и надлежащие документы, которые представлять на разрешение попечителя. Попечитель же должен разрешать открытие училища только в том случае, когда нет значительной конкуренции, препятствующей в некоторых местах процветанию как этих заведений, так и казенных еврейских школ.



В настоящее время еврейские комиссии, находящиеся даже при уездных училищах, а следовательно, главное их лицо, смотритель училища, имеют право давать позволение открывать хедеры. Но очевидно этот надзор за ходом учения в частных еврейских школах недостаточен; он должен быть поручен исключительно директорам гимназий, инспекторам казенных училищ, а за ходом преподавания еврейского языка и Закона Божия преимущественно ученому еврею при попечителе.

Сверх этого весьма бы полезно было для процветания частных еврейских школ избрать почетных попечителей из евреев, предоставляя выбор их обществу и предоставляя им некоторые преимущества. Известно, что евреи, утвержденные в каком-либо звании *по выборам* (не на жаловании) вообще ревностно и совестливо исполняют их обязанности.

Способ преподавания в частных еврейских школах должен преимущественно обратить внимание училищного начальства.

Нет другой возможности распространить более здравые религиозные и нравственные понятия в обучающемся еврейском юношестве, как искоренив до сих пор употребляемый изустный способ преподавания содержателей хедеров, иссушающий ум и сердце юных питомцев.

Должно озаботиться *распространить равномерно занятия* в классе между всеми учащимися.

Должно распространить знание языка, более способного к выражению чувств и понятий, нежели каков господствующий в хедерах полунемецкий жаргон.

Преподавание реальных предметов также немало бы привлекло евреев из их подвалов и подземелий на чистый воздух, дозволенный законом частных школ. Мне бы казалось, что вместе с учением еврейской грамоты обучение в школах какому-либо искусству или мастерству (к которым евреи имеют и охоту, и склонность) приохотило бы их немало к школам.

Но все эти предположения не могут иначе осуществиться, как при точном совестливом и просвещенном надзоре со стороны учебного начальства.

Строго испытанные и опытные в педагогике учителя, знающие сверх еврейского русский или чистый немецкий язык, почетные попечители школ, утвержденные по выбору из значительнейших евреев и хороший выбор училищных смотрителей составляют *conditio sine qua non* успеха.

Здесь нельзя не сделать замечания касательно смотрителей еврейских училищ. По уставу все частные еврейские школы подчинены непосредственному надзору этих смотрителей. Но они вообще не оправдали ни надежд, ни доверия начальства. Выбор их, строго говоря, не был довольно счастлив.

По всем собранным мной сведениям, именно эти смотрители, может быть более, чем самые мелаамды, поселили недоверие евреев к привилегированным училищам.

В число этих смотрителей набирались до сих пор люди, не годившиеся по какой-либо причине для наших христианских школ (из них большая часть таких, которые даже не окончили гимназического курса учения), не имеющие достаточного образования, не знающие даже немецкого языка (как самого употребительного между евреями) и рассматривающие их должность как выгодную синекуру. Между тем эти лица имеют значительное влияние на ход еврейского образования. Они, напр., как члены еврейской училищной комиссии имеют самый главный голос при испытании учителей и при решении вопросов об открытии хедеров. В местах, где образованный класс евреев довольно значителен (как, напр., в Одессе), ревностнейшие

из этого класса еврейских учителей считают себя обиженными по оказанному к ним недоверию в деле, столь близко касающемся блага их соплеменников. Итак, более удачный и строгий выбор зрителей, без сомнения, немало бы содействовал к распространению просвещения между евреями.

Что касается до надзора за тайными частными училищами, то вот мое откровенное мнение. Глубокие нравственно-религиозные убеждения, как бы они ни были нелепы и бессмысленны, нельзя искоренить полицейскими мерами, как бы эти меры ни были строги и как бы точно они ни исполнялись.

История сект и расколов всех стран света подтверждает эту несомненную истину. Поэтому, пока просвещение не проникнет постепенно чрез все слои нашего еврейского общества, нельзя ожидать и никаких верных успехов от полицейских преследований, тем более что эти самые преследования дают начало новым злоупотреблениям, вовсе непредвиденным и непредотвратимым. Это, впрочем, мое личное убеждение.

Дирекции округа, напротив, все жалуются на слабый полицейский надзор за потаенными хадаримами в губерниях и требуют сделать его как можно строже. Но мне кажется, что эти жалобы дирекций (в которых они излагают, как находчиво евреи скрывают злоупотребления и как лично избегают полицейских преследований) именно и подтверждают мое убеждение.

Как бы то ни было, но если система преследований и штрафов принята уже однажды правительством в деле образования евреев, то преимущественно следовало бы подвергнуть штрафу тех домовладельцев, которые допускают учеников и держателей хадаримов у себя собираться.

Некоторые дирекции полагают даже, что одни денежные штрафы недостаточны. Меры взыскания, относясь столько же, если не преимущественно, к учащимся, как и к учащим, должны бы состоять не в одном денежном штрафе, которого еврей не опасается или в надежде избежать его каким-нибудь образом, или в уверенности, что, в крайнем случае, внесут за него штрафные деньги родители тех же самых детей, которые у него обучались.

Наконец, повторяю, если главная цель правительства при образовании евреев состоит в *сближении их с христианским народонаселением*, то справедливость требует, чтобы и еврейские учителя, ревностно подвигающиеся, в видах правительства, на поприще просвещения их соплеменников, были хотя *сколько-нибудь сравнены в их правах* с христианскими учителями, и те из них, которые, выдержав строгое законное испытание, действовали усердно на этом поприще некоторое число лет, пользовались бы сколько-нибудь равными правами и преимуществами с нашими домашними наставниками и учителями или по крайней мере были освобождены от податей и повинностей. В тех же местах округа, где еще совсем нет казенных еврейских училищ, как, напр., в Таврической губ. (исключая Симферополя), чтобы дети не оставались в полном неведении их закона, я полагал бы необходимым поручить частное учение нескольким надежным, испытанным меламам с некоторым вознаграждением за их труды от правительства.

Третий вопрос. Соответствует ли курс учения в казенных еврейских училищах цели их учреждения и не подлежит ли для большего успеха сделать в курсе какие-либо изменения?

Этот вопрос касается только одних казенных училищ; но убежденный в необходимости реформы и частных еврейских училищ, я изложу мое мнение касательно тех и других.



Я обсужу этот вопрос, имея постоянно в виду самую главную цель правительства (сближение с христианским народонаселением, § 1).

Начну с Талмуд Тор.

Основываясь на заповеди Моисея: «учи слово Божие детям твоим», евреи с древнейших времен вменяли себе в священную обязанность содержать на общественном иждивении во всех еврейских обществах религиозные школы для детей бедных своих единоверцев. Таким-то образом удалось им присвоить слово Божие всем сословиям еврейского народа, отчего оно почти более четырех тысяч лет распространялось от поколения к поколению до наших времен.

В Одесском учебном округе, как скоро образовались еврейские общества, учреждены Талмуд Торы.

Но как в настоящее время вместе с преподаванием религии выказалась необходимость доставить детям, и именно самых бедных родителей, возможность приобрести те сведения в светских познаниях, кои сделали бы их способными посвятить себя в зрелый возраст порядочному и приспособленному роду занятий, то и в Талмуд Торах обнаруживается очевидная потребность преобразования и улучшения, чтобы они могли хотя сколько-нибудь приблизиться к достижению изложенной цели.

Бросив беглый взгляд на таблицу еврейских предметов, преподаваемых в Талмуд Торах по временным правилам, утвержденным Министерством народного просвещения, не трудно заметить, какое огромное количество сведений, почерпнутых из раввинской учености, требуется от бедных детей, которых поприще жизни ограничивается обыкновенно ношением тяжестей и производством других самых грубых работ. Им необходимо по таблице, приложенной к временным правилам, заниматься учением на древнееврейском языке без пунктов, упражняться в переводе двух первых книг Пятикнижия, переводить из Мишны, знать молитвенник, писать еврейскими буквами, а для второстепенных Талмуд Тор, сверх этого назначено чтение книг: Иисуса Навина, Судей, Пророков, Мишна, Гемара, Шульхан-Арух, Сидра и Гафтора, и все это еще с объяснениями Раши, одного (по свидетельству знающих дело) из самых ревностных и самых главных последователей мистического направления.

Об общественных сведениях, которые бы могли руководить впоследствии юношу в практической жизни или которые бы могли содействовать к прояснению ума его и сближению с христианским народонаселением, нисколько не упоминается в программе. Даже изучение русского отечественного языка в Талмуд Торах ограничивается обыкновенно чтением по складам, как в этом я убедился сам при осмотре Одесской Талмуд Торы. В этой-то Талмуд Торе я видел, как целые десятки бедных детей оставались в полном бездействии на задних скамейках, в то же время как меламд упражнял передних учеников в изустром учении произведений раввинской учености.

Как Талмуд Торы, по многочисленности учеников и по доверию, которым они пользуются в еврейском народонаселении, могли бы служить богатым рассадником, приготавливающим евреев к сближению с христианским народонаселением и к другим еврейским школам, то учебному начальству необходимо обратить на них преимущественно все внимание, но не обращая их в казенные училища и не препятствуя влиянию самого общества, иждивением которого содержатся Талмуд Торы.

Управление их учебной частью нужно бы было поручить более опытным рукам и лицам, более знакомых с просвещением народа, нежели существующие теперь здесь смотрители казенных училищ. Необходимо, чтобы члены управления имели



европейское образование и пользовались бы полным доверием общества, на счет которого содержатся Талмуд Торы. Они должны находиться под непосредств. надзором ученых евреев и инспектора казен. училищ или директора губерн. гимназии.

На изучение русского и немецкого языков нужно бы было преимущественно обратить внимание. Как на попорченном полунемецком жаргоне, по недостатку самых необходимых слов на этом языке, служащих к развитию понятий, невозможно без знания других языков сообщать детям ясных сведений, то очевидно, что без изучения языков (русского и немецкого) – этого мощного пособия – нельзя ввести никаких существенных улучшений в направление умов учащихся.

Сверх этого учение по Ланкастерской методе (по причине многочисленности учеников) первых правил арифметики и грамотности, каллиграфия и первые правила черчения, стройное хоральное пение казались бы несравненно более полезными для этого класса учащихся, нежели изучение раввинских произведений.

Учение евреев Закону Божию могло бы ограничиться Моисеевым Пятикнижием, краткой библейской историей (по руководству Переца-Бэра), объяснением заповедей и пророков, *prophetae priores*, и других еврейских законов по руководству Имри Шеффера, изданному Герц-Гомбергом и друг. и по катехизису Бен-Зева. При этом нужно бы было вменить учителям в непрременную обязанность, чтобы они следовали общепринятому в христианских школах способу преподавания предметов; требовали бы от детей не одного только изустного, но осмысленного изложения изучаемых ими предметов и обращали бы внимание при учении Закону Божию более на нравственно чисто религиозную, нежели на одну только обрядную сторону св. Писания. В этих же школах по преимуществу полезно бы было обучение различным ремеслам, основываясь на том, что еврейские дети в Талмуд Торах проводят большую часть дня, не имея пристанища и надзора в их жилищах.

Также учреждение полных пансионеров при Талмуд Торах на пожертвованные суммы, по изложенным выше причинам, могло бы способствовать к улучшению нравственности и к истинному воспитанию бедного народонаселения.

Касательно казенных еврейских училищ.

Я уже говорил о том, что евреи отдают очень рано детей своих (6–4 лет) в хедеры. Дети приходят и приносятся на руках (в худую погоду) в хедеры и Талмуд Торы с самого утра и остаются там до 10 часов вечера под надзором учителей или содержателей хедеров.

Напротив, в училищах казенных еврейских даже самых первоначальных (1-го разряда), дети принимаются начиная с 8-летнего возраста и остаются там не более 6 часов в сутки.

Из такого различия возрастов детей, принимаемых в хедеры и казенные училища, и из различия времени занятий в тех и других школах необразованный класс евреев-родителей заключает, что дети их не могут иметь хороших успехов в казенных училищах; притом все, возвращаясь домой и имея свободное время, дети при отсутствии родителей остаются без надзора и становятся занятым родителям в тягость.

Сверх того в казенных первоначальных еврейских училищах (1-го разряда) требуется от детей при вступлении умение читать на древнем еврейском языке, знать употребительные молитвы и понимать две первые книги Моисеева Пятикнижия (13 ст. правил о казенных еврейских училищах).

Это требование предполагает уже довольно значительное приготовление ребенка в школе. Родители сами не могут доставить детям этих приговорительных сведений



или не имеют к тому времени; а беднейшие из родителей даже не в состоянии дать своим детям никаких средств приобрести все эти сведения, требующиеся от поступающих в казенное училище.

Из этого очевидно, что и те из евреев, которые не имеют никаких предубеждений против образования своих детей в казенных еврейских училищах, принуждены бывают отдавать их в хедеры или поручать меламдам для приготовления к вступлению в казенные школы. А меламды и содержатели хедеров, даже и привилегированные от правительства, для собственной их выгоды стараются удерживать отданных им детей и нарочно тянуть время учения.

Итак, чтобы устранить эту важную невыгоду, низвергающую еврейских детей в руки меламдов и явно нарушающую деятельность первоначальных казенных училищ, необходимо ввести при них *приготовительные классы*, где бы дети под руководством законных меламдов, испытуемых (см. выше в 3 пункте об испытании меламдов) и под надзором директоров г. училищ упражнялись в чтении на еврейском, русском и немецком языках. В этих-то классах, при большом скоплении учеников, нужно бы было также учредить взаимное Ланкастерское обучение, по крайней мере для обучения русскому языку. Особливо эта мера необходима в тех местах края, где еще мало законных частных еврейских училищ (как-то: Екатеринослав, Таганрог).

Казенные еврейские училища разделяются на 2 разряда: первого разряда – соответствуют нашим приходским, 2-го же разряда – нашим уездным училищам.

Если вообще это разделение едва ли соответствует положению еврейского населения (не разделенного резко на отдельные классы) в нашем обществе, то оно представляется еще менее необходимым в тех местах, где существуют вместе оба разряда этих училищ, как, напр., в Одессе, Херсоне и Кишиневе.

Кроме того, что такое разделение сопряжено с бесполезными издержками, можно почти наверное сказать, что училище 2-го разряда всегда окажется пустым, как это я заметил в Одессе, где училища 1-го и 2-го разрядов необходимо соединить в одно, о чем я буду иметь честь войти с особым представлением.

Да и в других местах Новороссийского края полезно бы было, по крайней мере, вместо двух отдельных смотрителей для каждого училища, из которых смотритель 1-го подчинен 2-му, определить одного, освободить его от обязанности преподавателя (каждый из двух смотрителей есть вместе и преподаватель русского языка и арифметики) и его уроки по русскому языку возложить на особого учителя.

Такое изменение будет иметь несравненно лучшие результаты. Управление обоими училищами, даже если они останутся и разделенными, не многосложно, а между тем смотритель училищ, будучи освобожден от уроков, удобнее может наблюдать за ходом учения.

Сумма, оставшаяся от упразднения одного из разрядов этих училищ, могла бы быть с пользой употреблена для усовершенствования другого. Так, для Одессы предстоит очевидная необходимость вместо четырехклассного училища основать шестиклассное; в других местах нужно увеличить жалованье учителям. Таврическая дирекция училищ особливо поставляет на вид скудное содержание учителей и дома еврейского училища.

Она доказывает, что без этой меры в училище не будет никогда полного комплекта учителей (только недавно замещена бывшая долгое время вакансия одного учителя, другой же хочет уволиться) и самое училище не может иметь приличного помещения.



Предлагаемая реформа еврейских училищ должна быть непременно соединена с введением реальных предметов, чтобы тем привлечь как можно более евреев к образованию их детей в училищах. Основываясь на вышеизложенных началах, я убежден, что вообще одни чисто реальные (для низших классов) и коммерческие (для зажиточных евреев) школы несравненно более бы привлекли еврейских детей, нежели направленные на учение Закона Божия.

Чем более в евр. школах обращается внимания на учение и толкование Закона Божия, тем более в невежественном евр. народонаселении, соблазняемом нелепыми слухами (распространяемыми меламами), развивается подозрение, что в училищах стараются детей совратить с прямого пути и изменить религию.

Напротив, чем более будет обращено внимание учащихся на предметы реальные, тем скорее убедятся родители в практической пользе, приносимой их детям образованием в училищах.

Таким образом, обучение некоторым художествам, и даже ремеслам, введение рисовальных классов, черчения, даже некоторых ремесел, (как, напр., лепного, картонного и переплетного, токарного) и некоторых предметов технологии оказало бы несомненную пользу в этом отношении.

Напротив (и в этом согласны и все дирекции округа, и все истинно-образованные евреи) излишние подробности в толковании закона еврейского, особливо по Маймониду, введенному в казенных еврейских училищах, ясно противоречив слабому и едва начинающему развиваться понятию детей, и вообще программа этого предмета, введенная теперь в училищах, неудобноисполнима, потому что:

- 1) многие статьи повторяются в курсе учения вдвойне;
- 2) другие по содержанию своему должны быть изучаемы одним поколением Ааронидов;
- 3) некоторые же доступны лишь юношам старшего возраста, и преимущественно только тем из них, которые желают посвятить себя званию раввина;
- 4) язык Маймонида труден.

Имея терпение прочитать некоторые книги Маймонида в немецком переводе, я действительно убедился, что чтение его для детей (особливо по общепринятому способу в еврейских училищах) может скорее притупить, нежели развить умственные способности детей.

Ко всему этому присоединяется еще одна важная причина замедления успехов детей в еврейских училищах, это есть несоразмерная *дороговизна* учебных еврейских книг, изданных от департамента. Большая часть учеников, принадлежащая преимущественно к бедному классу евреев, лишена возможности, даже по этой причине, продолжать учение в заведении до конца курса.

Просвещенные и знакомые с делом евреи предлагают: заменить Маймонида по крайней мере, статьями более доступными детским понятиям, как-то: уважение святыни, о почитании родителей, подаении милостыни и т. п., заключающимися в книге Хайе Адама, писанными более легким языком, тем более что (по свидетельству некоторых знатоков дела) Хайе Адам и Маймонид, излагая одни и те же узаконения, отличаются только в своих трактатах, а между тем евреями принят вообще трактат узаконений по Хайе Адаму, который согласен с Шульхан-Арухом.

Сверх Хайе Адама предлагается также почти единогласно всеми просвещенными еврейскими педагогами введение катехизиса по Бен-Зеву и нравственно-религиозного



руководства, под заглавием Имри-Шефера (над. Гольберга), – Библейской истории Переца Кара и чтение Седры и Гафторы.

На изучение новых языков должно быть обращено преимущественно внимание учебного начальства, как на самое мощное средство к распространению здравых понятий и просвещению ума, неспособного к развитию при употребляемом евреями жаргоне. Поэтому в приготовительных классах должно увеличить число часов, назначенных для изучения русского и немецкого языков.

Введение преподавания истории всеобщей, русской и естественной и географии в самом кратком объеме также предлагается некоторыми дирекциями, как весьма полезное дополнение к образованию еврейских детей.

Как по изложенным мною выше причинам умножение учебных часов в училищах не только не отяготительно для детей, но, напротив, еще в глазах родителей увеличит достоинство школы, то смело можно, к выгоде самых училищ, ввести дополнительные курсы и усиление уроков немецкого и русского языков и других реальных предметов.

Но как бы курсы, часы, классы и руководства в училищах ни были изменены и приноровлены к потребностям образования еврейского юношества, истинных успехов и распространения просвещения можно надеяться только при следующих условиях:

1) Когда метода учения, преимущественно еврейского закона, и языка будет более рациональная и более сходная с общепринятой; когда способ изучения других предметов будет более наглядным, не ограничивающимся одним только буквальным и изустным изложением.

2) Когда выбор директоров или смотрителей училищ будет произведен самым тщательным образом. Необходимо, чтобы эти начальники училищ были люди более просвещенные, знакомые преимущественно с языками и именно немецким (более близким и учителям, и учащимся).

3) Когда кроме этих главных христианских смотрителей будет находиться при каждом училище еще и еврейский почетный смотритель, утверждаемый по выбору целым обществом и пользующийся полным доверием этого общества, и снабженный некоторыми общественными преимуществами.

4) Когда права еврейских учителей будут хотя сколько-нибудь сравнены с правами христианских учителей.

5) Когда самые ученики, обучающиеся в еврейских казенных училищах, будут привлекаемы к учению какими-нибудь правами или преимуществами; например, освобождение или, по крайней мере, уменьшение податей и налогов для отличнейших учеников по окончании полного курса, без всякого сомнения, привлекло бы множество учеников и увеличило бы стократно в глазах родителей, ищущих преимущественно материальных выгод, достоинство училищ.

Я выше изложил уже мое мнение о пользе пансионов при школах, основание которых имело бы целью удалить еврейских детей из окружающей их атмосферы предрассудков и поверий. Если бы возможно было, в виде опыта, основать при одном из казенных училищ такого рода пансион для недостаточных детей, то, без сомнения, также можно бы было ясно убедиться в существенной пользе этой меры.

Известно также, что ничто столько не способствует к распространению просвещения в народе, как образование *детей женского пола* – будущих матерей, наставниц грядущего поколения, Поэтому распространение и поощрение всеми



средствами частных девичьих еврейских училищ и образование так называемых «Töchtersschulen» по образцу заведенных в остзейских провинциях служило бы самым мощным рычагом к просвещению еврейского народонаселения и сближению его с христианским.

По статистическим сведениям в Новороссийском крае в настоящее время на 60 000 душ женского пола еврейского народонаселения считается всего-навсего только 442 учащихся девочек в училищах, и из них большая половина (256 девочек) в одной Одессе; а казенное девичье училище только одно – в Одессе.

Не могу, наконец, не указать на одно важное неудобство, существующее в настоящее время относительно *содержания казенных* еврейских училищ. Училища эти, содержимые на счет свечного сбора, получают суммы на содержание из дум различных, нередко *весьма отдаленных* городов (как, например, некоторые училища Новороссийского края из Виленской и даже Витебской губерний). Эти суммы никогда своевременно не получаются, и иногда проходит целый год, прежде чем они получаются училищным ведомством; от этого училища терпят крайнюю нужду и прибегают по необходимости к займам из других ведомств. Таким образом, например, херсонское казенное еврейское училище еще в прошедшем году сделало заем из гимназической экономической суммы и поныне состоит должным; тоже случилось с Елисаветградским и даже Одесским. Этот порядок поступления податных сумм должен быть непременно изменен; иначе может случиться, что училища сделаются несостоятельными и ход учения чрез то будет нарушен.

Одесская Талмуд Тора⁷²

На днях я посетил Талмуд Тору и вышел из нее с таким чувством, которым не могу не поделиться.

Может быть, многие из читателей «Одесского вестника» скажут: какое нам дело до жидовского приходского училища, когда нас и наши христианские мало занимают?

Но виноват ли я, если меня занимает все общечеловеческое, когда сущность его истекает из вечных истин Откровения, будут ли они *сознательно* или бессознательно принимаемы нацией?

Не более как за год бедные, нищенствующие сироты ветхозаветного поколения гнездились скученные, одетые в рубище, на лавках прежней Талмуд Торы, читая нараспев с утра до вечера под ферулой своих меламадов. Черствый кусок хлеба, который эти несчастные дети приносили с собой в училище, служил им единственной пищей. Казалось, и учителя, и дети полагали всю свою надежду на духовное питание талмудическими сентенциями.

Все занятия грязной, нечесаной толпы учеников и учителей ограничивались подстрочным переводом с еврейского на испорченный немецкий жаргон, казавшийся для непривычного уха одним бестолковым криком.



И вот несколько просвещенных благотворителей, вникнув в глубокий смысл слов вдохновенного пророка, движимые высоким милосердием к своим соплеменникам, в течение девяти месяцев изменили и сущность, и вид училища.

Я, нимало не приписывая себе никакой заслуги, — потому что ходатайствовал только у правительства о некоторых изменениях в программе учения, — имею полное право беспристрастно хвалить то, о чем грешно бы было умолчать. Одну только приписываю себе услугу, оказанную детям бедных евреев: я содействовал к определению прусского подданного — г. доктора Гольденблюма. А ему, после просвещенных блюстителей школы, и должна быть отдана вся честь и вся заслуга преобразования. Но ни он, ни блюстители не могли бы совершить так быстро и с таким успехом дело преобразования, если бы все еврейское общество не приняло истинно сердечного участия в этом подвиге человеколюбия. Нельзя довольно оценить просвещенное милосердие и ревность, с которыми общество принялось за это дело.

С лишком 200 мальчиков, преимущественно сирот, помещаются теперь в чистых и теплых комнатах; все одеты в опрятные байковые сюртуки; ни у одного не заметно нечесанных, всклоченных волос, грязных ногтей, разорванных сапог; а что главное, — дети высших классов уже объясняются с главным учителем их, г. Гольденблюмом, не на несносном еврейском жаргоне, отвечают на вопросы со смыслом, отстают, доведенные неусыпными трудами этого педагога, от бестолкового голословия. Не более трех недель тому назад г. Гольденблюм ввел хоральное пение, и уже 30 или 40 мальчиков поют складно молитвы и стихи на чистом немецком языке. Прежде и в хорошую погоду ученики не являлись по целым неделям, предпочитая училищу праздное скитанье по улицам; теперь — и в грязь, и в дождь — училище полно учениками. Заведены печатные журнальные книги для отметок, в классах введены условные знаки, везде господствует порядок. Обхождение с учениками также переменилось. Правда, в низших классах еще замечается иногда, что иной школьник, отвечая на вопросы гневного мелама, отклоняет от него невольно голову в сторону; но это только доказывает известную истину, что никто столько не консервативен, как земледелец и старый учитель. — Зато ни один старосветский еврей не отыщет теперь в Талмуд Торе своего сына, назвав его Мошкою или Горшкою.

Но мало еще этого. Милосердие еврейского общества к бездомным сиротам не ограничилось тем, что оно доставило им ученье, одежду и обувь; — сверх этого, семьдесят из них, беднейших, обедают в училище; им дают ежедневно в час отличный хлеб и сытный, хорошо приготовленный суп с мясом и картофелем — и того и другого вдоволь. За столом — благочиние и порядок. Еврейские дамы, участвующие в пожертвованиях, ежедневно по очереди приглашаются к столу и присутствуют при нем, раздают кушанье детям и следят за качеством пищи.

Итак, изумительные успехи учеников, перемена их образа жизни, даже их физиономий, получивших здоровый, веселый вид — и все это в девять месяцев!

Если, — невольно подумал я, выходя из школы, — человек чрез девять месяцев родится на свет, то во столько же времени он может переродиться. После этого нам ничего более не остается, как благодарить Бога, что Он дал нам два чудесные свойства: привыкать и отвыкать. Привычка удерживает нас идти слишком скоро вперед, делает нас осторожно-консервативными; а отвыкая, под руководством благоразумных наставников, мы делаемся прогрессистами. — Этими двумя неоцененными свойствами человека разрешается вся задача его общественной жизни. Кто умеет хорошо, кстати, привыкнуть и отвыкнуть, тот и понял науку жить. Мудрое



и вечное правило, которое столько же относится до приходского школьника, сколько и до знаменитого гражданина, какого бы ни был он рода и племени, в каком бы веке ни родился и в которой бы из пяти частей света ни обитал!

Но нам ли, живущим в веке смелых предприятий, в веке прогресса, еще удивляться, что две сотни еврейских мальчишек переродились в девять каких-нибудь месяцев? Такие ли еще чудеса совершаются теперь пред нашими глазами!

Однако же, если наша гражданственность, гляди свысока, не позволяет нам удивляться такой простой вещи, то почему же наши христианские приходские училища в эти девять месяцев не сделали никакого шага вперед? Не я ли виноват?

По совести говорю: нет. Или, если виноват, то бессознательно. Выслушайте и судите.

Если дела минувших дней доказали нам, что можно заставить и в худых училищах нехотя учиться, то еще никто не доказал, что можно заставить в них и хорошо учиться. Для этого необходимо одно из двух: или охота, или хорошее училище.

Известно, охота пуще неволи; но тут нужно приманить, а не заставить.

А чтобы сделать училище хорошим, нужно действовать не врозь, не порознь, а общими силами.

Чтобы действовать общими силами, нужно иметь и общие убеждения. А где их взять?

Слов сколько угодно, а убеждений – это дело иное.

Вот в этом-то отношении нельзя не указать на евреев.

Еврей считает священнейшей обязанностью научить грамоте своего сына, едва научившегося лепетать; это он делает по глубокому убеждению, что грамота есть единственное средство узнать закон. Он это делает потому, что убежден в вдохновенной истине слов Моисея: «Слыши, Израиль: Господь, Бог наш, Господь един есть, и возлюби Господа Бога твоего от всего сердца твоего, и от всея силы твоя, и да будут слова сии в душе твоей и сердце твоим, и *научи им сынов твоих*» (5. 6. 5).

В понятии ветхозаветного человека грамота и закон сливаются в одно неразрывное целое. У него нет ни споров, ни журнальной полемики о том, нужна ли его народу грамотность. В мыслях его, кто отвергает необходимость грамотности, тот отвергает закон. Еврей, в наших глазах, есть старообрядец, старообычник, поклонник мертвой буквы, формалист – все, что хотите, но все – по убеждению.

А мы, которым открыта и благодать, и истина, которым дети поставлены в образец, мы, верующие, что «Бог бе Слово», как мы убеждены, что наши дети должны звать слово? – Мы вдаемся в толки, рассуждая, споря и сомневаясь еще о том, что должно быть нашим кровным убеждением. Мы – и прогрессисты, и искатели сущности; но когда дело дойдет до действий по убеждению, то мы поспорим в консерватизме и с евреями.

Я знаю – за то, что я теперь сказал, меня будут упрекать в пристрастии, в ослеплении, в напраслине; мне скажут, что я слеп и глух, если, живя в просвещенном и человеколюбивом обществе, не слышу и не вижу ежедневных фактов, доказывающих и *любовь к просвещению, и благотворительность*, фактов погромადнее того, который я привел, говоря о какой-то мелочной Талмуд Торе. Я знаю, что многие даже обидятся и за сравнение, и за параллель. «Как можно сметь сравнивать, – скажут – нравственные свойства, и еще чьи? семитического, отжившего племени – с нашими! Это неслыханная дерзость!»

Все это я знаю; но тем не менее решаюсь говорить, что мне кажется истинной правдой.



Не забудем: кому больше дано, с того более и спросится. Мы говорим, что мы любим просвещение. Да это немудрено: нам нельзя сказать иначе, во-первых, потому что мы привыкли к этой фразе, а во-вторых, мы стыдимся сказать противное, точно так же, как мы стыдимся показаться на улице в старомодном платье. Вы приводите факты: вы содержите на вашем иждивении сиротские и приходские училища, вы делаетесь их почетными зрителями и попечителями. Но ведь мы знаем, кто у нас истинный распространитель просвещения; ведь мы знаем, как одно Его слово, Его желание для нас дорого. Мы знаем хорошо, что от Него не скроется ни один добрый поступок на общую пользу. Что же тут собственно нашего? Это все Его. Мы творим только волю Пославшего нас. Но проникла ли эта высшая, благая воля до вашего сознательного, внутреннего убеждения? Сделалась ли она нашей второй натурой, задушевной, неотъемлемой собственностью? Вот это докажите мне фактами.

Мы говорим, что мы благотворительны. Но, *во-первых*, мы не должны бы были этого говорить: «Тебе же творящу милостыню, да не увести шуйца твоя, что творит десница твоя». А, *во-вторых*, если мы уже до того христиане, что милосердие сделалось нашим общим душевным достоянием, то это значит – дела милосердия у нас приняли уже характер общественного института. Но если так, то покажите мне основные *начала* этого института. – Мы все, не отрeksiшиеся от света и его прелестей, поступаем еще никак не лучше юноши, который просил наставления у Спасителя о том, что он должен сделать, чтобы получить жизнь вечную. Мы, благотворя, соблюдаем только главные заповеди. Но, соблюдая их, как бы мы ни тилились общими силами совершать дела милосердия, мы подвергаемся опасности при устройстве нашего общества столько же повредить ему, сколько и помочь, если мы не согласимся сначала подчинить наши действия не только сердцу, но и разуму. Сердце требует только, чтобы исполнена была заповедь; разум требует, чтобы исполнилась не одна ее буква. Разум говорит, что в настоящее время, как бы громадны ни были наши средства, мы все-таки только тогда сделаемся истинными благотворителями, когда сосредоточим их на одну определенную сторону благотворительности, то есть когда мы будем действовать ими для удовлетворения одной какой-либо главнейшей потребности нищеты. Словом, при настоящем состоянии нашего общества и при ограниченности наших средств, – которые, как бы ни казались велики, все-таки, в сущности, ничтожны относительно числа потребителей, – благотворитель должен быть непременно *специалистом*. Как современная наука, в ее применении к обществу, с каждым днем все более и более делается специальной, как в науке едва-едва мы можем еще удержать общечеловеческое направление в школе, да и туда уже беспрестанно врывается ненасытная утилитарность с ее специальными требованиями, так и в общественной филантропии общее беспредельное милосердие с каждым днем делается все более и более неудобным и даже вредным в его практическом приложении.

Но в настоящее время чем менее распространена в обществе гражданственность, тем сильнее должно быть общечеловеческое направление науки, тем более университетское должно преобладать над факультетским. Напротив, в филантропии чем менее развита гражданственность общества, чем менее оно обыкло действовать сознательно и последовательно, тем специальное, тем сосредоточеннее должны быть действия благотворительности.

Общество, стоящее на высшей степени гражданственности, уже до такой степени успело себе усвоить образованность, что, как бы сильно оно ни нуждалось



в специальности, все-таки специальность не истребит общечеловеческого начала науки. Специалисту в таком обществе не так легко впасть в рутину или сделаться шарлатаном. Но попробуйте развить научную специальность на счет общечеловеческого в обществе, еще не остепенившемся гражданственно, и вы получите между множеством грубых ремесленников, может быть, несколько односторонне дельных людей, но уже никак не представителей науки.

В филантропии – другое дело. Интересы сословий и всех членов общества развитого так слиты между собой все отношения и нищеты, и богатства, так сложны и так взаимно пересекаются, что трудно делается, тронув одну сторону, не затронуть другую. Тут дела милосердия уже действительно должны быть возведены на степень общественного института, составленного из самых различных отраслей управления; тут делается уже необходимым и общий обзор, и централизация управления, и общая систематичность действий. Но этот же самый способ филантропических действий перенесите в общество еще малоразвитое, и оно превратит сущность дела в форму; оно понапрасну развлечется наружной громадностью обстановки, тогда как ему нужно бы было, сосредоточившись, избрать только одну, две или несколько сторон, смотря по величине его средств.

Нетрудно научиться, а трудно уметь приложить изученное к делу. Тут мешают нам и неумение в пору привыкнуть и в пору отвыкнуть, и суетность, и другие дразги жизни.

Пусть же общество, еще не достигшее зенита гражданственности, сознательно разберет, чем оно должно пользоваться из настоящего того общества, которое ушло дальше, и чем из его прошедшего, оставив спокойно до поры и до времени то, за чем ему еще рано гоняться.

Мы знаем, что высочайшее дело и христианства, и народного просвещения, с каждым годом и каждым днем распространяющее все более и более свет евангельского учения, началось тихо и скромно, копеечным сбором, и достигло огромных размеров только потому именно, что все обширные действия милосердных распространителей слова Божия ограничивались и теперь ограничиваются одной определенной целью: дать желающим средство читать Ветхий и Новый Завет.

Вот так должны начинаться все благотворительные общества. Пусть благотворители изберут сначала только одну или две из главных потребностей нищеты, – будет ли то квартира, топливо, или пища, – и все свои силы, все умение, все милосердие, все средства сосредоточат на этом одном предмете. Конечно, это не так легко, как кажется. Тут нужно: во-первых, единодушие, строгое подчинение одной предназначенной цели других, более безграничных чувств и желаний, как бы они ни были справедливы и похвальны; даже некоторая степень жестокосердия, если так можно назвать твердость души, необходима для достижения этой цели. Во-вторых, нужно прямое и истинное участие в нравственной судьбе бедного. Никогда милостыня не должна быть чисто материальной; надобно, чтобы она помогала нравственно. Никогда помощь тому, кто имеет силу или возможность работать, не должна доставаться совершенно даром; по крайней мере, он должен быть уверен, что она не достается ему без труда и работы. Вспомним, что случилось с знаменитыми национальными мастерскими в Париже. Сегодня вы накормите даром одного, не имевшего ни пищи, ни работы, и завтра же к вам придут за тем же двое, имевшие и пищу, и работу. Кто не хочет, чтобы милосердие противодействовало общественной нравственности, тот должен давать материальную помощь бедному не иначе, как принимая нравственно



живое участие в судьбе его. Да и кто больше христианин: тот ли, про кого все нищие говорят, что он дает милостыню, или тот, кто, истинно помогая, заставляет всех думать, что он только платит за труды, тогда как этот труд нужен не ему, а тому, кто трудился, и нужен нравственно?

Теперь положим, что благотворители приняли мой совет; положим, что они составили общество с ограниченной целью доставить известному числу неимущих жилище и топливо. Благотворители купили дом или наняли отдельные квартиры, запаслись дешевым топливом; узнали обстоятельно положение нескольких бедных, трудящихся семейств и отдали квартиры тем из них, которые платили прежде по 3 рубля в месяц, за один рубль; которые платили по 2 рубля – за полтину сер.; наконец, тем, которые не имели ни крова, ни работы, дали квартиру без платы и работу, с тем, чтобы одной частью дохода с нее выплачивались квартира и топливо. Но развлекаясь удовлетворением всех потребностей нищеты, ограничиваясь, по своим средствам, известным числом бедных семейств, все члены этого специального филантропического общества, сосредоточивая свое внимание на один предмет, изучили бы его основательно, узнали бы подробно и цену, и качество, и значение квартиры и ее отношения к работе в жизни бедного человека; а из суммы, собранной с бедных семейств за помещение, составилась бы новый капитал, который мог бы быть обращен в их же пользу и для той же цели. Результат такой сосредоточенно-односторонней деятельности общества не замедлит обнаружиться, а пример поощрит других благотворителей к образованию нового общества, которое изберет своею целью – удовлетворить другой потребности нищеты. Если, наконец, образуется несколько таких частных, специальных обществ, если они достаточно организуются, тогда, – но только тогда, – наступит время всем вместе сблизиться. И обнаружится существенная, а не формальная потребность прийти к одному знаменателю.

Но в настоящее время, когда мы, кажется, начинаем уже серьезно убеждаться, что мы истинного прогресса можем достигнуть одним-единственным путем воспитания, теперь, – говорю, – кто истинно любит отечество, для кого грядущее потомство проявляет собой идею земного бессмертия, тот должен и милосердие посвятить исключительно детям.

Дети – вот современная специальность для наших благотворителей.

Невольно опять обращаюсь к евреям. Их Маймонид, основываясь на устном предании, утверждает, что слово: *сын* – в Ветхом Завете значит также и ученик, приходская *школа* евреев, или Талмуд Тора, значит: *изучение закона*. Итак, *грамота и закон, сын и ученик, ученье и воспитание* сливаются в одно в понятии ветхозаветного человека, и эта тождественность, в глазах моих, есть самая высокая сторона еврея.

Неужели же мы, озаренные светом истины, должны в этом отношении отстать от ветхозаветников? Неужели толки о том, нужна ли грамота для детей нашего народа, должны еще серьезно занимать нас? Или еще более: неужели мы еще должны бояться, что она вредна, и верить в цифру, будто бы математически доказывающую ее тлетворное влияние на нравственность простолюдина? Да разве благо Слова и его распространения в народе должно доказывать фактами и статистикой? Разве Истина, облеченная в Слово, в слове и чрез слово изучаемая, не есть сама себе доказательство? И если бы в доказательство вреда приводили, что не только половина, а *все* грамотные простолюдины сделались пьяницами и ворами именно оттого, что учились грамоте, то может ли глубоко верующий в Воплощение Слова сказать что-нибудь другое в ответ, как одно: *не верю?!*



Если же кто-либо из противников просвещения смешивает грамоту с приложением ее к жизни, то тем хуже для него.

Нет, у нас еще нет убеждений. Мы спорим о первых основаниях и, следовательно, сомневаемся еще и в них. Евреи в этом отношении, со всем их старообрядчеством, со всем ветхим консерватизмом, могут служить образцом, *как* должно иметь убеждения. Они, с их непреодолимой настойчивостью, успели в деле убеждения уничтожить те огромные промежутки, которые у нас разделяют *мысль, слово и дело*. Едва ребенок начинает говорить, и еврей-отец, как бы он ни был беден, посылает его уже к меламду учиться. Большая часть этих доморожденных учителей-самозванцев скрывается в самых отдаленных частях города, преследуемая штатными смотрителями и полицией. Я сказал бы, что если еще кто на свете злоупотребляет грамотой, то это именно одни меламды. Но, увы! Даже и этим тяжким порицанием еврея не могу воспользоваться к возвышению нашего собственного достоинства. Безутешная цифра, сообщенная публике моим другом В. И. Далем, не позволяет похвалиться и нашим умением в распространении света грамотой.

Итак, правда, грамотность не впрок суеверным последователям Талмуда; не впрок она и нашим раскольникам. Несмотря на это, я уважаю и в евреях, и в раскольнике глубокое, сознательное убеждение, что она необходима – убеждение, которого не имеют не только многие из православных, но и такая голова, как В. И. Даль, которая одна многих стоит. Будем снисходительны и согласимся, что не один еврей и раскольник, а вообще человек всем злоупотребляет, даже святыней. Этой нравственно-исторической аксиомы, кажется, доказывать не нужно. Итак, будем и правосудны – не станем общую человеческую слабость сваливать на одних меньших наших братьев. Откинем предубеждения, проникнемся мыслью сквозь безобразную грудку зла до самого основания, и увидим, что это зло есть не что иное, как переродившееся и искаженное добро.

И вот, если бы мне теперь моими слегка набросанными мыслями удалось убедить хотя бы одного христианского благотворителя или благодетельницу, что все, сделанное еврейским обществом для здешней Талмуд Торы, достойно подражания, если бы мне удалось обратить просвещенное милосердие хоть на одну из наших приходских школ – цель моя была бы совершенно достигнута.

И у нас между многими учениками приходских училищ, посылаемыми обыкновенно в школу только для того, чтобы сбыть их с рук, есть, однако ж, и такие, которых отцы хотят, чтобы они научились читать Псалтырь и другие церковные книги. И у нас приходские школьники ходят за три и за четыре версты в училище, носят так же, как в прежней Талмуд Торе, изорванные сапоги, едят один хлеб и часто не являются в училище по недостатку обуви или отвлекаемые работами по домашнему хозяйству. Учителя также ведут списки. Но чем им завлечь или принудить ребенка, чтобы он посещал школу? Желудок вопиет сильнее головы. И если ребенок знает, что, сходя в школу, он останется после голоден, то и по методе Ланкастера не заставишь его учиться.

Вот где обширное поприще для истинно христианского и, следовательно, просвещенного милосердия.

Хлеб и грамоту, хлеб и правду – вот что дайте, христиане-благотворители, грядущему поколению нашего отечества. Слейте в уме вашем мысль о телесной пище в одно с мыслью о пище духовной; дайте ту и другую тем существам, которые разрешили устами Спасителя вопрос: «кто убо велий есть в Царствии Небесном», – и вы



исполните завет Его лучше, чем раздавая пригоршнями милостыню встречным и поперечным.

Не беспокойтесь, что облагодетельствованные вами ученики приходской школы не будут под беспрестанным надзором вашим, как дети сиротских училищ, и, продолжая оставаться под влиянием грубых и закоренелых в предрассудках родителей, не принесут тех плодов, которых вы вправе были ожидать от вашего милосердия. Родительский дом, вмещая даже предрассудки и порок, не так вредно действуют на нравственность сына, как закрытое заведение, если порок и безнравственность прокрались в него под эгидой формы.

Накормите, оденьте, обучите бедных приходских школьников, пошлите ваших жен посмотреть за раздачей пищи и ее качеством, хлопочите о выборе и достаточном содержании педагога, и у вас также явится свой Гольденблюм, и ваша приходская школа так же переродится, как еврейская Талмуд Тора.

Письма к редакторам еврейских журналов⁷³

I. Письмо к редактору «Рассвета»

Киев, 14 ноября 1860 г.

Я горжусь тем, что содействовал, насколько мог, осуществлению вашей благой мысли — издавать на русском языке журнал, который должен был сделаться органом русских евреев. Вы знаете, что я и по обязанности, и по убеждению сочувствую горячо образованной части вашей нации. Это в моих глазах долг каждого просвещенного русского; он должен вам сочувствовать из любви к своему отечеству. Если же, может быть, не все разделяют то убеждение, то, верно, не потому, чтобы имели свои предубеждения, а потому, что делают уступку предубеждениям менее образованной части своего народа. В самом деле, с какой бы стороны мы ни смотрели на наших евреев, нет никакой рациональной причины, почему бы мы им не пожелали того же, чего мы желаем и самим себе: уважения к убеждениям совести, к личности, к заслугам каждого; нет причины, почему бы мы не желали, чтобы евреи вместе с нами приносили пользу нашему общему отечеству и за то пользовались бы его благами. Да и самый предубежденный из нас, считающий еврея потому только злым и несправедливым, что он еврей, не имеет все-таки права желать ему ничего другого, как того, чего он себе желает, потому что «Отец небесный велит восходить солнцу над злыми и добрыми и посылает дождь на праведных и неправедных». Итак, не отрекшись от основных истин нашей веры, никто из нас не вправе желать худого и тому, кого он считает злее и несправеднее самого себя. Если же предубеждение у некоторых доходит до того, что еврея считают вредным для нашего общества в каком бы то ни было отношении, то и тут неправы те, которые, думая удалить от себя вред, заставляют евреев сосредоточиться. Если еврейство в самом деле яд для нас, то не лучше ли его развести и тем



ослабить, нежели допускать сосредоточение его действия хоть на одну частицу нашего организма. А если, наконец, предубеждение выходит из границ и дерзает судить об участии народа как Праведный Судья, – то оно ставит себя в явное противоречие со всеми нравственными началами, и само себе подписывает приговор. – И, к сожалению, все это еще не анахронизм, хотя и очень похоже на него.

Но не одни предубежденные не благоволят к евреям. Главные недоброжелатели евреев – сами евреи. Что ни говори ревностные защитники чисто-национального просвещения, просвещение имеет такое общительное обчеловечивающее свойство, что ему уступает и еврейство, и славянство, и всякая другая односторонне выразившаяся народность. Это инстинктивно чувствуют те из евреев, которые во что бы то ни стало хотят сохранить за собой первобытную угловатость и внешней, и внутренней стороны. Они ни за что на свете не хотят потерять эту одностороннюю угловатость, потому что без нее они легко могли бы очеловечиться, а очеловечиться они не хотят, потому что боятся потерять еврейство. И кто из евреев думает и поступает иначе, тот уже для них не еврей. Беда, если такому и мы, русские, не окажем сочувствия, – что же ему тогда делать? Он останется виноватым в глазах своих соплеменных консерваторов, потому что захотел сделаться прежде всего человеком; он виноват и в глазах предубежденных русских, потому что родился евреем. Где же религия, где нравственность, где просвещение, где современность, если те евреи, которые отважно и с самоотвержением вступают в борьбу с вековыми предубеждениями, не встретят у нас никого, кто бы им сочувствовал, поддержал их и протянул бы им дружески руку помощи? Нет, для кого из нас решен уже вопрос: «кто мой ближний?», кто из нас научился сочувствовать беспристрастно всему истинно человеческому, те должны открыть свои передовые ряды для всех отягченных борьбой за общечеловеческое просвещение и терпимость с фанатизмом и тьмой. Это не заслуга, это долг. Но евреям, решившимся на эту борьбу, нужно, кроме сочувствия и участия с нашей стороны, еще взаимное, дружное сочувствие. Им не нужно забывать, что они еще не располагают теми огромными материальными средствами, привлекающими большинство, которые находятся в руках у их соплеменных противников. И особенно евреям новороссийским нужно помнить, что они передовые люди на новом пути. В России есть несколько местностей, где по счастливому стечению обстоятельств образование успело проникнуть в еврейское общество, успело сделаться потребностью целых семейств, и перейти далее из одного поколения в другое. Одесса принадлежит к таким местностям. Киевский учебный округ из пяти наведываемых им губерний, к сожалению, не может указать ни на одну. Только один Могилев на Днестре делает некоторое исключение. Еще печальнее то, что самая столица наших евреев, Бердичев, который также относится к этому округу, так мало подает собой примера и нисколько не стремится соперничать с Одессой в распространении просвещения между евреями, хотя национальное влияние его громадно. В Бердичеве *нравственно обязательное* учение детей не оказало до сих пор никакого нравственного влияния. Хотя старожилы говорят, что Бердичева теперь, по образованию, и сравнить нельзя с тем, чем он был за 20 лет тому назад; но, судя по относительному количеству учеников, посещающих школы, судя по тому, что, несмотря на нравственную обязанность пред правительством, город обильный капиталистами не учредил еще ни одного частного училища для образования сыновей богатых купцов, которые, как известно, не посылают своих детей в казенные школы, – нужно признаться, что столица русских евреев по стремлению к цивилизации



уступает даже маленькому Могилеву на Днестре. И что еще более утверждает меня в этом убеждении, — это частое появление цадииков в Бердичеве, которые вслед за тем, как евреи взяли на себя пред законом нравственную обязанность просвещать детей своих, стали появляться чаще, чем когда-нибудь. Только одно утешительно: и в Бердичеве прогрессивная часть еврейского общества уже поднимает свой голос; она перестала молчать, бездействовать и скрываться, несмотря на пересиливающее большинство, богатое материальными средствами и нравственным влиянием на толпу. Меня удивляет только, почему рассеянные в различных местностях сторонники просвещения между евреями не найдут средств соединиться и действовать вместе в борьбе против обскурантизма. Она уже довольно ясно обозначилась в последнее время. Если есть ходатаи за любителей тьмы, нужно искать ходатаев и желающим просвещения. Если первые сильны нетерпимостью, нужно вторым противодействовать самой гуманной терпимостью. Если первые всегда готовы прибегнуть ко всем средствам, считая всякое из них дозволенным для достижения цели, вторым необходимо быть чрезвычайно осторожными в выборе, употребляя только оправдываемые нравственностью. Я знаю, что прошедшее и народные предубеждения поставили евреев в такое положение, которое делает для них деньги чем-то вроде быть или не быть, — признаться, они и для нас сделались почти тем же, — поэтому о чем бы дело ни шло: о просвещении ли, о высших ли общественных интересах, о борьбе ли за убеждения — денежные интересы тут как тут; затронуть их крепко — значит испортить всю жизнь, — и вот поневоле замолчит и уступит тот, кто больше от них зависит. Но без жертв нельзя бороться. Опять, повторяю, с нашей стороны было бы непрослительно оставаться хладнокровными зрителями этой борьбы, несколько ни сочувствуя той стороне, которая стремится к одной цели с нами. Это было бы не только не гуманно, но даже неестественно, потому что такой индифферентизм с нашей стороны означал бы пренебрежение собственных же наших интересов. В самом деле, расчетливо ли оставлять людей без помощи, которые, вышед победителями из борьбы с фанатизмом и тьмой, могли бы принести существенную пользу и нашему обществу, и всему отечеству? Разве кто отвергает в евреях хоть один из тех даров Божиих, которые украшают человеческий род? Разве история их, изучать которую вменяется в обязанность всем нациям с самого малолетства, не свидетельствует о высоких доблестях нации? Разве наука не произносит с уважением имени многих евреев? Разве мало было евреев и между передовыми ее деятелями? И разве Россия не нуждается в истинно-образованных людях для различных поприщ гражданской деятельности? Кто из знакомых с молодым поколением образованных евреев будет отвергать в них необыкновенное рвение к научным занятиям и способности к изучению языков, математики, естественных наук? Кто из следивших за ходом образования не знает, что евреи и отличные ученики в наших учебных заведениях, и отличные учителя? Для чего же обществу не пользоваться этими натуральными склонностями, этим стремлением к просвещению, уже ясно обнаружившимся в одной (хотя еще и небольшой) части еврейского народа в России?

Для чего не поддержать ее, для чего не усилить и не укрепить ее рвение, ее надежды, ее успехи в борьбе с противодействующим невежеством и фанатизмом? Сколько наше общество на своем пути к развитию приобрело бы дельных и полезных людей, тогда как мы в них так нуждаемся, и заинтересовало бы их к деятельности в нашу пользу? Уже не говоря о высших мотивах, не будет ли это благоразумным и хорошо обдуманном расчетом с нашей стороны? Мне кажется, что всякий, не только



гуманный, но и просто всякий искренний патриот должен согласиться со мной в том, что сочувствовать образованию евреев – и долг наш, и прямой расчет. Неужели нам, русским, не испорченным средневековыми предубеждениями, можно смотреть на национальные слабости и пороки евреев как на серьезное препятствие к общечеловеческим стремлениям? Возможно ли именно нам не понять, что безнравственность, обнаруживающаяся чисто материальными стремлениями нации, есть одно только следствие ее безвыходного положения, составленного прошедшим, предубеждениями минувших веков? И вместо того чтобы упорно придерживаться убеждений, уже отживающих свой век, не логичнее ли следовать указаниям времени и здравого смысла и пролагать новый путь?

Вот мои убеждения. Я их провожу, насколько могу. Мне не нужно вам объяснять, до какой степени я сочувствую вашему изданию. Дай Бог, чтобы и ему удалось распространить взгляды, сходные с теми, которые я изложил. Еще более желательно, чтобы «Рассвет», посредством размена мыслей и убеждений, послужил к соединению и взаимодействию всех образованных евреев России.

II. Письмо к редактору «Гамелица»

Киев, 12 февраля 1861 г.

Искренно благодарю вас за присылку издаваемого вами журнала, к обнародованию которого я имел удовольствие содействовать всеми зависящими от меня средствами; к сожалению, я лишен другого еще большего удовольствия – быть постоянным и ревностным его читателем. Незнание еврейского языка делает для меня невозможным оценить вполне все достоинство статей, помещенных в «Гамелице», столь богатых по содержанию и столько же замечательных и полезных по направлению, как это вижу из доставленного мне оглавления в переводе. В особенности, мне кажется, заслуживает внимания то, что вы стараетесь придать вашему изданию эксактно-научное направление, приспособляясь, без сомнения, к понятиям ваших читателей.

Ничто не может сравниться с важностью цели, которую вы предполагаете достигнуть вашим журналом. Доказать единоверцам необходимость образования, убедить односторонников, что в Божьем мире есть много высокого, полезного, и, кроме изучения талмудических книг, есть, несомненно, святая обязанность каждого образованного гражданина, каждого патриота, горячо любящего своих соплеменников, и еще более каждого человека, любящего своего ближнего. Если бы вам удалось, посредством вашего журнала, убедить хотя некоторую часть ваших односторонников в необходимости общепользных сведений, а следовательно, и в необходимости общечеловеческого образования, то вы соорудили бы себе памятник, превышающий крепостью медь и гранит.

Нужно надеяться, что при вашем рвении к общему благу, при вашем знании дела и при сотрудничестве других любителей просвещения, – это вам рано или поздно удастся. Еврейская нация замечательна любознательностью, глубокомыслием и врожденным уважением к науке. Самые отсталые обнаруживают все-таки, – даже в их одностороннем изучении Талмуда, – какой-то научный интерес. Самый простой еврей обнаруживает несравненно более уважения к медицине, – как к науке, – нежели необразованная часть других наций. Наука издавна считает между ее корифеями многих знаменитых евреев-автодидактов. Все это, в моих глазах, показывает, что



между нашими евреями не так трудно распространить общечеловеческое образование, как это некоторым кажется по обстоятельствам, не зависящим вовсе от склонностей и влечений национальных, а более от причин случайных и внешних.

Поболее статей такого содержания, как: главные основы образования, религии, истории, естествоведения, – краткий очерк еврейской истории, служащий доказательством, что израилитская религия вменяет образование в обязанность, – и т. п., писанных талантливыми людьми языком, общедоступным для евреев, – и хорошее семя верно не везде упадет на бесплодную почву. Но, кроме таких статей несколько отточенного содержания, я бы желал еще читать в вашем журнале и такие, в которых бы наглядно, конкретно и, так сказать, в лицах излагалась необходимость образования для ваших соплеменников и единоверцев.

Желая вам от души полного успеха в избранном пути, остаюсь искренно вам преданный

Пирогов.

III. Письмо к редактору «Рассвета»

Киев, 24 февраля 1861 г.

В университете св. Владимира почти целая половина студентов (из 1049 человек) освобождается, по свидетельствам о бедности, от платы за учение. И из этой половины, за исключением казеннокоштных, большая часть снискивает себе пропитание своими трудами, отказывая себе нередко в самом необходимом, да и казеннокоштные стипендиаты, без постороннего пособия, не могут содержать себя 143 рублями, получаемыми ими ежегодно от казны с обязательством отслужить за стипендию известное число лет. Еще печальнее была участь студентов из лиц податного состояния. До второй половины 1850 года они, по положению о взимании платы за учение в высших и средних учебных заведениях 16 мая 1852 года § 16, «ни в каком случае не освобождались от взноса платы за учение». Многие из них, едва зарабатывая своими трудами скудное содержание, должны были еще уплачивать за учение 40 рублей в год. Но всех хуже было бедным студентам из евреев (их числится в университете до 27). Они не могут поступать на казенное содержание, и до истекшего года не могли быть освобождаемы от платы за учение, потому что были евреи, и все, разумеется, податного состояния. Такое безвыходное положение студентов-евреев подало в 1858 году г. инспектору студентов И. Л. Рейнгарду и 1-й гильдии купцу Райху мысль о составлении капитала из пожертвований для выдачи пособия несостоятельнейшим из них. Г. бывший попечитель Киевского учебного округа, Н. Р. Ребиндер, немало содействовал этому благу делу. Из собирающихся на Крещенскую ярмарку (контракты) в Киеве еврейских купцов 33 изъявили тотчас же готовность жертвовать ежегодно. Таким образом, составилась капитал, который в минувшем году дошел до 7589 руб., кроме единовременных пожертвований, из которых оказывалось пособие десятерым евреям-студентам по 100 руб. каждому в год. В нынешнем году жертвователи согласились оставить этот капитал неприкосновенным и открыть новую подписку для единовременных пособий и для умножения капитала. Но из числа жертвователей одесский почетный гражданин Абрам Маркович Бродский сделал теперь предложение, которое по своей истинно гуманной цели заслуживает быть обнародованным. Обращаясь к вам с покорнейшей



просьбой дать место письму г. Бродского ко мне в издаваемом вами журнале, я желаю не только заявить гласно мое искреннее сочувствие, но полагаю еще, что благая мысль, выраженная в предложении г. Бродского, найдет себе подражателей, как скоро сделается известной.

По моему убеждению, благотворительность нигде не может принести столько прекрасных плодов, как в деле университетского образования молодых людей. Может ли что-нибудь быть благотельнее пособия, оказанного хотя бы одному бедному труженику при его первом вступлении на поприще науки? Кто, испытав на себе всю трудность борьбы, которую он, бывши студентом, вел за науку с нуждой, не скажет, что облегчить эту борьбу есть святая обязанность всех истинных друзей просвещения в молодежи, стремящейся к просвещению? И кто не согласится со мной, что помочь бедному студенту так, как хочет то сделать г. Бродский, без различия вероисповеданий, национальностей и сословия, значит понимать и благотворительность, и просвещение в самом высоком, истинном и современном смысле.

Письма о печати и цензуре⁷⁴

I. Письма к петербургским студентам

Предсказать участь железных дорог и литературных предприятий в России, по малой мере, трудно.

Покуда можно утверждать наверное только одно: и те, и другие необходимы.

Покуда и этого убеждения достаточно, чтобы начинать.

Деятельность, как бы ее результаты ни были сомнительны, все-таки отраднее для общества, чем *vis inertiae* с ее неизбежными и верными следствиями.

Докажите, вспомнив Декартово: *cogito ergo sum*, что вы живете, — это будет уже огромная заслуга, когда еще не пришло время доказать, *как* вы живете.

Со временем обнаружится и это.

Когда чувствуешь, что живешь, нельзя не сочувствовать признакам жизни; и я, видит Бог, им вполне сочувствую.

Более ничего сказать вам не умею и не могу, — да и считаю ненужным.

Если вы уже научились иметь убеждения и если вы уже имеете убеждение, что ваша деятельность будет полезна, тогда, никого не спрашиваясь, верьте себе, и труды ваши будут именно тем, чем вы хотите, чтоб они были.

Если нет, то ни советы, ни одобрения не помогут.

Дело без внутреннего убеждения, выработанного наукой самопознания, все равно что дерево без корня. Оно годится на дрова, но роста не будет.

Итак, хотите непременно знать будущность вашего предприятия? Вникните в себя поглубже и узнайте повернее (что, конечно, нелегко), есть ли в вас убеждение, что наши труды должны непременно достигнуть той цели, которую вы им предназначаете.



Если да, начинайте смело.

Остальное придет само собой, рано или поздно.

А я, благодаря вас от души за вашу доверенность ко мне, буду ожидать, что это именно так и случится.

II. Письмо редакторам «Одесского вестника»

Гг. редакторы!

Вы принимаетесь за трудное дело. «Одесский вестник» делается с 1858 года органом Лицея.

Вы избраны Лицеем в редакторы, и он вправе требовать, чтобы вы дельно, достойно и громко говорили его органом.

А публика будет требовать от вас... чего? Не знаю. Но знаю только, что нужно – *ее* *знать*.

То и другое не легко.

Все знают, что слуга у двух господ не уживается, что за двумя зайцами гоняться не должно.

Как же вы приметесь вдруг за два разные дела?

Лицей и публика!

Вы, верно, не угодите Лицею, если будете помещать дребедень в фельетоне или сделаете его газету лавочной вывеской. Лицей хочет говорить с Новороссией и с целой Россией о деле. Он хочет сблизиться с народонаселением края. Он хочет доказать, что он не просто только рассадник чиновников двенадцатого класса. Приняв на себя издание газеты, он желает доказать пред правительством, что он не понапрасну считается высшим образовательным учреждением целого края и что все интересы, все потребности края ему близки к сердцу.

Программа, помещенная в столбцах «Одесского вестника», ясно высказывает, что вы – сами члены Лицея – хорошо поняли его цель и намерения.

А публика? Чем ей вы угодите? и главное – знаете ли вы ее хорошо? Как она посмотрит на цель издания? Желает ли она так же горячо и добродушно сближения с Лицеем? Интересует ли ее короткое знакомство с ним?

Казалось бы: да.

Лицей есть центр просвещения всей Новороссии.

С лишком 11 000 учится в заведениях Одесского учебн. округа. Это всякий может прочесть в Новороссийском календаре на 1857 год. Положим, что из этих 11 000 тысяч – бедные, бездомные сироты, до участи которых нет никому дела; но все же, казалось бы, по крайней мере 10 000 семейств должны интересоваться коротким знакомством с учреждением, которому предоставлено вести и направлять воспитание их детей.

Казалось бы, каждому отцу, каждой матери 10 000 семейств невольно должна прийти мысль узнать покороче: «какие взгляды у этого блюстительного учреждения на воспитание и жизнь вообще?» «Чем руководствуется оно, заботясь о распространении просвещения в крае?» «Того ли же самого оно требует от моих детей, чего я – отец – буду впоследствии требовать от них?»

Казалось бы, и тому, кому до детей нет никакого дела, но кого хотя сколько-нибудь и чем-нибудь занимает край, интересно бы было знать, как думают представители



просвещения в крае о его потребностях, его нуждах и его быте. Недаром же эти представители заседают в высшем учебном заведении, толкуют и распространяют свои убеждения на лекциях. Орган Лицея верно не замедлит высказать во всеуслышание эти убеждения; и если они справедливы, то нужно будет их принять и им следовать; если нет – то этот же самый орган доставит всем и каждому возможность и опровергнуть во всеуслышание ложь и заблуждение.

Но все это только казалось бы, не более.

А кто знает, может быть, публика, которую вы, гг. редакторы, еще не знаете, совсем и не интересуется вашими научными убеждениями и взглядами; может быть, и тысячи отцов, на участие которых вы рассчитываете, воспитывают своих детей в учебных заведениях округа только для заведенного однажды порядка. Ведь читали же мы еще недавно, в полусмешной и в полусерьезной статье одного С.-Петербургского журнала, что: «воспитание учит только искусству хорошо представлять наружный вид добродетели или добропорядочности, посредством соблюдения так называемых приличий». Что, если и в нашем крае господствует такой взгляд на воспитание? Тогда кому какая надобность знать, к чему стремится Лицей и чего он хочет достигнуть воспитанием?

Кто знает, многих ли будут занимать и другие вопросы, жизненные для края, о которых вы также намерены высказать ваши научные убеждения? Много ли найдется охотников заглянуть в газету, если вы ее сделаете зеркалом нравов смешанного народонаселения? – Как ни просторны Новороссийские степи, но ограниченные, частные интересы, с узкими взглядами на жизнь в них могут так же гнездиться, как и в тесных улицах столиц. А где господствует близорукий и щепетильный *партикуляризм*, там – вы знаете – все *общечеловеческое* прививается трудно.

Кто знает, может быть вашей добросовестной и дельной программой, – в которой высказалась готовность сделать «Од. вестник» истинным органом Лицея, – вы уже отбили у многих охоту подписываться на журнал и настрашали тех, которые бы хотели в нем читать преимущественно объявления о продаже и распродаже, об отъезжающих и приезжающих, или много-много хотели бы что-нибудь прочесть в фельетоне от бессонницы?

Кто знает все это наверное? О вкусах спорить нельзя, особливо с подписчиками.

Обсудите же все это, гг. редакторы, хорошенько и заблаговременно.

Вспомните, что «Од. вестн.» может попасть в руки и великоруса, и малороссина, и молдавана, и грека, и еврея. Вспомните, что Одесса живет пшеницей, что степь – плохой проводник убеждений и просвещения.

А убедить людей, даже и не степных, что и пшеница, и интересы разноплеменных типов, и все на свете может быть приводимо, и даже может быть приведено к одному знаменателю – нелегко. Вспомните, что великое слово «вперед», столь одушевлявшее солдат Суворова и Блюхера, не на всех действует так магически. Есть еще много на свете господ и степных, и столичных, которые не только не знают, что можно и должно идти вперед, но и вообще не знают, что всякий из них как-нибудь, да идет вперед или назад.

Что же, наконец, вы спросите, я хочу сказать? Советую ли я вам, следуя точному смыслу вашей – то есть лицейской – программы, вступить тотчас же и во что бы то ни стало в междоусобную борьбу со всеми противниками нового направления газеты? Или я советую вам, произнеся знаменитое *percat mundus, fiat jusyitia*, пренебречь численностью подписчиков и наперекор вкусу проповедовать научные



истины и задушевные убеждения в пустыне? Или же, напротив, не советую ли вам оставить вашу программу программой; и если бы вы действительно заметили, что попали не в настоящую колею, то сделать *une bonne mine au mauvais jeu*, приняться угождать вкусу и наклонностям всех и каждого и превратить орган Лицея, смотря по надобности, в вывеску, прейскурант, сборник афиш и объявлений?

Нет. Мое дело было обратить ваше внимание на всевозможные, хотя бы невероятные, трудности нового предприятия, бесспорно полезного, но все-таки нового. Мое дело сказать вам во всеуслышание, что я от души желаю вам успеть и преодолеть все трудности.

Я сравниваю вас, гг. редакторы, с артистом, выступающим на сцене пред разнообразной публикой. Его публика так же, как и ваша, занимает и партер, и ложи, и раёк. Если артист — человек с талантом и призванием, то станет ли он своей игрой заискивать благоволения у сидящих во всех ярусах и рядах, вверху и внизу? Истинный талант и истинное искусство привлекает не спускаясь.

Вот этого-то именно я и желаю вам. Советовать тут уж нельзя — желать можно. А кто искренно желает, тот и в успехе не отчаивается.

III. Заметка о цензуре

Заключение г. автора: «*Réponse à l'invitation de l'Odessky Vesnik du 13 Fevrier*», которое всякий может сам прочесть в подлиннике (см. *Journal d'Odessa*, 1858, № 20 mercredi 19 fevr. (3 mars), относится, по тщательном обсуждении, при существующих у нас цензурных постановлениях собственно не до сочинителя статьи «О существенных условиях процветания промышленности земледельческой», помещенной в № 17 «Одесского вестника», а, во-первых, до постановлений, допускающих подобные статьи к обнародованию, и, во-вторых, до лиц, обязанных наблюдать за исполнением определенных законом постановлений.

Не принимая на себя права во всеуслышание давать советы, что может и что не может быть допущено к перенесению «*sur le terrain brulant de la presse*», я не касаюсь первого пункта; но считаю долгом заметить против второго, что лица, назначенные блюсти за исполнением законных постановлений, не могут себе сделать никакого в этом случае упрека, исполняя совестливо и по крайнему своему разумению как возложенные на них обязанности вообще, так в особенности § 6 устава о цензуре, в котором сказано:

«Руководствуясь в точности постановленными в статье третьей правилами, цензура долженствует обращать особенное внимание на дух рассматриваемой книги, на видимую цель и намерение автора, и в суждениях своих принимать всегда за основание явный смысл речи, не позволяя себе произвольного толкования оной в дурную сторону».

IV. Из письма к Е. П. Ковалевскому

...Запрос цензорам и редакторам с моей стороны тем более казался необходимым, что, во-первых, предписанием бывшего министра народного просвещения от 3-го апреля 1857 г. (№ 618) определялось, на основании ст. 22 т. XIV Свода Зак., уст.



ценз, по II продолжению, чтобы в случаях сомнительных цензоры допускали статьи к напечатанию не иначе как с разрешения главного начальства края; во-вторых, что еще в феврале месяце 1858 года, по случаю одной статьи, перепечатанной в «Одесском вестнике» из «Русского вестника», за которую г. новороссийский и бессарабский генерал-губернатор сделал словесное замечание цензорам и редакторам, я сам строжайше предписал как цензорам, так и редакторам, *чтобы все статьи, назначенные для «Одесского вестника», не исключая и моих собственных, если они возбуждают хотя какое-нибудь сомнение или если содержание их касается преимущественно Новороссийского края, были предварительно подвергаемы на обсуждение г. генерал-губернатора и не иначе допускаемы к напечатанию, как с разрешения его сиятельства.* Сверх того, я извещал и словесно и письменно о сделанном мной распоряжении и самого генерал-губернатора. Мне казалось после всего этого непонятным, каким образом столь многие статьи, подвергшиеся замечаниям главного управления цензуры, могли быть допущены к напечатанию, тогда как я положительно знал, что гг. цензоры и редакторы не однажды относились уже лично с разными статьями к генерал-губернатору и что некоторые статьи не были им одобрены, а потому не были и обнародованы.

Действительно, по сообщенным мне сведениям от гг. цензоров оказалось, что:

1) Из трех статей, преимущественно подвергшихся осуждению со стороны главного управления цензуры, две: «О юридическом образовании» в № 6 «Одесского вестника» и «Бюджет рабочего в Одессе» в № 7, одобрены к напечатанию генерал-губернатором: первая словесно, а вторая за его собственноручной подписью; третья же статья: «Ab ovo» в № 28 была разрешена цензорами на том основании, что в ней хотя и представлено взяточничество в резком виде, однако ж, далеко не так резко, как во многих других столичных периодических изданиях («Спб. ведомостях», «Сыне Отечества» и друг.), обнародованных в то же самое время и потому принятых по необходимости в соображение гг. цензорами одесского комитета, тем более что этот предмет в последнее время сделался почти ежедневным в нашей литературе.

2) Статья «О степном хозяйстве» в № 9 «Одесского вестника» и «Ответ на замечание г. Гулака» (в № 42) были также докладываемы г. цензором Хрусталевым новороссийскому и бессарабскому генерал-губернатору и им одобрены. При докладе второй статьи г. Хрусталев упомянул о находящихся в ней, по его мнению, резких выражениях, отметив нарочно красным карандашом, на первой странице рукописи, номера тех страниц, где подобные выражения встречались. Его сиятельство генерал-губернатор, оставив предварительно у себя рукопись, на другой же день возвратил ее с собственноручной надписью: «дозволяю», отозвавшись о ней с выгодной стороны, и потому она напечатана без всякой перемены против сделанных цензором замечаний.

3) Статья, помещенная в № 5 «Одесского вестника» под заглавием «Несколько мыслей о таксе», была также представляема на рассмотрение г. генерал-губернатора цензором Синицыным и, по предварительном исключении некоторых мест, была также одобрена его сиятельством к напечатанию.

4) Наконец, из статьи «О таксе на жизненные припасы» (№ 50 «Одесского вестника») цензор Синицын исключил именно то место, которое осуждено в предписании вашего высокопревосходительства за № 1325, а именно: «потому-то пора подумать, имея перед глазами пример Пруссии и Греции, об увеличении жалованья



(чиновников)»; вследствие чего это место, как видно из рукописи, действительно и было заменено редакцией на поле страницы другим, более приличным; но при исправлении корректурных листов редакторы, работая в ночное время, упустили из виду сделанные ими же самими исправления, и потому это место прошло в печать неисправленным, за что они и получили от меня строгое замечание.

Итак, из всех статей «Одесского вестника», как указанных генерал-губернатором и херсонским губернским предводителем дворянства, так и обративших на себя внимание Главного управления цензуры, только четыре («Заметки и вести из Подолии», «О французской беллетристике», «Письмо о докторе Линке и «Ab ovo») не были рассматриваемы местным начальством края, и из этих четырех только одна найдена Главным управлением цензуры неприличной.

Из приводимых мной объяснений, мне кажется, следует, что одесский цензурный комитет по крайней мере не в такой степени виноват в послаблении и упущениях, чтобы мог заслужить строгий упрек со стороны его начальства, за неисполнение своих обязанностей. Он исполнил в точности данные ему предписания, и если допустил однажды к обнародованию такую статью («Ab ovo», № 28), которая действительно содержала в себе изображение злоупотреблений чиновничества, то именно виновен только в том, что слишком увлекся примером других цензоров, наблюдающих за изданием столичных периодических изданий.

Не более мне кажутся виновными и редакторы «Од. вестн.»: они почти все статьи, казавшиеся сомнительными, не исключая даже и моих собственных, подвергали сами, по словесному приказанию г. генерал-губернатора, его рассмотрению и обнародовали не иначе как с его разрешения. Вся их вина заключается в том, что они однажды только допустили небрежность в исправлении корректуры (статья «О таксе на жизненные припасы» № 50 «Одесского вестника») и пропустили неумышленно (как оказалось по справке с рукописью) место, вычеркнутое цензором Синицыным. Но мне кажется, что эта небрежность, за которую они и получили уже от меня строгое замечание, и некоторые промахи, которые, как справедливо замечает главное управление цензуры, должно более приписать их неопытности и недостатку такта, нежели какому-либо вредному умыслу, не могут уменьшить истинных заслуг, оказанных редакторами «Одесского вестника» всему краю и преимущественно учебному его сословию, а именно: 1) издание «Одесского вестника» Лицеем, существующее не более 7 месяцев, успело уже возбудить до такой степени литературную деятельность, что слишком 60 сотрудников приняли участие в этом деле. Значительный гонорар (до 40 руб. серебром за печатный столбец) улучшил средства существования многих учителей и штатных смотрителей уездных училищ, не имеющих кроме ограниченного жалованья никаких других пособий; 2) самый Лицей получил 1500 руб. сер. чистой выгоды от издания; 3) местные вопросы края, которые обсуждались в «Одесском вестнике», подали уже повод к началу многих улучшений. Статьи о воспитании и торговле края заметно уже начали интересовать и торговое, и учебное сословие, и всех родителей, истинно пекущихся о воспитании их детей. Это свидетельствуют письма с изъявлением благодарности от помещиков и от купцов, адресованные к редакторам и ко мне; 4) большая часть образованной публики заметно сочувствовала изданию. Наконец, та часть публики, которая не сочувствовала прогрессивному направлению «Одесского вестника», намеревалась уже приступить к изданию другого антагонистического журнала, которое, вероятно, и положило бы конец всем неудовольствиям и нареканиям на редакторов «Одесского



вестника». Несмотря на все изложенные заслуги, редакторы, надеявшиеся иметь некоторую выгоду от издания, если бы оно продолжалось дольше, доставив им большее число подписчиков, теперь, при неожиданной передаче «Одесского вестника» местному начальству края, понесут очевидный убыток, выплатив вперед значительную сумму Лицею и совестливо уплатив значительный гонорар (на основании программы) своим сотрудникам.

Изложив, по долгу совести и службы, весь ход издания «Одесского вестника», я не могу при сем не упомянуть и еще об одном важном обстоятельстве.

Еще до издания «Одесского вестника» я имел честь докладывать бывшему министру народного просвещения о трудном и, так сказать, критическом положении провинциальных цензоров. Как, с одной стороны, все прежние цензурные постановления остаются до сих пор в полной силе, а, с другой стороны, в течение двух последних лет литература наша приняла столь отличное от прежней направление, что во всех столичных периодических изданиях (газетах и журналах) постоянно появляются такие статьи, которые в прежнее время ни одна цензура не взяла бы на свою ответственность допустить к печатанию, — то естественно, что авторы и редакторы, при строгом обсуждении провинциальной цензурой статей, подвергнутых рассмотрению, постоянно приводят в пример статьи, помещаемые в столичных изданиях, считают себя вправе упрекать цензуру в пристрастии и приносить мне беспрестанные жалобы на произвол и отсталость наших цензоров; да и вся читающая публика разделяет эти убеждения, сравнивая читанное ею и судя более по слухам. Еще более положение цензоров делается затруднительным, когда периодическое издание (как «Одесский вестник») подвергается двум контролям: Главного управления цензуры и главного начальства края. Сверх того еще и книгопродавцы иностранных книг, находя в каталогах, издаваемых столичными книгопродавцами, и давно уже опубликованными названия тех книг, которые на законном основании считаются местной цензурой или неизвестными, или же недозволенными, также упрекают цензоров в пристрастии и произволе. Входя в столь трудное и неприятное положение цензоров в здешнем обществе, я счел долгом представить все исчисленные обстоятельства на благоусмотрение вашего высокопревосходительства, прося покорнейше обратить благосклонно на этот важный предмет ваше просвещенное внимание...

V. Письмо к Е. Н. Ахматовой

Берлин, 1864 г., 30 окт. (н. ст.).

Я только что на днях возвратился из Италии, почтеннейшая Лизавета Николаевна, нашел ваше письмо ко мне от 5 июля, вместе с множеством других писем, и спешу вам отвечать.

Я с радостью исполнил бы, как умел, ваше предложение, но, к сожалению, не могу этого сделать по двум причинам: во-первых, я решился с некоторого времени ничего не печатать в журналах, во-вторых, я считаю статьи о таких предметах, как нервная система, для детского журнала делом малополезным, скорее вредным, с педагогической точки зрения. Я того мнения, что детей нужно учить немногому, но хорошо; а многому и хорошо, к сожалению, по слабости нашей натуры, учиться нельзя. Я знаю, вы мне скажете, что здесь идет дело вовсе не об учении, а о развитии (понятия?) посредством чтения. Но в этом-то вся и загадка воспитания, чтобы



развивать немногим, – немногое имея под руками. Тот не мастер воспитывать, кто берет горстями и охапками из всего окружающего, чтобы развить ребенка.

Пользуйтесь немногим, но с разбором, с тактом и умеете им так ловко распорядиться, чтобы ребенок и не замечал, что вы его кормите одним и тем же. Старо сравнение занятий с пищей, но тем не менее справедливо. Если вы с малых лет начнете нашего ребенка кормить разными рагу и фрикассе, то желудку его несдобровать.

Толковать же детям о нервах и мускулах – это то же, что их кормить соусами. Правда, и без большого искусства можно сделать понятным все главное; но не забудьте, что ребенку, – и при самом безыскусственном развитии, – приходится каждый день, каждый час даже, осиливать множество новых фактов из обыденной жизни, – и именно осиливать.

Убедитесь же, ради Бога, сначала, что он точно умеет уже осиливать и справляться с ними, прежде чем вы дадите ему переваривать другие, более запутанные для него представления и факты. Мы часто думаем не только про детей, но даже про самих себя, что мы хорошо понимаем уже давно известные нам вещи, и вдруг – как часто – оказывается, что мы вовсе их не понимаем. Для будущности же человека нет ничего хуже, – верьте мне, – как нагрузить его тем, чего он не может себе ясно представить – еще хуже, если он спозаранку приучится думать, что он непонятное ясно понял. Впрочем, я уверен, что детский журнал в таких руках, как ваши, принесет всегда громадную пользу.

О достоинстве профессора⁷⁵

Письмо к генералу Анненкову

Я объявил конференции, сообразуясь с правилами Академического устава, о намерении моем оставить службу при Академии. Желая, чтобы начальник Академии знал истинную причину, побудившую меня сделать этот решительный шаг, я счел нужным объявить вам с некоторой подробностью все предшествовавшие обстоятельства. Обращаясь к вам путем неофициальным, позвольте говорить откровенно. Достоинство наставника, руководящего образованием врачей, по моим понятиям, так важно, что каждый из нас должен поставить себе за непрременную обязанность дорожить этим достоинством в той же или даже большей степени, как вообще дорожат в обществе честным и благородным именем человека.

Непосредственным следствием этого взгляда есть: 1) попечение о том, чтобы и все другие члены общества, составляемого наставниками, равно заботились о сохранении и поддержании этого достоинства как в ученом, так и в нравственном отношении, потому что только этим общим стремлением наставников учебное заведение сохраняет почетное место, назначенное ему в государстве; 2) попечение о сохранении всех прав и преимуществ, дарованных правительством Обществу наставников. Попечение о сохранении своего достоинства в глазах учеников, будущее направление которых утверждается примером наставников.



К сожалению, обстоятельства, встретившиеся во время службы моей при Академии, препятствуют мне исполнить эти существенные условия и даже заботиться об их исполнении. Я не мог, несмотря на все мои старания, быть полезным Академии в выборе будущих наставников. Попечения мои о сохранении достоинства и славы заведения тщательным суждением о достоинствах избираемого в кандидаты считались, к сожалению, личностями и пристрастием. Коллегиальное общество наставников Академии избегает смелого и откровенного суждения о достоинствах и заслугах избираемых. Этому я могу представить несколько уже несомненных доказательств. Но последний выбор в кандидаты на кафедру одного из самых важнейших предметов доказывает это еще очевиднее.

Откровенное суждение, представленное мной и некоторыми другими членами, о нравственных достоинствах избираемого было объяснено и принято в совершенно другом смысле. Нам никогда и в мысль не приходило, чтобы правило Академического устава, требующее нравственных достоинств от избираемого, было принято в одном служебном значении послужного списка. Мы никогда не могли ожидать упрека от большинства членов, что мы не имеем права рассуждать об этих достоинствах, когда послужной список набираемого совершенно чист. Разве этим одним служебным ручательством мы должны руководствоваться при коллегиальном избрании наших будущих товарищей и будущих наставников? Разве послужной список определяет нравственные достоинства профессора, во многом отношении превышающие обыкновенные, служебные достоинства чиновника?

1) Наконец, дошло до того, что наши суждения перенесли незаконно из среды конференции и дошли до журналиста, позволившего себе вмешательство в дела конференции и объявившего себя публично защитником ученых и нравственных достоинств избираемого. Можно ли же после этого быть товарищем, не нарушая собственного достоинства будущего наставника, который жалобой на Конференцию и ее начальника и связями с этим журналистом желает достигнуть кафедры?

2) Я был также причиною и того, что одно из важных преимуществ, дозволенное уставом Академии членам Конференции, несогласным с большинством голосов, подавать особые мнения начальству теперь, после объявления Президента Академии в прошедшем заседании, существует не иначе как с ограничением. Это право, которым начальство могло всегда убедиться в причинах различных взглядов членов Конференции, ограничено теперь так, что от благоусмотрения Президента будет зависеть, принять или возратить обратно подателю его особое мнение.

С нарушением права, которым мы всегда совестливо пользовались, нарушено еще 3) наконец, достоинство мое как учителя в глазах учеников, судебным следствием, возникшим в госпитальной клинике над моими врачебными действиями, по случаю смерти одного больного солдата. Как уважаемый всеми начальник, как просвещенный человек, скажите, Ваше Превосходительство, можно ли быть истинным врачом и хорошим наставником, не имея убеждения о высоком достоинстве своего искусства? А можно ли требовать этого убеждения от будущего врача, который будучи учеником, видел унижение учителя в глазах света.

Вот откровенное изложение причин, побуждающих меня оставить службу при Академии. В службе моей я никогда не искал личных выгод, и потому я оставляю ее, как скоро этого требует мой взгляд на собственное достоинство, которым я привык дорожить.



Речи при прощании с Одессой⁷⁶

I. При прощании с ученым сословием

Мм. Гг.!!

Расставаясь с вами, я уношу утешительное убеждение, что мысль преобразования Одесского лицея никогда еще не была так близка к осуществлению, как теперь.

Наверное, вы все не однажды испытали, как сильно волнует нас при расставании мысль о неизвестном будущем.

Потому неудивительно, что и мне в настоящую минуту приходит на мысль будущая участь лицея, который представляется моему воображению уже преобразованным в университет.

Я того мнения, что внутреннему устройству вообще всех университетов в Европе предстоят радикальные и существенные преобразования, от которых и будет зависеть будущее исправление всего образования.

Если это правда, если трудно предвидеть в будущем значение и участь университетов, учрежденных несколько столетий тому назад в самых главных центрах цивилизации, то еще более трудно предсказать значение и участь такого университета, который учредится в наше время на краю обширного государства, еще юного на поприще гражданственности. Не говоря о степях – этих плохих проводниках просвещения – которые будут окружать предполагаемый университет, не говоря о пыльной атмосфере, грязи и других предметах, как-то мало гармонирующих с идеей прогресса в Одессе – нам нужно опасаться еще другого более важного антагониста истинно университетского образования. Этот противник тем более опасный, что по-видимому он должен был бы быть скорее проводником, чем противником, – есть *conditio sine qua non* Одессы, – это ее *коммерческий* элемент.

Хотя торговля всегда почти идет рука об руку с просвещением, но всегда и везде она благоприятствует исключительно одному только *реальному* направлению образования. А истинное универс. образование, так как мы его понимаем, имея пред глазами германские университеты (по образцу которых устроены и наши), основано на неразрывной связи двух начал просвещения: *общечеловеческого* (гуманного) и прикладного (реального). Без связи, без равновесия этих двух начал одно имя университета, данное учреждению, еще не может быть залогом процветания и университет не будет *университетом*.

Между тем дух нашего времени, который, не преувеличивая можно назвать *по преимуществу* торговым, уже страшно нарушает связь этих двух начал; равновесие уже сильно поколебалось; реальное превозмогает. Прежняя формула связи оказывается недействительной; и вот почему я думаю, что всем университетам предстоят радикальные перемены организации в будущем.

Но если в странах, где цивилизация уже достигла высокой степени развития, можно, может быть, сомневаться в необходимости неразрывной связи *общечеловеческого* (гуманного) начала образования с *прикладным*, специально-реальным



его направлением, если в этих странах позволительно уже предполагать, что общечеловеческое (гуманное) начало, достигнув апогея своего развития, сделало все, что оно могло сделать для человечества, и потому должно более и более уступать реальному направлению; то все-таки не нам еще восставать против необходимости этой кровной связи, не нам сомневаться в ее значении; не нам нарушать равновесие двух основных начал просвещения.

Господа! На вас лежит обязанность поддержать и в настоящем, и в будущем связь гуманного с реальным в нашем просвещении; наш долг – сохранять ее целостность и равновесие двух начал; вы должны противодействовать влиянию враждебных элементов, стремящихся ее нарушить, и если вы находите, что и для нас уже прежняя формула этой связи устарела, то вам предстоит найти другую, новую, соответствующую требованиям века и целой нации.

Итак, высказав пред вами на прощанье мои убеждения, я поднимаю заздравный бокал, от души желая вам всем успеха на этом пути, хотя и трудном, но ведущем к высокой цели.

II. При прощании с еврейским обществом

Мм. Гг.!!

Многие из моих наставников были евреи, многие из евреев были моими добрыми товарищами, многие из них, наконец, были и моими отличными учениками. Из них наставники приобрели огромную известность, товарищи – почет и доброе имя, ученые отличились любовью к науке. Но все они этого достигли не иначе как следуя прогрессивному направлению христианских наций. Я говорю это вполне уверенный, что все присутствующие здесь разделяют это убеждение. Поэтому, наверное, все мы разделяем и мысль великого Гумбольдта о том, что цель человечества состоит в развитии внутренней его силы, к которой оно должно стремиться общими силами, не стесняясь различием племен и наций. И вот я предлагаю тост за здоровье всех присутствующих представителей прогрессивных идей еврейского общества, стремящихся к достижению этой высокой цели.

Речи при прощании с Киевом⁷⁷

I. При прощании с Киевским учебным округом

Мм. гг.! Сочувствие, которое вы мне оказываете, столько же относится ко мне, сколько и к вам самим.

Не правда ли, ведь вы сочувствуете моим взглядам на жизнь, науку и школу? Но эти взгляды и убеждения столько же мои, сколько и ваши собственные.



Без вашего просвещенного содействия, без вашего теплого участия мог ли бы я проводить их, мог ли бы я иметь хотя малейшую надежду на успех!

Не имея надежды на успех, мог ли бы я сохранить и доверие к самому себе?

Ваше же содействие и участие потому именно было деятельно и задушевно, что убеждения наши были моими, и мои – вашими. Скажу более: они не только мои и ваши, но и общечеловеческие. Как бы в наше время ни казались различными взгляды просвещенного общества на жизнь, науку и школу, между ними есть все-таки одно общее: это – понятие, глубоко хранящееся в душе каждого образованного, о человеческом достоинстве и о высоком значении нравственной свободы человека, заставляющее нас ценить и уважать личность каждого и в жизни, и в науке, и в школе.

Вся моя заслуга, дающая мне право на ваше сочувствие, состоит только в том, что я угадал вас.

Я угадал, что вы не смотрите на жизнь как на фантасмагорический призрак, которым распоряжается каждый фокусник для забавы или для выгоды.

Я угадал, что наука – в ваших глазах – не есть только гимнастика ума и памяти, видимо полезная себе и другим.

Я догадался, что школа – в вашем понятии – не есть учреждение, похожее на мастерскую ваятеля, в котором художник по заказу выделяет различные формы из грубого материала.

Я понял, что вы, глядя на жизнь, науку и школу, не смотрите на каждую из трех как на что-то отдельное и замкнутое, как на что-то, чем каждый из нас может распоряжаться по произволу, не обращая внимания на их взаимную органическую связь.

Нет. Я понял, что жизнь человека для вас есть непрерывная, нередко роковая борьба – всего чаще с самим собой – на пути к совершенству, и что эта борьба зависит от врожденного, ничем не остановимого стремления к совершенству.

Я узнал, что в науке вы не принимаете другой цели, кроме того же стремления к истине, служащего самому себе целью, и считаете школу за одно из проявлений жизни с ее борьбой и с ее влечениями к достижению вечной правды.

Наконец, поняв хорошо друг друга, могли ли мы все, как в жизни, так в науке и в школе, как в ребенке, так и в юноше, в возмужалом и в старике, не уважать человеческое достоинство, нравственную свободу человеческого духа и личность?

Угадав и поняв вас, проводить наши общие убеждения было моей первой обязанностью.

Судить о том, как я, следовательно и вы, исполнял эту обязанность, значило бы судить о самих себе.

Такой суд не может быть беспристрастен.

Время обсудить и оценить лучше нашего и наши убеждения, и наши действия; а мы, расставаясь, утешим себя тем, что и здесь, на земле, – где все проходит, – есть для нас одно ненарушимое: это – господство идей. И потому, если мы верно служили идее, которая, по нашему твердому убеждению, вела нас к истине путем жизни, науки и школы, то будем надеяться, что и поток времени не унесет ее вместе с нами.

Я, с моей стороны, не перестану служить ей так же верно, как служил вместе с вами. И теперь ли, когда Россия, руководимая благодетельным монархом, вступает в новую эру ее существования, кто-нибудь из нас осмелится нарушить святость долга, оставаясь в бездействии?

Как ни грустно расставаться с теми, с кем был связан единством мысли и действий, но все-таки для образованного ума остается утешение, что и разлучившись,



можно жить вместе, в том же мире идей, в котором нас соединяют телеграфические нити мысли.

Итак, останемся верны нашему призванию и будем пользоваться тем, что составляют нам наши понятия о жизни, науке и школе, которые соединяли и будут соединять нас всегда, несмотря ни на пространство, ни на время.

II. При прощании со студентами университета св. Владимира

Я принадлежу к тем счастливым людям, которые хорошо помнят свою молодость. Еще счастливее я тем, что она не прошла для меня понапрасну. От этого я, стареясь, не утратил способности понимать и чужую молодость, любить и, главное, уважать ее. Мы все знаем, что нужно почитать стариков, потому что старики – наши отцы и деды, и каждый из нас чем-нибудь им обязан. Глядя на старость, мы вспоминаем доброе. Слабости и худое забываются при взгляде на седину. Но не все знают, что и молодость должно уважать. Она является нам тотчас же с ее страстями, вспышками и порывами на первом плане. Правда, и ее извиняют, приводя незрелость, неопытность, увлечение. Но у нее нет прошедшего, а ее будущее кажется чем-то страшным, по его неизвестности. Между тем кто не забыл своей молодости и изучал чужую, тот не мог не различать и в ее увлечениях стремлений высоких и благородных, не мог не открыть и в ее порывах явлений той грозной борьбы, которую суждено вести человеческому духу за дорогое ему стремление к истине и совершенству. Быв попечителем университета, я поставил себе главной задачей поддерживать всеми силами то, что я именно привык любить и уважать в молодости. С искренним доверием к ней, с полной надеждой на успех, без страха и без задней мысли я принялся за трудное, но высокое и благородное дело. И мог ли я иначе за него взяться, когда, помня и любя время моего образования в четырех университетах, я живо вспоминал и те стремления, которые меня тогда одушевляли; вспоминая, уважал их в себе. Я невольно переносил их и на вас – и в вас любил и уважал то же самое, что привык любить и уважать в самом себе. И теперь, расставаясь с вами, я объявляю гласно, что все время моего попечительства ни разу не раскаялся в образе моих действий. Частные случаи, как бы они ни клонились не в нашу пользу, ни однажды не поколебали моего доверия к целой корпорации студентов, потому что частные проявления неизбежного зла не должны, по моим понятиям, служить причиной к уничтожению добра.

Я был приготовлен к тому, что меня не вдруг вы поймете, и еще менее поймут ваши отцы или целое общество. Это лежало в порядке вещей. Судят не по намерениям, а по результатам. А результаты в таких делах обнаруживаются не скоро, не без препятствий и не без толков, распространяемых незнанием, близорукостью, подозрением и мелочными страстями. Я знал, что истина моих убеждений разъяснится не разом для всех, а между тем встретится много такого, что будет говорить против меня и заслужит порицание тех, которые думают перейти от одного порядка вещей к другому, противоположному, изменив только внешнюю обстановку, или тех, которые вовсе ничего не думают. Я знал, что немногие разделяют мой взгляд на университетскую молодежь и университетскую жизнь вообще; знал, наконец, и то, что меня будут обвинять в слабости, в неумении и в гоньбе за популярность: но все это не могло изменить моих глубоких убеждений, не могло остановить моих



действий, основанных на любви и уважении к молодости, на доверии к ее благородству мыслей и стремлению к правде. Не верить в это я не мог, потому что не мог ни сделать, ни казаться не мною. Это значило бы для меня перестать жить. Я остался мною и, расставаясь с вами, уношу те же убеждения, которые принес к вам, которых никогда и ни от кого не скрывал, потому что считал преступным скрывать начала, служившие основанием моих действий. Надеюсь, вы успели также убедиться, что я основывал мои отношения к вам на том же нравственном доверии, которого имел право требовать и от вас, потому что действовал прямо, и знаю, что на молодость нельзя действовать иначе, как приобрев ее полное доверие. Вы уверились, полагая, что я водворял между вами уважение к закону, долгу и власти не угрозами, не преследованием, не скрытно, а прямым и гласным убеждением и примером. Я не приказывал, а убеждал, потому что заботился не о внешности, а о чувстве долга, которое признавал в молодости так же, как и все другие высокие стремления духа. Наконец, вы, думаю, уверились, что для меня все вы были одинаково равны, без различия ваших национальностей. В моих глазах университет, служащий вам местом образования, не мог быть местом других стремлений, кроме научных. Поэтому-то я также искренно желал и вашего сближения с представителями науки в университете, нарушенного, к сожалению, временем и обстоятельствами.

Но не различая ваших национальностей пред лицом науки, я никогда не мечтал о слитии вас в одно целое, избегал раздражать самолюбие и навязывать вам такие убеждения, которых у вас не могло быть, потому что гнушался притворством и двуличием. Я твердо верил, что одно взаимное доверие и пример водворяет между вами законность и порядок. Законность и порядок упрочат нравственную свободу университетской жизни. Эта свобода разовьет самодеятельность и любовь к науке, которая, в свою очередь, представит университет в ваших глазах чуждым всех посторонних стремлений. Несколько для меня знаменательных фактов доказали мне, что мои убеждения, мои надежды не обманули меня, и взаимное доверие, которое я клал в основу моих действий, обнаруживаясь не раз, награждало мои труды и заботы. И если я заслужил, чтобы вы меня помнили, то это докажут всего более те из вас, которые, сохранив в памяти мой взгляд на университет, оправдают своей жизнью мое доверие, любовь и уважение к нашей молодости. А я, расставаясь с вами, прежде чем успел достигнуть моей цели, буду иметь утешение в том, что оставался верным моим началам, и буду счастлив тем, что если и не довел еще ни одного из вас до истинного счастья, то, по крайней мере, ни одного не сделал по моей воле несчастным.

Итак, прощайте. Служите верно науке и правде и живите так, чтобы состарившись, могли безупречно вспоминать вашу и уважать чужую молодость.

III. При прощании с гор. Киевом

Мм. гг.! То, что мне теперь предстоит, сходно с тем, что для меня прошло.

Поздней весной, после продолжительной и суровой зимы, я буду орать и засеивать мои поля, запущенные, засоренные плевелами и с закопавшейся вблизи саранчой.

Я буду трудиться в поте лица, буду разрыхлять и очищать землю; постараюсь делать все как можно рациональней, заменю крепостной труд свободным, буду обходиться и с рабочими как с людьми вольными, а не крепостными.

Но, разумеется, законов природы и необходимости этим не изменю.



Растаявший лед превратится в потоки воды, которые во многих местах разнесут мои семена; саранча выведется там, где она не была разрушена плугом и воздухом; рабочие не сразу поймут, что для них лучше так работать, чем по-прежнему.

И может быть, мои труды и заботы не удадутся на первый раз. Это, конечно, не остановит меня, потому что я знаю, отчего сразу не может все идти хорошо.

Но найдутся, без сомнения, и тут люди, которые скажут, что причина, почему у меня не все взошло, не потоки воды, разнесшие мои семена, не ледяная кора, покрывавшая слишком долго землю, и даже не саранча, которая закопалась еще до меня, а то, что я начал обрабатывать мои поля не по прежней рутине и слишком скоро заменил крепостной труд свободным.

Быв попечителем, я также орал и засеивал мое поле поздней весной, едва оттаявшее от лучей вешнего солнца; на нем была еще ледяная кора; в нем была закопавшаяся саранча; труд не был свободный и прибыльный для обеих сторон.

Мудрено ли, что могли и тут найтись такие, которые не в законах необходимости, не в порядке вещей искали причину, почему мое поле не так скоро дало обильную жатву?

Но неужели же я должен был остановиться, слушая толки и не веря более в то, что знал верно: неужели должен был изменить весь план моих действий, променять рациональность и здравый смысл на рутину и бессмыслие?

Кем был бы я тогда в глазах передовых людей, мнением которых дорожу, и, — главное, — кем был бы и тогда в собственных глазах моих?

Теперь, когда я начну у себя хозяйничать, я должен буду прежде всего позаботиться о кредите; мне необходимо доверие тех, с кем я буду вести мои дела.

Но если кредит и взаимное доверие теперь необходимы для меня, как для будущего хозяина, то не более ли они мне были нужны, когда я был попечителем?

Что мог я сделать существенного, не заслужив сначала полного нравственного доверия тех, которых главная обязанность — проводить убеждения, и тех, на кого я должен был действовать путем убеждения?

Вот это-то полное нравственное доверие я и старался всеми силами водворить и между старыми, и между молодыми. Но для этого я должен был действовать прямо и откровенно. В крае, где постоянно нужно сообразоваться с различием национальностей, я не мог не быть ровен и одинаков со всеми и строго беспристрастен, желая добра и правды всем без различия.

В моих глазах попечитель есть не столько начальник, сколько миссионер. Он должен не приказывать, а убеждать. Иначе в трудных обстоятельствах, когда ему понадобится серьезный труд его подчиненных, когда нужно будет сделать воззвание к их чувству долга и законности, к благородству и достоинству человека, он не может рассчитывать ни на себя, ни на других.

Таков мой взгляд. Он не мог не казаться странным и даже, может быть, опасным. Я это очень хорошо знал всегда. Но не мною я быть не мог. И мне оставалось идти, не отступая, предоставив Провидению решить, кто крепче: препятствия ли, которые я должен был встретить, или я сам.

Следуя моему взгляду, мне нужно было действовать и на учащуюся молодежь, и на самих наставников. Общество, отцы, сограждане — имели полное право требовать отчета в моих действиях: хвалить и порицать.

А тогда можно ли было обойтись обществу, составленному из нескольких национальностей, без разноречий, ложных слухов и неправильных толкований?



Но должен ли я был им подчиниться и исказить мой образ действий для того только, чтобы утешать себя обманчивой тишиной, пассивным безмолвием и кажущимся порядком?

Учение и распространение научных истин я считал за священнодействие и глубоко уважал истинных наставников. Но и в слабых я чтил человеческое достоинство и личность. В молодых людях я любил и уважал молодость, потому что хорошо помнил свою.

На этом уважении, которое я заявлял открыто и гласно, основывал я и то взаимное нравственное доверие наставников и учащихся, которым начинал уже пользоваться, но не для себя, а в интересах университета и целого общества этого края.

Я твердо знал, что необдуманные порывы молодости и поступки, противоречащие законам нравственности, будут исчезать сами собой, по мере того как возрастет еще сильнее доверие, а с ним вместе и значение нравственной власти.

Я знал, что, где господствует сила убеждения, там исчезает произвол с его волнующими следствиями,

Я не мог дожидаться этого счастливого времени; но вам, мм. гг., членам общества, предстоит, — если вы вполне разделяете мои взгляды и сочувствуете моим убеждениям, — поддержать данное мною направление вашим мнением, вашим просвещенным содействием и любовью к общему благу.

IV. При посещении Бердичевского каз. еврейского училища II разряда

Милостивые государи! Всякому, кто искренно любит людей, верно, не раз приходил на мысль вопрос: откуда происходит недружелюбие, вражда и ненависть одной нации против другой? Начало этих чувств было бы естественно и извинительно, если бы оно происходило от того, что одна нация ненавидела бы другую или даже все нации — за взгляды и убеждения, противные человечности и стремлению к истине. Но какая из наций может похвалиться, что все ее убеждения действительно основаны на этих двух высших стремлениях, и какую можно порицать за то, что все ее убеждения совершенно им противны? Различие в убеждениях религиозных есть также только кажущаяся причина межнациональной вражды. Она обыкновенно служит только предлогом. Мне кажется, что причина есть та же самая, которая производит несогласие, зависть и вражду между различными классами одного и того же народа. Бедный класс завидует богатому; богатый презирает бедного; сильный — слабого; короче, причина лежит в начале сословном, глубоко вкоренившемся в человеческое общество — до того, что каждая нация в глазах другой представляет собой и другое, враждебно настроенное, сословие. Не подтверждает ли этого и история? Не в те ли времена, когда дух каст был господствующим, когда сословия резко отличались одно от другого, не в те ли, — говорю, — времена, замечалась и самая сильная вражда христианского общества против евреев? Не в тех ли обществах евреи могут всего более ожидать сближения и дружбы и правоуравнений, в которых сословное начало уже заметно ослабело?

Вы, милостивые государи, выражаете мне сочувствие за то, что я сам сочувствовал еврейской нации. Но это не заслуга, это лежит в моей натуре: я не мог действовать против себя самого. С тех пор, как я выступил на поприще гражданственности путем



науки, мне всего противнее были сословные предубеждения, и я невольно перенес этот взгляд и на различия национальные. Как в науке, так и в жизни, как между моими товарищами, так и между моими подчиненными и начальниками, я никогда не думал делать различия в духе сословной и национальной исключительности. Эти же убеждения я перенес и на евреев, когда, по обстоятельствам жизни и службы, вступил в прикосновение с их обществом. Эти же убеждения, как следствие моего образования, выработавшись целой жизнью, сделались для меня уже второй натурой и не покинут меня до конца жизни!

Речи на юбилее в Москве⁷⁸

I. При встрече на вокзале

Настоящая встреча, мм. гг., напоминает мне самое дорогое, отдаленное время, когда я, будучи студентом и по возвращении из-за границы, мечтал служить России на моей родине; я стремился занять кафедру в Москве, я ехал туда, но «человек предполагает, а Бог располагает»; на дороге постигла меня тяжелая болезнь, которая заставила много месяцев пролежать в Риге, в больнице; кафедра в это время была занята почтенным моим товарищем, впоследствии известным московским врачом Иноземцевым. С этого времени я сделался бездомным скитальцем, и хотя не жил в Москве, но сердце всегда стремилось к ней. Ваша встреча, поверьте, друзья, так тронула меня, что я не в состоянии высказать всего, что чувствую я теперь на родине, и от души благодарю всех за оказываемый мне привет.

II. На обеде в университете

Мм. гг.! Считаю долгом заявить прежде всего, что я, как верноподданный, с благоговением принял приветственную телеграмму государя императора. Принимаю ее за самую высшую награду и сохраняю ее навсегда как драгоценное воспоминание о высочайшем внимании к моей долголетней деятельности.

Высокой нравственной наградой считаю я для себя и звание почетного гражданина, которым удостоила меня моя родина. Действительно, может ли быть что нравственно выше того, когда родина даст это звание одному из своих сынов и при том не за блестящие подвиги на бранном поле, не за материальные выгоды, ей доставленные, а за трудовую деятельность на поприще просвещения, науки и гражданственности. Представители города Москвы, удостоив меня звания почетного гражданина, как будто осуществили заветную мечту моей юности, когда я готовился посвятить всю мою деятельность исключительно Москве – месту моего рождения и воспитания.

Вам угодно было, мм. гг., чтобы я праздновал этот торжественный день моей жизни среди нас, здесь, где я впервые «вкусил сладость бытия». И место, и причина



этого праздника возбуждают во мне целый ряд воспоминаний о далеком прошлом; и потому не посетуйте, если я не придумал ничего лучшего в ответ на наши дружеские приветы и пожелания, как сравнительный очерк настоящего с прошлым, пережитым мной на разных поприщах моей подвижной жизни. Но не подумайте, что я, по обычаю старых людей, намереваюсь восхвалять перед вами прошлое и отдавать ему преимущество перед настоящим.

Нет, напротив, склад моего ума не позволяет мне смотреть на предметы и события с односторонней и личной точки зрения, а относясь более объективно к прошлому и к настоящему, я не могу не отдать предпочтения последнему.

Беру для сравнения главное – правду, не ту, для нас недоступную правду, на вопрос о которой и Понтийский Пилат не был удостоен ответа, а правду нашу, земную, человеческую, постигаемую умом и чувствами. Начну с *правды научной*. Когда я вспоминаю, что в стенах этого знаменитого вместилища наук 53 года тому назад я, 15-летний подросток, так же, как и другие зрелые и незрелые юноши, уже понимал, что во многих аудиториях излагается нам что-то не научное, а занимательное для нас своим комизмом, – когда, говорю я, вспомню все то, то не могу не утверждать, что наука того времени и преподавание ее не могут выдержать никакого сравнения с настоящими. В особенности же низок был уровень демонстративного преподавания. Так, едва поверят мне теперь, что я выдержал экзамен на степень лекаря, не видав ни одной операции, сделанной на трупе, и не сделав ни одной сам. Впрочем, это было в то время, когда и на западе Европы еще, в некоторых отдаленных университетах, учили делать кровопускание на кусках мыла и ампутации на брукве. Из всех частей врачебной науки еще одна анатомия пользовалась более других демонстративными пособиями, но не забудем, что это было время, когда хоронили анатомические музеи и задавались серьезно вопросом о возможности преподавать анатомию не на трупах, а на рисунках и манекенах. Современная молодежь иногда, я слышу, жалуется на недостаток демонстративных пособий при изучении медицины, но что сказала бы она во время моего учения, когда мы не имели не только средств, которыми она теперь располагает, но и самого понятия о них. Перейду теперь к другой важной отрасли врачебной науки, занимавшей меня в течение многих лет – это госпитальное и военно-врачебное дело. Первый большой госпиталь, в котором я начал мою военно-врачебную деятельность, был 2-й сухопутный и представлял собой не что иное, как огромное вместилище госпитальных миазм, пагубных и для больных, и для здоровых организмов. Далее, во время моей первой кавказской экспедиции, я, обзрев почти все госпитали Кавказа, не нашел буквально ни одного раненого, которому оказано было бы какое-нибудь серьезное хирургическое пособие, а, напротив, встречал очень многих с застарелыми повреждениями, находившихся по несколько лет в госпиталях без всякой помощи. О достопамятной Крымской войне еще многое неизвестно современникам, и многие из них, верно, помнят, в каком жалком состоянии находились военно-врачебная администрация и полевая хирургия при осаде Севастополя. Правда, во время последней Восточной войны 1877 г. снова обнаружились и промахи, и недостатки, и злоупотребления, но не надо забывать, что Крымская война была только оборонительная, и велась не вне отечества. Но что всего более отличает обе войны, это научная деятельность врачебного персонала и частная помощь. Известно, что все профессора хирургии русских университетов с их ассистентами уже принимали участие в последней войне и про их деятельность можно поистине сказать, что они превзошли самих себя. Что же касается до частной

помощи, то мог ли я 25 лет тому назад вообразить, что небольшая община, предоставленная мне в Бозе почившей великой княгиней Еленой Павловной для руководства в госпиталях, будет представлять зерно громадного учреждения «Красного Креста», располагавшего огромными средствами в последней Восточной войне и служившего важным подспорьем военно-полевой администрации.

Итак, мм. гг., что касается до *правды научной*, то настоящее время неизмеримо ближе к ней.

Обращусь к *правде нравственной*.

Воспитание молодежи в наше прошлое время не руководилось основными нравственными началами. Нас, т. е. молодежь тогдашнего времени, не учили останавливаться с благоговейным почтением перед одним определенным общечеловеческим, нравственным идеалом и не учили уважать человеческое достоинство. Правда, нас учили уважению, но не тому глубокому и внутреннему, которое я здесь разумею, а более внешнему, — учили бояться; но это был не тот страх, о котором говорится в Священном Писании, что он есть начало премудрости, а страх чисто внешний; и все это было в то время, когда в более культурном западном обществе еще господствовало идеальное направление воспитания. Впоследствии, когда мне были поручены два учебные округа, я совестливо и с увлечением старался пополнить эти важные пробелы в нашем воспитании, но неблагоприятные обстоятельства, краткость времени и уже переменившееся направление на Западе препятствовали осуществлению моих целей. Сторонники прошлого и пессимисты отдают ему предпочтение перед настоящим, потому что потрясающие события с пагубными их следствиями преимущественно разразились в нашем современном обществе, но и упускают из виду, что корни современного зла лежат глубоко в нашем прошлом. И это, впрочем, не дает нам еще права отчаиваться. В жизни великих наций и великих государств так же, как и в жизни вселенной, бывают циклоны и ураганы, но ни там, ни здесь они не могут изменить предвечных законов жизни. Шекспир, в одном из высочайших произведений своего гения — «Буря» — изобразил нам наглядно в образах Калибана и Просперо грубую стихийную силу, гнездящуюся в человеческой натуре и подвластную только науке и гению, но всегда готовую возмутиться, как скоро она выходит из-под влияния этой власти. Мораль этого произведения Шекспира может быть выражена на нашем научном медицинском языке наречием Гиппократы: «*contraria contrariis sunt temedia*»; и все опытные врачи согласятся со мной, что недуги, нравственные и телесные, пользуются успешнее по принципу Гиппократы, чем по новому гомеопатическому правилу: «*similia similibus curantur*».

И вот, мм. гг.! Вы видите пред собой человека прошлого времени, стоящего в дверях вечности, который смело вас одушевляет надеждой и провозглашает благоденствие будущему в твердом уповании, что Россия, предводимая своим Державным Вождем, пойдет по тому великому пути, который открыт для нее бессмертными делами Царя Освободителя.

III. На обеде в благородном собрании

Пить за здоровье — значит желать здоровья; но это понимание вульгарное. Тост имеет и другое значение: пожелание предохранения от болезни. Такое пожелание особенно уместно и необходимо в отношении нас, нашего поколения; нужно пожелать,



чтоб мы были предохранены от болезни, господствующей во всем образованном мире. Болезнь эта – так называемая «мировая скорбь», Weltschmerz. Все страдают этой болезнью – и молодежь, и взрослые; об этой болезни в мое время ничего не знали, но не следует забывать, что в ней есть и отрадная сторона; это – сочувствие к горю ближнего, возвышение над эгоистическими стремлениями. Эта болезнь «мировой скорби» нешуточная, и лечение ее трудно; но я высказываю убеждение, что тут возможно течение только по правилу «*contraria contrariis curantur*». Не могу доказать своего взгляда данными более или менее продолжительного опыта, но, по личным соображениям, считаю себя вправе утверждать это, потому что в болезни есть и сторона благодетельная. Нельзя в больном человеческом организме – особенно незрелом – беспощадно отрезывать то, что близко к сердцу. Пожелаем же, чтоб нас миновала эта болезнь, и вместе с тем пожелаем, чтобы врачующие ее, уничтожая болезнь, не расстроили самого организма.

Из писем к сыну (В. Н. Пирогову)

с. Вишня, 18 января 1874 г.

Таковы человеческие предположения, любезный Воля. Сначала январь, потом май, теперь сентябрь, а потом, как и теперь, – все то же неизвестное. Разумеется, не беда. Это время, надеемся, для тебя не будет потерянное и в Москве, где время, как и везде у нас, не по чем. Ты, как я вижу из письма, убедился, наконец, что в Москве не требуются для экзамена, да и вообще для учения, источники; предоставляется разработка их немецкому уму – а я уверен был в этом давно и потому советовал тебе ехать в Дерпт, где подготовка к экзамену была бы, без сомнения, радикальнее и сообразнее с духом твоей науки. Но ты против Дерпта, как и все русские, имеешь какое-то предубеждение, не зная, конечно, по опыту значения Дерптского университета.

Впрочем, может быть, Москва будет для тебя полезна тем, что ты присмотришься, а может быть успеешь как-нибудь и устроить твою будущую карьеру при университете. Нет худа без добра. У нас выдумали судить о достоинстве будущих доцентов по экзаменам и для этого построили целую систему магистерских испытаний. Может быть и действительно для России при слабом состоянии научной литературы нет другого средства судить о достоинстве будущего профессора, как испытать его знания руководств и некоторых лучших заграничных сочинений в том или другом предмете. Но кто, занимавшийся наукой сколько-нибудь самостоятельно, не видит, что это средство куда как ненадежно. Можно прочесть несколько учебников и даже несколько основных трудов значительных дельцов науки, выдержать по ним испытание – и все-таки в конце концов не быть настоящим научным деятелем, каким должен быть каждый профессор.

Вот эта-то истина все еще не совсем знакома нашим университетам, а в Дерпте она уже давно была известна. Жаль, очень жаль, что обстоятельства мне не позволили вам дать образование в Дерптском университете, тогда образование в Германии



сделалось бы для вас во сто крат благотворнее. Это мое глубокое убеждение; я прежде был того же мнения, но я думал, что оно было справедливо только для прежнего времени, а теперь я вижу, что время тут ничего не переменяло.

Механизма московского магистерского испытания я все еще не возьму в толк. По твоему письму испытуемый предлагает испытателю вопросы, которые он задает себе решить при экзамене; далее, как мне кажется из письма, эти вопросы испытатель вносит вместе с предложением о допущении к экзамену испытуемого в факультет. Но, как бы то ни было, вносятся эти вопросы в факультет или нет, мне непонятно то, почему экзаменатор (Геррье) определяет срок испытуемому для подготовки, и еще непонятнее, почему он предостерегает испытуемого от возможности быть экзаменуемым не им самим, а другим лицом *.

Если вопросы вносятся в факультет и, так сказать, легализируются им, то для экзаменуемого делается, за исключением, конечно, личности экзаменатора, все равно – не может же личность влиять в такой степени на решения научных вопросов, чтобы с переменой ее пришлось испытуемому изменить совершенно способ и средства подготовки к экзамену. Если же вопросы не вносятся в факультет и тем самым не гарантируются за испытуемым, то с переменой личностей экзаменатора, ему (т. е. испытуемому) придется, может быть, и переменить вопросы, и даже новый экзаменатор может быть вздумает изменить и весь механизм экзамена, предложив свои собственные вопросы.

Во всяком случае не понимаю, как может экзаменатор, не будучи сам учителем экзаменуемого и не зная коротко запасы его сведений, определять ему произвольно и от себя срок для подготовки. Он (т. е. экзаменатор) если это делает, то скорей для себя, для своей подготовки, чем для испытуемого. Еще более непонятно для меня то, что тот же самый экзаменатор, предлагающий испытуемому довольно долгий срок для подготовки, уверяет его, что судя по известным данным (диссертации, личному знакомству и т. д.), он готов бы был допустить к приобретению степени и без экзамена. Эта московская логика для меня уже делается абракадаброй. Но тут ничего не поделаешь, нужно покориться обстоятельствам, и если не логике, то абракадабре фактов...

Твой отец

с. Вишня, 31 января 1875 г.

Сколько ни думаю, любезный Воля, но никак не придумаю, каким потаенным воззрением ты руководствовался, переехав из Москвы в Петербург. Не понимаю также, к чему было скрывать от нас желание и причину этого переселения. Полагая, что ты не ошибся в предположении о возможности или, лучше, вероятности получить доцентуру в Москве, я остановился теперь сам на предположении, – по-моему, единственно еще сколько-нибудь разумном, – что ты переселился в Петербург с мыслью найти, может быть, и нечто лучшее или более подходящее для твоих склонностей, чем московская доцентура. Это, конечно, было бы довольно целесообразно, но только в том случае, если бы не существовало вовсе опасения, погнавшись за двумя зайцами, не поймать ни одного.

К сожалению, эта пословица в жизни оправдывается на каждом шагу, и особенно у нас в России, где зайцев много, а у охотников на них глаза разбегаются. Зная меня, надеюсь, ты мне никогда не приписывал желания того, чтобы мои дети кому-либо



«глаза мозолили», не исключая и меня самого. Но средства и цель не одно и то же. Настойчиво преследовать однажды обдуманную цель означает характер, а избирать для этого подходящие средства зависит от благоразумия и нравственных начал каждого: тут не годятся ни слишком большая эластичность совести, ни излишняя щепетильность и самоедство.

Теперь, спрашивается, – предполагая все-таки вероятность, основанную на очевидных доводах о получении доцентуры в Москве, – не удалился ли ты от цели или не удалил ли ты ее от себя, пустившись за новыми отдаленными и менее верными поисками в Петербурге, опять-таки предполагая, что ты их действительно имел в виду при твоём неожиданном для меня переселении? Напоминать о своём умственном существовании своим присутствием, действиями, беседою и т. п. ** еще не значит мозолить глаза и надоедать. Для чего бы давать другим, может быть преследующим ту же самую, как и ты, цель, больший шаг успеха пред собою особенно, если найдутся и такие, которые не отступили бы и от мозоления глаз протекторам?

Такое отступление от своей цели было бы уже слишком щепетильно и сентиментально, в наше практическое время оно было бы и смешно по своей наивности. А что претенденты даже и более компетентные легко забываются в отсутствие (отсутствующие всегда не правы, это известно) и сами своим отсутствием дают предлог своим противникам обойти тебя – этого, конечно, ты не будешь отвергать различными софизмами. К сожалению, может быть тебе придется упрекнуть себя в том, что не захотел посоветоваться с опытом при твоём переселении. Но теперь дело сделано, старайся сам уже не повредить себе.

Не нравится мне также известие, сообщаемое тобой о предпринятом усовершенствовании твоей будущей магистерской диссертации, конечно, не потому что она будет лучше разработана, а по некоторым антеценденциям. Некогда ты писал также и за границей о предпринимавшихся тобой усовершенствованиях диссертации (в Берлине и, кажется, еще в Лейпциге), но эти работы, оказалось, имеют над тобой слишком увлекательное действие. *Nonum prematur in annum* – прекрасно, что и говорить, только вряд ли исполнимо для магистерской диссертации. Не лучше ли это правило соблюдать для работ по своей натуре менее срочных, чем диссертации.

Любопытно бы было мне слышать хоть сколько-нибудь подсобно о тех «*Errungenschaften*», которых ты, по моему только предположению, имеешь в виду достигнуть пребыванием в С.-Петербурге. В твоей, конечно, воле выбирать себе карьеру наиболее подходящую твоим склонностям, но я полагаю, что по крайней мере на первое время вряд ли найдется для тебя более подходящая доцентура при университете. Очевидно, тебе нужно при твоём желании заниматься историей научно, по-германски, одно из двух: или оставаться постоянно в этой колее, – значит учиться и учить и в ней же чрез дальнейшие успехи и самоусовершенствование искать и способов существования (независимого, по возможности), или же получить такую должность, которая, обеспечивая более или менее средства существования (разумеется, вместе с получаемыми средствами от нас), оставляла бы тебе достаточно времени и возможности заниматься *con amore* и научно избранным тобой предметом.

Первое – это, без сомнения, доцентура; второе – это должность в роде синекуры. Спрашивается, что вероятнее достигается? Решить, кажется, не трудно. Я полагаю – первое. Во всяком случае, если ты намеревался, как я предполагаю (а иначе твоё переселение в Петербург означало бы только охоту рассеяться и нечто вроде

искания приключений и сильных ощущений), осмотреться и поискать более пригодного для себя в Петербурге, то ты должен действовать только в двух сказанных направлениях. А это требует большой осторожности. Если в Москве ты имел шансы на доцентуру, то, отыскивая ее в Петербурге, ты можешь себе легко повредить у своих московских доброжелателей и противников. Итак смотри – не увлекайся, если уже не увлекся, старайся поддержать хотя и письменно и другим способом связи с Москвой, ослабленные твоим переселением.

Т. О.

с. Вишня, 20 октября 1876 г.

Что ты так долго не писал к нам, да и вообще, верно, все это время ничего не писал – это в моих глазах прискорбный признак отсутствия в тебе продуктивности. Как молодому человеку, имеющему хотя бы и в небольшой степени эту способность, можно бы было удержаться, испытывая на себе целую массу новых впечатлений, и не взять в руки пера, карандаша или кисти. Этого я не понимаю. Правда продуктивность мы приносим на свет с собою, не всем удается ее развить в себе, ее легко и заглушить ленью, распушенностью и толчением воды – та же своего рода способность к этому толчению присуща большинству человечества, – у тебя же, насколько я тебя знаю, я объясняю печальное отсутствие признаков продуктивности именно этими тремя условиями и боюсь, что они с годами, если ты не обратишь на себя внимания, все более и более тебя будут одолевать, а на избираемом тобой научном поприще это дело плохое.

При твоём образовании и твоём любознании (которое, слава Богу, еще ни лень, ни упражнения в толчении воды не успели подавить), если бы ты хоть немножко осилил себя отчетливостью пред самим собою, продуктивность не замедлила бы ясно обнаружиться, потому и есть в значительной степени продукт отчетливого любознания, требующий напряжения внимания, воображения и соображения. Теперь, по крайней мере надеюсь, что ты, наконец, по прибытии в С.-Петербургпустишь в ход все заржавелые пружины твоей продуктивности и обнаружишь ее присутствие свету во второй раз в течение 4–5 лет. Один или два урожая в 5 лет – это все-таки не так худо, если только они действительно урожаяи... Пожалуйста, одолевая свою лень, приводи почаще в действие усыпленную ею производительность и извещай почаще любящих тебя сердечно.

с. Вишня, 18 июня 1877 г.

Неужели ты едешь прямо из Петербурга в Варшаву? Надеюсь, что еще о том напишешь подробно.

Я все-таки не вижу, из чего ты заключаешь с полной уверенностью о существовании твоего доцентства в Варшаве. Где официальные данные и какие они? Опять не обманись и не разочаруйся. Хотя бы похлопал о каком-нибудь документе от Моск(овского) унив(ерситета) вроде свидетельства о выдержанном уже тобой магистерском экзамене. Хотя бы ты списался с ректором Варшавского университета, чтобы иметь в руках, прежде твоего отъезда в Варшаву, твое определение доцентом. Сообщаемые же тобой слухи или рассказы о том, что Благовещенский насчет твоего определения встретил затруднения или возражения со стороны Витте, доказывают



скорее непрочность твоего определения в Варшаве, и поэтому мне неясно, откуда у тебя уверенность, когда ты не имеешь в руках никакого официального документа.

Вместо письма от меня к Витте, которое после переданного тобой слуха было бы бестактно, я бы советовал тебе справиться в министерстве. Неужели, прожив столько времени и, как я полагаю, без особенной для тебя пользы в Петербурге, ты не нашел необходимого входа и не открыл никакой связи с министерством, в котором намереваешься служить – в нашем, русском значении этого слова; это также одна из сотни твоих непредусмотрительностей. Если я соображу все твои действия в течение последних 2 лет, то покажу тебе пред собою только следующее: магистерскую диссертацию, повешенную на гвоздь, научную деятельность, ничем не обнаруженную, колебание в выборе поприща, будущие занятия еще весьма шаткими и общепринятое направление к достижению однажды определенной цели (определенного положения в обществе) без нужды нарушенным, а вместе с тем и внутреннее спокойствие духа самовольно и насильно потрясенным.

Неужели, бросив этот взгляд на прошедшее, окажется, что еще не пришло время серьезного решения и отрезвления? Неужели по твоим соображениям достигнутые тобой в это время колебаний и проволочек результаты твоего внутреннего развития (мне, конечно, неизвестные и только тобой одним называемые) так велики, что достаточно выкупаются тем, что ты не достиг, а мог бы и должен бы был достичь с внешней стороны? Дай Бог, чтобы при беспристрастном суждении – судьей, конечно, тут можешь быть только ты сам – добытые результаты твоего внутреннего развития и именно со стороны твоего ума и чувства оказались достаточными для вознаграждения потери времени и растраты умственных сил. Но для меня, не имеющего возможности проникнуть внутрь твоего я, потери с внешней стороны слишком очевидны и слишком неутешительны, а здравый смысл убеждает меня, что человек, не умеющий уравнивать свой внутренний быт с внешним, не принадлежит к числу здравомыслящих и надежных людей.

Твой отец









РАЗДЕЛ IV

ПРИЛОЖЕНИЕ





Вопросы жизни

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

Вторая редакция⁷⁹

«К чему вы готовите вашего сына?» – кто-то спросил меня.

«Быть человеком», – отвечал я.

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

Правда это или нет?

Только два рода людей не задают себе *вопросов* при вступлении в жизнь.

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

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

Оба эти рода не принадлежат к исключениям в обществе, но и не могут считаться правилами.

Общество, к счастью, успело так организовать, что оно, для большей массы людей, само, без их сознания, задает и решает эти вопросы и дает этой массе, пользуясь ее силой инерции, известное направление, которое оно считает лучшим для своего благосостояния. Но, живя в обществе и для общества, мы должны жить еще и *индивидуально*, для самих себя.

Нашу индивидуальную жизнь мы должны согласовать всегда, в известной степени, с направлением общества.

Без этого или мы придем в разлад с обществом и будем терпеть и бедствовать, или основы общества начнут колебаться и разрушаться.

Итак, если мы, кроме силы инерции, заставляющей нас следовать данному нам обществом направлению, чувствуем в себе еще довольно сознания, чтобы вникнуть в нашу индивидуальность, мы задаем себе вопросы: *в чем состоит цель нашей жизни? Какое наше назначение? К чему мы призваны? Чего должны искать мы?* Собственно, *воспитание* должно бы было нам класть в рот ответы.

Но это предполагает два условия.

Во-первых, что воспитание должно быть приноровлено к темпераменту и различным способностям каждого – развивать или обуздывать их.

Во-вторых, что нравственные основы и направление общества, в котором мы живем, должны совершенно соответствовать направлению, сообщаемому нам воспитанием.



Первое условие необходимо потому, что врожденные склонности каждого и его темперамент подсказывают вполне и всегда, что он должен делать и к чему стремиться.

Второе условие необходимо потому, что без него, – какое бы направление ни было нам дано воспитанием, – мы, видя, что поступки общества не соответствуют этому направлению, непременно удалимся от него и собьемся с пути. Сбившись, нам придется избирать одно из трех: или потерять всю нравственную выгоду нашего воспитания, или вступить во вражду с обществом, или же, наконец, отдаться на произвол.

К сожалению, это так и есть.

Воспитание же начинается и оканчивается обыкновенно, для большей части из нас, в одни и те же периоды жизни. Итак, если воспитание, начавшись для меня слишком поздно, не будет соответствовать склонности и темпераменту, разнившимся у меня слишком рано, то как бы и что бы оно мне ни говорило о цели жизни и моем назначении, мои рано разнившиеся склонности и темперамент будут мне все-таки нашептывать другое.

От этого – сбивчивость, разлад и произвол.

Во-вторых, талантливые и проницательные воспитатели так же редки, как и проницательные врачи, талантливые художники и даровитые законодатели.

Число их не соответствует массе людей, требующих воспитания.

Это бы еще не беда. Добро и зло вообще довольно уравновешены в нас. Поэтому нет никакой причины думать, чтобы наши врожденные склонности и темперамент влекли нас более к худому, чем к хорошему. А законы хорошо устроенного общества, вкореняя в нас доверенность к прозорливости и правосудию правителей, могли бы устранить и последнее влечение ко злу.

Но вот беда: самые главные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует теперь общество. Мы – христиане, и, следовательно, главной основой нашего воспитания служит Откровение.

Все мы с нашего детства ознакомились с мыслью о будущей жизни и должны считать настоящее приготовлением к будущему.

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

Убеждаясь при вступлении в свет в этом разладе основной мысли нашего воспитания с направлением общества, мы впадаем в *одну из трех* крайностей:

Или мы теряем всю нравственную выгоду нашего воспитания. Увлекаясь материальным стремлением общества, мы забываем основную идею Откровения. Только иногда, мельком, в решительные мгновения жизни, мы прибегаем к спасительному ее действию, чтобы подкрепить себя и утешить.

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

Или мы отдаемся произволу. Но не имея твердости воли устоять против стремления общества, не имея довольно бесчувственности, чтобы отказаться от спасительных утешений Откровения, довольно безнравственности, чтобы отвергать высокое, мы



оставляем основные вопросы нерешенными, избираем в наши путеводители случай, колеблемся и путаемся в лабиринте непоследовательностей и противоречий.

Итак, вот такая жалкая участь ожидает нас.

Общество твердит нам: хочешь быть счастливым со мной, оставь основную нравственную мысль твоего воспитания.

Мы сами, неприспособленные, незнакомые с тем, что нравственная основа вашего воспитания резко противоречит направлению общества, в котором мы начинаем жить, колеблемся, блуждаем и отдаем кормило року.

Вступая в свет, подвергнутые этим трем крайностям, еще колеблющиеся, мы осматриваемся вокруг себя и видим, что общество, судя по его поступкам, разделилось на толпы.

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

Другие толпы, несравненно меньшие в объеме, более или менее увлекаемые в направлении огромной массы, следуют различным взглядам, стараясь то противоборствовать этому влечению, то оправдать пред собой свою слабость и недостаток энергии.

Взглядов, которым следуют эти толпы, наберется до десяти, а может быть, и более.

Вот *первый* взгляд, очень простой и привлекательный.

Не размышляйте и не толкуйте о том, что необъяснимо. Это, по малой мере, только потеря времени. Можно потерять и аппетит, и сон. Время все нужно для трудов и наслаждений. Аппетит для наслаждений и трудов. Сон – для трудов и наслаждений. Труды и наслаждения для счастья.

Учитесь философии и особенно философии Гегеля; размышляйте, отвлекайтесь, и вам все сделается ясно.

Ум ваш просветлеет. Вы узнаете, кто вы, что вы.

Вы поймете, как дважды два четыре, все, что кажется необъяснимым в глазах ученой и неученой черви.

Вот *другой* взгляд – высокий.

Ходите в церковь, молитесь, вставая, ложась спать и даже пред обедом, по святым. Сохраняйте посты, не пропускайте обедни в праздники, ежегодно говейте. Затем, не размышляйте и живите так, как живет.

Вот *третий* взгляд – религиозно-простой.

Вы рождены наследниками заветного греха. Вы живете в юдоли бедствий и суеты, чтобы каяться и молить Искупителя о милосердии. Только этим мы можем спасти себя от вечных мучений. Без этого милосердия нет ни веры, ни добродетели, ни вечного блаженства. Молитесь, кайтесь, пойте псалмы и уповайте.

Вот *четвертый* взгляд – религиозно-высокий.

Трудясь, исполняйте ваши обязанности. Будьте полезными другим и себе. В трудных случаях жизни, если одна обязанность противоречит другой, избирайте из двух зол меньшее. Впрочем, предоставьте спасаться каждому на свой лад. Об убеждениях и вкусах не спорьте.

Вот *пятый* взгляд – практический.

Хотите быть счастливыми – думайте себе, что вам угодно и как вам угодно, но строго соблюдайте приличия и обряды и умейте с людьми уживаться.

Про начальников и нужных людей худо не говорите.



При исполнении обязанностей не горячитесь. Говорите, чтобы скрыть, что вы думаете. Если не хотите служить ослами другим, то сами на других верхом ездите. Только об этом молчите и в кулак себе смейтесь.

Вот *шестой* взгляд – также практический в своем роде.

Не хлопочите и не заботьтесь. Стены лбом не прошибете. Что будет, то будет. Живите, покуда живется, а когда время придет, так умрите.

Червяк на куче грязи! Вы смешны и жалки, когда мечтаете, что все стремится к совершенству, и вы член этого общества прогрессистов.

Зритель и комедиант поневоле! Как ни бейтесь, лучше ничего не сделаете. Белка в колесе! Вы забавны, думая, что бежите вперед. Не зная, откуда взялись, умрите, не зная, зачем жили.

Вот *седьмой* взгляд – очень печальный.

Заботьтесь, учитесь, работайте, наслаждайтесь, покуда живете. Идите, стремитесь беспрестанно вперед, отыскивая счастья. Но не ищите его в далеком небе; оно у вас под ногами. Какой вам лучшей жизни еще нужно? У вас есть тело, которое чувствует, мыслит, судит, рядит и, умирая, но не уничтожаясь, как феникс, возрождается.

Вот *восьмой* взгляд – немного более веселый.

Все устроено и настроено к лучшему Высшим Подателем благ. У вас есть заботливое Провидение. Зло – это одна фантазмагория, для вашего развлечения. Одна тень, чтобы вы лучше могли наслаждаться светом. Пойте благодарственные гимны и живите припеваючи.

Вот *девятый* взгляд – уже очень веселый.

Отделяйте теорию от практики. Принимайте какую угодно теорию для вашего развлечения. Но на практике узнайте, главное, какую роль вам предназначено играть. Узнав, выдержите ее до конца. Счастье – искусство. Достигнув его трудом и талантом, не забывайте; сделав промах, не пеняйте, а исправляйтесь.

Вот взгляд *десятый* и очень благоразумный.

Потупивший в свет, ознакомившись понемногу с этими взглядами, поступает различным образом, смотря по тому, как он был воспитан, какие имеет склонности и какой темперамент.

Если он родился здоровым, или даже чересчур здоровым, материальный его быт развился энергически, чувственность преобладает в нем, он склоняется на сторону привлекательного и веселого взглядов.

Если мозг его развит хорошо, воображение не господствует над умом, инстинкт не превосходит рассудка, а воспитание было более реальное, он делается последователем благоразумного или одного из практических взглядов.

Если, напротив, при слабом или нервном телосложении мечтательность составляет главную черту характера, инстинкт управляется не умом, а воображением, а воспитание не было реальным, он увлекается то высоким, то религиозным взглядами, то переходит от печального к веселому и даже от веселого к привлекательному.

Если, наконец, воспитание сделало из ребенка старуху, не дав ему быть ни мужчиной, ни женщиной, ни даже стариком; если при тусклом уме преобладает воображение или при тусклом воображении простой, реальный ум, то выбор падает на религиозные взгляды.

Восприимчивость к тому или другому взгляду усиливается внешними обстоятельствами и состоянием здоровья. Эта два условия, живость ума, слабость воли,



любознание и опыт заставляют нас нередко переменять взгляды и быть поочередно ревностными последователями то одного, то другого.

Если кто из нас, при самом вступлении в свет или после, переходя от одного взгляда к другому, наконец, совсем остановился на котором-нибудь, то это значит – ему перевоспитывать себя не для чего; это значит – он доволен своим выбором; это значит – для него решены основные вопросы жизни: и цель жизни, и назначение, и призвание его обозначены.

Лишается ли он, избрав один из этих взглядов, нравственных выгод своего воспитания, или, пользуясь ими и придерживаясь не слишком ревностно избранного им взгляда, думает избежать этой альтернативы, мы едва ли можем нарушить его убеждения. И должны ли? Он разрешил для себя роковые вопросы. Он счастлив в своем смысле. Сам Искупитель был послан благовествовать не для счастливых и довольных собою (Лук., гл. IV, 18).

Если бы наше поприще всегда и оканчивалось этим выбором одного из десяти взглядов, если бы последователи этих взглядов шли параллельно друг с другом и с толпой, движимой по силе инерции, то все бы тем и кончилось, что общество осталось бы вечно разделенным на одну огромную толпу и несколько небольших; все шло бы спокойно по-старому; жаловаться было бы не на что.

Но вот беда: люди, имеющие притязание на ум и чувство, не довольствуются этим выбором. Переходя от одного взгляда к другому, вникая, они испытывают, все глубже и глубже роются в рудниках души и, не находя в себе внутреннего спокойствия, оставляют эти взгляды, чтобы проложить себе новые пути.

А ревностные последователи этих взглядов не идут параллельно ни друг с другом, ни с толпой. Пути их пересекаются, направления сталкиваются. Менее ревностные, следуя вполупину нескольким взглядам вместе, составляют новые комбинации.

Этот разлад и раздор сектаторов и при более твердых политических основах общества мог бы поколебать его.

На беду эти основы шатки, толпа, движущаяся на них, громадна, а правители близоруки.

Люди с притязанием на ум и чувство не хотят быть ни смиренными поклонниками мертвой буквы, ни дерзновенными противниками необходимого на земле авторитета, ни суемудрыми поборниками грубого материализма, ни восторженными поклонниками одного разума.

Хотя этот идеал и пахнет проповедью, но он действительно таков. Я знаю это по опыту.

Недовольные, отставшие от последователей различных взглядов, они с энтузиазмом стремятся к этому идеалу и с самоотвержением ищут решения столбовых вопросов жизни – стараются даже во что бы то ни стало перевоспитать себя.

Вот механизм, которым они стремятся достигнуть своей цели.

Но чтобы вполне понять его, начнем.

Пусть каждый или каждая из нас представит себе, что вы принадлежите именно к этому классу людей.

Итак, представьте же теперь, что вы, по милости других особ, которых вы иногда и в лицо не знаете, родились, как водится, на свет.

Вас, не спросясь, окрестили.

Вы, в свою очередь, также никого не спросясь, выросли. Понемногу, Богу одному известно для чего, в вас родилось желание, что называется, осмотреться.



До сих пор на всем пространстве земли вы составляли один общий класс счастливых существ, который самим Искупителем был поставлен в образец человечеству.

Теперь, осмотревшись, вы уже распались на несколько различных видов.

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

Вы спрашиваете, кто вы такой?

Вам отвечают, что вы – ученик гимназии и со временем, – прибавляют в полголоса, – может быть попадете в кандидаты трехсот (т. е. в университет). Вам весело.

Вот *первый* вид.

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

Вы спрашиваете, что это значит?

Вам отвечают самодовольно, что вы – ученик школы правоведения, будете наверное столоначальником, потом прокурором, и если, Бог даст, успеете состариться, то и сенатором. Вы очень рады.

Вот *второй* вид.

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

Вам отвечают громко и отрывисто, что вы – кадет и будущий офицер, генерал, адмирал, генерал-губернатор, министр или, по крайней мере, попечитель учебных заведений. Вы в восхищении.

Вот *третий* вид.

Вы рассмотрелись и видите, что вы в юбке. Шнуровка, волосы и все в порядке. Вы и прежде слыхали, что вы – девочка; теперь вы это видите на деле. Вы очень довольны, что вы не мальчик, делаете книксен и спрашиваете: что теперь делать?

Вам отвечают: учите французскому языку, играйте на фортепиано, танцуйте и держите себя хорошо. Вы очень рады; делаете опять книксен и ревностно принимаетесь за эти предметы.

Вот *четвертый*, но еще не последний вид.

Проходят годы. Выросши донельзя из себя, вы начинаете уже расти в себя. Вы уже замечаете, что вы – студент, окончивший курс, правовед IX класса, офицер и девушка-невеста.

На этот раз вы уже не спрашиваете, кто вы такой и что вам делать? Вы уверены, что и сами знаете, что теперь делать.

Священник объяснял вам Откровение. Привилегированные гувернеры, инспекторы, субинспекторы, гувернантки, а иногда и сами родители смотрели за вашим поведением. Всевидящее око администрации наблюдало, чтобы науки и искусства были вам излагаемы в духе известных начал. Прозорливая цензура не давала вам читать безнравственных книг. Отцы, опекуны, высокие покровители, благотворительное начальство открыли вам путь к карьере.

После такой обработки, кажется, вам ничего более не остается делать, как только то, что пекущимся об нас хотелось, что бы вы делали. Это значит, чтобы вы, как струна, издавали известный звук.

Звучать для общей гармонии – согласитесь – есть завидная участь.

Но не тут-то было.

Вы достигли теперь уже того периода жизни, в котором и ум, и чувство начинают сильно тревожить вас: первый – задавал вам такие вопросы, которых вы



не в состоянии еще решить; второе – поджигая против вас беспрестанно инстинкты и чувственность.

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

Вы вспоминаете – вас учили, что когда-то существовал другой мир, в котором люди и мыслили, и поступали не так, как должно. Они жили здесь просто, чтобы жить. Копили деньги и тратили их. Ели, пили, пели, плясали, ходили в бани, нежались, бранились, дрались и кутили напропалую. Хоть между ними были и добрые, умные и степенные люди, но все они все-таки ходили в потемках, не зная, что есть еще что-то получше этой жизни. Правда, у них был Аид и Елисейские поля. Но эти места были где-то также на земле или в земле, и то не для души, а для теней. Теням самых великих людей, почти полубогов, жилось не очень весело. Например, тень Ахилла об этом очень жаловалась Одиссею:

*Лучше б (говорила она) хотел я живой,
как поденищик работая в поле,
Службой у бедного пахаря
хлеб доставать свой насущный.
Нежели здесь над бездушными мертвыми
царствовать мертвый.*

(«Одиссея», пер. Жуковского)

Вас учили, что Воплощенное Слово рассеяло эту тьму и положило конец бестолковому разгулу. Мир получил Откровение.

Вас учили, что Откровение, приподняв таинственную завесу, показало отдаленный горизонт настоящей жизни и сказала: стремись туда.

Вы узнали, какая бездна отделяет нас от развалин того мира, который только в себе самом искал препоны взрывам страстей, не имея никакого будущего за своими пределами.

Одушевленные благодетельным словом Откровения, вы смотрите вокруг себя, и что же?

Вы видите – окружающая вас толпа разыгрывает те же грязные вакханалии паганизма, которые Откровение объявило роковой препоной к достижению истинного счастья.

Вступив на попрание жизни, вы видите, что все бегут с него в Калифорнию.

Видя это, вам невольно приходит на мысль, что вы мистифицированы.

Натурально, вы не хотите быть долго мистифицированными.

Вы начинаете еще глубже вникать, анализировать, и находите себя в критическом положении.

Вам предстоит безутешная альтернатива: или дерзновенно отвергнуть заповедные заветы Откровения; или вступить во вражду с миром, исход которой предвидеть нетрудно.

Отдаться произволу не позволяют вам ни ум, ни чувство.

Надобно быть атлетом святотатства или самоотвержения, чтобы набрать одно из двух этой роковой дилеммы.

Не удалиться ли от света, не сделаться ли монахом?

Фи! Самоубийство не может быть мыслью здорового человека.



Вспоминая прежде с некоторым презрением о духе древнего мира, вы начинаете теперь ему завидовать. Он был последователен. Вступающим в свет нельзя было жаловаться, что их мистифицировали. Но завидовать, сетовать и колебаться ни к чему не ведет. Время летит, нужно действовать.

Вот теперь-то вы и начинаете пристальнее рассматривать окружающее вас. Теперь-то вы замечаете, что, кроме огромной толпы, бессознательно влекомой невидимой силой, есть еще и несколько других, меньшего объема; действующих не без сознания.

Теперь-то вы начинаете знакомиться со взглядами и поступками этих действующих групп. Сначала это вас интересует. Вы делаетесь ревностными последователями той или другой. Но вскоре то ум, то чувство нашептывают вам возражения. Снова колебание, сетование, упреки себе, другим и даже судьбе.

Вы сетуете: что стоило бы природе вылить нас всех по этому благодатному типу круглоты и сочности, который всегда остается на стороне веселого взгляда? Тогда нашему праотцу, верно, не вздумалось бы пускаться в распознавание добра и зла – не существовало бы истощенных адептов анализа. Антоний окружил бы длинношейного Цезаря толстяками, а не тощими Брутами. Эпикур был бы совершенно лишним человеком на свете. Плешивый Сократ не нашел бы себе последователей, а следовательно, и противников и не умер бы от боли голова. Будь я государь, я непременно велел бы развести поколение по этому типу. Надобно же было вылиться другому, неокругленному, бессочному типу, который не хочет жить, наслаждаясь плодами земли. Это он все вверх дном поставил. Это он вечно роется, никогда не устает и ничем не доволен. Для него все нипочем: факты – Эзоповы языки; предания – мифы; внутренние убеждения – предрассудки. Один анализ – его кумир.

Сетованиям конца нет. Нет от них и пользы.

Вам приходит на мысль: чем бегать за этими толпами и желать невозможного – переродиться, не лучше ли перевоспитать себя и потом уже серьезно и окончательно решить вопросы жизни? Вздумано – сделано. Вы тотчас же принимаетесь вникать в себя; хотите вывести себя на чистую воду, узнать решительно, что вы за человек?

Вы мало-помалу узнаете, что внутренний человек в вас, слишком рано развившись, пересиливал чересчур наружного, ни на минуту не хотел отдохнуть в нем, беспрестанно рвался вон, деспотствовал, тиранил слабый состав и играл им по своему произволу, разливался, кутил и не имел времени вникнуть в себя.

Но наружный, несмотря на врожденную хилость, был еще довольно упруг и тягуч, чтобы выдержать эти напоры. Измученный, он еще противодействовал.

Воспитатели были слишком близоруки, чтобы заметить эту борьбу. Так прошла юность.

Ваш внутренний человек, убедившись опытом, что он действует против себя же самого, наконец остепенился. Он приучается вникать в себя и видит, что ему осталось еще одно из двух: или сказать вечное прости отвлечениям, не пытаться далее вникать в себя, закабалить себя в железный панцирь формы, одеть жизнь в мундирный фрак, в накрахмаленную юбку и в книге бытия разбирать не смысл, а мертвую букву; или с утра до ночи роясь в рудниках души, подстерегая мгновения ее свободы, заставить ее саму решить вопросы жизни.

Вот последний период жизни, в который вам или нужно навсегда отказаться от искомого идеала и спокойно заснуть под тенью формы; или, вступив опять в борьбу с самим собой, искать отдохновения лишь на закате жизни в словах: «да, я страдал, но не напрасно».



Но не забывайте: вы – человек, имеющий притязание на ум и чувство. Можно ли сомневаться, на которое из двух надет ваш выбор?

Но не забывайте также: вы живете в мире противоречий и непоследовательности.

Проведя половину жизни, чтобы решить ее роковые вопросы; испытав на себе влияние различных взглядов, предприняв, наконец, перевоспитать себя и во что бы то ни стало достигнуть своего идеала, вы на самом распутии этого поприща иногда вдруг останавливаетесь: лень и страх одолевают вас...

Наслаждение под сенью мирского счастья и спокойной формы манит вас на перепутье. Тысячи и тысячи внешних обстоятельств так заманчиво около нас располагаются, что все предположения, которые было вытянулись пред вами такой последовательной нитью, вдруг сбиваются.

Что вы привыкли было считать твердыми убеждениями, оказалось ничтожной паутиной предположений. Вы, покидая ваш путь, доказываете, что убеждения даются не каждому: это дар неба. Ни опыт, ни время, ни логика еще не могут образовать их. Прежде чем вам захотелось иметь убеждения, нужно было бы узнать, можете ли вы иметь.

Только тот может иметь их, кто хоть однажды, но проницательно взглянул на себя. На это также способен не всякий. Для этого нужны вдохновение, способность отвлекаться и упражнение. Я прибавил бы еще: и молитва, если бы я отличал ее от минуты отвлечения и вдохновения.

Итак, вы – человек с умом и чувством, вы – желающий перевоспитать себя, желающий достичь искомой цели жизни, – вы узнаете, наконец, что надобно начать с отвлечения, чтобы узнать себя, узнать, способны ли вы к нравственным убеждениям, и к каким именно?

Иначе воротитесь лучше назад, пристаньте лучше к той или другой толпе и будьте счастливы по-своему.

Прожить полжизни, чтобы узнавать и перевоспитывать себя! – неутешительно; но все же лучше, чем умереть, не узнав себя. А знаете, кто лучше всех себя знает? – Дети. Из их души еще не успел образоваться этот страшный двойник, убегающий которого, мы беспрестанно отыскиваем самозабвения.

Детьми и бедными умом нужно быть, по словам Искупителя, чтобы сделаться причастниками Откровения и вечного блаженства. Не значит ли это: знать самих себя, как это знает детская простодушность, у которой нет другого себя, которой потому не нужно ни углубляться, ни отплеваться? Не значит ли это довести себя силой отвлечения и вдохновений до полного самопознания, слить свою двойственность, изгнать двойника из глубоких извилин души? Вот идеал, вполне недостижимый, но к которому мы должны беспрестанно стремиться.

Только на пути к этому идеалу мы достигаем способности иметь нравственные убеждения. Итак, вот начало перевоспитания: узнать себя. Труд неимоверный! Постоянное напряжение духа отвлечением, борьба с самим собой, с окружающим вас. Вдохновение, может быть, расстроит ваши нервы, истощит ваш материальный быт. Не опасайтесь этого. Если преобладающая материя может управлять духом и даже совершенно оцепенеть его, то чего не может сделать дух над материей, назначенный управлять ею?!

Стремясь к своему назначению, он лучше знает, как удержать ее в определенных границах, как укрепить, как направлять ее для своих целей. Посмотрите на атлетов человечества – слабы ли были их нервы? Не дух, а инстинкты, то поощряемые,



то удерживаемые воображением, бунтующим против воли, – вот что щекочет и бичует ваши нервы.

Наконец, вам хотя однажды довелось, в минуты вдохновения, в минуты внутреннего созерцания, бросить один из тех глубоких, решительных взглядов, и вы признали в себе убеждение. Убедясь, что вы готовы выступить на путь самопознания, вы становитесь наблюдателем у неизмиримого кратера души, подстерегаете быстролетные мгновения, когда затихает извержение вечно клокочущей лавы, чтобы хоть украдкой взглянуть в эту страшную глубину.

Наш язык слишком беден, чтобы изобразить весь этот механизм наблюдения над собой. Ему нужны сравнения, которые, хотя бы отдаленно, могли выразить, что с вами происходит.

Таково нравственное отвлечение и созерцание, ведущее к самопознанию. Отвлекаясь от себя, чтоб созерцать самих себя, чтоб углубиться в сокрытые рудники души, вы убеждаетесь в существовании нашей двойственности. Чем более жили, думали и чувствовали вы, тем более запуталась наша двойственность в извилистых ходах, тем труднее проникнуть в эти извилины, тем сложнее делается механизм наблюдения, тем более нужно отвлечения твердости и постоянства.

Но и достигнув уже силой воли известной опытности в самосозерцании, не льстите себя надеждой когда-нибудь достигнуть материальной ясности и очевидности, не ищите строгой последовательности в ваших взглядах.

Кто думает логически, посредством силлогизмов, начертать начало самосозерцания и составить из них стройное, ясное целое; еще более, – кто, как абдеритский Стильпон, предлагает их каждому встречному и поперечному, заключая неизбежной дилеммой: «если не принимаешь, то ты или глупец, или злодей», – тот не понимает сущности отвлечения, тот не только не рылся в себе, но и не заглядывал в свой сокровенный лабиринт.

Нестройный хоровод одних заветных предчувствий, одних туманных призраков мысли, вызванный вдохновением из бездонной глубины на видимый горизонт души – вот сущность отвлечения. Как связаны в целое эти украдкой сделанные наблюдения над собой, эти отрывки самопознания?

Как нередко эти призраки заставляют содрогнуться самую отважную душу при одном появлении на ее небосклоне? Но вы бросаетесь в бегство от себя, заметив, что тот или другой призрак, рисовавшийся только бледными очерками вдаль, приближается к вам, как страшная личина в фантазмагории, начинает яснеть, быстро принимает огромные размеры и уже готов охватить нас.

Итак, не думайте, что сущность истины для нас ясна. Одни проявления ее светлы; но и они так светлы, что мы еще не привыкли смотреть на них. Что кажется обыкновенному уму чрезвычайно простым, ясным и отчетливым, – еще не истина. Когда одни ее слабые проблески до нас доходят отрывками, когда одним высоким умам, и то в часы высоких вдохновений, удастся иногда постигнуть тот или другой отрывок проявления истины в мире материальном, то можем ли мы ожидать, чтобы мы могли получить ясные сведения о скрытом в глубине ее источнике?

Узнав в самопознании, как много такого скрывается в вас, что при мгновенном появлении уже наводит страх, вы начинаете постигать и как велико пространство, разделяющее мысль от ее проявления в слове и деле?

И это первое открытие в самопознании – то доставляет вам утешение, то возбуждает какую-то тоску по отчизне.



Чем менее раздвоился внутренний быт ваш, тем неразрывнее связаны у вас мысль, слово и дело. Самая мысль тогда едва напоминает вам о себе, — так она бывает тесно связана с вашим сознанием. Дитя не знает или не чувствует, что оно мыслит. Вы получаете сведение об ее существовании только чрез слово и дело. Произнесенное и совершившееся дело, действуя обратно на ваши чувства, производит на нас приятное или неприятное впечатление, которое вы называете добром или злом. Вот весь нравственный процесс, совершающийся в нераздвоенном человеке. Но рано, необыкновенно рано, показываются в нашем обществе начатки нравственной двойственности. Размышляя о нашем детстве, мы едва вспоминаем о первом ее начале. По мере вашего развития увеличивается и промежуток времени, разделяющий мысль от слова и дела. И в этом промежутке произносятся нередко наши слова, совершаются поступки, бессвязно противоречащие слову и делу, которым предстоит еще совершиться. Не следите за собой, не углубляйтесь в самопознание, и вы запутаетесь в этом лабиринте противоречий и непоследовательности, в отчаянии начнете убегать себя и искать отрады в самозабвении.

Но, находясь беспрестанно на страже за собой, вы научаетесь мало-помалу бесстрашно и проникательно смотреть в глубину души: вы узнаете, откуда берутся эти противоречия, и, проникая взором отвлечения все глубже и глубже, вы открываете еще бесконечный материал для новых мыслей, готовых выпрыгнуть из глубины и стать между словом, делом и мыслью, уже созревшей для проявления на свет.

Следя за собой все далее и далее, вы научаетесь *отсылать эти вставочные или вводные мысли назад к их первобытному источнику* и чрез это не допускать их созревать до *проявления в слове и деле*. Вы можете достигнуть еще большего совершенства в самопознании: вы достигнете способности удлинять и укорачивать промежутки времени, разделяющие мысль от слова и дела, и даже вызывать, по вашему произволу, другие мысли в это время, созерцать их, некоторые из них проявлять словом и делом, а некоторые, не допустив проявиться, отсылать назад, к их сокровенному источнику.

Так вы достигаете последовательности, воспользовавшись первым открытием самопознания, чувствуете себя и лучше, и крепче, и готовнее продолжать проложенный путь. Так доставляет утешение первое открытие самопознания.

Но оно же и возбуждает в нас чувство тоски по отчизне.

Вы погружены в созерцание, вы уже начинаете проявлять в слове и деле высокую мысль, вызванную отвлечением из глубины души. В это время неосуществленные еще мысли, вызванные вами целым хороводом на горизонт души, то опять исчезают, то снова появляются, по вашему произволу, и вдруг вы ясно различаете между ними лишь тонкой пеленой мысли едва прикрытые инстинкты, а за ними поднимается грозной тенью и мысль о ничтожестве.

Перенесенные было отвлечением в высшую сферу, вы вспоминаете теперь о вашем земном назначении, и тоска по этой отчизне начинает томить вас, напоминая вместе и ничтожность, и разрушение.

Но и увлеченные мгновенно нашей матерью к грубым наслаждениям, вы, сроднившись с отвлечением, также между вызванными мыслями заметите и те, которые своей чистотой и светлостью напоминают вам живо, что есть для вас и другая отчизна, за пределами этих наслаждений.

Теперь только, испытав в первых началах самопознания и утешение, и чувство тоски по двум отчизнам, получая все более и более ясные понятия о вашей нравственной



двойственности, научившись уже несколько управлять ею и сближать две ее стихии, вы убеждаетесь, наконец, что борьба с этой двойственностью и с материальным вашим бытом, беспрестанное стремление привести ее к одному знаменателю – есть цель здешней жизни, ваше прямое назначение на земле.

Борьба, но не вражда. Не враждуя с нашей материей, не враждуя с окружающим вас, вы должны вступить в эту высокую, идеальную борьбу для недостигаемого на земле идеала.

Так отвлечением и самопознанием вы достигаете и до познания начал святого Откровения, основную мысль которого составляет эта же самая борьба на земле, для достижения блаженства за гробом. Теперь вот непосредственные следствия этих убеждений.

Предавшись со всей теплотой души утешительному влиянию отвлечения, с твердым намерением совершить свое перевоспитание, вы не можете уже быть адептом схоластицизма, последователем формы, толковником мертвой буквы. В событиях мира, в событиях вашей индивидуальной жизни, в окружающем вас, – везде вы стараетесь постигнуть господствующую, основную идею, или ясно проявляющуюся, или скрытую под грузом формы и буквы.

Так и в Откровении – этой основной книге нашего нравственного бытия – вас поражает идеал жизни здешней, начертанный то в умильной простоте, то под видом цветистых иносказаний, и олицетворенный в земной жизни и делах Искупителя.

Сосредоточив все силы отвлечения, чтобы постигнуть неизмеримо высокое этого идеала, ваши взгляды на это высокое не будут понятны последователям формы и читателям буквы. Для вас самих эти взгляды, как результаты самосозерцания, не могут быть так ясны, как математические аксиомы; но как предчувствия, при известном состоянии духа, они могут для вас сделаться яснее всех математических аксиом, всех выводов опыта и всех исторических истин на свете.

Поэтому, не навязывая явному и не домогаясь доказывать логически (по законам одного ума) истину того, что открыло вам отвлечение и самосозерцание, вы, однако же, не скрывайте ее от других, опасаясь упреков в непоследовательности и неясности. Кто упражнялся уже в искусстве самопознания, кто чувствует, кто убежден, что для нас, кроме истины *математической, опытной и исторической*, есть еще и *другая*, которая слишком беспредельна, чтобы поместиться в тесных границах этого размещения, – тот поймет вас. Но и тот, кто, по-видимому, разгромил напором своей логики несвязный ряд ваших (отвлеченных) убеждений, – и тот, поверьте, нередко внутренне сознается: «еще такая победа, я потерян». Только не вдавайтесь в схоластические распри и произносите ваши убеждения настоящим их голосом, т. е. голосом чувства.

Так самосозерцание сообщает вам и свои убеждения о сущности зла и о бессмертии – двух предметах, о которых без отвлечения мы не можем иметь даже самого слабого понятия.

Если мы, рассматривая один материальный окружающий нас быт, легко убеждаемся, что для творящей силы природы не существует наше различие добра от зла, то еще менее оно может существовать для Того, кто сотворил Вселенную. Разрушение целых миров, в отношении к недостигаемо высокой идее о Творце, так же ничтожно, как и разрушение ничтожнейшей из инфузорий, – совершающееся по тем же предвечным законам. Дуализм исчезает за пределами земли, за пределами человеческой натуры и гроба.



Но самое простое наблюдение открывает этот дуализм в беспрестанной борьбе между наружным и внутренним человеком, между влечениями инстинктов и силой воли; еще более убеждаемся мы в существовании другого, нравственного дуализма, чрез отвлечение и самопознание.

Эта-то двойственность и есть наше зло.

Оно обнаруживается в мире вещественном разладом чувственности с волей и рассудком; в мире же отвлеченной мысли, готовой обнаружиться чрез слово и дело, — с призраком или отражением ее, обнаруживающимся в нас, как будто бы это было вне нас. Чем яснее для нас очерки этого превратного отражения, этого миража нашей мысли, готовой выступить или уже выступившей на свет, чем менее мы упражнялись в самопознании, тем более мы подвержены оптическому обману души, считая то, что происходит в нас, происходящим вне нас. Так простолудин с живым соображением представляет себе и совесть, и ангела хранителя, и лукавого искуателя.

Тот для себя не зол, кто не имеет этой двойственности. Если природа снабдила организацию кого-нибудь всеми свойствами к убийству, грабежу, разврату, не дав ему ни воли, ни рассудка для удержания инстинктов, ни малейшей способности к отвлечению, у того нет дуализма, и тот для себя не зол. Он относительно себя совершенно таков же, как и другой, которого организация устроена для любви, добродетели, но также не снабжена способностью отвлекаться и созерцать себя. Но другое дело — в отношении к другим, его окружающим.

Тот, чьи поступки производят на нас неприятные, тягостные впечатления — в наших глазах зол, и, наоборот, — добр, если эти впечатления приятны и не противоречат нашим интересам. Кто не видит из этого, что понятия наши о добре и зле, выводимые из поступков других, должны быть чрезвычайно относительны?

Даже в мире христианском, где высшим авторитетом обозначено в резких чертах, что худо и что хорошо, мы видим беспрестанно, как различны и относительны наши понятия о том, кто делает добро и зло. Самое убийство, грабеж и ложь мы готовы извинить и считаем даже иногда высоким, если это только совершено под известной формой. Это потому, что, во-первых, те самые впечатления действуют не на всех одинаково приятно или неприятно; во-вторых, анализируя поступок, мы ищем познать мысль, управлявшую этим поступком, и, несмотря на все наше отвращение к иезуитам, судим также весьма нередко по их началу: цель оправдывает средства. Итак, в предвечных законах природы наше различие добра от зла исчезает.

Понятие о добре и зле в мире общественном есть только относительное.

Но в мире индивидуальном это различие существует и основано на двойственности человеческой нравственной природы.

Злодей, — если только природа не обидела, его совершенно способностью отвлекаться, — дрожит, видя благодатный образ иной мысли, являющийся туманным призраком между мыслью, готовой олицетвориться в убийстве, и совершением кровавого дела. Увидев этот призрак, он уже знает, что он — злодей.

Добродетельный, — также способный к самосозерцанию между благой мыслью и добрым делом, — пугается, видя уродливый призрак на горизонте души, напоминающий ему, что для него было бы выгоднее, если бы он остановился в совершении поступка. Увидев его, он вспоминает, что в нем есть зло.

Откровение, поставив нам в образец первобытную, не разделенную дуализмом природу человека: детский возраст и бедную простоту духа — повелело чрез борьбу с собой и миром стремиться к уничтожению нашей двойственности.



И злодею, и добродетельному открыта эта цель; только каждый из них может достичь ее не иначе как противным путем. Первый – чрез борьбу и самопознание привлекая к себе все ближе и ближе отдаленный призрак благодатного; второй – все более и более удалил искаженный призрак злого.

Победа над дуализмом ведет к бессмертию, обещанному Откровением.

Кто из нас, одаренный умом и чувством, перевоспитал себя чрез отвлечение и самопознание до убеждения в необходимости борьбы с дуализмом, тот должен быть убежден, вместе с этим, и о предстоящем ему бессмертии. Но не думайте, чтобы истинное самопознание требовало вражды к вещественному миру, к обществу и к самому себе.

Только близорукие последователи религиозных взглядов, только выступившие в свет с направлением хотя и высоким, но основанным на ложно понятых началах Откровения, вступают во вражду с обществом, нередко кончающуюся враждой к себе.

Естественно ли думать, чтобы Искупитель, сам Сын Человеческий, требовал от нас вражды к обществу, к нашим близким, к нам самим, тогда как Он завещал нам любовь и к ближним, и к врагам, повелевал отдавать цезарево цезарю и пришел не разрушать, но восстановить Ветхий Завет?!

Вражда предполагает ненависть, осуждаемую Откровением. Борьба же – присутствие духа и сознание внутренней силы, доставляемое нам верой в Откровение и самопознанием.

В Откровении нужно отличать, что имело непосредственное приложение к тогдашнему обществу, от того, что останется вечным для целого человечества; нужно отличать идеал, к которому мы должны беспрестанно стремиться, от действительности, с которой мы должны беспрестанно бороться.

Это-то изложение резкими чертами недостижимого и практически действительного и свидетельствует о святости и вечной ненарушимости начал, благовествуемых Откровением.

Итак, в какое бы положение вы ни были поставлены обществом, обстоятельствами, судьбой, боритесь без вражды. Любите то, с чем вы вступаете в борьбу; имейте привязанность к тому, что вы хотите победить. Тем слаще будут для вас плоды победы, тем славнее торжество победителя. Одно любите потому, что этого требует ваша земная отчизна; имейте привязанность к другому, потому что оно вселяет в вас смирение и скромность, напоминая вам о ваших слабостях и несовершенствах, и заставляет вас обращаться с упованием к утешительным источникам вашего нравственного бытия: святому Откровению и самопознанию.

Вечное блаженство и небесное царство – за твердость и постоянство в борьбе. Адам, вечной смертью к мучениям угрожает Откровение за бессилие и падение. Понятия – а потому и суждения – наши об отвлеченных предметах всегда будут различны, смотря по различной степени образования и организации общества, в котором мы живем. Поэтому предоставим каждому представлять себе и вечное блаженство, и небесное царство, и вечное мучение – так, как убеждает его собственное самопознание. Пусть материальный человек, не дошедший еще чрез отвлечение до отделения вполне своего вещественного быта от духовного, представляет себе рай в виде сада, ад – в виде раскаленной печи. Образуйте его, изощрите его самопознание; но без этого не нарушайте его убеждений. Результаты их так же утешительны, благодатны и высоки, как и результаты ваших отвлеченных убеждений. Отрицатели высокого, вечного, неземного в Откровении приводят обыкновенно



в доказательство своих мнений, что и мир языческий знал бессмертие, имел свой Аид и Елисейские поля.

Если высокие умы в языческом мире и имели убеждения о бессмертии, сходные с нашими, то что доказывает это? Не то ли, что дух Божий искони витал в человечестве без его сознания? Человечество, как и каждый человек, медленно совершенствовалось в самопознании; шло же и идет не прямым путем к этой высокой цели, но блуждая и уклоняясь, извилистыми тропами. Еще языческое осталось в христианстве; христианское было и в язычестве. И разве уменьшается благотворное действие эфирования и высокое достоинство этого открытия, когда мы скажем, что оно уже было известно за несколько тысячелетий китайцам?!

Каковы ни были понятия язычников и ваши о вечном блаженстве и аде, ожидающих человека за гробом, – в том, верно, согласится большая часть людей, упражнявшихся в отвлечении, что самое утешительное в этой мысли есть именно продолжение жизни, продолжение существования, хотя и в другом виде, – жизнь духа, лишенного всех слабостей и несовершенств материи. Но и только. Будет ли это существование духа соединено с сознанием своего существования, может ли оно быть соединено с наслаждением или мучением, об этом мы не можем иметь ни малейшего понятия, покуда мы живем материально. Одна смерть может решить эти вопросы, да и то еще едва ли для каждого из нас.

Самое разделение духа от материи есть чисто условное, необходимое только при наших настоящих, еще самых поверхностных понятиях о материи. Если подумать, сколько заключается в этом слове: материя! Это – вся Вселенная, следовательно, Безграничное, Беспредельное. Много ли же нам известно о свойствах этого Безграничного? Не смешна ли после этого близорукость тех, которые думают, что они в состоянии определить материю, определить Беспредельное?! Много, много, если мы можем сказать еще что-нибудь о некоторых свойствах материи нашей планеты, да и то давно ли самые существенные из них (электричество, свет, магнетизм) подвергнуты тщательным исследованиям, и между несколькими известными нам проявлениями этих свойств сколько еще скрывается неизвестных!

Можем ли мы сказать с уверенностью: это – материя, это – не материя, тогда как с каждым днем мы узнаем существование новых веществ, которые еще вчера для нас не существовали? Даже на одной нашей небольшой планете мы окружены, нет сомнения, целыми мирами неизвестных еще существ, требующих неимоверного изощрения наших грубых чувств для своего проявления. Нам неизвестны даже границы, до которых наши чувства могут быть изощрены. Где был для нас, за несколько столетий, целый мир инфузорий? Что был для нас вообще целый микроскопический мир?

Кто же, самоуверенный, убедит нас, что, кроме этого грубого, вещественного мира, постигаемого нашими чувствами, не может существовать и вокруг нас еще другой, скрытый от них, составленный из вещества несравненно более тонкого, так тонкого, что оно для нашего ограниченного ума уже переступает пределы материи и делается духом?

Если же невесомые тела могут проникать и выполнять все поры нашей материи и своим сотрясанием оживлять ее, то какие поры могут остаться непроницаемыми для того, что в неизмеримой степени тоньше и эфирнее всех невесомых?

Если же простые чувства открывают в невесомых столько загадочных, непостижимых свойств, которые резко противоречат нашим понятиям об обыкновенной



материи, то какими свойствами не может обладать это нечто, когда мы представим его несравненно менее материальным, нежели все невесомые?

Если нашему рассудку трудно предположить в материи сознание, то ему также трудно отвергать это свойство в предполагаемом веществе, выступившем за пределы обыкновенных понятий о материи.

Короче, нет определенных границ, где оканчивается материя, где начинается дух, потому что вам неизвестны еще ни границы, ни свойства материи.

Но если мы в состоянии себе вообразить, что все тончайшие промежутки атомов, составляющих нашу грубую телесную оболочку, содержат в себе еще несравненно тончайшие атомы духа, то можно также вообразить, что эти эфирные атомы, беспреестанно колеблясь, сохраняют еще и прежнюю форму материальной оболочки, облекавшей их даже тогда, когда она уже разрушилась и слилась с стихиями земли.

Как видения, как бесплотные тени, могут нам представиться колеблющиеся атомы душ наших ближних, сохранившие еще наружный вид грубой их оболочки, привлекаемые сродством с атомами нашей собственной души, в минуты тождественных сотрясений, во время всемирных и частных катастроф нашей жизни, когда наш дух бывает сильнее расположен к разъединению с телом.

Соединение грубой материи нашего тела с эфирной духа может быть тесно до совершенного слития, слабо до разъединения. Чем грубее материя, чем менее она проникнута эфиром духа, тем более она препятствует его колебаниям, тем теснее она облекает его, тем менее способны атомы этого эфира принимать и удерживать наружный вид нашей телесной оболочки.

У одних еще при жизни мы видим стремление к разъединению духовного эфира от телесной материи; у других и самая смерть не способствует его проявлениям; его индивидуальное существование оканчивается, сливаясь с мировым эфиром невесомых.

Чем более во время нашей жизни дух был склонен к разъединению от материи, чем более он находил пространства в материи для обнаруживания своего главного свойства — непрерывного колебания, — тем сильнее была его власть над телом, тем способнее он делался индивидуализироваться, принимать вид наружной их оболочки, ощущать ее впечатления и, сообщая ей свои неведущественные свойства, возвышать и облагораживать ее.

Кто будет отвергать, что связь и отношения атомов этого духовного эфира к атомам материи должны быть совершенно другие у Сократа и Ньютона, чем у кретина и идиота? Но у всех нас и грубая материя, и этот тончайший эфир бессмертны.

Материя бессмертна, потому что, разрушаясь, принимает новые виды, никогда не исчезает; а духовный эфир, оставив материю, сливается с мировым целой Вселенной.

Но, сливаясь, он или утрачивает свою особость, или же, получив однажды от материи, сознание об этой особости, сохраняет и ее навеки.

Каждому из нас дана, хотя и в различной степени, способность обособить наш духовный эфир, начиная его разъединять еще в нашей земной жизни от тела, утончая, возвышая, облагораживая нашу материю, раздвигая пространства между ее атомами, способствовать движениям эфира, делать его все более и более восприимчивым к ощущениям материальным, изоцрять его сознание чрез самую же материю, готовить его, чтобы он и за гробом сохранял это сознание.

Пусть будет это мечта для недоступных к отвлечению, но для нас она все-таки останется утешительной и высокой.



Жить на земле для усовершенствования, для облагораживания материи, готовить себе чрез земное бытие путь к бессмертию, к сохранению сознания о себе и за гробом – кто, посмотрев с этой точки зрения на жизнь, не поймет, что при таком взгляде наши мысли, намерения, речи и поступки получают другое направление?! Но что же будет, когда мы усвоим этот взгляд до степени убеждения? Тогда какой заветный идеал высокого и святого останется для нас непривлекательным, недостижимым? Какая жертва останется для нас невозможной, чтобы жить для бессмертия, жить сознательно, вечно? Вот наш эдем, вот вечное блаженство Откровения. Утратить духовное сознание и слиться с грубыми стихиями земли – вот вечный ад.

Пусть же каждый из нас решит с убеждением этот столбовой вопрос жизни: жить, совершенствуясь отвлечением развивать *сознание* в эфире Творящего, который витает в нас, стремясь беспрестанно слиться с общим эфиром Вселенной, самопознанием уничтожая дуализм, происходящий от сознания бытия в материи. В этой же жизни стремиться к разьединению духа от тела, возвышая его до управления материей, а материю облагораживая до свойства быть управляемой духом. Только тот, кто в здешней жизни проложил себе этот путь, достигнет бессмертия, только он одушевится предчувствием, что его ожидает за гробом. Кто был так несчастлив, неспособен, ленив и ничтожен, что не хотел воспользоваться самой высшей способностью человека – развивать сознание себя до самопознания и одерживать чрез то верх над материей, – тот должен отказаться от бессмертия, которого он не в состоянии был и предчувствовать. Много званых, мало набранных.

Итак, вот в немногих словах механизм – если бы только слова достаточны были описать его, – которым руководствуется человек с умом и чувством в разрешении главного вопроса жизни.

Убедившись из опыта, что вы уже потеряли эдем души – детскую простоту и единство, испытав, что у вас мысль, слово, поступок уже разделяются большим или меньшим промежутком времени, вы начинаете наблюдать, что происходит с нами в это время.

Вы вскоре узнаете (что, впрочем, вы уже и прежде чувствовали), что в это время целый сонм других мыслей теснится между вашей главной мыслью и ее осуществлением в слове и деле.

Эти вставочные мысли – то слышатся вам как отдельные, неясные звуки или как близкие, вам знакомые голоса, то являются пред вами как резко обозначенные тени вашей главной мысли, как призраки фантазмагорического калейдоскопа, беспрестанно принимая новые виды, сливаясь и разделяясь, приближаясь и удаляясь, – или как одни туманные пятна мыслей на необозримом млечном пути души. А за ними во мраке исчезает бездонная глубь! Если вы, смущенные в этом хаосе теней и звуков, испугаетесь, закроете глаза и уши и перестанете следить за этими призраками, чтобы их исследовать вблизи, то вы поступаете как робкие дети, которые боятся потемок.

Вы знаете, как их приучают не бояться. Рассмотрите вблизи и расслушайте, что вас пугает. Вы увидите тогда, что эти призраки – одни только миражи или одни только цветные лучи вашей главной мысли, которая разложилась на них, чрез призму души, переходя в поступок и слово. Вы расслушаете в невнятном говоре аккорды созвучных мыслей, голоса давно забытых убеждений, шепот и вопли инстинктов.

Вникайте, не теряйте терпения. Вы приучитесь сначала разбирать в этом хаосе тени от звуков, потом узнавать настоящий источник тех и других, отличать грубые



голоса материи от мелодических звуков души: но, главное, для вас проясняет связь между мыслью, которую вы хотите олицетворить, и этим хаосом, о существовании которого в вас вы, может быть, прежде не догадывались.

Вот теперь-то начинаются суд и расправа с собой. Вы непременно собьетесь с толку, если вы не приучитесь выслушивать каждый голос и разглядывать каждый призрак мысли порознь, чтобы узнать их источник. Прежде всего старайтесь различать мысль, диктованную инстинктом. Преследуйте сначала ту, которая родилась из самого грубого инстинкта. Вот первый путь к борьбе, первый случай к испытанию воли, — самый трудный, потому именно, что он первый. Но, не прошед чрез него, вам невозможно будет бороться и с вашим нравственным дуализмом.

Но не так легко отличить голоса вопиющих инстинктов от призраков, вышедших из этого дуализма. Не всегда громки и резки бывают вопли чувственности. Только грубая натура материи выражается грубыми инстинктами. Чем более она утончена воспитанием, тем скрытнее делается ее голос, тем труднее различить его. Беспристрастно, открыто и строго судите себя, — тогда вы расслушаете его.

Итак, вы дошли до борьбы воли с материей. Вы скажете, что для этого еще не нужно искусства самопознания: вы и прежде, живя в обществе, должны были испытывать эту борьбу; вы скажете, что и животные так борются, как бы ни был силен их инстинкт. Но знайте, — в обществе вы сражаетесь с чувственностью бессознательной и, следовательно, без нравственной воли. Правда, законы, налагаемые приличием, упражняют волю, но не сознательную; они исполняются чрез подражание — также род инстинкта, свойственного и животным. То, что вам без искусства в самопознании кажется победой воли над чувственностью, есть только одна победа инстинкта над инстинктом. Хищный зверь, видя добычу, не бросится на нее, когда чувствует, что не в состоянии ее преодолеть: инстинкт самосохранения торжествует и над голодом. Но та борьба, к которой ведет самопознание, основана на сознании нравственной воле. «Я хочу» торжествует над инстинктом.

Чем грубее и громче вопль инстинкта, тем легче заметить, откуда он выходит, тем легче борьба с открытым противником. Несравненно труднее расслушать те клики, которые произносятся голосом чувственности, скрытой под видом нравственного дуализма. Вот самый пагубный яд, который развивается в нас из нас самих. Представьте себе: в вас созрела мысль совершить поступок, о котором вы уверены, что он будет пагубен для вашего врага. Вы дышите мстостью, вы горите нетерпением как можно скорее осуществить ваш замысел на деле. Вдруг между вашей мстостью и поступком из глубины души поднимается грозный призрак, указывая перстом на книгу Откровения. Вы убеждены — это совесть. Вы взволнованы, вы уже готовы молиться, готовы забыть и ненависть, и мщение. Призрак исчез: свершилось доброе дело во имя самого Искупителя. Но душа не осенилась благодатью. Она не торжествует победы.

Тот призрак был не совесть. Он святотатным перстом указал на Откровение. То был инстинкт самосохранения под личиной дуализма души.

Вас ненавидит женщина. Она отравила всю нашу жизнь, запятнала наше имя, разорвала нашу привязанность к детям. Вы клянетесь отомстить ей, преследовать ее до гроба. Вдруг вы останавливаетесь пред плачущей Магдалиной *Тициана*. Тихая скорбь о кающейся грешнице, томное сочувствие к слезам, струящимся из глаз, поднятых к небу, волнуют вас, и вот опять пред вами призрак, но не грозный: как ангел-примиритель, тихо нисходит он. Улыбкой любви и мира приветствует оно вас. Забыта ненависть, погасло мщение. Торжественное «прощаю» произнесено



вами; вы молитесь за ту, которая смеялась над вашими страданиями. Вы счастливы. Но благодатного мира опять нет в душе. Тот призрак был не эфирный небожитель. То была, одна чувственность пола под видом высокого в дуализме души. Где же – вы спросите – взять рассудка, хладнокровия и воли, чтобы провести этот анализ резкой чертой чрез все попрание жизни? Вы начинаете анализировать, судить себя, и целый рой новых призраков вашего дуализма, вашей же чувственности летает и жужжит вокруг вас, беспрестанно мешая вести ваши судебные протоколы. Ваша тайная полиция оказывается ненадежной. Она также на жалованьи у инстинктов. Вы начинаете упражнять волю, а она заводит интриги, обманывает вас: хочет, как Цезарь, управлять, разделяя; поджигает один инстинкт против другого и сама, наконец, запутывается в этой дипломатической сети.

Вот наконец когда вы узнаете, что ваша воля не подвластна вам. Она – над вами. Материя и чувственность, дух, разделенный дуализмом, – вот что ваше. А воля осеняет вас только как дар верховной благодати. Одно лишь вдохновение сообщает вам волю. Помните ли ответ Спасителя на слова Петра: «Посмотри: смоковница, которую ты проклял, засохла». «Имейте веру Божию, – отвечал Искушитель: – истинно говорю вам, если кто скажет горе: двинься и бросься в море – и не усомнится в сердце своем, но поверит, что сбудется по словам его: будет ему, что ни скажет», – вникните в глубокий смысл этого ответа.

Уничтожьте сомнение в себе, и мощная воля осенит вас. А можно ли его уничтожить без вдохновения?

Итак, вот финал самопознания. Вы открыли в себе храм святости. Вступите в него с упованием, и могучая высшая воля снизойдет на вас, недаром человечество было всегда влекомо к вдохновению. Оно бессознательно чувствовало, где оно должно было искать своей опоры. Самопознание приводит к тому же путем отвлечения и убеждения сознательного, которое потому непоколебимо и твердо.

Если последователи торгового направления в нашем обществе с улыбкой намекают нам, что теперь вдохновения нет и не нужно, то они не знают, какая горькая участь ожидает в будущем человечество, пресыщенное жизнью, утратившее небесный дар, единственную связь его с Верховным Существом.

Без вдохновения нет воли. Без воли нет борьбы, а без борьбы – ничтожество и смерть. Вот наша участь.

Не думайте, чтобы самопознание, открыв пред вами путь, заключило холодным эпилогом: «имейте вдохновение». Оно само уже есть дар высшей воли, и, проникнув с ним хотя однажды в глубину души, вы уже выходите на свет другими; вы вынесли с собой убеждение о существовании заветно святого: вы молитесь, чтобы высшая воля одушевила вас в борьбе с началом всех сомнений – дуализмом вашей души.

Мы все способны к вдохновению, хотя не все в одинаковой степени и всякий по-своему. Шаман и дервиш делаются вдохновенными чрез телодвижения. Для большей части из нас нужны музыка и пение. Спаситель показал нам в своей земной жизни, что для высшего вдохновения нужно известное состояние тела и духа, достигаемое постом и уединением. Самопознание учит нас тому же: не улучшив, не облагородив материи, не подвергнув ее грубых атомов сотрясениям эфирных атомов духа, – мы делаемся неспособными к высшему вдохновению, развивающемуся из созерцания и отвлечения. Вседневная, дюжинная жизнь с торговыми ее взглядами, увлекши вас однажды своим потоком, не располагает ни к тому, ни к другому. Уединение необходимо для этого.



Из этого не следует, что вам непременно нужно сделаться аскетом. Живя натурально, как живут все другие, живите еще внутренне. Вы найдете тогда уединение и в обществе; житейские заботы не развлекут вашего отвлечения. Среди шумящей толпы, в самом разгуле ее вакханалий, вдохновение одушевит вас.

Но покуда самопознание не привело вас к конечной ее цели, вы долго, долго не будете своими среди людей. Вы недоверчиво будете смотреть на них. Вы будете любить их, но по долгу, а не по убеждению. И можно ли ожидать, чтобы вы доверчиво и с участием смотрели на них, когда целый сонм противоречий и враждующих инстинктов – призраков нашей действительности – толпится в душе, заставляя нас беспрестанно сомневаться в себе и недоверчиво смотреть на себя? Вы беспрестанно применяете к другим то, что делается в нас. И это так. Вы лучше знаете их, нежели они сами. Вот в этом-то периоде самопознания любопытство, самолюбие и корысть подстрекают вас управлять другими. Как не воспользоваться плодами наблюдений над собой? Как не увериться на опыте, что точно то же происходит в других, что и во мне? Еще один шаг, и вы, со всем запасом самопознания, – игрушка вашего же эгоизма. Не вдохновение, не высшая воля, один разум ставит нас в челе других. Но вот самопознание уже раскрывает пред вами свой финал, вдохновение все чаще и чаще извещает вас. Тогда другие желания начинают волновать вас. Сомнение и двойственность потрясены. Недоверчивость (к себе и другим) ослаблена. Рождается потребность то сообщить другим, что свыше осеяло вас. Уже не женское любопытство, не эгоизм поджигают вас – верховная воля управляет вами и стремится чрез ваши собственные убеждения излиться на других. Какая загрубевшая душа не вспомнит без участия о тех веках, когда мир был потрясен этими убеждениями, когда вдохновенные ученики, презирая смерть, шли по стопам учителя и их вдохновение с потоками дымящейся крови лилось на изумленное человечество?!

Итак, и бытописание, и наблюдение самого себя показывают, что потребность сообщать другим, чем вы проникнуты сами, знаменуется торжеством над эгоизмом – жертвованием. Вы делаетесь готовыми принести в жертву ваши мечты о земном счастье, которыми избалованное воображение и чувственность убаюкивали вас с вашего детства. Вам не спалось спокойно без тихих колыбаний вашей колыбели. Но вдохновение прогнало этот сон. Не здесь назначено вам отдыхать от утомлений.

Кто не насмехался из вас над искателями сильных ощущений? Кто с изумлением не видит, как в нашем веке реализма начинает распространяться эта болезнь времен рыцарства (средних веков)? Убедитесь же, что никакое материальное направление в свете не в состоянии уничтожить вдохновения в человеке. Это искание сильных ощущений есть его проявление. Прежде целые массы людей, одушевленных вдохновением, готовы были принести себя в жертву и пролить кровь за свои убеждения. Теперь те из них, на которых порою нисходит высшая воля, влекомые без сознания этим ощущением, готовы также жертвовать собой. Но общество, уже привыкшее к своей земной неволе, не требует от них их жертвы. Что же остается им? Собою жертвовать для сильных ощущений! Посмотрите на искателей сильных ощущений с этой точки, и смешные восторженности донкихотства, странные припадки английского сплина будут для вас бессознательным проявлением высокого в человеческой натуре, – борьбы и готовности жертвовать собой, – но покрытого прахом земли, поднявшимся от скованных стоп рабского общества.



Так вы, наконец, разрешили для себя роковые вопросы жизни. Вы сделали себя готовыми для них пожертвовать и отдыхом, и сладким сном земного бытия. Перевоспитание свершилось.

Вы озираетесь и видите, что уже давно истерты мундир и юбка, в которых вы увидели себя, когда вам вздумалось в первый раз осмотреться. Сбылись и не сбылись те предвещения, которыми им так когда-то восхищались, смотря на воротник мундира, на ваш корсет и на то, что под ним так тихо и так сладко волновалось.

Жизнь приближается к закату.

Вы, уже не сбиваясь, идете по начертанному пути. Без вражды, одушевленные упованием, вы доканчиваете однажды начатую борьбу. Эгоизм уже заменяет готовность к жертве. Но тихая грусть падает в сердце. Что это: не отдаленный ли вопль эгоизма? Нет, то голос тоски по отчизне; он будет вас провожать до самого гроба. Он шепчет вам: «Ищи участия, ищи сочувствия: ты можешь жертвовать, – авось найдешь его».

Сочувствие – это магнетизм души. Мы слишком рано начинаем ощущать его присутствие в нас, но слишком поздно научены ценить его.

Светло и торжественно вдохновение; оно, как праздничная одежда, облекает дух, призывающий высшую волю.

Томно и тихо сочувствие; оно, как заунывная песнь, манит нас к земной отчизне.

Как борьба жизни покажется нам нестерпимой, когда вдохновение осенит, когда сочувствие согреет нас?!

Небесное делается нам отверстым чрез вдохновение; земное – возвышается чрез сочувствие. Но, прошед чрез школу самопознания, боровшись полжизни с окружающим и с собой, узнав толпу, – кто не подумает в минуты вдохновения, когда сочувствие напоминает ему о родине: «Не лучше ли хранить, как святыню, заветное, не расточать ее, потушить земную потребность участия, служить земле по долгу, по необходимости, не из любви к отчизне?»...

Не лучше ли, отчаявшись когда-нибудь найти участие, сделаться для людей холодным исполнителем своего призвания, сочувствовать их скорбям, помогать и утешать, не призывая их взаимности ни голосом, ни взглядом? – И что в этом суетном участии Марфы!

Марий же – много ль на земле?

И можно ли надеяться, чтобы вам сочувствовали, т. е. чтобы взяли на себя труд узнать вас, тогда как вам самим стоило столько неимоверного труда, столько борьбы и жертв, чтобы вымолить позволение от вашей собственной души смотреть в нее, и то украдкой?

Посмотрите, каким участием угощало человечество лучших друзей своих!

Когда с полным сознанием высокого увлекалось оно вдохновением? Оно искони было только одним искателем сильных ощущений.

Ему нужны цепи, пытки, потоки крови.

Вот что возбуждает его сочувствие. Какое благодеяние принимало оно из рук своих покровителей, не омыв его багряной влагой жизни? Не Он, не воплощенное Слово любви и мира, но совершитель кровавых дел – Варавва был подарен участием. Вы скажете: – потомство? – Да, нет сомнения, это – магнетическое слово, это – бессмертие земли. Бесспорно, мы должны дорожить его сочувствием. Без этой мысли сам Искупитель не совершил бы искупления.

Все, что живет на земле животной жизнью, все и в грубом инстинкте, и в идеале высокого проявляет мысль о потомстве и бессознательно стремится жить в нем.



О, если бы самопознание хотя бы только в этой степени могло развиваться в толпе, бегущей от отвлечения! Если бы до этой степени только убедились она, что она живет для будущей жизни в ее потомстве! Хотя бы итог, слабый проблеск идеи бессмертия, одушевил ее, то и тогда бы уже земное бытие человечества исполнилось делами, пред которыми потомство преклонялось бы с благоговением. Тогда бы история человечества сделалась для него святой скинией завета. Одушевлять, а не остерегать было бы ее назначением; передавая внукам дела отцов, завещали бы жить для бессмертия в потомстве.

В целых нациях, как и в жизни частных людей, направление различно. Есть нации, которые живут для одного настоящего. Они кажутся нам, так же, как и частные люди с этим направлением, практическими. Но основы их общества шатки так же, как шаток и семейный быт каждого из членов этого общества.

Итак, когда потребность сочувствия однажды родилась в вас, — где естественнее искать ее, как не в потомстве и всего человечества, и своей семьи? Что может быть утешительнее мысли, как разделить свои плоды, приобретенные самопознанием, борьбой, жертвами и вдохновением, с этими двумя семьями!

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

Вы дошли теперь до убеждения, что, живя здесь, на земле, вы привязаны участием к этой отчизне, вы должны искать его; но, отыскивая, должны жить не в настоящем, а в потомстве.

Вам предстоит теперь снова разрешить еще один вопрос жизни. Но прежде, чем вы займетесь его решением, бросьте беглый взгляд назад. Посмотрите, как вы дошли до этого вопроса. Этот взгляд на прошедшее напомним вам также, что не случаю, не произволу, не корыстной чувственности должны вы предоставить произнести приговор; его отголосок отзовется чрез четверть столетия, на поколении, которое, быть может, уже будет попираť ногами давно забытый ваш прах.

Вспомните, — наряженные в мундиры, затянутые в корсет, во всем наряде выступили вы на поприще жизни. Сердце билось у вас от радости, глядя на Божий свет. Вам казалось, что все веселится и танцует вокруг вас. А если горе с этой ранней поры не принуждало орошать слезами нищеты насущный хлеб, если думы забот и тревожения всенедней жизни не тревожили детского сна, вам и самим так и рвалось кружиться и ликовать в хороводах шумной толпы. В этом чаду разгулья вам и в голову не приходило сначала, что вы еще не воспитаны.

Как это могло быть, когда разноцветный воротник мундира, корсет и юбка, стройно облекавшие ваш стан, французский язык, на котором вы ловко объяснялись, стройные аккорды клавиноид, на которых вы бегло играли, так ясно показывали вам, что вы получили отличное воспитание.

Прожив несколько счастливых лет на этом убеждении, и те, может быть, случайно, ваш ум и чувство, которые, благодаря судьбе, как-то не успели еще оглохнуть и онеметь от шума и гама, начали вам нашептывать что-то вроде наставлений.

А может быть, еще к тому само Провидение послало вам благодетеля, который коснулся искусной рукой до ослабевших струн забытой арфы, — и гармонические аккорды зазвучали в вас.

Вы вырвались из хороводов.

Конец ликованью.

Вы уже бросили испытующий взгляд на кружащиеся толпы, с которыми вы еще за час пред этим так бессознательно кружились.



Пред вашими глазами – Вальпургиева ночь земного бытия.

Во тьме, блуждая между очарованными группами, вам нелегко выбраться на свет из вакханалий чародейства.

Вам слышатся еще где-то вдали призывные аккорды ума и чувства.

Толкаясь, падая, вот вы остановились, чтобы, собравшись с силами, спросить себя: где вы, куда ведет дорога, куда хотите вы?

Вы постигаете, что вы стоите на распутье. Вы постигаете, что вникнуть надобно в себя. Теперь-то началось для вас, с чего бы нужно было давно начать нам: нет, собственно не вам, а тем, которые пустили нас в будущий разгул, на этот пир своеволия.

Сетуя на прошлое, вы начинаете уж сами образовывать, перевоспитывать себя. Трудясь и роясь в своей душе, вы, наконец, доходите до той степени самопознания, до которой только суждено вам достигнуть на земле, – до вдохновения.

В минуты вдохновения вам открывается таинственный источник, струи которого должны освежать и оживлять нас на попроще к бессмертию, избранном вами.

Борьба жертвования уже не тревожит вас.

То – долг ваш, то – средство к достижению недостижимого. И вот как.

Спокойно, светло, как кристальная струя, слегка волнуемая житейским ветром, течет наша жизнь, чтоб слиться с волнами неизмеримого океана вечности.

Протекло полжизни.

Вы так уже сроднились с мыслью о бессмертии, предчувствия об отдаленной вечности так утешительно господствуют в вас, что вы невольно переносите их на земное бытие, – и оно начинает волновать вас тайной тоской по родине. Оно напоминает вам необходимость искать участия.

Вы убеждаетесь, что, отыскивая земное участие, вы проявляете вашу мысль о бессмертии в делах и семьи, и общества.

Итак, вам предстоит решить другой вопрос жизни: как устроить ваш семейный быт, как найти сочувствие в кругу вам близких? Но знаете ли вы, что это – для того, кто целые полжизни провел, занимаясь решением одного вопроса жизни?

Вы знаете ли, что это значит для него, когда он ищет сочувствия в своей семье?

Что, если он не будет понят той, в которой он искал сочувствия к убеждениям, слившимся в одно с его существованием, в которой он искал соотрудницу в борьбе за идеал?

Что, если – спокойная, беспечная в кругу семьи – она будет смотреть с бессмысленной улыбкой идиота на заветную борьбу?

Или, как Марфа, расточая всевозможные заботы домашнего быта, будет проникнута одной лишь мыслью – угодить и улучшить материальное, земное бытие?

Что, если, как Ксантиппа, она будет поставлена судьбой для испытания крепости и постоянства воли? Что, если, стараясь нарушить ваши убеждения, купленные полжизнью перевоспитания, трудов, борьбы, она не осуществит еще и основной мысли при воспитании детей?

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

Мужчина, обманутый надеждой на сочувствие в семейном быту, – как бы ни был грустен и тяжел этот обман, – еще может себя утешить, что выражение его идеи – дела – найдут участие в потомстве.



А каково женщине, в которой потребность любить, участвовать и жертвовать развита несравненно более и которой недоставало еще довольно опыта, чтоб хладнокровнее перенести обман надежды! – скажите, каково должно быть ей на поприще жизни, идя рука в руку с тем, в котором она так жалко обманулась, который, поправ ее утешительные убеждения, смеется над ее святыней, шутит ее вдохновениями и влечет ее с пути на грязное распутье?!

Где средства убеждать всех этих горьких следствий заблуждения?

Где сродства с полной надеждой успокоить вопиющую потребность к сочувствию?

Что может служить ручательством в успехе?

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

Молодость влечет их к суете. Воспитание делает куклу. Опыт жизни родит притворство.

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

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

Правда, вступая в свет, женщина менее, чем мужчина, подвергается грустным следствиям разлада основных начал воспитания с направлением общества. Она реже осуждена бывает снискивать себе трудами насущный хлеб и жить совершенно независимо от мужчины. Торговое направление общества менее тяготеет над нею.

В кругу семьи ей отдан на сохранение тот возраст жизни, который не лепечет еще о золоте.

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

Пусть многое останется ей неизвестным. Она должна гордиться тем, что многого не узнает. Не всякий – врач. Не всякий должен без нужды смотреть на язвы общества.

Не всякому обязанность велит в помойных ямах рыться, пытаться и нюхать то, что отвратительно смердит. Однако же раннее развитие мышления и воли для женщины столько же нужно, как и для мужчины.

Чтоб услаждать сочувствием жизнь человека, чтоб быть сопутницей в борьбе, – ей также нужно знать искусство понимать, ей нужна самостоятельная воля, чтобы жертвовать, мышление – чтоб избирать и чтоб иметь ясную и светлую идею о цели воспитания детей.

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



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

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

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

Итак, пусть женщины поймут свое высокое назначение в вертограде человеческой жизни. Пусть поймут, что они, ухаживая за колыбелью человека, учреждая игры его детства, научая его уста лепетать и первые слова, и первую молитву, делаются главными зодчими общества. Краеугольный камень кладется их руками.

Христианство открыло женщине ее назначение. Оно поставило в образец человечеству существо, только что отнятое от ее груди. И Марфа, и Мария сделались причастницами слов и бесед Искупителя.

Не положение женщины в обществе, но воспитание ее, – в котором заключается воспитание всего человечества, – вот что требует перемены.

Пусть мысль воспитать себя для этой цели, жить для неизбежной борьбы и жертвований пропишет все нравственное существование женщины, пусть вдохновение осенит ее волю, – и она узнает, где она должна искать своей эмансипации.

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

Если мужчину, который не жил отвлечением холодить и сушить этот опыт, то, пресыщенный, охолодевший, обманутый жизнью, он редко скрывает то, что он утратил безвозвратно. А женщина вооружается притворством. Ей как-то стыдно самой себя – пред светом выказать эти горькие следствия опыта.

Она их прикрывает остатками разрушенной святости. Инстинкт притворства и склонность нравиться помогают ей выдержать прекрасно роль под маской на сцене жизни. Подложная восторженность, утонченное искусство выражать и взглядом, и речью теплоту участия и даже чистоту души, – всем этим, всем снабжает ее суета в искании победы. Ей дела нет тогда, как дорого окупится эта победа, когда, достигнув цели, она сделается опять тем, чем была.

Что же после этого остается искателю идеального в земной жизни? – Неужели, употребив полжизни на самопознание, не найдет он довольно утешительного в вдохновении, чтобы заглушить эту тоску по участию?

Нет, вдохновение открыло тот источник, где сомнение превращается в ничто. То – воля Высшего. Опять под сень священную верховной воли пусть склонит он главу свою. Тогда исчезнут призраки, затихнет гул различных мыслей, поднявшихся из хаоса души.

Их уничтожит и рассеет светлый луч и сладкозвучный голос этой воли.



Женщина, которой вдохновение не было сродно, которой не суждено быть Мари-ей, которая погружена в житейский быт, которая не научилась слышать глас этой воли, – та пусть останется в своем кругу.

Она пусть ищет наслаждений, закабалит себя в приличия и форму, эмансипируется и делает что ей угодно с последователями разных взглядов, с людьми, которым хорошо живется и без решения вопросов жизни. Ее пути не сходятся с путями верующего в идеал.

Но та, которая в минуты святого вдохновения, услышав призывный голос Высшей Воли: иди, – на благородное призвание сочувствием утешить участь для будущего жить в борьбе, взаимной жертвой одушевлять готовность жертвовать собой, – та пусть протянет руку, сказав: «да, я готова».





ПРИМЕЧАНИЯ





1. Статья «Новоселье лицея» – речь, произнесенная Н. И. Пироговым на торжественном акте Ришельевского лицея в Одессе (впоследствии преобразованного в Новороссийский университет) 1 сентября 1857 года. Специально выпущенная по случаю этого акта книга имеет след. заглавие: «Торжественный акт Ришельевского лицея по случаю окончания 1856–57 академ. года и открытия курсов в новом здании. Одесса, 1857 г.». Книга составлена из следующих отдельных статей: «Новоселье лицея: речь, произнесенная его превосходительством господином попечителем Од. учебного округа, Н. И. Пироговым, на торжественном акте лицея, 1-го сентября 1857 г.» (брошюра, стр. 1–12); «Исторический обзор сороколетия Ришельевского лицея, с 1817 по 1857 год. Составлен инспектором лицея Иос. Михневичем. Одесса, 1857 г.» (стр. 1–200); статьи (актовые речи) профессоров К. Зеленецкого – о русской литературе в эпоху преобразования (стр. 1–41) и Р. Орбинского – об отношении домашнего воспитания к общественному (стр. 1–25); историческая записка о Лицее с 28 августа 1856 г. по 1 сентября 1857 года (стр. 1–14). В этом сборнике статья Н. И. Пирогова напечатана в виде отдельной брошюры, пущенной тогда же и в частное обращение. Первоначально статья была напечатана с № 101 газеты «Одесский вестник» от 12 сентября 1857 года.

В «Собрании литературных статей Н. И. Пирогова», изданном в Одессе в 1858 г. с портретом автора и посвященном одесскому учебному округу, статья эта была перепечатана так, как впервые появилась в газете и отдельной брошюрой. В обоих изданиях собрания сочинений Пирогова эта статья была перепечатана с заглавием «Новоселье лицея в Одессе» и с подзаголовком, имеющимся и в газете, и в отдельной брошюре. Здесь печатается с заглавием, данным ей самим автором.

Хотя эта статья была опубликована Н. И. Пироговым в виде речи, но она, несомненно, представляет собою дальнейшее развитие мыслей автора о воспитании, изложенных им в «Вопросах жизни», непосредственно после которых она и появилась в печати. В таком же смысле рассматривают эту статью историки педагогики.

2. Написано 30 октября 1856 г. Впервые опубликовано в журнале «Русская школа», 1910, № 7–8, с. 58–71. Печатается по изданию: Соч. Н. И. Пирогова, т. I. – К., 1914, с. 703–704. В документе Н. И. Пирогов поставил вопросы, которые интересовали его как попечителя Одесского учебного округа: уровень преподавания в лицее, научная деятельность профессорско-преподавательских кадров.

3. Написано 10 ноября 1856 г. Опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916 № 35 стб. 851–855. Письмо Н. И. Пирогова министру народного просвещения А. С. Норову подтверждает, с каким вниманием и уважением относился он к труду учителя. Вопросы материального обеспечения учителей школ и преподавателей университетов Н. И. Пирогов поднимал не раз в дальнейшей своей административной деятельности в проектах педагогических семинарий, в замечаниях на проекты преобразования высших и средних учебных заведений и докладных записках в Министерство просвещения: «О порядке проведения частных уроков» (21.02.1857 г.) и «Об учреждении отделений для усиления изучения иностранных языков при гимназии Ришельевского лицея» (5.04.1857 г.) (Школа и жизнь, 1916, № 35 и 38–40), в статьях: «Чего мы желаем?», «Взгляд на общий устав наших университетов» и др. Просьба, изложенная в письме Н. И. Пирогова, была удовлетворена не сразу и с оговоркой: «Представить подробный проект правил для устранения поводов к злоупотреблениям» (Школа и жизнь, 1916, № 36, стб. 855.).



4. Написано 14 января 1857 г. Опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916, № 27. Письмо адресовано министру народного просвещения А. С. Норову. Останавливаясь на вопросах индивидуализации воспитания, устранения из школьной системы механического заучивания, необходимости обращать внимание на общую подготовку учащихся и основательное изучение преподаваемых им предметов, особое внимание Н. И. Пирогов обращает на вред формального отношения к оценке знаний учащихся. Это письмо, переданное министром в Ученый комитет Главного управления училищ, было изучено и «принято в соображение» при составлении инструкции об испытании учеников гимназий в проекте нового устава средней школы.

5. Написано 20 января 1857 г. Впервые опубликовано в кн.: Маркевич А. И. Двадцатипятилетие Императорского Новороссийского Университета. – Одесса, 1890, с. 14–30. Докладная записка представляет позицию автора по ряду вопросов школьного и высшего образования и воспитания, в частности о необходимости соблюдения связи общего и специального образования, о недостатках в постановке образования в учебных заведениях округа, о формализме в оценке знаний учащихся, о вреде разделения школьных предметов на главные и второстепенные, о многопредметности, ведущей к перегрузке учащихся, и др. Н. И. Пирогов обращает внимание на плохое состояние учебного оборудования и необходимость постоянного его пополнения. Значительный интерес представляют его взгляды на специфику целей общего среднего и высшего специального образования. Н. И. Пирогов поднимает вопрос о необходимости и путях преобразования Ришельевского лицея в университет. Эта записка наряду с другими способствовала реорганизации Ришельевского лицея в университет, который и был открыт в 1863 г.

6. Написано 18 мая 1857 г. Впервые опубликовано Ю. В. Букиным в журнале «Советское здравоохранение», 1959, № 2, с. 38–43. В документе Н. И. Пирогов высказывает свое мнение о проекте Ф. де Рона, владельца врачебно-гимнастического «заведения» в Петербурге, об организации в России Гимнастического института. Правительство предложило Медицинскому совету Министерства внутренних дел рассмотреть данный проект. Совет не решился дать окончательное заключение без учета мнения Н. И. Пирогова как бывшего члена совета, в то время приступившего уже к обязанностям попечителя Одесского учебного округа. Свое мнение Н. И. Пирогов направил ученому секретарю Медицинского совета Министерства внутренних дел А. П. Загорскому. Медицинский совет и другие ведомства не проявили особой заинтересованности в его организации, и в мае 1858 г. дело о создании института было прекращено. Письмо отражает мысли Н. И. Пирогова о важности физического воспитания молодого поколения, правильная постановка которого всецело зависит от наличия образованных педагогов.

7. Написано 6 июля 1857 г. Опубликовано С. Я. Штрайхом с сокращениями (Школа и жизнь, 1916, № 34, стб. 828–830). Письмо, адресованное кн. П. А. Вяземскому, свидетельствует о творческих исканиях Пироговым путей улучшения методов преподавания в средней школе, в данном случае иностранных языков – немецкого и французского.



8. Написано 6 июля 1857 г. Опубликовано С. Я. Штрайхом с сокращениями (Школа и жизнь, 1916, № 34, стб. 828–830). Письмо, адресованное кн. П. А. Вяземскому, свидетельствует о творческих исканиях Пироговым путей улучшения методов преподавания в средней школе, в данном случае иностранных языков – немецкого и французского.

9. Письмо написано 14 сентября 1857 г. и адресовано кн. П. А. Вяземскому. Впервые опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916, № 28, стб. 685–687. Уделяя много внимания распространению в обществе научных знаний о воспитании, проводя в жизнь идею сближения и взаимодействия школы и семьи, Н. И. Пирогов стремился привлечь в лицейские аудитории возможно большее число слушателей из студентов, учителей и посторонних лиц, интересующихся наукой о воспитании. Ходатайство Н. И. Пирогова было удовлетворено, о чем сообщалось в письме министра А. С. Норова от 14.11.1857 г. Благодаря Н. И. Пирогову контингент слушателей в аудиториях Ришельевского лицея был значительно увеличен. Лекции преподавателей лицея по политической экономии и коммерции, русскому правоведению, «политической арифметике» (статистике) и политической экономии посещали лица не только гражданских ведомств, но и военного, что повлекло за собой специальное постановление по Министерству народного просвещения от 8 декабря 1856 г. (Сб. постановлений по Министерству народного просвещения, т. III. СПб., 1865, № 70, стб. 105).

10. Написано 29 ноября 1857 г. Опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916, № 32, стб. 780–784. Печатается по данному изданию. Военная муштра, введенная в гимназиях в период николаевской реакции в 1850 г., вызывала возмущение у Н. И. Пирогова. Уделяя значительное внимание развитию физических сил учащихся, их «телесной ловкости», он добивается у Министерства народного просвещения отмены военной муштры в гимназиях округа и замены ее гимнастикой, проводимой на научной основе, по специально разработанной программе и под наблюдением врача. Особое внимание Н. И. Пирогов уделял восстановлению здоровья детей слабого физического развития. Аналогичное ходатайство (3.04.1858 г.) Н. И. Пирогов посылает А. С. Норову и в отношении Кишиневской гимназии (Школа и жизнь, 1916, № 32, стб. 786). Обе просьбы Пирогова были удовлетворены.

11. Проект был написан 31 декабря 1857 г. Частично опубликован Ш. И. Сихарулидзе в кн.: Общественно-педагогическая деятельность великого русского ученого Н. И. Пирогова. – Тбилиси, 1955. Полностью текст проекта Н. И. Пирогова публикуется в данной книге по копии, хранящейся в ЦГИА Украины, ф. 707, оп. 24, д. 322, л. 13–22 (Копия с представления г. попечителя (Н. И. Пирогова) Одесского учебного округа г. министру народного просвещения от 31 декабря 1857 г., заверенная правителем канцелярии Одесского учебного округа Селецким). Копия прислана в Киев по просьбе Н. И. Пирогова в период, когда он работал над созданием следующего проекта педагогической семинарии, но уже при Киевском университете. Проект Н. И. Пирогова обращал внимание Министерства народного просвещения на неудовлетворительную подготовку учительских кадров для начальной и средней школы, особенно приходских и уездных училищ, и необходимость создания постоянных «рассадников для практически педагогического образования». В проекте



Пирогов обращает внимание на текучесть кадров учителей в провинциальных городах, объясняя это централизованной подготовкой кадров, скудностью их материального обеспечения и неудовлетворенностью занимаемым положением в обществе. Особое внимание он обращал на значение призвания будущих учителей к педагогическому труду, которое проявляется только с возрастом. При всем нашем глубочайшем уважении к деятельности К. Д. Ушинского следует признать, что создателем как первых проектов, так и самих учительских, или педагогических, семинарий при русских университетах и лицеях (не считая Дерптского) является не К. Д. Ушинский, как это принято считать (Архив К. Д. Ушинского, т. II, с. 350–352), а Н. И. Пирогов. Одесский проект педагогической семинарии при Ришельевском лицее был создан 31.12.1857 г., Киевский проект педагогической семинарии при университете св. Владимира – 4.11.1858 г. К. Д. Ушинский свой проект подготовки учительских кадров подал в Министерство народного просвещения лишь в 1860 г.

12. Статья *«Быть и казаться»* впервые была напечатана под тем же заглавием в № 34 «Одесского вестника» от 29 марта 1858 года. В «Автобиографии» Н. И. говорит «В моей статье *«Быть и казаться»* я указывал и родителям на вредное влияние детских театров, балов и т. п., развивающих в детях поддельность, тщеславие и мишурность».

Следующие два письма Пирогова характеризуют его взгляды на вопрос о дозволении студентам выступать пред публикой на сцене и на концертной эстраде.

В архиве Новгородского генерал-губернатора (состоит в ведении одесского градоначальника) в деле № 638 за 1857 г.: «О дозволении студентам Ришельевского лицея занять Одесский городской театр для представления в пользу своих недостаточных товарищей» имеется следующая, собственноручно Н. И. Пироговым подписанная, бумага попечителя Одесского уч. округа от 28 января 1857 г., № 335, на имя генерал-губернатора:

Письмо Н. И. Пирогова к графу А. Г. Строганову

«Студенты Ришельевского лицея, желая дать представление в пользу своих недостаточных товарищей, просят об исходатайствовании им дозволения на занятие для этого залы Одесского городского театра. Находя желание студентов весьма похвальным и просьбу их заслуживающею уважения, имею честь покорнейше просить Ваше Сиятельство о разрешении им занять залу здешнего гор. театра. При сем имею честь уведомить Ваше сиятельство, что содержанием представления будут: 1) Комедия Гоголя «Игроки» и 2) Сухово-Кобылина – «Свадьба Кречинского». Н. Пирогов.

Генерал-губернатор, граф А. Г. Строганов, ответил согласием на ходатайство попечителя.

Не встретил он также препятствий и к удовлетворению другой просьбы Н. И. Пирогова, имеющейся в деле того же архива под № 292 за 1858 г.: «Об учреждении в Ришельевском лицее музыкальных концертов». Здесь имеется следующая бумага попечителя округа от 29 апреля 1858 г. за № 1126:



Письмо Н. И. Пирогова к графу А. Г. Строганову

«Прибывший из Петербурга архитектор Яковлев, обладающий музыкальным искусством, обратился к директору Ришельевского лицея с просьбой об учреждении в лицейском здании музыкальных концертов для упражнения студентов, с допущением посторонних любителей музыки и слушателей за особо установленную плату, сбор которой предназначается для учреждения в лицее музыкальной библиотеки и для оказания вспомоществования недостаточным студентам. Желая посредством занятий искусствами, облагораживающими душу, подействовать благотворно на нравственность и эстетическое образование студентов лицея, я нахожу предложение г. Яковлева в этом отношении не только полезным, но и крайне необходимым для лицея, а потому, позволив студентам и членам музыкального общества воспользоваться в виде опыта лицейской залой, я имею честь покорнейше просить Ваше сиятельство почтить меня уведомлением, не встречаются ли препятствия к продолжению концертов по воскресным дням от 1–3 часов дня». *Пирогов.*

13. Статья «*Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей?*» впервые напечатана в № 41 «Одесского вестника» от 15 апреля 1858 г. К ней примыкают по содержанию статьи: «Основные начала правил о проступках и наказаниях» и «Отчет о следствиях введения по Киевскому учебного округу правил о проступках...», а также циркуляры №№ 3 и 5 по Киевскому учебному округу.

О происхождении статьи «Нужно ли сечь?» в ноябрьской книге «Журн. М-ва нар. просв.» за 1861 г. рассказывается следующее: «В «Од. в.» находим любопытные известия о прежнем состоянии Херсонской гимназии и об улучшении в ней, вызванном Н. И. Пироговым. Несколько лет тому назад Херсонская гимназия пользовалась самой дурной репутацией в округе; доходило до того, что учителя смотрели на нее, как на место ссылки... В это время назначен был новый попечитель в Одесский уч. округ, Н. И. Пирогов, – и Херсонская гимназия волей-неволей очнулась от летаргического сна...

Держась старой укоренившейся привычки, педагогический совет гимназии употреблял общеизвестные меры для исправления учеников: делал замечания, выговоры, оставлял пансионеров без блюда, без двух или вовсе без обеда, сажал в карцер, наказывал розгами, в присутствии других или секретно.

Н. И. Пирогов, желая знать меры, употребляемые гимназиями как для исправления, так и для поощрения воспитанников, потребовал, чтобы каждая дирекция округа представила ему статистические обо всем этом цифры. Херсонская гимназия, в числе первых, представила ему откровенно все требуемое. Николай Иванович, заметя в числе других наказаний и телесное наказание в присутствии посторонних лиц, написал бумагу, в которой выставил директору и совету всю безнравственность такого наказания.

Но директор и совет усомнились в справедливости замечания попечителя и в особом письме к нему выразили свое мнение об этом предмете. Тогда Н. И. Пирогов подвергнул это дело суду публики, напечатав в «Од. вестн.» статью «Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей?» ... (отд. IV, стр. 85–89)

См. еще примечания к циркулярам, где также говорится о распоряжениях Н. И. Пирогова по тому же вопросу.



14. Написано 14 апреля 1858 г. Опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916, № 30, с 734–735. Печатается по тексту газеты. Н. И. Пирогов настойчиво боролся за демократизацию школы, против реакционных установок правительства, искусственно задерживающих рост просвещения в России. В Одесском учебном округе он добивается снятия сословных ограничений для детей купцов, почетных граждан и иностранцев, составляющих значительный процент городского населения при поступлении в учебные заведения. Об этом свидетельствуют официальные документы – ходатайства Н. И. Пирогова министру народного просвещения (от 1 января и 18 ноября 1857 г., 14 апреля 1858 г.) о разрешении приема детей этих сословий в благородные пансионы при Херсонской, Кишиневской, Симферопольской и Лицейской гимназиях. Однако Главное правление училищ Министерства народного просвещения, куда были переданы министром ходатайства Н. И. Пирогова, с нежеланием шло на разрушение сословных привилегий дворянства и, в свою очередь, подготовило «особую» статью на рассмотрение Александра II 30 мая 1858 г. «Высочайшее разрешение» было получено, но с оговоркой, чтобы такие пансионы, где были допущены «подобные исключения, уже не называть благородными, а просто пансионами при соответствующих гимназиях». Так Н. И. Пирогов своими нововведениями постепенно разрушал основы старой школы, следуя задуманной программе создания бессословной школы (см.: Штрайх С. Я. Из педагогического наследия Н. И. Пирогова. – Школа и жизнь, 1916, № 30, с. 731–738).

15. Циркуляр написан 23 сентября 1858 г. Впервые напечатан в кн.: Столетие Киевской первой гимназии. – К., 1911; затем в «Соч. Н. И. Пирогова» (т. I. – К., 1914). Печатается по тексту издания: Пирогов Н. И. Избр. пед. соч. – М., 1953, сверенному с текстом подлинника (ЦГИА Украины, ф. 707, оп. 24, д. 354, л. 1).

16. Написано 30 сентября 1858 г. Печатается по тексту подлинника, хранящегося в Городском архиве Киева (далее – ГА Киева), ф. 16, оп. 297, д. 138, л. 1 и 1 (об.). Циркулярное предложение было направлено в совет Киевского университета. Публичная защита магистерских и докторских диссертаций, практически отмененная в годы николаевской реакции (1848–1854), была восстановлена вскоре после окончания Крымской войны. Н. И. Пирогов предъявлял высокие требования к научному уровню диссертаций. По его мнению, этому должны были способствовать заблаговременная их публикация и гласность защиты. В соответствии с «Положением о производстве в ученые степени...» диссертанты могли подавать свои диссертации в письменном виде. Несмотря на это, Н. И. Пирогов настаивает на их публикации. Опубликованные тексты должны были представляться членам факультета не позже, чем за неделю до защиты.

17. В совет университета св. Владимира 4 октября 1858 г. Написано 4 октября 1858 г. (ГА Киева, ф. 16, оп. 297, д. 146, л. 1–3). Письмо было вызвано необходимостью упорядочения приемных испытаний в Киевском университете.

18. Написано 4 ноября 1858 г. (ЦГИА Украины, ф. 707, оп. 24, д. 322, л. 26–29). Второй проект педагогической семинарии был направлен на подготовку учителей преимущественно для гимназии и частично дворянских уездных училищ с одногодичным практическим курсом обучения («практические упражнения») на базе двух



киевских гимназий. В особый комитет при попечительской канцелярии, созданный Н. И. Пироговым, входили профессора Киевского университета Н. Я. Нейкирх, Н. Д. Иванишев, Н. Я. Дьяченко, В. Я. Шульгин, С. С. Гогоцкий, инспектора казенных училищ, директора двух киевских гимназий. Под руководством Н. И. Пирогова членами комитета были рассмотрены и обсуждены проект педагогической семинарии и «Правила педагогических упражнений для кандидатов на учительские должности» применительно к каждой специальности. Разрешение на открытие семинарии было получено Н. И. Пироговым в письме министра Е. П. Ковалевского от 24 ноября 1858 г. Педагогическая семинария была открыта при университете на базе обеих киевских гимназий с 1 января 1859 г., затем в августе 1860 г. она была реорганизована в педагогические курсы.

19. Написано 12 декабря 1858 г. Публикуется впервые (ГА Киева, ф. 16, оп. 297, д. 192, л. 4–5 (об.)). Данный документ дополняет предыдущий – об организации педагогической семинарии в Киеве. Правила, составленные в университете для подготовки учителей по каждой специальности, были обсуждены первоначально на заседаниях соответствующих факультетов, затем рассмотрены и утверждены в Комитете по организации педагогической семинарии при попечительской канцелярии под руководством Н. И. Пирогова.

20. Написано 30 декабря 1858 г. Докладная записка Е. П. Ковалевскому опубликована С. Я. Штрайхом в газете «Школа и жизнь», 1916, № 34, с. 835–836. В дополнение к циркуляру по округу от 23 сентября 1858 г. («О проведении экстраординарных заседаний педагогических советов гимназий для обсуждения способов преподавания») Н. И. Пирогов издает циркуляр от 29 декабря 1858 г., в котором предлагает также ввести эти заседания в дворянских и городских уездных училищах, а протоколы этих заседаний, а также отдельных мнений учителей представлять ему (ЦГИА Украины, ф. 707, оп. 24, д. 332, л. 34).

21. Статья «О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий» написана Н. И. Пироговым в Киеве. Уже из самого содержания ее видно, что она была впервые напечатана в циркулярах по учебному округу, учрежденных знаменитым попечителем. Затем она была перепечатана в «Собрании литературно-педагогических статей Н. И. Пирогова», изданном в Киеве в 1861 году с портретом, с учебно-благотворительной целью, и посвящена Киевскому учебному округу. Здесь под статьей появилась дата: «Май, 1859 г.». В таком виде она двукратно перепечатывалась и в посмертных изданиях сочинений Пирогова.

В циркуляре по управлению Киевским учебным округом», № 11, за 1859 г., напечатана след. заметка под загол. «О постоянных заседаниях в педагогических советах»: Вследствие расширения деятельности педагогических советов по обсуждению различных мер и правил в учебном и административном отношении, всем дирекциям Киевского округа предложено учредить постоянные заседания педагогических советов по два раза в месяц и сверх того экстраординарные собрания в случаях важных, не терпящих отлагательства. Члены совета, в случае неявки в заседание, обязаны известить о том председателя за несколько времени. В протоколы заседания вносятся только имена бывших в нем членов; но подписываются протоколы всеми членами, за исключением подающих особые письменные мнения,



несогласные с решением большинства. О предметах суждения члены совета должны быть извещаемы по крайней мере за сутки пред заседанием».

См. также примечания к предыдущей статье и к «Циркулярам».

22. Текст проекта был написан 2 марта 1859 г. (РГИА, ф. 733, оп. 90, д. 178, л. 7–37; идентичный текст с незначительными изменениями имеется в ЦГИА Украины, ф. 707, оп. 24, д. 460, 72 л.). Изложение проекта дано в ст.: Савенок Г. Г. Роль Пирогова в организации первых в России педагогических курсов. – Радянська школа, 1982, № 4, с. 82–85 (на укр. яз.). Проект выполнен по просьбе Министерства народного просвещения. В нем, несмотря на предварительные условия, поставленные министерством, наиболее широко представлены взгляды Н. И. Пирогова по вопросам организации и методов подготовки учителей, воспитания и образования учащихся от начальных классов гимназии до подготовки их к университетскому образованию. В проекте Н. И. Пирогов уделяет большое внимание роли и обязанностям директора гимназии, говорит об отделении воспитательно-педагогической части от административной, о создании приготовительных классов в гимназиях для подготовки к гимназическому и университетскому образованию.

23. Письмо Е. П. Ковалевскому написано 4 марта 1859 г. и опубликовано С. Я. Штрайхом в газете «Школа и жизнь», 1916, № 36, стб. 882. Оно характеризует Н. И. Пирогова как администратора демократического характера, для которого важно достижение цели «путем здравого смысла», а не «буквы бюрократического порядка». В совместном участии младших и старших учителей в заседаниях педагогических советов он видел обоюдную пользу – для дела воспитания и образования и самих учителей. Предложение Н. И. Пирогова было принято вопреки порядку, официально существовавшему. Данное письмо дополняет циркуляр от 23 сентября 1858 г. Интересно, что Н. И. Пирогов еще в октябре 1858 г. в письме директорам учебных заведений сообщил, что «в экстраординарные заседания педагогических советов для оценки различных способов преподавания следует приглашать и младших учителей гимназий» (ЦГИА Украины, ф. 707, оп. 24, д. 354, л. 2 и 2 (об.)). Но в «Циркуляр...» № 5 за 1859 г. оно попало лишь после получения официального разрешения.

24. Впервые опубликовано в № 8 «Циркуляров...» за 1859 г. (с. 16–17), является откликом на статью старшего учителя Черниговской гимназии Андреяшева «О мерах исправления, которые могут быть допускаемы в гимназиях» («Циркуляры...» № 7 за 1859 г.). Печатается по тексту Избр. пед. соч. Н. И. Пирогова, сверенному с текстом подлинника.

25. Написано 14 сентября 1859 г. Публикуется впервые (ЦГИА Украины, ф. 707, оп. 25, д. 108, л. 72–80). Мысли по поводу подготовки учителей для уездных и приходских училищ были изложены Н. И. Пироговым в первом Проекте педагогической или учительской семинарии, посланном в Министерство народного просвещения 31 декабря 1857 г., которое отсрочило решение этого вопроса, согласившись с той частью проекта, где речь шла о подготовке учительских кадров для гимназий. К этому вопросу министерство возвратилось лишь в 1859 г.



26. Напечатано в № 10 «Циркуляров...» за 1859 г., с. 9–15. Печатается в сокращении (ЦГИА Украины, оп. 26, д. 82, л. 823–825). Уровень образования в частных женских пансионах был значительно ниже, чем в государственных («казенных») учебных заведениях. Н. И. Пирогов в период попечительства Киевским учебным округом предпринял ряд мер по улучшению деятельности женских учебных заведений. Были сформулированы правила для женских пансионов. Пересмотренные учебные программы в значительной мере были «приближены» к программам аналогичных государственных мужских учебных заведений. «Программы и правила...» явились дополнением и ответом на распоряжение Министерства народного просвещения (утв. 30 мая 1858 г.) о подчинении ведомству женских училищ. Сущность этого распоряжения сводилась лишь к тому, чтобы «женские училища, учреждаемые и учрежденные на счет пожертвований частных лиц, дворянства и городских обществ, состояли в ведомстве Министерства народного просвещения» («Циркуляр...» № 9 за 1859 г., с. 1).

27. Текст напечатан в № 11 «Циркуляров...» за 1859 г., с. 16. Первые воскресные школы были организованы в Киеве в октябре 1859 г., по инициативе группы студентов Киевского университета при активном содействии Н. И. Пирогова. Это были бесплатные школы грамотности для рабочих, ремесленников и других слоев городского населения с элементарным курсом обучения. Педагогическое руководство ими Пирогов поручил профессору П. В. Павлову. Воскресные школы пользовались большой популярностью у простого народа. У местных и центральных властей они вызывали опасение «благонадежностью» как содержания обучения, так и состава учителей. Среди них были не только прогрессивно настроенные студенты, но и члены революционного Харьковского кружка (см.: Барабой А. З. О причинах увольнения Н. И. Пирогова с поста попечителя Киевского учебного округа. – История СССР, 1959, № 5, с. 106–113). В документе Н. И. Пирогов, информируя об открытии воскресных школ в Киеве, одновременно призывает к их распространению в округе.

28. Напечатано в № 11 «Циркуляров...» за 1859 г., с. 4. Н. И. Пирогов предлагает усилить требования к работе педагогических советов.

29. Написано 30 ноября 1859 г. Впервые опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916, № 34, стб. 837–838. В письме Н. И. Пирогов обращает внимание Министерства народного просвещения на несовершенство учебных планов и программ, распределение предметов, составленных без учета возраста детей в ущерб качеству преподавания и образования. Не дожидаясь официального разрешения, Н. И. Пирогов пытается упорядочить программы обучения в средних школах.

30. Написано 15 декабря 1859 г. Впервые опубликовано Э. Д. Днепровым в журнале «Советская педагогика», 1967, № 2, с. 104–106. Нажим местной губернской власти на Н. И. Пирогова как попечителя учебного округа по вопросам усиления полицейского надзора за учащейся молодежью встречал резкое противодействие с его стороны. Н. И. Пирогов, по донесениям Киевского генерал-губернатора кн. Васильчикова, не только не выполнял необходимых, по его мнению, требований, а, напротив, «некоторым образом... питал вредное направление молодежи» (Колокол, 1861, № 100, июнь; факсим. изд. – М., 1962, вып. 4, с. 842). В обстановке изнурительной борьбы



с местной губернской властью Н. И. Пирогов, не желая выполнять навязываемые ему полицейские функции, решается изменить свою педагогическую деятельность и просить командировать его за границу для изучения постановки там народного образования и руководства молодыми русскими учеными. В записке он поднимает вопрос о необходимости организации систематической подготовки научно-педагогических кадров для университетов и предлагает для этого ряд мер, и в том числе возродить «профессорский институт», существовавший при Дерптском университете в конце 20-х – начале 30-х гг. XIX в. Предложение Н. И. Пирогова было удовлетворено уже после увольнения его с должности попечителя Киевского учебного округа.

31. Статья «*Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебн. округа*» впервые опубликована в «Циркулярах по округу». Затем она появилась в № 11 «Журнала для воспитания» за 1859 год под заглавием «Правила о проступках и т. д.», изданные 22 июля 1859 года. В киевском «собрании статей» она помещена в конце книги со след. примечанием: «Статья эта, по времени своего выхода, должна была занять третье место в ряду прочих статей Сборника (т. е. между статьями, помеченными «Май 1859» и «Январь 1860»). Но редакция, пропустив ее в своем месте, решилась поместить ее после всех статей, имея в виду полноту и интерес Сборника, не дозволявшие такого важного пропуска». В этой книге «Осн. начала» помещены с привед. выше заглавием и с датой «август 1859». В посмертные «Собрания сочинений» Н. И. Пирогова настоящее произведение было включено не в виде отдельной статьи, а как составная часть «Циркуляров по округу», под № 8 и с несколько измененным заглавием: Изложение основных начал к «Временным правилам о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского уч. округа». Текст же статьи был перепечатан полностью по киевскому сборнику.

Восстановить самостоятельное значение этой статьи необходимо как потому, что она обладает таковым по своему содержанию, вызвавшему необычайную полемику, которая разрослась в целую литературу, так и потому, что в таком виде она была перепечатана при жизни автора в киевском сборнике, куда другие «циркуляры» включены не были. Выше отмечалось, что и предшествующая статья («О предметах суждений и прений») впервые появилась в «циркулярах», но перепечатывалась во всех изданиях (прижизненном и посмертных) в виде отдельной статьи. Таким образом, была опубликована и перепечатывалась статья «О цели литературных бесед в гимназиях».

Полемика, вызванная «правилами о проступках», занимала буквально все русское интеллигентное общество в 1860–61 гг., а отклики ее появлялись в печати еще много лет спустя. Главными действующими лицами этой полемики считались Н. И. Пирогов и Н. А. Добролюбов, вокруг которых сконцентрировались все статьи и заметки по этому поводу. В январской книге «Современника» за 1860 г. появилась статья «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами», подписанная псевдонимом Добролюбова («Бов») и имеющая эпитафией изречение «Ты также, Брут!..». Статья была написана специально по поводу «правил о проступках».

В виду того, что сочинения Добролюбова доступны всем, кто читает педагогические статьи Пирогова, излагать содержание «Иллюзий» представляется излишним. Нет также необходимости говорить о содержании и других статей, появившихся в связи с ней, так как в статье «От дождя да в воду» за 1861 г. Добролюбов подробно останавливается на них. Здесь достаточно указать главнейшие из статей, имеющие



отношение к этой полемике. Наиболее шумной явилась статья Е. Судовщикова в № 6 «Отечеств. записок» за 1861 г. (Пирогов и «Современник», письмо из Киева). Она перепечатывалась, и на нее ссылались противники Добролюбова. См. также интересную статью И. Д. Белова «Необходимы ли наказания в деле воспитания?» («Воспитание», 1860 г., ноябрь и декабрь), написанную по поводу «Правил о проступках». В ней Белов доказывает ненужность наказаний.

В № 54 «Русск. речи» за 1861 г. М. П. Драгоманов поместил статью по тому же вопросу. По поводу полемики высказывался К. Д. Ушинский в статье о «Педагогических сочинениях Пирогова» («Ж. Мин. нар. просв.», 1862 г., март, и в «собрании педагогических сочинений Ушинского», Спб., 1875 г.). В журнале Ф. М. Достоевского «Время» (1862 г., № 4) помещена большая неподписанная статья о сочинениях Пирогова, в которой также уделено место полемике. О том же говорится и в «Отеч. зап.» за февраль 1860 г. («Современная хроника России»). Специальную статью о Добролюбове и Пирогове поместил в «Вестнике воспитания» за 1896 г. (№ 6) А. М. Скабичевский, который говорит о том же в своих статьях «Сорок лет русской критики», впервые напечатанных в «Отечеств. зап.» за 1860 год и вошедших в I том собрания его сочинений. Много страниц посвящает этой полемике А. Л. Волынский в книге «Русские критики. Литературные очерки» (Спб., 1896 г., стр. 176–192). В очерке «Пирогов и Добролюбов» А. Н. Острогорский возвращается к тому же вопросу в 1900 году («Педагог. сборник», 1900 г., № 2, стр. 104–114). Интересное замечание об отношении Добролюбова к Пирогову имеется в «Очерках по истории русской литературы» С. А. Венгерова (СПб., 1907 г., стр. 55–57). См. также примечания к «Циркулярам» по Киевск. уч. округу.

В «Циркуляре» № 3 и 4 за 1860 г., между прочим, напечатана заметка под заглавием «Нравственные меры» (из журнала надзирателя благородного пансиона Киевской 1-й гимназии Пясецкого). 1. Заметка об общей жизни воспитанников пансиона. 2. Разбор случившихся проступков и наказаний за них (Нарушено благочиние в классе свистом). К этой заметке сделана след. выноска: «Г. Пясецкому, так, как и другим надзирателям пансиона, было предложено от попечителя округа вести карманный журнал, во время дежурств: о характере направления и образе действий учеников. Надеюсь, что и другие надзиратели последуют примеру г. Пясецкого и сообщать нам впоследствии свои замечания. *Пирогов*».

В «Дневнике старого врача», писанном Н. И. Пироговым в возрасте 69-ти лет, имеется такой отрывок: «Вообще, я ни дома, ни в школе не был ни разу сечен; помню только три наказания от матери: пощечину (однажды) за пощечину: я ударил в щеку какого-то мальчика, а матушка, бывшая свидетельницей самоуправства, расправилась точно так же сама со мной. Я нахожу это весьма логичным и педагогичным; хотя эта расправа и не излечила меня от самоуправства радикально, но нередко удерживала поднятую уже руку, припоминая мне вовремя, что и на меня может подняться более сильная рука. Два другие наказания делались, сколько помню, не за шалости, а за каприз (высылка в переднюю и удар)...»...

Интересные данные об условиях, сопровождавших выработку и введение в жизнь «Правил о проступках», приведены в воспоминаниях инспектора и директора одной из киевских гимназий при Пирогове – М. Чалого («Киевская старина», 1900 г., № 6 и 7). «Запасшись материалами, пишет он, – Пирогов составил комитет под своим председательством. Членами комитета были: помощник его, Михневич, два директора, два инспектора киевских гимназий, инспектора казенных училищ, профессоры



университета: истории – Шульгин и педагогики – Гогоцкий, и два учителя. Заседания комитета длились более 3-х недель. С первого же заседания не трудно было заметить, что наш председатель склоняется к безусловному упразднению розги...».

32. Статьи *«Школа и жизнь»* – крупнейшая по размерам и содержанию работа Н. И. Пирогова по вопросам воспитания и образования после знаменитых *«Вопросов жизни»*. И появление ее в печати сходно с появлением последней статьи. По воспоминаниям современников (см. А. Чумиков, *«Р. архив»*, 1902 г., № 10, стр. 200) *«Школа и жизнь»* могла увидеть свет только благодаря появлению в *«Морском сборнике»* (1860 г., № 1, отд. неофициальный, стр. 278–294). Затем статья была перепечатана в киевском сборнике статей Н. И. и в посмертных собраниях его сочинений. Во всех этих изданиях текст статьи оставался один и тот же.

33. Статья *«О цели литературных бесед в гимназиях»* была помещена впервые в № 3 *«Циркуляр»* по Киевскому округу за 1860 г., откуда перепечатана в № 7 журн. *«Воспитание»* за тот же год, а затем – в киевском сборнике статей и в последних изданиях без изменений, с датой «март, 1870». Так же, как и некоторые другие статьи, первоначально появившиеся в виде циркуляров, статья *«О цели литературных бесед»* перепечатывалась в посмертных изданиях сочинений в виде самостоятельного произведения, каковым она по содержанию своему и является. В *«Цирк.»* и в журн. *«Восп.»* статья имела пометку: «Сказано после беседы 27 февраля».

Литературные беседы введены были Пироговым еще в Одессе и имели здесь большой успех. Во Всеподданнейшем отчете за 1857 г. министр нар. просвещения А. С. Норов уделил много места реформаторской деятельности попечителя-хирурга. Указывая на ее полезные результаты, он, между прочим, писал: «Чтобы возбудить ревность к изучению отечественного слова и доставить больше упражнения самостоятельной деятельности учащихся, введены при лицейской гимназии литературные беседы, которые идут успешно» (*Ж. Мин. нар.прос.*, 1858 г., № 4–6).

В книге В. А. Доброторского *«50-летие Одесской 2-й гимназии»* (Одесса, 1898) читаем: «В числе мер, принятых учебным начальством с целью ближайшего ознакомления учащихся с русским языком и его литературой, упоминается устройство, по распоряжению попечителя округа Н. И. Пирогова (16 января 1857 г., за № 203), литературных бесед между учениками VI и VII классов обеих одесских гимназий» (стр. 24). См. также примечания к *«Циркулярам по одесскому округу»*.

34. Статья *«Замечания на отчеты морских учебных заведений»* первоначально была напечатана в *«Морском сб.»* (№ 13, за октябрь 1860 г., часть неофициальная, стр. 251–264) и перепечатывалась во всех отдельных изданиях по журнальному тексту. Только в *«Морск. сборн.»* под статьей была дата «4 октября 1860 г.», а в отдельных изданиях – «октябрь 1860 г.». Специальное заглавие статьи послужило для Н. И. Пирогова поводом развить свои мысли по вопросам воспитания в журнале, который был более других свободен от цензурных влияний и в котором более свободно, чем в других, можно было говорить о реформах. Большая выдержка из статьи Шестакова сделана Пироговым и приводится во всех изданиях.

35. Вопрос о неудовлетворительности существующей у нас системы определения нравственности и познаний воспитанников возбужден в *«Морск. сбор.»* еще



в 1857 г. г. Шестаковым, который между прочим говорит об американских училищах и по поводу их следующее:

«Экзамен производится только из курса последнего года – и в этом нельзя не видеть несомненной пользы. Всегда и везде курс располагается так, что науки, преподаваемые вначале, служат только средствами к понятию окончательных, нужных в службе. Только последние необходимы, – следовательно, незачем напрягать память ученика и отвращать его от наук повторением азбуки при каждом экзамене. Можно весьма легко доказать совершенную бесполезность содержания в уме начальных правил некоторых наук, – многочисленными примерами; но простейший и наиболее понятный из всех испытывается каждым почти на самом себе. Нет сомнения, что большинство, и в том числе люди весьма полезные, у нас не скажут наизусть русской азбуки в последовательном порядке, а, между прочим, это нимало не мешает им читать все, касающееся их обязанности, понимать читаемое и прилагать его к делу. При нашей методе экзаменов из всего курса достоинство воспитанника основывается единственно на памяти, которая, как известно, не есть мерило ни способностей человека, ни его рвения».

«Еще важная особенность обеих американских академий состоит в оценке поведения воспитанников. Существующий у нас способ означать нравственность цифрами не удовлетворяет цели – не выдержит самого снисходительного даже разбора. Это – произведение больного ума, до того увлекшегося математическими выкладками, что высший материальный вопрос был совершенно упущен».

«В обществе, для которого молодые люди воспитываются, существует только два различия – есть люди хорошие и дурные. Можно еще допустить посредственность; но разделение качеств воспитанников на 12 степеней не сообразно ни с тем, что бывает в обществе, ни с здравым рассудком. Идея эмуляции, безмерно развитая в Германии, применяется там, сколько мне известно, к наукам и ремеслам, а не к поведению. Ум несравненно эластичнее нравственности, и соревнование, возбуждаемое дробной разностью в баллах поведения, будучи противно естеству, весьма вредно. Если взять, например, кадетов с 12 и 10 баллами, разность между ними скажется единственно в темпераменте. Один – флегматик, и потому избавлен природой от детских промахов, другой – боек, резок, стоит первого во всех отношениях, но в нем сильно кипит кровь. Между тем, зная, что от большого числа баллов будет зависеть его повышение в списке выхода, по свойственному каждому самолюбию резвый мальчик будет добиваться тех же 12 баллов одним из двух способов: или перелаывая свою детскую природу, вечно наблюдая за собой, удерживая себя (а это может породить в не окрепшем еще теле болезни и непременно отвлечет его мысли от наук), – или ведя себя скромно на глазах офицеров и предаваясь шалостям в их отсутствии, а от этого рождается пагубная привычка обманывать, притворяться. Судьба многих, достигших в корпусе *maximum'a* нравственности, на службе служит неопровержимым доказательством приведенных выше доводов. Система американских заведений, к сожалению, основанная также на цифрах, более соответствует, по крайней мере, цели. Здесь цифрами клеймится дурное поведение. Проступки разделены на восемь степеней. Неблагородство и неспособности ведут прямо к исключению. За всякий проступок ставится против имени кадета известное число – от десяти до одного. В первый год пребывания в академии поведение не берется в расчет; новичку дают время узнать все, что от него требуется. Если в год наберется 150 таких баллов, воспитанник лишается права на долговременный отпуск к родным, который дозволяется по прошествии двух лет пребывания



в академии, а в случае увеличения до 200, – исключается, если нет извинительных причин. В третий год пребывания в академии к числу накопившихся баллов прибавляют $\frac{1}{6}$, в четвертый – $\frac{1}{5}$, а в последний – половину. Цель такой прогрессии соответствует большей способности наблюдать за собой, растущей с возрастом. Воспитатели-счетчики, без сомнения, скажут, что наша и американская методы одинаковы; но вникающие в предмет глубоко увидят, что в двух способах общее – только цифры; во всем остальном они противоположны. Обозначая цифрами каждый проступок, с ведома самого провинившегося и согласно утвержденной постановлением мере, кадету беспрестанно напоминают, чего он не должен делать; ставя же одному в конце месяца 9 баллов, а другому 12, конечно, не только не дадут отчета кадетам, за что сделали между ними такую разницу, но и самому себе. Отсюда со стороны воспитателей произвол и несправедливость, а со стороны кадетов – уловка поправиться в последнюю половину месяца в надежде прощения проступков в первой, разумеется с преднамерением вновь дать свободу наклонностям в начале следующего месяца. Притом кадет не узнает определительно, что ему дозволено и что запрещено, как по американской методе. Но главное противоречие двух систем – в том, что при нашей вселяется невольно мысль, будто хорошее поведение достойно наград и не есть необходимое условие в быту, а при американской хорошее поведение есть правило, дурное – исключение. Несмотря на большую рациональность здешней системы, последняя экзаменационная комиссия просила конгресс сделать изменения, при которых поведение в академии имело бы менее влияния на будущую служебную участь воспитанника. По мнению этой комиссии, при существующих постановлениях, исключаящих за пороки и недостатки, на службе нетерпимые, остальные проступки, по маловажности своей и легкости, с которой от них отстают, живя в обществе, не должны затмевать способностей, которые не приобретаются. «М. сб.», 1857 г., № 9, стр. 26–29.

36. Статья «Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве М-ва нар. просвещения» написана в октябре 1860 г., когда Пирогов был попечителем Киевского учебного округа. К ней примыкает по содержанию небольшая статья Н. И., помещенная в официальном издании 1862 г. под заглавием «Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ» (см. ниже). Где первоначально помещена была статья «Мысли и замечания...», не удалось установить. По крайней мере, ее нет в «Петерб. вед.», «Морск. сб.», «Ж. М. н. проsv.» за это время. Статьи же Пирогова печатались тогда почти исключительно в названных периодических изданиях. Но что дата, находящаяся под этой статьей в прижизненном киевском «собрании статей Пирогова» (она опущена в посмертных изданиях 1887 и 1900 годов), соответствует времени ее написания, подтверждается следующими словами, взятыми из предисловия к только что упомянутому изданию («Замечания и т. д., ч. I, 1862 г., стр. I–II): «В 1856 г. Мин-во нар. проsv. поручило ученому комитету главного управления училищ пересмотреть Высочайше утвержденный 8 декабря 1828 г. устав гимназий и училищ уездных и приходских ведомства министерства и составить проект нового устава более сообразного с современным взглядом на обучение и воспитание. В 1860 г. труд этот, оконченный под названием Проекта устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства нар. просвещения, по распоряжению бывшего тогда министра нар. просвещения, действ. ст. сов. Е. П. Ковалевского, напечатан был в журнале министерства, в «Санкт-Петербургских и Московских ведомостях, с целью вызвать



суждения о нем в литературе, и препровожден ко всем попечителям учебных округов, для обсуждения в педагогических советах гимназий. По замечаниям, полученным от учебных заведений и явившимся в разных периодических изданиях, проект устава, вновь напечатанный под названием проекта устава общеобразовательных учебных заведений, с Высочайшего соизволения, – по распоряжению управляющего министерством, ст.-секретаря Головнина, вторично был препровожден к попечителям учебных округов, для обсуждения в советах университетов и в педагогических советах гимназий, и вместе с тем к некоторым лицам духовного и гражданского ведомств». Новые замечания послужили материалом для 7-томного сборника с приведенным заглавием.

Текст статьи в Киевском сборнике (1861 г.) и в последующих изданиях «сочинений» – вполне сходен.

37. В предшествующих изданиях статья *«Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства нар. просв.»* имела след. заключительные строки: «В заключение прилагаю таблицы, для лучшего обзора распределения учебных предметов и занятий в различных учебных заведениях, начиная с элементарных школ и доходя до классических гимназий».

Основанием этого распределения служит: 1) неразрывная связь в учебном курсе всех училищ, не препятствующая переходу из одного в другое, а вместе с тем и 2) законченность курса в каждом из училищ, придающая ему отдельную самостоятельность; 3) применение к потребностям учащихся всех слоев общества; 4) постепенность в распределении учебного времени для различных возрастов и 5) наконец, резкое разделение классического и реального направления только в одних гимназиях (с IV класса, соответствующего 14-летнему возрасту).

38. Написано 5 февраля 1860 г. Опубликовано С. Я. Штрайхом в газете «Школа и жизнь», 1916, № 36, стб. 876–877. Печатается по архивному тексту (РГИА, ф. 733, оп. 70, д. 981, л. 1–2). Н. И. Пирогов считал, что учителем мог быть только тот, кто имеет призвание к педагогическому труду и специальное теоретическое и практическое педагогическое образование на базе общеобразовательного высшего или среднего курса обучения, в зависимости от типа учебного заведения, где он собирается преподавать. Предложение Н. И. Пирогова в Министерство народного просвещения не осуществилось, хотя меры, предложенные им, были признаны «полезными». Отказ был мотивирован «отсутствием потребного числа преподавателей и ввиду существующих узаконений» (Школа и жизнь, 1916, № 36, стб. 878).

39. Написано 23 февраля 1860 г. Опубликовано в газете «Школа и жизнь», 1916, № 35, стб. 858–859. Печатается по данной публикации.

40. Написано 20 ноября 1860 г. Опубликовано С. Я. Штрайхом в газете «Школа и жизнь», 1916, № 35, стб. 860–861. Печатается по тексту публикации. В письме Н. И. Пирогов уточняет право попечителя рекомендовать учебные пособия и руководства после рассмотрения и оценки их попечительским советом к использованию в учебных заведениях.

41. Письмо министру народного просвещения Е. П. Ковалевскому написано 6 декабря 1860 г. Опубликовано С. Я. Штрайхом в газете «Школа и жизнь», 1916,



№ 38–40, стб. 928–929. Разрешение на проведение бесплатных уроков учителями Второй киевской гимназии с участием студентов Киевского университета для тех, кто не имел возможности пройти гимназический курс обучения, было получено от Е. П. Ковалевского, хотя и с оговоркой: «...с соблюдением того, чтобы преподаватели не отступали от программы гимназического курса и чтобы не было неблагоприятных слухов об этих курсах» (Школа и жизнь, 1916, № 38–40, стб. 929).

42. Написано 24 октября 1860 г. Опубликовано в кн.: Киевский университет. Документы и материалы. 1834–1984. – К., 1984, с. 28.

43. Статья «Отчет о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназий», как видно из вступительных слов ее, впервые опубликована в виде «циркуляра по округу». Отчет был напечатан также в № 2–4 «Журн. для воспитания» за 1861 г. Статья представляет собой ответ знаменитого гуманиста на полемику, вызванную его «Правилами о проступках и наказаниях учеников гимназий» (см. выше, примеч. 30).

Вскоре, после ее напечатания в «Журнале для воспитания» Н. И. Пирогов был уволен от должности попечителя киевского округа. В связи с грандиозными про-водами, устроенными Пирогову в Киеве, некоторые журналы и газеты вспомнили статью Добролюбова «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами» и его стихотворение «Грустная дума гимназиста лютеранского исповедания не киевского округа». (См. сочинения Добролюбова, изд. 7, т. 4, стр. 370), причем по адресу гениального критика раздавались упреки в неуважении к знаменитому ученому и педагогу. Н. А. Добролюбов написал по поводу этих нападок, в связи с «отчетом», статью «От дождя да в воду» («Современник», 1861 г., № 8). Следует также иметь в виду и другие статьи Н. А. о Пирогове: «О значении авторитета в воспитании» («по поводу «Вопросов жизни») и «Собрание литературных статей Н. И. Пирогова» (по поводу одесского издания их в 1858 г.).

44. Подвергались телесному наказанию:

	В 1858 году (до составления кодекса)		В 1859–1860 (после обнародов. кодекса)	
В киевской 1-й гимназии из	215 чел.	3	из 201 учен.	1
киевской 2-й гимназии	625	43	650	2
белоцерковской	220	38	266	0
волынской	600	290	635	5
ровенской	300	6	354	5
подольской	400	37	470	7
немировской	600	67	568	5
черниговской	240	18	276	0
новгород-северской	250	8	288	0
нежинской	260	2	264	2
полтавской	399	39	338	0



45. Число наказанных и наказаний в течение 1 года и 2 месяцев (кроме телесного и удаления).

	Учеников	Наказанных	Наказаний
1. В 1-й киевской гимназии	251	99	210
2. 2-й киевской	650	194	452
3. белоцерковской	266	61	88
4. немировской	568	427	534
5. волынской	635	197	728
6. ровенской	354	121	218
7. подольской	470	160	254
8. черниговской	276	124	252
9. новгород-северской	258	157	175
10. нежинской	264	132	180
11. полтавской	398	219	850
Число учеников	4310	1891	3961

46. В какой мере увеличилось число таких наказаний, как официальные выговоры, замечания (от директора, инспектора и педагогического совета), вместе с уменьшением телесных наказаний и карцерных арестов после введения наших правил, видно из следующего перечня, сообщенного новгород-северской дирекцией.

Из числа 258 учеников наказаны:	До введения правил	После введения правил
Розгами	3	0
Карцером	10	1
Выговором совета	0	1
Арестом	85	121
Замечаниями и выговорами директора и инспектора	2	444

Если до введения правил в этой дирекции, как объясняет г. директор, число случаев заключения в карцер показано 10, а после введения – 1, то это произошло оттого, что после введения правил значение карцера так поднялось, что он теперь очень часто заменяется училищным арестом. Число арестов увеличилось так значительно потому, что к ним причислены и такие случаи, когда ученики оставались в классе, часто незапертом, для повторения недоученного урока, Наконец, умножение выговоров после введения правил произошло оттого, что до введения правил выговоры почти совсем не записывались в штрафной журнал.

47. Вот перечень числа проступков, принадлежавших к этим 4 разрядам. К 1212 наказанным официальными выговорами и арестами относится:



	К I, II и III классам	К IV и V классам	К VI и VII классам	Итого
За курение табаку	35 (II и III кл.)	19	24	78
За дерзость и грубость	109	71	34	214
За шалости	257	141	33	431
За леность	303	166	21	480
	704	407	112	1212

48. Вот краткий обзор случаев: 1) В 1-й киевской гимназии 4 ученика за драку осуждены их товарищами остаться без ужина. 2) Во 2-й киевской гимназии 4 – за драку и обиду, присуждены просить извинения (см. ниже). 3) В белоцерковской и новгород-северской – 5 тоже. 4) В немировской – 8, за побои – извинение и арест. 5) В волынской – 10. Оскорбление, драка и порча вещи. Извинение, арест и уплата за испорченную вещь. 6) В полтавской гимназии – 30 (III и IV кл.). Обида, драка, порча вещей. Присуждены к аресту и к уплате за испорченную вещь. 7) В черниговской – 6. Оскорбление, драка. Извинение, выговор, арест. 8) В подольской – 2. Побои и драка. Арест. В нежинской и ровенской гимназиях не встретилось ни одного случая.

49. Статья «Об уставе новой гимназии, предполагаемой проектом преобразования морских учебных заведений» впервые напечатана в № 2 «Морск. сб.» за 1861 г. (неофициальный отдел, стр. 213–229) с подзаголовком: «мнение попечителя Киевского учебного округа». В киевском «собрании статей» и в позднейших изданиях она перепечатана полностью с датой «февраль, 1861 г.».

50. Написаны 8 сентября 1861 г. Опубликовано Э. Д. Днепровым в журнале «Советская педагогика», 1967, № 2, с. 106–108. Печатаются по тексту данной публикации. По содержанию «Замечания...» примыкают к статье Н. И. Пирогова «Об уставе новой гимназии, предполагаемой проектом преобразования морских учебных заведений» (1861). В письме Н. И. Пирогову от 13.10.1860 г. Е. П. Ковалевский просит его поручить некоторым педагогам и ученым рассмотреть проект преобразования морских учебных заведений Е. В. Путятину и сообщить их заключения не позже 1 января 1861 г. (ЦГИА Украины, ф. 707, оп. 26, д. 449, л. 1, с об.). Путятин, Евфимий Васильевич (1803–1883) – адмирал, граф, министр народного просвещения в 1861 г. (в течение пяти месяцев).

51. Написано 28 марта 1861 г. Опубликовано Ю. В. Букиным в журнале «Советское здравоохранение», 1962, № 7, с. 51–54 («Н. И. Пирогов об организации периодических съездов естествоиспытателей и врачей России»). Печатается по тексту публикации, сверенному с архивным. Первый в России съезд естествоиспытателей состоялся в Киеве в июне 1861 г. при непосредственном содействии Н. И. Пирогова. Известны два документа Н. И. Пирогова по поводу созыва съезда: 1) отзыв его из Одессы от 30 июля 1858 г. на докладную записку профессора Киевского университета К. Ф. Кесслера, присланную ему из Министерства народного просвещения (РГИА,



ф. 375, оп. 6, д. 52) и 2) докладная записка, написанная в ответ на вторичный запрос-ходатайство К. Ф. Кесслера, но уже во время попечительства Н. И. Пирогова в Киеве.

52. Написано 24 марта 1861 г. Опубликовано в кн.: Киевский университет. Документы и материалы. 1834–1984. – К., 1984, с. 26.

53. Статья «Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ» перепечатывается из первой части 7-томного официального издания того же названия, выпущенного Министерством нар. просвещения в 1862 г. В этом издании она занимает страницы 5–18 и помещена второй в общем порядке расположения статей. Проекты, которым статья посвящена, выработаны в 1861 году. Статья эта по содержанию примыкает к статье «Мысли и замечания о проекте» (см. прим. 34-е).

54. Статья «О воскресных школах» напечатана в «собраниях сочинений» 1887 и 1900 годов с датой «Гейдельберг, 1863, апреля 20-го». Где она была впервые напечатана, установить не удалось. Как раз в это время (в 10 номерах газеты с апреля 1863 г. по январь 1864 г.) Н. И. напечатал в «Голосе» Краевского четыре большие статьи из Гейдельберга по университетскому вопросу, и было естественно искать статью «О воскресных школах» в той же газете. Однако в «Голосе» ее нет, по крайней мере, за это время. Точно так же не удалось розыскать этой статьи в «Ж. Мин. нар. просвещ.», «Морск. сб.» и «Петерб. вед.» за данный период.

Статья «О воскресных школах» перепечатывается здесь по тексту посмертного издания статей Пирогова.

В «Журн. М-ва внутренних дел» за февраль 1860 г., в «Современной летописи» (стр. 25–26), в статье «Известия внутренние» помещена следующая заметка под заглавием: «Воскресные школы в Киеве». Некоторые из студентов университета св. Владимира в Киеве изъявили готовность заняться бесплатным элементарным обучением детей рабочего класса мужского пола; профессор того же университета Павлов, с своей стороны, обещал содействовать этим молодым людям в педагогическом отношении, а попечитель Киевского учебного округа разрешил привести в исполнение это общепольное и бескорыстное предприятие.

Обучение производится в зданиях Киево-подольского дворянского и Киевского уездного училищ, по воскресным и праздничным дням, с 10 часов утра до 2 пополудни, при участии и под наблюдением профессора Павлова и штатных смотрителей помянутых училищ. Занимаются этим обучением, кроме двух преподавателей Закона Божия, 36 студентов (20 в первом и 16 во втором училище) не поочередно, а все в одно время, каждый с известным числом учеников; только Закон Божий слушают все ученики вместе.

В школах этих, называемых воскресными, преподаются Закон Божий, русская и славянская грамматики, русское письмо и арифметика. Законоучитель, познакомив учащихся с важнейшими молитвами, обращает особое внимание на нравственное значение христианского учения. История церкви Ветхого и Нового Завета преподаются преимущественно с нравственной точки зрения; из рассказов выводятся нравственные уроки; с этой целью обращается особое внимание на жизнь Спасителя и важнейших сподвижников христианства. Догматическая сторона христианского учения будет развита в объяснении Символа веры, молитвы Господней, девяти



евангельских блаженств и десяти заповедей. Обучение русской грамматике производится по методу Золотова. При обучении арифметике преимущественно имеется в виду сообщать ученикам практический навык делать первые четыре действия с их поверками как целых, так и по возможности и дробных чисел. Те ученики, для коих это будет особенно полезно, познакомлены будут с правилами тройным, учета векселей, товарищества и смешения. Учебные пособия, – книги, аспидные доски, грифели и т. п. – доставляются учащимся даром, на счет пожертвований лиц, сочувствующих этому благому делу.

В последнее время содержательница одного женского пансиона и классные дамы ее изъявили желание открыть, по примеру воскресных мужских школ, такую же женскую, вследствие чего попечитель учебного округа поручил директору 2-й Киевской гимназии отвести для этой школы помещение в здание гимназии.

См. также книгу Я. В. Абрамова «Наши воскресные школы, их прошлое и настоящее». Спб., 1900.

1) Для элементарных училищ

<i>I класс</i>	<i>Часы</i>	<i>II класс</i>	<i>Часы</i>
1. Закон Божий	5	Закон Божий	2
2. Азбука	6	Чтение	6
3. Письмо	5	Письмо	4
4. Счетность	3	Арифметика	5
5. Наглядное учение	2	Наглядное учение	3
	21		20

2) Для реальных прогимназий

<i>I класс</i>	<i>Часы</i>	<i>II класс</i>	<i>Часы</i>
Закон Божий	3	Закон Божий	3
Чтение и практич.		Чтение и разбор	4
грамматика	4	Чистописание	
Письмо и орфография	2	и орфография	2
Именован. числа		Естествоведение	
и дроби	4	и география	3
Наглядн. естествовед.		Языки:	
и перв. основ. географ.,		французский	4
также наглядно	2	немецкий	4
Языки:			
французский	4		
немецкий	4		
	23		24

<i>III класс</i>	<i>Часы</i>	<i>IV класс</i>	<i>Часы</i>
Закон Божий	2	Закон Божий	1



Русский язык	4	Русский язык	3
Повторение:		Алгебра и геометрия	4
арифмет. и алгебра	4		
Естеств. и геогр.	3	Естествоведение	3
Языки:		География	2
французский	5	Новые языки	3
немецкий	5	Новые языки	3
Черчение, рисование,		История в биограф.	
различные реальные		очерках	3
предметы, смотря		Реальные предметы	5
по местным требованиям	3		
	26		27

3) Для реальных училищ

<i>V класс</i>	<i>Часы</i>	<i>VI класс</i>	<i>Часы</i>
Закон Божий	1	Закон Божий	1
Русский язык	2	Русский язык	2
Алгебра и геометрия	5	Математика и физика	6
Естествоведение	3	Естествоведение	2
География	3	География	2
История	2	История	2
Языки:			
Французский	3	Новые языки	3
Немецкий	3	Новые языки	3
Реальные предметы	5	Реальные предметы	6
	27		27

*VII класс**Часы*

Закон Божий	1
Русский язык	2
Математика и физика	7
География	2
Естествоведение	2
История	2
Новые языки	3
Новые языки	3
Реальные предметы	6
	28

4) Для классических прогимназий*I класс**Часы**II класс**Часы*

Закон Божий	3	Закон Божий	3
Чтение	4	Русский язык	5
Арифметика	4	Арифметика	4
Чистописание		Чистописание	2
и орфография	3	Один из новейших	
Один из новейших		языков	5
языков	5	Историч. очерки	2
Наглядн. учение:		Наглядное	
первоначальная		естествоведение	
география		и география	3
и естествоведение	3		

22

24

III класс

Часы

IV класс

Часы

Закон Божий	2	Закон Божий	1
Русский язык	4	Русский язык	3
Математика	4	Математика	4
Один из новейших		Латинский яз.	5
языков	4	Греческий яз.	6
Латинский язык	6	История	3
Исторические		Один новейший язык	4
и географические			
очерки	3		
Естествоведение	3		

26

26

5) Для классических гимназий

<i>V класс</i>	<i>Часы</i>	<i>VI класс</i>	<i>Часы</i>
Закон Божий	1	Закон Божий	1
Русский язык	3	Русский язык	3
Латинский	5	Латинский	5
Греческий	5	Греческий	5
Новейший язык	4	Новейший язык	
Математика	4	и сравнит. грамматика	5
История	3	История	4
География	2	География	2
		Математика	3
		Во второй год	
		Математика	4
		Новый язык	4

27

28



<i>VII класс</i>	<i>Часы</i>
Закон Божий	1
Русский язык	4
Латинский	4
Греческий язык	4
История	4
Математика	4
Новый язык и сравнительная грамматика	5
	28

55. *Циркуляры по Одесскому учебному округу* издавались Н. И. Пироговым в рукописном виде. Только один небольшой отрывок был опубликован в «Одесском вестнике». Остальные же сообщались немногочисленным тогда гимназиям округа в копиях с оригинала, остававшегося при делах канцелярии округа. В различных исторических очерках учебных заведений одесского округа некоторые циркуляры незабвенного попечителя приводятся авторами этих очерков целиком или в отрывках. Там, где они приведены целиком, циркуляры были извлечены для текста настоящего тома, отрывки же приводятся в примечаниях. Из архива попечителя Одесского учебного округа был извлечен только один обширный циркуляр Н. И. Пирогова общепедагогического содержания (см. след. примечание), но, судя по реестровым книгам канцелярии округа за 1856–1858 годы, там хранилось еще несколько более или менее обширных произведений знаменитого гуманиста. К сожалению, не удалось отыскать «дел», в которых, согласно реестрам, были пришиты рукописи Пирогова.

Существенным дополнением к Циркулярам Н. И. Пирогова служат некоторые выдержки из Всеподданнейших отчетов за 1856 и 1857 гг., напечатанных в «Журнале Министерства народного просвещения».

В отчете за 1856 г. говорится: «Д. с. с. Пирогов, обратив внимание на положение преподавателей, убедился, что, при господствующей в Одессе дороговизне, существование большей части из них решительно не обеспечено, и потому ходатайствовать о дозволении им держать пансионеров и давать частные уроки в лицее, при ответственности с его стороны» («Ж. М. н. просв.», июль 1857 г.).

В отчете за 1857 г. министр говорит о переходе Ришельевского лицея в новое здание и приводит весьма характерные для Н. И. черты из его административной деятельности. При вступлении Пирогова в должность лицей переходил в новое здание и уже составлена была смета на обзаведение лицея новой мебелью. Эта смета простиралась до весьма значительной суммы 25 467 р. Нашед учебные пособия лицея весьма скудными, попечитель полагал, что лучшим украшением нового лицея будет служить не новая роскошная мебель, а обогащение библиотеки и музеев приобретением новых сочинений, периодических изданий, физических и химических инструментов. С разрешения министерства, более половины этой суммы было обращено на учебные пособия.



В отчете за 1857 г. самое большое место уделяется одесскому округу и его попечителю-реформатору. Весьма сочувственно говорится о введенных Пироговым в одесских гимназиях реформах. Чтобы возбудить ревность к изучению отечественного слова и доставить больше упражнения самостоятельной деятельности учащихся, введены при лицейской гимназии *литературные беседы* (курсив в отчете), которые, по словам министра, идут успешно. Попечитель предложил профессору Орбинскому открыть практический курс педагогики и обязал всех учителей одесских учебных заведений присутствовать на этих лекциях.

«С целью возбудить, – говорит далее министр, – по поводу учреждения Н. И. Пироговым «циркуляров по округу», – во всех дирекциях соревнование и сколько возможно гармоническое действие на пользу учащихся, попечитель, по обозрении округа, нашел полезным сообщать каждой из них циркулярно сделанные им замечания по всем дирекциям и по всем частям их действий, для прочтения в полном заседании педагогического совета.

«Для устранения, по возможности, недостатков уездных училищ попечитель заботился о введении двух мер; *наглядного обучения и необязательного чтения* в неклассные часы для желающих. «Эта мера, – говорит министр, – будет способствовать развитию наблюдательности, мышления и отчетливости у детей. Попечитель предложил всем дирекциям озаботиться запастись средствами ввести наглядное обучение везде». Отчет констатирует, что в других округах не видно такой реформаторской деятельности, как в Одессе. (См. «Ж. М. нар. просв.», 1858 г., 98, апрель – июнь).

В книге «Кишневская областная, впоследствии губернская, ныне 1-я гимназия», изданной в 1908 г. по поводу 75-летия существования этого учебного заведения, приводится довольно подробный перечень распоряжений и нововведений Н. И. Пирогова по одесскому округу. Ввиду того, что не все циркуляры знаменитого педагога опубликованы, приходится ограничиться конспектом некоторых из них, приведенных в названной книге.

«В 1857 г. Пирогов подтвердил: «чтобы каникулы летние начинались одновременно везде; чтобы учителя занимались не с одним учеником, а всем классом, и тетради и книги были закрыты.

Н. И. Пирогов запретил наказывать розгами учеников в присутствии других учеников, находя это безнравственным. Это же повторено и в 1859 году; он предложил назначить на должность надзирателей в пансионе по преимуществу учителей иностранных языков; для практики пансионеров в новых языках назначены репетиторами по французскому и немецкому языкам учителя гимназии по этим предметам.

Чтобы поднять преподавателей в умственном и моральном отношении, Пирогов усиленно рекомендовал им заниматься научными и литературными трудами. В 1856 г. он предложил собирать историко-статистические сведения о крае и печатать в «Записках Одесского общества истории и древностей», обнадежив, что полезные труды не останутся затерянными для науки, а авторов сделают известными начальству.

В 1857 г. Пирогов от имени м-ва предлагал преподавателям писать статьи для французского журнала «Le Nord», чтобы правильно осветить для заграничной читающей публики явления русской жизни. Из корпорации на эти призывы никто не отозвался. Это побудило Пирогова в 1857 г. запросить гимназии, почему никто из преподавателей не занимается литературными трудами. Все отозвались отсутствием времени.



В 1857 г. Пирогов, в целях поднять успехи в занятиях учеников гимназий, распорядился: 1) удовлетворительную отметку получают те ученики, которые постоянно занимаются предметом и знают существенное и необходимое; 2) по новым языкам незнание главных оснований языка, в той мере, в какой требуется в известном классе, лишает ученика права на удовлетворительную отметку; 3) так как по правилам при переводе ученика обращается внимание на общий результат отметок годовых и экзаменных, который не должен быть менее 3, а по отдельным предметам могут быть и 2, то для устранения этого неудобства, наполняющего классы гимназии учениками, весьма слабо знающими некоторые предметы, а особенно языки; впредь с неудовлетворительной отметкой по какому бы то ни было предмету не переводить; 4) чтобы устранить распространенное между учениками расчисление своих успехов по отметкам, строго наблюдать, чтобы отметки были тщательно скрываемы и оставались между преподавателями канцелярской тайной. Преподаватель записывает в журнал отметку так, чтобы никто их не мог приметить; то же делают и на экзаменах. Классные журналы должны храниться у инспектора, к которому преподаватели еженедельно заходят для выставления отметок и каждый раз сообщают инспектору о ленивых учениках, чтобы тотчас были приняты меры к их исправлению. На экзаменах отметки выставляются по уходе из классов всех учеников; 5) существующий порядок ежемесячной отсылки родителям отметок учеников отменить, а ограничиться только общим отзывом об удовлетворительности успехов; что же касается до чтения отметок в общем собрании всех учеников, то на будущее время читать только общую среднюю отметку.

Этим же распоряжением Пирогова устранен прежний порядок деления предметов на главные и второстепенные, причем по второстепенным не вполне удовлетворительная отметка не лишала ученика права на перевод в высший класс.

В 1858 г. Пирогов приказал вместо маршировки и военной выправки ввести преподавание гимнастики. Для этого приглашен был опытный учитель, иностранец Баронек.

В деле архива Новороссийского ген.-губернатора № 298 за 1858 г., несколько неправильно озаглавленном: «О дозволении принимать в пансион гимназии при Решельевском лицее детей не только дворян, но и купцов I, II гильдии», имеется отношение Н. И. Пирогова (от 28 апреля 1858 г., № 1110) к графу А. Г. Строганову. Знаменитый гуманист сообщает, что в пансионы при гимназиях принимаются дети дворян, почетных граждан и купцов I и II гильдии, но циркуляром министра нар. просвещения от 19 сентября 1849 г. воспрещено принимать туда детей иностранцев. Указывая на то, что иностранцы – люди просвещенные и приносят городу пользу, попечитель заявляет, что он намерен ходатайствовать о попусчении в пансионы детей иностранцев, и спрашивает, не встречается ли к этому препятствий со стороны ген.-губернатора. Граф Строганов ответил, что препятствий с его стороны не встречается.

В «Историческом очерке одесского коммерческого училища за 1872–1887 г. (Одесса, 1887 г.) находим интересные данные об отношении Н. И. Пирогова к специальному образованию. Приводимый отрывок имеет близкое отношение к статье «Вопросы жизни». Проект устава училищ, выработанный в 1856 г., был предложен на рассмотрение попечителя округа Н. И. Пирогова. «По приглашению г. попечителя, комиссия в полном составе явилась к нему 29 апреля 1858 г. для совместного обсуждения вопроса. Г. попечитель, вполне соглашаясь с мнением ген.-губернатора, что учебная часть училища должна быть подчинена попечителю округа, предложил свое мнение,

которое и занесено в протокол заседаний комиссии в следующих словах: «в видах будущего не только образования, но и самой участи юношества из купеческого или другого звания, которое захочет посвятить себя изучению коммерческих наук, первым условием должно быть то, чтобы дети поступали в училище не в раннем, так сказать, безответном возрасте, а напротив, с сознанием специальной цели, к которой училище будет готовить юношество». Мнение это знаменитого русского ученого и педагога существенно изменяло выработанный проект устава и оказало большое влияние на судьбу училища: принимать учеников в возрасте, в котором бы они сознавали свое призвание, значило уничтожить низшие классы училища».

Так и было сделано. Вместо 8- или 6-летнего курса, как предполагалось в проекте, был назначен курс 4-летний, специально коммерческий. В низший класс училища принимались ученики с свидетельством об успешном окончании первых четырех классов гимназии или же обнаруживавшие на приемном экзамене твердое знание этого курса. Проект устава был рассмотрен затем министром народного просвещения и возвращен с некоторыми замечаниями».

56. «Циркулярное предложение гг. директорам училищ Одесского учебного округа» разослано Н. И. Пироговым 11 ноября 1857 г. за № 3168 и в подлиннике хранится в канцелярии попечителя Одесского округа при деле № 30 за 1857 год. Здесь оно перепечатывается из журнала «Вестник воспитания» (№ 8, ноябрь, 1906 г.), где было опубликовано – со вступительной заметкой автора настоящих примечаний – к 25-летию со дня смерти Н. И. Пирогова.

Вскоре после своего прибытия в Одессу в марте 1857 г. новый попечитель обратился к одесскому градоначальнику с просьбой выдать ему подорожную, так как он отправляется для осмотра учебных заведений округа. Через некоторое время попечитель возвратился в Одессу и 28 июля вновь выехал в округ, пробыв в отъезде до 28 августа. 10 октября Н. И. опять выехал для осмотра учебных заведений округа и находился в поездке 3 недели. Из отметок на подорожных (извлечено из «дела» № 30) видно, что Пирогов посетил всякий даже незначительный город округа и везде останавливался на время для ознакомления с состоянием училищ и постановкой учебного дела. Последний свой объезд Н. И. Пирогов закончил 1 ноября 1857 г., а 11 ноября он уже разослал дирекциям округа свое «циркулярное предложение».

Рассылая «циркулярное предложение», Пирогов (в препроводительной бумаге) просил заведующих дирекциями, «чтобы циркуляр этот был прочтен в полном заседании педагогических советов как гимназий, так и уездных училищ и чтобы затем сделано было соображение об устранении замеченных ... недостатков» («Дело канцелярии округа № 30 за 1857 год»).

Замечания и «сердечные указания» Н. И. Пирогова не прошли бесследно для педагогического персонала края. Известный впоследствии попечитель Кавказского учебного округа, тогда директор кишиневской гимназии, К. П. Яновский писал в 1865 г. в № 3 «Циркуляров по Одесскому округу» (когда они уже издавались в печатном виде): «Педагогическая литература последних 6–7 лет и особенно наш незабвенный попечитель Н. И. Пирогов возбудили в нас деятельность педагогического анализа и заставили нас, хотя и не всех, смотреть на воспитание как на дело великой важности, требующее самого серьезного внимания».

«Окончательный удар, – говорит Яновский в другом месте этой же статьи, – по крайней мере в нашей гимназии, был нанесен ей (речь идет о системе зубрения)



Пироговым в 1857 г.: один из пожилых учителей гимназии не в состоянии был расстаться с методой зубрения); Пирогов заметил на экзаменах недостаточные результаты этой методы и в своем циркуляре сделал об его преподавании неблагоприятный отзыв, после которого наш педагог заблагорассудил оставить учебное поприще».

Говоря в этой же статье о влиянии, которое оказали на провинциальных педагогов знаменитые «Вопросы жизни», Яновский пишет: «Появились знаменитые «Вопросы жизни» Пирогова, а за ними и вся наша литература стала поднимать один за другим разные педагогические вопросы. Этот добрый почин заставил нас, педагогов, призадуматься над собой, над потребностью самообразования, и в этот-то период нашего раздумья был назначен попечителем Одесского учебного округа Н. И. Пирогов.

Деятельность Пирогова была направлена к тому, чтобы пробудить в воспитателях и учащихся, а также и в учащихся то разумное сознание своих обязанностей, без которого развитие учебного заведения немыслимо. Он действовал с этой целью не только официальными распоряжениями, беседами, но и литературными статьями, появлявшимися время от времени в «Одесском вестнике» по поводу педагогических фактов, требовавших обстоятельных обсуждений и необходимых для принятия к сведению разными учебными заведениями»...

«Из официальных его распоряжений», — говорит далее К. П. Яновский в своей статье, — следует упомянуть: 1) о переводе в высшие классы только тех учеников, которые по всем предметам получили удовлетворительную отметку и 2) о вменении в обязанность педагогическим советам подвергать обсуждению методы и приемы преподавания, употребляемые каждым из учителей, а также воспитательные меры заведения, с условием, чтобы протоколы заседаний по поводу обсуждения таких предметов были представляемы попечителю на рассмотрение. Описания лучших методов преподавания были печатаемы в «Одесском вестнике»... Эта мера Пирогова имела огромное влияние на возбуждение педагогической и воспитательной деятельности во всех учебных заведениях округа. К несчастью, вскоре после введения ее Николай Иванович был переведен в киевский округ, а затем и самая мера его мало-помалу была оставлена»...

Цитируя из «циркуляра» Н. И. Пирогова несколько строк, относящихся к кишиневской гимназии, К. П. говорит: «Ревизия кишиневской гимназии, произнесенная Пироговым, также не осталась без влияния на ее дальнейшее развитие. Он не только сумел поднять относительное достоинство преподавателей и успехов различных классов, но, что самое главное, манерой экзамена, которую он употреблял, показал на деле многим из тогдашних преподавателей истинный способ, каким преподаватель должен пользоваться для того, чтобы в одно время иметь целый класс занятым»...

57. Циркуляр «О телесных наказаниях» перепечатывается по книге В. А. Добротворского «50-летие Одесской 2-й гимназии» (Од. 1898, стр. 26). В предшествующих этому циркуляру строках автор книги пишет: «Часть воспитательная в гимназиях была предметом не меньшего попечения великого педагога. Он первый обратил внимание на количество, качество и способы приведения в исполнение наказаний. Характерен в этом отношении циркуляр его от 22 февраля 1858 г. (№ 601), который привожу целиком». (См. также статью «Нужно ли сечь детей...» и примечания к ней.) Подзаголовки ко всем одесским (кроме первого) и киевским «циркулярам» сделаны нами соответственно содержанию заметок.



58. Циркуляр «О методах преподавания» перепечатывается из той же книги г. Добротворского, что и предшествующая заметка (стр. 25–26). Этому циркуляру автор предпосылает след. строки: «Программы предметов того времени, преподаваемых в гимназии, указывали только учебный материал, который должен был быть пройден в том или другом классе, не будучи снабжен никакими объяснительными записками, указывающими на дидактические приемы, которых должны были держаться преподаватели. Отсутствие какой бы то ни было регламентации преподавания давало полный простор и свободу преподавателям в применении того или другого метода преподавания. Несовершенство этих методов во многих случаях, происходящее от различных причин, вызвало со стороны попечителя Одесского учебного округа, Н. И. Пирогова, циркулярное предложение от 20 января 1858 г. с выражением желания, чтобы члены педагогических советов почаще собирались для обсуждения и изложения тех способов, которым они следуют при преподавании предметов, представляя на суд совета наглядные примеры и результаты своих действий».

К сожалению, г. Добротворский не приводит Циркуляра от 20 января 1858 г., но он пишет, что циркуляр от 13-го марта того же года (к которому относится настоящее примечание) служит пояснением предыдущего.

59. Эта заметка развивает и дополняет предыдущий циркуляр. Здесь она перепечатывается из № 62 «Одесского вестника» от 5 июня 1858 г. Разница в тексте обеих заметок настолько значительна, что перепечатание ее необходимо в интересах полноты выражения педагогически-практической мысли Н. И. Пирогова. Курсив сохранен по тексту «Од. в.». Непосредственно за этим циркуляром в «Од. в.» следовали обширные выдержки из протоколов заседаний педагогических советов различных гимназий. Здесь говорится, что советы гимназий обсуждали способы и методы преподавания по разным предметам «во исполнение предписания г. попечителя Од. учебного округа от 13 марта 1858 г.» («Од. в.» 1858 г., № 62). Из этого и из самого текста циркуляра от 5 июня видно, что он издан в развитие и разъяснение мыслей, изложенных в циркуляре от 13 марта. Уже будучи попечителем Киевск. уч. округа, Н. И. продолжал влиять на ход дел в Одесском округе: «Распоряжения Н. И. Пирогова от 11 ноября 1854 г. и затем от 20 января и 13 марта 1858 г. о ежемесячных собраниях преподавателей для изложения и обсуждения тех методов, которым они следуют, и для представления ему ежемесячных сведений о результатах их, отмененные затем Н. Р. Ребиндером (предложением от 22 октября 1858 г.), возобновляются предложением М. М. Могилянского от 2-го сентября 1859 г. за № 1967, вступившего в должность попечителя Одесского учебного округа», — говорит В. А. Добротворский. «С тех пор (со времени предложения попечителя Н. Р. Ребиндера, от 22 октября 1858 г.) в управление учебного округа ни с одной из дирекции не доставлено никаких заключений, касающихся учебной или нравственной части, что, при невозможности предполагать, чтобы в жизни заведений не возникало случаев, достойных обсуждения педагогических советов, заставляет думать, что начальство заведений не обращало на них внимания советов, — писал М. М. Могилянский. — Такой ход дела я приписываю тому, что прекрасная мысль Н. И. Пирогова не была ясно понята. Ныне, когда циркуляр, печатаемый в управлении Киевского уч. округа, я надеюсь, читается во всех гимназиях и уездных училищах одесского округа, яснее видны мысль и предмет требования Н. И. Пирогова, изложенные в предписаниях от 11 ноября



1857 г. и 20 января 1858 г., я, дабы дать повод к исполнению их, предлагаю вам...» «...Заклечу искренним желанием, чтобы по примеру Киевского учебного округа, имеющего во главе своей человека, которого мысли могут служить для нас авторитетом, и в Одесском округе еще более обнаружилась бы деятельность мысли и движение к усовершенствованию наших заведений» (50-летие Од. 2-й гимназии, стр. 33–34).

60. *Циркуляры по Киевскому учебному округу*, издававшиеся до Н. И. Пирогова в виде справочника о наградах и перемещениях, при знаменитом попечителе превратились в живой педагогический журнал, в котором помещались статьи Н. И. Пирогова и учителей округа.

Указом 18 июля 1858 г. «Всемилоостивейше повелено попечителю Одесского учебного округа т. сов. Пирогову быть попечителем Киевского учебного округа», а попечитель Киевского – д. с. с. Н. Р. Ребиндер назначался в Одессу. Из Одессы Н. И. выехал в самых последних числах августа.

За время пребывания в Киеве Н. И. Пирогов написал и опубликовал много статей и заметок, часть которых была напечатана впервые в «Циркулярах по округу». Отсюда некоторые заметки были перепечатаны в виде отдельных статей в «Собрании литературно-педагогических статей» (Киев, 1861 г.) и в таком же виде были перепечатаны в двух посмертных изданиях, за исключением статьи «Основные начала правил о проступках...», которая была присоединена в изданиях 1887 и 1900 годов к «Циркулярам» под № 8. Остальные же «Циркуляры» в прижизненных изданиях статей Пирогова не перепечатывались. Впервые только семь заметок из тех, что оставались не включенными в киевское собрание статей, были включены в «Собрание сочинений» 1887 г. (и 1900 г.) под общим названием «Из циркуляров Н. И. Пирогова по управлению Киевским учебным округом» (с присоединением «Основных начал в виде № 8»).

Эти 7 «Циркуляров» и перепечатываются здесь с сохранением их общего заглавия и с подзаголовками по существу содержания заметок. Но этим не исчерпывается все содержание «Циркуляров» Н. И. Пирогова в Киеве. К сожалению, попытка ознакомиться с изданием «Циркуляров» того времени (печатным, составляющим библиографическую редкость) не могла осуществиться. Пришлось ограничиться тем, что удалось найти в журн. «Воспитание» А. А. Чумикова, который перепечатывал у себя почти полностью все содержание «Циркуляров по Киевскому учебному округу». Из этого журнала (нам удалось достать только экземпляры за 1857, 1858 и 1860 годы) извлечена для наст. издания заметка под назв. «О врачах-педагогах». В статье «Об уставе новой гимназии, предполагаемой проектом преобразования морских учебных заведений» Н. И. Пирогов упоминает об интересных по теме циркулярах №№ 10 и 12 за 1860 г. И без этого упоминания можно было предположить, что в «Циркулярах» имеются некоторые заметки, существенно дополняющие изложение педагогических взглядов Пирогова, как они выяснились у него в практике попечителя округа. Материал может иметься и в журнале «Воспитание» за 1859 и 1861 годы.

В воспоминаниях А. А. Чумикова о его цензурных мытарствах в первой половине 50-х годов, когда он издавал педагогический журнал («Ж. для воспитания»), имеется следующая интересная заметка, относящаяся к циркуляру «Преподавание Закона Божия». Г. Чумиков рассказывает («Р. стар.», 1899 г., № 12, стр. 594–598), что он хотел перепечатать из циркуляров по Киевскому учебному округу статью Пирогова

о преподавании Закона Божия, но цензор Ив. Ал. Гончаров (автор «Обрыва» и «Обломова») опасался разрешить перепечатание циркуляра. Председатель цензурного комитета, попечитель Петербургского учебного округа И. Д. Делянов разделял опасения Гончарова, но, когда увидел перепечатку статьи в другом педагогическом журнале («Педагогический вестник»), счел возможным дать разрешение.

В дополнение к циркуляру «О наглядном обучении» приводим следующую заметку из № 11 «Циркуляров» по киевскому округу за 1859 год, где она напечатана под заглавием «О приобретении пособий для наглядного обучения».

«Недостаточность учебных пособий для уездных дворянских училищ сделалась для нас в настоящее время до того очевидной, что обратила на себя внимание непосредственного высшего начальства. Так, г. попечитель Киевского учебного округа, посетив около 20 дворянских и уездных училищ, нашел из числа их только в Теофипольском училище несколько портретов с превосходными гравюрами, картами и т. д., которые когда-то служили пособием для преподавания, потом некоторое время были преданы забвению и сделались опять доступными преподавателям после назначения нового штатного смотрителя училищ. Между тем нельзя не согласиться, что учебные заведения, в особенности средние и низшие, нуждаются в таких учебных пособиях, которые могли бы служить для наглядного обучения предметам преподавания в означенных училищах. Г. попечитель прибавляет, что потребность в пособиях для наглядного обучения особенно ощутительна в училищах западных и заднепровских губерний, потому что тамошние ученики едва знакомы с чистым русским языком по слуху. Большая часть детей, особливо в низших классах, не умеют еще ни читать хорошо по-русски, ни понимать ясно читанное и слышанное. Поэтому немудрено, что многие ученики, знающие уже довольно порядочно механизм чтения, не знают самых обыкновенных слов и не имеют ясного понятия об окружающих их предметах. Для учеников мало еще развитых и мало приготовленных наглядность составляет жизненное условие образования. Без наглядного обучения они достигнут не более как одного механического знания грамоты, которое не только не разовьет их и не приготовит к восприятию других сведений, но еще, напротив, повредит тем, что приучит их также механически учиться и всему остальному. Итак, чтобы по возможности содействовать развитию детей, г. попечитель считает нужным снабдить все школы округа преимущественно теми учебными пособиями, которые необходимы для наглядного обучения. Пособия такого рода можно приобрести по преимуществу в Германии, где, как известно, они введены во всех народных школах и продаются по весьма дешевым ценам. Для такой цели все дирекции округа обязаны представить сведения о денежных средствах, назначающихся исключительно для приобретения учебных пособий. После чего и должна последовать выписка из-за границы дешевых изданий (картин, атласов, карт и проч.) для наглядного обучения, а затем – перевод с немецкого объяснительного текста».

61. Статья «Чего мы желаем» – первая печатная работа Н. И. Пирогова, специально посвященная университетскому вопросу. Написана она в 1858 г. в Одессе и впервые напечатана в «Новороссийском литературном сборнике», изданном бывшими редакторами «Одесского вестника», профессорами лицея А. М. Богдановским и А. И. Георгиевским, в Одессе, в 1859 г. Первая страница занята следующими словами: «Посвящается его превосходительству господину попечителю Киевского учебного округа, тайному советнику и кавалеру Николаю Ивановичу Пирогову».



В предисловии к сборнику редакторы его сообщали, что «сборник предназначался к выходу в свете еще в прошлом году». Но прекращение «нашей деятельности по изданию («Одес. вестн.» – о чем смотреть в примечаниях к статьям Н. И. о печати) расстроило все наши планы», – говорится далее. Не желая покинуть дело, сделавшееся им любезным, профессора решили издавать ежемесячный журнал. Не получив разрешения на журнал, они выпустили «сборник», посвятив его «имени человека, на которого с гордостью может смотреть вся Россия и которого двухгодичная деятельность в звании попечителя Одесского учебного округа обещала столько добра впереди нашему молодому, требующему еще большой разработки краю».

Отсюда статья «Чего мы желаем?» перепечатана в киевском «собрании литературно-педагогических статей». Статья Н. И. дала толчок к обсуждению университетского вопроса в современных ей изданиях.

62. Написано 2 января 1860 г. РГИА (ф. 733, оп. 88, д. 236, л. 1–4). Записка подана Н. И. Пироговым в Министерство народного просвещения в Петербурге во время его командировки на совещание попечителей учебных округов в декабре 1859 г. – начале января 1860 г. одновременно с записками об учреждении кафедры географии в университете и о введении преподавания политэкономии в Киевском университете (см.: с. 212). Копии записок были посланы попечителям учебных округов (С.-Петербургского, Московского, Харьковского и Казанского) для обсуждения в советах университетов. Формальным поводом для рассмотрения вопроса о замене адъюнктов доцентами Н. И. Пироговым и затем Министерством народного просвещения послужила записка декана физико-математического факультета Киевского университета профессора зоологии К. Ф. Кесслера «Об уничтожении должности адъюнкта и замене оной доцентами», поданная им в совет университета в мае 1859 г. (ГА Киева, ф. 16, оп. 298, д. 149, л. 1–2, с об.), где она была рассмотрена лишь в октябре. Вместе с заключением совета, практически не поддержавшим предложение проф. Кесслера, записка была передана Н. И. Пирогову в ноябре того же года. Н. И. Пирогов, признавая доводы К. Ф. Кесслера «уважительными», попросил совет объяснить причины, почему они возражают против его предложения (там же, л. 9, с об.). Полученный отрицательный ответ комиссии совета университета, созданной для рассмотрения записки проф. Кесслера, Н. И. Пирогов не признал убедительным и, будучи в Петербурге, подал свою записку, значительно отличающуюся как по содержанию, так и по характеру изложения от записки К. Ф. Кесслера большей аргументированностью и убедительностью. Архивные материалы дают основание предполагать о возможном предварительном обсуждении этого вопроса Н. И. Пироговым и К. Ф. Кесслером. Записка Н. И. Пирогова относится к периоду, когда он занимался вопросами подготовки учительских кадров для средней школы и настойчиво искал пути осуществления своих планов по подготовке научно-педагогических кадров для университетов и улучшению их преподавательской и научной деятельности (см. ст. «Чего мы желаем?», с. 112). В создании института доцентов вместо института адъюнктов, во введении конкурсного характера замещения должностей, публичной защиты диссертаций Н. И. Пирогов видел один из источников подготовки научно-педагогической смены, улучшения уровня преподавательской и научной деятельности университетов. 20 октября 1861 г. Министерство народного просвещения вынесло решение ликвидировать институт адъюнктов (ЦГИА Украины, ф. 707, оп. 25, д. 406). Университетский устав 1863 г. ввел институт



доцентов в те университеты, где их не было, увеличил их количество там, где они уже существовали. Кесслер, Карл Федорович (1815–1881) – русский зоолог, член-корреспондент Петербургской АН (1874). Активно сотрудничал с Н. И. Пироговым в просветительской деятельности.

63. Печатается по тексту архивного документа, подписанного Н. И. Пироговым (РГИА, ф. 733, оп. 88, д. 236, л. 57). Дата 2 января 1860 г. проставлена на хранящейся в этом же деле копии (л. 47). Записка подвергалась обсуждению в советах университетов Петербургского, Московского, Харьковского и Казанского учебных округов. Преподавание политэкономии на юридическом факультете, ликвидированное в период реакции, было восстановлено в 1863 г.

64. Статья «Взгляд на общий устав наших университетов» написана Н. И. Пироговым в марте 1861 г., когда в обществе заговорили о необходимости университетской реформы. В «Собрании литературно-педагогических статей» (Киев, 1861 г.) статья эта носит дату «марта, 1861 г.» и в таком же виде перепечатывалась в собраниях сочинений. К сожалению, не удалось установить, где эта статья была напечатана до киевского «Собрания статей» Н. И. Пирогова. К ней примыкают по содержанию «Замечания на проект общего устава императорских российских университетов» (см. ниже). В предисловии в сборнике «Замечаний» сообщено, что в начале декабря 1861 г. учреждена была при министерстве комиссия для пересмотра ныне действующих университетских уставов и всех вообще положений, до университетов относящихся, и затем для начертания нового общего проекта устава российских университетов. Составленный комиссией проект устава, по докладу управляющего министерством А. В. Головнина, препровожден был, для предварительного рассмотрения в университетские советы и к некоторым лицам духовного и гражданского ведомств. Полученные замечания и напечатаны в упомянутом сборнике.

Хотя «Взгляд на общий устав» и примыкает к «Замечаниям», но, как отметил еще Н. Х. Бунге (см. след. примечание), между этими двумя статьями – «целая бездна». Таким образом, «Замечания» имеют свой самостоятельный интерес.

65. Статья «Замечания на проект общего устава императорских российских университетов» перепечатывается из двухтомного официального издания того же названия, выпущенного Министерством народн. просвещения в 1862 г. (ч. 1, стр. 1–21). В этом издании статья Н. И. занимает первое место в порядке общего расположения статей. Впервые, однако, она была опубликована в «Спб. ведомостях», №№ 75 и 76, от 5 и 6 апреля 1862 г., под тем же заглавием и со след. примечанием редакции: «Замечания эти печатаются по желанию самого Ник. Ив. Пирогова, который признает «для самого дела полезным узнать путем гласности все возражения, которые будут на них сделаны» (как сказано в письме его к г. управляющему Мин-вом нар. просвещ. из села Вишня, Подольской губ. от 12 марта 1862 г.)». Под статьей в газете имеется подпись и дата – «член главного правления училищ Пирогов. 10 марта, 1862 г. Село Вишня».

Опубликованные предварительно в «Спб. ведомостях», замечания Пирогова вызвали целый ряд статей как специально написанных по поводу мнений Н. И., так и относящихся непосредственно к уставу университетов. Последние принадлежат лицам, которые не получили от министерства проекта устава и могли судить о последнем



только по замечаниям Н. И., что они и отмечали в своих статьях. Из статей, появившихся в тогдашней повременной печати по поводу «замечаний» Н. И. Пирогова, перепечатаны в упомянутом официальном издании работы Н. Х. Бунге «Русского профессора», Окт. Мильчевского, П. Л. Лаврова, протоиерея Добротворского (о взгляде Н. И. на преподавание богословия в университетах) и доктора философии Г. Цунка (часть II, стр. 131–155 и 443–466). Суждения других лиц о взглядах Н. И. Пирогова имеются в официальном издании «Журнала заседаний ученого комитета Главного правления училищ по проекту общего устава императорских российских университетов» (Спб., 1862 г., №№ 1–12 и приложения).

66. Статья «*Университетский вопрос*» впервые появилась в 1863 году отдельной брошюрой под таким заглавием: «Дополнение к замечаниям на проект общего устава императорских российских университетов». Университетский вопрос Н. И. Пирогова. Спб., 1863 г.». На обороте титульной страницы имеется надпись: «Напечатано по распоряжению Мин-ства нар. просв.». В конце брошюры (стр. 1–85) имеется дата: «22-го декабря н. с. 1862 года». Н. И. Пирогов в своей автобиографии говорит, что книга эта не была пущена в продажу. В посмертных изданиях (1887 и 1900 годов) «Собрания сочинений» Н. И. Пирогова «Университетский устав» перепечатан полностью.

К напечатанной по распоряжению мин-ства же книге «Университетский устав 1863 г.» приложена статья «По поводу нового университетского устава» (из журн. Мин-ства нар. просв., авг., 1863 г.). В этом официальном освещении устава, который является лучшим из всех до и после него существовавших, читаем: «Из всех высказанных по поводу проекта мнений, как русскими, так и иностранными педагогами, наибольшей известностью и полностью и вместе с тем наибольшей глубиной и гуманностью взгляда отличается мнение члена главного правления училищ Николая Ивановича Пирогова (оно напечатано по распоряжению Мин-ства нар. просвещения, особенной брошюрой, под названием: Дополнение...). Едва ли между педагогами найдется лицо, которое было бы более компетентно в вопросе университетской реформы, чем наш знаменитый автор «Вопросов жизни», которое бы лучше его знало как достоинства, так и недостатки наших университетов и в научном, и в административном отношении. Поэтому мнение Н. И. Пирогова, несмотря на некоторую идеальность его взгляда, в которой он сам отчасти сознается, заслуживает особенного внимания и изучения» (стр. 34).

67. «*Письма из Гейдельберга*», посвященные университетскому вопросу, напечатаны Н. И. Пироговым в газете «Голос» (А. А. Краевского) в 1863–1864 гг.

Указом от 13 марта 1861 г. «попечитель Киевского учебного округа т. сов. Пирогов, по расстроенному здоровью, уволен от сей должности, с оставлением членом Главного правления училищ, а член совета Кавказск. наместника д. с. с. барон Николай назначен был попечителем Киевского округа. Н. И. Пирогов выехал после этого в деревню (см. «Речи»).

Ближайший участник кружка реформаторов, в которому принадлежал и Н. И. Пирогов, м-р нар. просв. А. В. Головин, сознавал, что знаменитого ученого невозможно отставить от ведомства народного просвещения. Через год ошибка была исправлена. В правительственных распоряжениях от 17 марта 1862 г. читаем: «Государь император, по всеподданнейшему докладу управляющего Мин-вом нар. просвещ.,



высочайше соизволил на командирование члена Главного правления училищ т. с. Пирогова за границу на 4 года для исполнения разных трудов по учебной и педагогической части» (Ж. М. н. просв., 1862 г., март, стр. 54).

В цитированной уже выше официальной статье по поводу устава 1863 г. говорится, что отсутствие хорошо подготовленных преподавателей университетов «заставило Министерство нар. просв. употребить самые энергические меры с целью приготовить новых деятелей науки для наших университетов. С апреля прошлого (1862) года мин-во начало командировать за границу для приготовления к профессорской должности наиболее даровитых магистров и кандидатов наших университетов и других высших учебных заведений. Они отправлены большей частью на два года, занимаются при разных иностранных университетах под руководством знаменитого ученого Н. И. Пирогова и обязаны представлять периодически в министерство подробные отчеты о своих занятиях» («Унив. уст. 1863 г. Спб., 1863, стр. 84–85).

Среди этих молодых людей были такие крупные впоследствии представители своей науки, как А. А. Потебня, В. И. Ламанский, Е. Ф. Фортунатов, В. И. Герье, А. Н. Веселовский, А. А. Вериге, А. Я. Пассовер, Н. И. Таганцев, А. Б. Думашевский, В. И. Сергеевич, Н. О. Ковалевский и мн. другие. Их отчеты печатались в «Ж. М. н. просв.» за 1862–1864 гг., и почти во всех имеются указания на то, что Н. И. имел большое влияние на ход их занятий, что он серьезно и внимательно относился к своим обязанностям по направлению деятельности будущих русских профессоров и педагогов.

«Письма из Гейдельберга» первоначально были напечатаны в след. номерах «Голоса»: 1) письмо от 24 марта (5 апреля) 1863 г. – в №№ 77 и 78, от 3 и 4 апреля; 2) письмо от 3 (15) октября 1863 г. – в №№ 281, 282, 283, от 24–26 октября; 3) письмо от 13 (25) ноября 1863 г. – в №№ 317, 318 и 319, от 29 и 30 ноября и 1 декабря 1863 г. и 4) письмо от 12 (24) янв. 1864 г., в №№ 25 и 26 за январь 1864 г. Все четыре письма были также отпечатаны отдельными оттисками (в 8-ю долю листа, от 17 до 30 стр., с пометками о разрешении цензуры и т. д.). Одно из них (от 3 октября 1863 г.) было перепечатано в декабрьской книге «Ж. М. н. просв.» за 1863 г., из другого (от 5 апреля 1863 г.) были сделаны извлечения в августовской книге за тот же год.

В посмертных изданиях (1887 и 1900 гг.) сочинений Н. И. Пирогова были перепечатаны только письма от 3 октября 1863 г. и от 12 января 1864 г., несмотря на то что все они объединены общностью содержания и являются продолжением одно другого (на что имеются даже указания в тексте писем). В этих же изданиях упомянутые два письма имеют заглавие «По поводу занятий русских ученых за границей», как они озаглавлены и в газете. Другие, не включенные в предшествующие издания, два письма имеют в газете заглавие «Из Гейдельберга».

К статье «Письма из Гейдельберга» относится также письмо Н. И. Пирогова к попечителю Од. уч. округа А. А. Арцимовичу. Оно перепечатывается из книги проф. А. И. Маркевича «25-летие императорского Новороссийского университета (1 мая 1865 г.), проф. Маркевич пишет: «Еще весной 1863 г. (12 апреля) получил Арцимович ответ из Гейдельберга от Пирогова на письмо от 23 января. Приводим его (подлинник в архиве попечителя в университет. деле 1856–1864 г.) ввиду заключающихся в нем отзывов о лицах, в то время готовившихся за границей к профессору» (стр. 111–113).

*Письмо Н. И. Пирогова к А. А. Арцимовичу*

«На письмо Ваше от 23 января я не мог отвечать до сих пор, потому что оно получено во время моей отлучки из Гейдельберга. Только на днях я возвратился и спешу уведомить Вас, что прежде $1\frac{1}{2}$ года Вы не можете рассчитывать ни на одного из посланных за границу от Министерства и от университетов. По истечении этого времени из них, без сомнения, найдется много охотников, и Вам не худо бы было завербовать желающих как можно ранее, чрез сношение с ними, Министерством и со мной, для чего и предлагаю с охотой мои услуги. Вероятно, многие из бывших профессоров лица останутся и после, когда он сделается университетом, поэтому мне нужно было бы знать, на какие именно кафедры ищите Вы профессоров; тогда я мог бы заблаговременно предложить некоторым из посланных за границу. Теперь же намеряюсь Вам только о некоторых, а именно: по юридическому факультету о Пассауэре (знаменитый юрист А. Як. Пассовер; учился в Од. гимназии), из евреев, отличные способности, кандидат Московского университета, государственное право; Власьев и Сергеевич (из Моск. университет., уголовное и гражданское судопроизводство). По математическому вряд ли кто захочет в Одессу: почти все из Петербурга. Есть по чистой математике весьма дельный Бесель, если бы захотел, то можно иметь его в виду. Химиков довольно; я думаю, некоторые согласятся охотно; но большая часть занимается органической химией преимущественно; есть один отличный, лаборант Моск. университет., Семенов и еще Алексеев из Петербурга; но, чтобы иметь у себя дельного химика, нужно Вам позаботиться заблаговременно о порядочной лаборатории: Ваша лицейская никуда не годится. На физиков немного рассчитывайте – их нет, а если бы могли приобрести Петрушевского, учителя в 1-й Киевской гимназии, то был бы в большом выигрыше. По истории естественной есть весьма дельный Паульсон, но из Петербурга и его верно не отпустят. Есть еще два: Степанов и Головкинский (Паульсон и Степанов по зоологии и сравнительной анатомии, Головкинский – по геогнозии и минералогии). По историко-филологическому факультету, по древним языкам весьма дельный Ионин, он же слаб здоровьем, ему бы в Одессе было хорошо. Три других: Новоселов, Модестов и Чистяков из Петербурга вряд ли согласятся. По истории лучшие имеют в виду также Петербург, Москву и Киев; но у Вас для этого предмета есть свой Георгиевский, который мог бы отправиться за границу – в Берлин, Йену и Гейдельберг (к Дройзену, Моммзену, Зибелю и Гейсеру); по словесности и истории литературы есть также довольно, можете иметь в виду Веселовского и Михайлова (коих хорошо не знаю); по философии – Фортунатова, дельный. Вот все, что могу покуда Вам сообщить».

Приведя это письмо, историк Новороссийского университета сообщает, что «в бытность свою в 1864 г. за границей Арцимович виделся с Пироговым и советовался с ним о кандидатах на университетские кафедры из лиц, командированных за границу». Попечитель округа получил специальное разрешение государя на проезд из Петербурга в Одессу для личного совещания с его знаменитым предшественником.

В деле № 76 архива Новороссийского ген.-губернатора о преобразовании лицей имеет след. письмо А. В. Головнина к А. Г. Строганову: «Министерство нар. просвещ. 29 февраля 1864 г. № 1810. По Высочайшему повелению. Государь император, по всеподданнейшему докладу моему высочайше соизволил на дозволение вызванному сюда по делам службы попечителю Од. уч. округа д. с. с. Арцимовичу возвратиться



в Одессу чрез Гейдельберг для личных совещаний там с г. с. Пироговым по предмету учреждения Новор. университета и для ознакомления с нашими молодыми учеными, готовящимися за границей на университетские кафедры...»

Приведя далее список лиц, предлагавшихся самим министерством в профессора нового университета, историк последнего пишет: «Конечно, некоторые из этих лиц были указаны Пироговым непосредственно министру, с которым Пирогов переписывался».

Указание на то, что Пирогов переписывался из-за границы с министром, имеется в «Ж. М. н. просв.». Так, в статье: «По поводу мер, принимаемых Мин-вом нар. просвещения с 1862 г. для приготовления кандидатов к профессорскому званию» читаем: «...Отзывы всех профессоров и ученых, как иностранных, так и русских, вообще благоприятны для наших кандидатов, занимавшихся под их руководством. Н. И. Пирогов, принявший на себя, как известно, обязанность руководить занятиями кандидатов, занимающихся за границей, постоянно свидетельствовал об их усердии и ревностной любви к науке. Его отзывы имеют для нас особенное значение, потому что едва ли найдется в России хоть один благомыслящий человек, который бы решил усомниться в правдивости того, о чем свидетельствует Н. И. Пирогов. Вот что сказано, между прочим, в письме его к министру нар. просв. от 24 марта 1863 г.». (1866 г., январь, отд. IV, стр. 12).

Мы не приводим самой выдержки из письма Н. И. Пирогова к А. В. Головнину, так как она представляет собой отрывок из письма, напечатанного в «Голосе» от 3 и 4 апреля 1863 года. Однако это замечание официального журнала может навести на предположение о том, что все письма Н. И., появившиеся в «Голосе», первоначально были адресованы министру и с его согласия печатались в газете. О сношениях же Головнина с «Голосом» можно заключить хотя бы из след. строк письма известного педагога Л. Н. Модзалевского к К. Д. Ушинскому из Гейдельберга от 11 сентября 1863 г.: «Пирогов послал мне статью из «Голоса», которую ему прислал министр; из этой статьи я усматриваю, что идет тайная борьба между министерством и Катковым» («К биографии К. Д. Ушинского», «Р. школа», 1893 г. № 7–8, письмо № 11).

Что авторитет Н. И. привлечен был к участию в полемике Каткова с министерством, подтверждается также большой полемической передовой статьей «Голоса» в № 281 за 1863 г., написанной специально по поводу помещенного там же начала письма Пирогова от 3 октября и подкрепляющей свои полемические доводы мыслями знаменитого хирурга. Из отдельных мест этой передовой видно, что письмо Н. И. отчасти было написано в связи с полемикой между «Голосом» и Катковым.

68. Статья «*Кафедра географии в университетах*» перепечатывается в настоящем издании из ноябрьской книги «Русской старины» за 1887 г. (стр. 493–404), где она появилась под след. заглавием: «Николай Иванович Пирогов. Записка его об открытии и учреждении кафедры географии при университетах». В примечании к «записке» редакция журнала сообщает следующее: «В настоящее время, когда преподавание географии установлено, наконец, в университете, интересно привести мнение по сему вопросу знаменитого нашего ученого Н. И. Пирогова. Извлекаем эту записку из архива «Русской старины», в которой она сообщена 21 сентября 1883 г.».

Кафедра географии введена на естественных факультетах российских университетов в 1887 году; до того времени география преподавалась на историко-филологическом факультете, в узком, сравнительно с настоящими планами, объеме.



Статья эта представляет собой прямое дополнение к исследованию Н. И. об университетском вопросе.

Следует еще иметь в виду статьи Н. И. Пирогова о Медико-хирургической академии: 1) «*Ответ г. ученому секретарю императорской Медико-хирургической академии*» («С.-Петербургск. ведом.», 1872 г., № 53 от 22 февраля) и 2) «*О желательных преобразованиях Медико-хирургической академии*» («Русск. врач», 1902 г., № 1).

Первая написана Н. И. Пироговым по поводу полемики, возникшей на страницах газ. «Голос» (1872 г., №№ 11, 15, 20 и 35) между секретарем Академии проф. И. М. Сорокиным и проф. Н. Ф. Здекауером, другом Н. И. Пирогова. Статья Пирогова устанавливает истинное значение деятельности преподавателей Академии 40–50-х годов и представляет собой как бы сокращенное изложение соответственной части «Дневника старого врача». Вторая статья опубликована в «Р. враче» проф. Новороссийского ун-та Н. А. Батуевым, который в № 2 того же журнала поместил доклад Н. И. Пирогова, А. П. Загорского и Вэра «о желательных преобразованиях Медико-хирургической академии». (По поводу этих записок см. письмо доктора Ю. Г. Малиса, устанавливающего в № 48 журн. «Врач» за 1901 год приблизительное время написания Н. И. Пироговым статьи «О желательных преобразованиях»). Содержание этой статьи, имеющей много общего с докладом, Н. И. Пирогов резюмирует так: «Предлагаемые меры к улучшению врачебно-учебной части окажутся полезными в след. отношениях: 1) Военное ведомство, к которому теперь принадлежит академия, по многочисленности предметов, входящих в его состав и более для него существенных, не может обращать такого внимания на академию, как Мин-ство нар. просв., имеющее главной его целью распространение просвещения и наук. 2) Учащиеся медицине, пока академия будет в военном ведомстве, согласно требованиям военной службы... всегда будут поставлены наряду с кадетами и юнкерами; между тем все усилия ввести строгую военную дисциплину между учащимися медицине подобно той, которая введена между кадетами и юнкерами, должны или остаться тщетными, или же уничтожить истинное научное направление, требующее и со стороны учащихся, и со стороны учащихся несравненно большей независимости и самостоятельности, несовместимой с военной дисциплиной... 3) Второе отделение предполагаемого факультета (с сокращенным курсом преподавания), доставляя армии запас врачей, достаточно образованных для этой специальной цели, послужит к возвышению и облагораживанию врачебного сословия, привлекая к себе всех, не имеющих надлежащего приговорительного образования или не желающих посвятить себя глубокому изучению науки...

Статьи эти не включены в собрание педагогических и публицистических статей Н. И. Пирогова потому, что, не обладая достаточной самостоятельностью содержания, до известной степени являются повторением соответственных мест других статей автора. Считая их необходимыми для полного собрания сочинений Н. И. Пирогова, мы полагали возможным ограничиться в настоящее время только вышеизложенным.

При обозрении деятельности Н. И. Пирогова в качестве профессора Медико-хирургической академии следует иметь в виду, помимо указанных уже в этих примечаниях сочинений, статью д-ра Ю. Г. Малиса «Учреждение кафедры госпитальной хирургии в Петербургской медико-хирургической Академии» (журн. «Врач», № 3 за 1896 г.).

69. Вопросу о необходимости преобразования одесского Ришельевского лицея в Новороссийский университет Н. И. Пирогов посвятил несколько записок, посланных



им в министерство в 1857–58 гг., в бытность попечителем Одесского учебн. окр. Нам известны 4 такие записки. Из них перепечатывается в настоящем издании только одна, по мотивам, приведенным в примечании 51-м относительно статей, касающихся Медико-хир. академии. Берем записку от 2 апреля 1858 г., которая перепечатывается из декабрьской книги «Р. старины» за 1887 г. (стр. 816–818). Никакого объяснения о способе и времени ее получения редакция не дает, но так как она напечатана в этом журнале вслед за статьей Н. И. о кафедре географии в университетах, которая передана «Р. старине» в 1883 г. (см. примечание 51-е), то можно предположить, что обе рукописи поступили в редакцию от наследников знаменитого хирурга вместе с рукописью «Дневника старого врача», которая передана была вдовой Пирогова М. И. Семеvскому именно в это время. Ни у проф. Маркевича, ни в архиве попечителя Одесского округа указаний на эту записку не встречается. Особенный интерес представляет эта записка как документ, в котором, помимо соображений о высшей школе, изложены общественно-политические взгляды автора.

В книге проф. Маркевича «25-летие императорского Новор. унив-та» (Одесса, 1890 г., стр. 14–30) опубликована извлеченная им из архива канцелярии попечителя Од. уч. округа рукопись Н. И. Пирогова под назв.: «Докладная записка о ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений». Отправлена эта записка в министерство 20 января 1857 г.

По содержанию своему эта записка представляет известный интерес, так как в ней, наряду со многими техническими подробностями, касающимися специально преобразования лицея и занимающими сравнительно мало места, заключаются мысли Н. И. Пирогова о преобразовании учебных заведений – высших и средних – и о постановке преподавания в них.

В подстрочных примечаниях к этой записке проф. Маркевич указывает источники заимствования Н. И. Пироговым отдельных мыслей и соображений (из докладных записок совета лицея и советов гимназий). Относительно упоминаемого в записке официального донесения Н. И. об испытаниях и отметках проф. Маркевич замечает, что его не приводит, как не относящееся к делам лицея. Автору настоящих примечаний не удалось отыскать этого донесения при обозрении дел упомянутого архива.

В том же архиве находятся еще две записки Н. И. Пирогова по вопросу о преобразовании лицея в университет. Обе они опубликованы составителем этих «примечаний» в журн. «Русск. школа» (1910, № 7–8, стр. 58–71).

70. «Письма мирового посредника» напечатаны в газете «День» И. С. Аксакова за 1861–1862 годы. Первое помещено в № 6 этой газеты от 18 ноября 1861 года, в областном отделе под заглавием «Письмо из Каменец-Подольской губернии мирового посредника Винницкого у.» и в «Собрании сочинений» (1887–1900 гг.) не перепечатано. Второе – в № 30 от 5 мая 1862 г. под заглавием «Из Подольской губ. Разговор мирового посредника о крестьянском деле с любопытным и недовольным». Под этим письмом имеется дата «с. Вишня. 24 января 1862 г.». Оно полностью перепечатано в указанном «собрании сочинений» вместе с примечанием редакции газ. «День».

13 марта 1861 г. Пирогов был уволен от должности попечителя Киевского учебного округа. Еще в письме от 7 декабря 1860 г. к фрейлине великой княгини Елены Павловны, баронессе Э. Ф. Раден, Пирогов сообщал о своей предстоящей отставке. О том же писал А. В. Головин 15 февраля 1861 года (когда он еще не был министром) кавказскому наместнику князю А. И. Барятинскому: «Министр нар. просв. ожидает



с большим нетерпением благосклонного ответа на письмо, которое он послал нам в январе, прося нас уступить ему барона Николаи (А. П.) для назначения его на пост попечителя учебного округа в Киеве. Настоящий попечитель Пирогов будет отставлен через несколько дней от своей должности» («Р. архив», 1889 г., июнь, стр. 267).

В воспоминаниях о «попечительстве Пирогова» М. Чалый говорит: «Натянутые отношения, возникшие между попечителем и ген.-губернатором, не предвещали ничего доброго. Наконец, интриги обострили эти отношения еще более, и по представлению кн. Васильчикова (И. И.) он был уволен в отставку» («Киевская старина». 1900 г., июль).

Тот же автор пишет: «Предусматривая такой исход свой, заблаговременно приготовил себе приют, купивши имение подле Винницы, и как только получил отставку, в ту же минуту сдал должность своему помощнику Михневичу и засел в лаборатории заняться химическим разложением почвы своего села Вишня. Недели две его положительно никто не мог видеть. С раннего утра он отправлялся в лабораторию и совершенно отрешался от окружающей его среды».

В примечании от редакции газеты «День» к 1-му письму Н. И. Пирогова читаем: «Мы не совсем согласны с этим объяснением нашего многоуважаемого корреспондента. Крестьяне очень тонко и строго разделяют акт согласия и акт повиновения, несмотря на то что в результате может и не быть разницы. В этом темном для них деле они опасаются освятить каким-либо участием своего согласия, хотя бы и в мелочах распоряжение противоречащее если не материальным, временным их выгодам, то их ожиданиям и взгляду на самое дело и на свои права... К тому же, привыкши не доверять своим помещикам (на что, к сожалению, особенно в том краю, имели, по большей части, полное право), они боятся промахнуться и ошибиться в ущерб своим собственным интересам. То, что очень желалось помещиком, признавалось им для себя удобным и выгодным для крестьян. Впрочем, об этом предмете мы надеемся в скором времени представить замечательный труд одного из наших сотрудников Д. Ф. Самарина».

В № 7 «Дня» от 25 ноября была помещена большая статья Дм. Самарина под заглавием «Уставная грамота». О письме Пирогова говорят также в своих корреспонденциях мировые посредники: Самарский («День», № 8, 2 декабря 1861 г.) и Воронежской губ. («День», № 11, 23 декабря 1861 г.).

В примечании ко 2-му письму Пирогова (перепечатанному полностью в собраниях сочинений 1887 и 1900 гг.) читаем: «Приносим извинение почтенному автору в том, что статья, присланная с лишком два месяца тому назад, не была до сих пор напечатана».

Причины такого промедления заключаются, между прочим, в следующем: статья Н. И. Пирогова имеет в себе не одну положительную сторону практических воззрений опытного хозяина и мирового посредника, но и полемическую, направленную против известной статьи Д. Ф. Самарина, помещенной в нашей газете («День», № 7, «Уставная грамота»). Первое условие полемики – чтобы обе полемизирующие стороны были равноправны в свободе выражения своих мнений; этого-то условия и нет в настоящем случае: две статьи Д. Ф. Самарина, – в ответе помещенным в разных журналах против него возражениям, – остались *ненапечатанными*.

Но так как мы обещали нашим читателям дать место в областном отделе, и именно по крестьянскому вопросу, всяким мнениям, даже положительным, несогласным с нашим собственным; так как в статье Н. И. Пирогова, кроме стороны полемической,



есть много частных практических указаний и советов, – может быть, полезных для хозяев и способствующих к мирной развязке дела, – то мы и не сочли себя вправе оставить его статью ненапечатанной. Заявляем, однако же, при этом, что мы решительно несогласны с нашим знаменитым педагогом в оценке народного бытового воззрения, к которому он относится, как нам кажется, слишком легко и которое он считает возможным обойти и пренебречь... без всякого затруднения! Как бы мы ни смотрели свысока на исторический взгляд и убеждения народные, они коренятся слишком глубоко в народной почве, чтобы можно было их оттуда вырвать удобным и комфортабельным способом законодательного заступа! Не всякую почву берет заступ и, попавши на материк, может притупиться или сломиться..»

Известное отношение к статьям по крестьянскому вопросу имеет записка Н. И. Пирогова «О земской медицине» (от 2 апреля 1872 года, впервые напечатанная в ноябрьской книге «Р. старины» за 1886 год Д. Д. Смышляевым, который предпослал ей следующую заметку:

«В начале 1872 г. пермская губернская земская управа, сообщив Н. И. Пирогову предположения пермского губернского земства об организации предупредительной медицины в Пермской губернии, просила его совета и указаний по этому предмету. Николай Ив. со свойственным ему сочувствием всякому хорошему делу высказал в ответ на просьбу управы свой взгляд на земскую предупредительную медицину...»

Н. И. Пирогов пишет в этой статье: «Возможность (для земства) быть действительно полезным для населения, при существующих условиях, я нахожу только в сосредоточении наличных сил и средств на некоторые самые вопиющие недостатки. Умение ограничиться тем, чему есть возможность помочь в настоящее время, тут главное». Н. И. предлагает земству сосредоточить свою деятельность на оспопрививании и борьбе с сифилисом, а также рекомендует учредить санитарную комиссию.

71. Докладная записка Н. И. Пирогова относительно еврейского образования опубликована автором настоящих примечаний в ноябрьской и декабрьской книгах «Р. школы» за 1906 год и была в 1907 г. издана редакцией назв. журнала отдельной книжкой под заглавием: «Н. И. Пирогов. О еврейском образовании. Неизданная записка. Вступление С. Я. Штрайха».

Статья представляет собой «докладную записку», посланную в Министерство нар. просвещения, датированную 4 февраля 1857 г. и снабженную надписью «секретно». Она хранится в деле канцелярии попечителя Одесского учебного округа «По Высочайшему повелению относительно образования евреев» (№ 15 за 1856 г. по еврейским делам), откуда извлечена составителем примечаний в 1906 году.

Докладная записка относительно образования евреев была написана Н. И. Пироговым по следующему поводу. 13-го ноября 1844 года были утверждены главные основания образования евреев, преследовавшие цели сближения еврейского населения с коренным. «Мы не излагаем этих «оснований», так как это не соответствует цели настоящей заметки: необходимое же, с точки зрения цельности общего впечатления относительно «записки» Н. И., представление об «основаниях» читатель вынесет из чтения самой «записки». 11 июля 1856 г. Министерство народного просвещения послало попечителю Одесского учебного округа «секретное» приложение «по Высочайшему повелению относительно образования евреев» (№ 5538). В этой бумаге попечителю предлагалось сообщить свои соображения по вопросу о том, не наступило ли время привести в действие предположения о применении к евреям общих



постановлений о домашнем воспитании и объявлении обучения их в казенных преимущественно же в реальных и общих заведениях обязательным, с принятием при том надлежащих мер к распространению между евреями изучения и употребления русского языка, и не надлежит ли для большего успеха казенных еврейских училищ сделать в курсе их какие-либо изменения. Главным образом имелось в виду сближение еврейского населения империи с коренным населением. Исправлявший тогда должность попечителя округа Н. Н. Мурзакевич разослал секретно же копии с предложения министерства всем директорам училищ (по губерниям) с просьбой представить ему свои соображения по этому поводу.

Пока велась эта переписка, в Одессу прибыл Н. И. Пирогов, который 4 февраля 1857 г. (№ 401) отправил министру народного просвещения следующее письмо:

Письмо Н. И. Пирогова А. С. Норову

«Ваше Высокопревосходительство, милостивый государь! Представляя на благоусмотрение Вашего Высокопревосходительства в особой записке мои заключения касательно вопросов об образовании еврейского народонаселения в Новороссии, долгом считаю заметить, что я в изложении моих взглядов на предмет, столь важный в глазах моих и столь близко касающийся до блага целого племени, постановил себе правилом, нисколько не стесняясь господствующими мнениями и постановлениями, высказать прямо и откровенно, по долгу совести и службы, мои внутренние убеждения. Я собирал мнения, сравнивал, подвергал критическому разбору суждения экспертов и старался с возможным беспристрастием представить состояние еврейского образования в настоящем его виде.

Хотя Вашему Высокопревосходительству и не благоугодно было принять мое предложение (Это предложение не нашлось в делах архива. Не удалось также найти: «представление министру народного просвещения о преобразовании одесской Талмуд Торы» (№ 400, 4 февраля, по «исходящему журналу за 1857 год»). Об этом «предложении» Пирогов также упоминает в «Записке о еврейском образовании».) о введении преподавания еврейского закона в здешней второй гимназии по образцу введенного уже в гимназии херсонской; хотя предложение мое действительно противоречит несколько § 28 высочайше утвержденных 13 ноября 1844 года правил, но тем не менее я осмеливаюсь остаться при моем убеждении, что евреям, воспитывающимся в наших гимназиях (число их немало), предстоит безутешное нравственное положение в будущем. Опыт и знакомство мое со многими молодыми евреями, не получившими в наших гимназиях никакого религиозного воспитания, убедил меня уже давно, что они, не получив в приготовит. евр. школах никакого истинно религиозного направления, обучаясь потом в христианских школах, не имеют ни времени, ни охоты обучаться еврейскому закону дома в свободные от учения часы, через что оставляют и ту формальную религиозность, которую они приобрели в их детстве, блуждая на пути к неверию и безнравственности. Мое намерение было предупредить это зло и доставить им то нравственно-религиозное образование, которым они до сих пор не могли пользоваться. Эта же самая мысль одушевляет меня, несмотря на мой неуспех, и теперь, когда я обращаюсь к Вашему Высокопревосходительству с новым предложением о необходимости преобразования здешней Талмуд Торы, о чем я вхожу с особым представлением. Я могу поручиться



пред Вашим Высокопревосходительством, что если предлагаемый мной план преобразования будет в виде опыта введен на 3 года в здешней Талмуд Торе, оставив ее предварительно в административном отношении в заведывании избранных от общества старшин, то она сделается образцовой для всего края. Я тогда обращаю все мое внимание на эту школу и, вспоможествуемый дознанной уже ревностью, добротностью и знанием дела членов здешнего еврейского общества, вполне надеюсь достигнуть желаемой цели.

С глубоким почтением и совершенной преданностью имею честь быть, милостивый государь, Вашего Высокопревосходительства покорнейший слуга Н. И. Пирогов».

Что эти мнения и соображения Н. И. Пирогова имели влияние на дальнейший ход дела образования евреев, видно из присланной министерством одесскому попечителю (в бытность Н. И. киевским попечителем) по Высочайшему повелению бумаги (№ 3643, 19 мая 1859 года). В этой бумаге говорилось, что повелено: 1) обучение детей евреев купцов и почетных граждан в общих казенных учебных заведениях, а где таковых нет, в еврейских казенных училищах, объявить обязательным, дозволив евреям, если пожелают, учредить на свой счет при гимназиях и других учебных заведениях особые для своих детей пансионы. 2) Предоставить евреям обучать детей своих закону веры по собственной их воле, в училищах или у частных учителей, и затем домашнее обучение оставить на прежнем основании. 3) Меламдам, неопороченным в поведении или законопротивных поступках и не замеченным в особом проявлении фанатизма, продолжать выдачу свидетельств; по истечении же 10 лет выдавать свидетельства только прежним меламдам, а вновь поступающих определять не иначе как из обучавшихся в раввинских училищах или в общих высших или средних учебных заведениях. С 1875 года домашними учителями могут быть исключительно только евреи, обучавшиеся в означенных учебных заведениях. 4) Учителей в Ешиботах и Талмуд Торах, как равно содержателей частных училищ и пансионов и учителей оных, определять с настоящего времени из людей, получивших надлежащее образование. 5) При каждом казенном еврейском училище иметь почетного блюстителя из евреев более влиятельных и образованных. 6) В Талмуд Торах ввести преподавание общих предметов. 7) Открыть при училищах 1-го разряда приготовительные классы для детей моложе 8 лет с той целью, чтобы еврейское юношество могло начинать свое образование с ранних лет. 8) Поощрять учреждение частных девичьих училищ с выдачей содержательницам пособия. 9) Определить отпуск суммы на учебные пособия бедным ученикам...

В № 49 газ. «Рассвет» за 1881 г. от 4 декабря в статье М. К. «Памяти Пирогова» сообщается, что незадолго перед кончиной Н. И. Пирогов назначен членом Каменец-Подольской комиссии по еврейскому вопросу, дышащей теми же началами высокой любви и справедливости, которые он всегда проповедовал не только на словах, но и на деле».

К этой поре жизни Н. И. Пирогова и относится, по-видимому, след. письмо его к неизвестному лицу. Письмо хранится в музее имени великого хирурга в Петербурге и опубликовано членом Госуд. думы А. И. Шингаревым в газете «Речь» от 20 октября 1910 г., откуда оно перепечатывается в наст. «примечаниях».



Письмо Н. И. Пирогова по еврейскому вопросу

«М. г. Леонид Александрович!

Тяжелая болезнь не дает мне возможности сообщить вашему превосходству... обстоятельное суждение на предлагаемый вами вопрос. Впрочем, взгляд мой на еврейский вопрос давно уже высказан и, полагаю, достаточно известен.

Время и современные события не изменили моих убеждений. Теперь, как и прежде, я убежден, что средневековые понятия о вреде, наносимом семитами другим народностям, неминуемо уступили бы место другим, более гуманным и логичным понятиям нашего времени, если бы не служили тому препятствием искусственно и периодически организуемые антисемитические агитации, причины и мотивы которых, несмотря на придаваемый им всегда национальный характер извне, кроются гораздо глубже. Известные недостатки и пороки евреев служат агитаторам только благородным предлогом для возбуждения к насилиям, настоящие мотивы те же самые, как и в агитациях труда против капитала, праздности и лености против деятельного труда, пролетариата против собственности, отсталости – против прогресса.

Этот взгляд на современные антисемитические волнения заставляет так думать, что и все мероприятия не будут успешны, пока основанием их будут служить предположения о вреде, наносимом семитическим племенем другим национальностям, настоящие же, в глубине скрытые, мотивы, останутся нетронутыми».

72. Статья «Одесская Талмуд Тора» напечатана в «Одесском вестнике» (№ 26 от 6 марта 1858 года) и отсюда перепечатывалась в одесском «Собрании литературных статей» Пирогова и в посмертных собраниях его сочинений.

Когда в конце 1858 г. велась переписка об отобрании от профессоров лицея, т. е. от Пирогова, права на руководство «Одесским вестником», то в числе обвинений, направленных против публицистической деятельности знаменитого педагога-хирурга, упоминалось и помещение статьи «Одесская Талмуд Тора» (см. ниже, примечания к статьям Н. И. Пирогова о печати).

73. «Письма к редакторам еврейских журналов» посланы Н. И. Пироговым в 1860–1861 гг. редакторам журналов «Рассвет» и «Гамелиц».

Первое письмо снабжено след. примечанием редакции газ. «Рассвет» (Одесса, 1860 г., № 27, 25 ноября, стр. 429–431): «Г. попечитель Киевского учебного округа, Н. И. Пирогов, в бытность свою попечителем Одесского уч. округа принимал самое теплое участие в исходатайствовании разрешения на издание «Рассвета». О том же сообщал в 1858 г. (письмо от 13 июня) известному еврейскому писателю Л. О. Леванде редактор «Рассвета» О. А. Рабинович, отмечающий энергичное содействие Н. И. Пирогова организаторам журнала (см. «Восход», 1885 г., № 6, Л. О. Леванда «К истории возникновения первого органа русских евреев»).

В майской книге «Восхода» за 1881 г. (стр. III–IV) приведен, между прочим, текст адреса, поднесенного Н. И. Пирогову от редакции «Восхода», «Гамелица», «Рассвета», «Русского еврея». Здесь говорится: «...Принося вам, наравне со всеми русскими, общую дань благоговения и признательности, мы – представители отечественной еврейской прессы – вместе с тем приносим вам и свое особое спасибо. Спасибо вам, Н. И., за ту поддержку, за то плодотворное содействие, которые вы 22 года тому



назад оказали возникновению органов, посвященных нуждам еврейства в России. Вы безошибочно оценили тогда все значение живого и правдивого слова, этого могучего оружия в борьбе против вражды и недомыслия, сковывавших еврейскую жизнь извне, против темноты и косности, тормозивших ее изнутри. И вам особенно дорого и памятно ваше участие потому, что основывалось оно не на мимолетном порыве чувства, а на вечных принципах справедливости и разумно понятой любви к отечеству лучших и надежнейших руководителей всех благородных стремлений и начинаний. Не пройдут эти начинания бесследно!..

...Не угаснет ваше имя среди людей, не забудется оно среди русского народа, но втройне будут помнить и чтить это имя русские евреи, ибо вам они обязаны сочувствием, помощью, как люди, как русские граждане и – как евреи».

В 1905 г. В. В. Стасов издал переписку М. М. Антокольского. В книге, между прочим, находится письмо знаменитого скульптора к известному критику от 11 июня 1873 г. (следовательно, задолго до юбилея, когда Н. И. Пирогов находился в деревне). Антокольский писал, что он имеет в виду заняться созданием бюстов всех замечательных людей. Первым М. М. хотел вылепить Пирогова, ибо он замечателен и как ученый, и как человек. «Он первый начал говорить о равенстве евреев в России». Эту же мысль Антокольский повторил и в другом письме (см. стр. 88 и 92).

Письмо к редактору «Гамелица» перепечатывается из газеты «Р. еврей» (1881 г., № 21 от 21 мая, стр. 808–809), где оно помещено в статье, посвященной юбилею Пирогова. По поводу этого письма в статье говорится: «Благодаря светлomu содействию Пирогова, в Одессе появились первые органы еврейской периодической печати: на русском языке «Рассвет» и на древнееврейском – «Гамелиц». О значении и благотворном влиянии органов печати распространяться нечего, но далеко не лишним будет привести письмо Ник. Иван. к редакторам «Гамелица». Такие письма составляют крупное явление в истории евреев в России... Такое письмо мог написать только Пирогов. В этом письме он вылился весь, с его светлым умом, с его гуманным взглядом на вещи, с его необъятным чувством справедливости и беспристрастия. Это письмо составляет в настоящее время библиографическую редкость, и мы думаем доставить истинное удовольствие нашим читателям, списывая эти слова великого гражданина с единственного, может быть, уцелевшего печатного экземпляра».

Третье письмо перепечатывается из газ. «Рассвет» (1861 г., № 42, 10 марта, стр. 669) и помимо даты снабжено еще № 1176, как посланное из канцелярии попечителя округа. Письмо А. М. Бродского, о котором говорит Н. И. Пирогов, напечатано в том же № «Рассвета».

Письмо о студентах-евреях было послано его автором также в редакцию «Спб. вedom.» и напечатано в № 71 за 1861 г., откуда было перепечатано в апрельской книге «Ж. М. нар. просв.» за тот же год (отд. IV). 1-го декабря того же года последовало Высочайшее повеление об утверждении изложения о пожертвованиях по Киевскому учебному округу для ученой цели по указанию т. с. Пирогова (см. Ж. М. н. просв., 1861 г., декабрь). Повеление это относится к пожертвованию А. М. Бродского, письмо которого также было перепечатано в ноябрьской книге министерского журнала.

В примечании к статьям Н. И. Пирогова по еврейскому вопросу кажется нам уместным остановиться несколько и на вопросе о *еврейском происхождении Н. И. Пирогова* (см. выноску к первому письму Н. И. к баронессе Э. Ф. Раден). Откуда взял П. И. Барте-нев эту версию – неизвестно. В своем примечании к письму Н. И., напечатанному



в февральской книге «Р. арх.» за 1892 г., он об этом ничего не говорит. Впервые нам пришлось встретить серьезное литературное указание на еврейское происхождение матери Н. И. Пирогова в известном «Словаре русских гравированных портретов» Д. А. Ровинского (стр. 1520, том II). Но и Ровинский в своей маленькой биографической справке к портрету Н. И. не указывает источника этого сведения. Мимоходом говорили о примеси еврейской крови в жилах Н. И. Пирогова различные русские публицисты в своих злободневных фельетонах, не указывая, конечно, источника, откуда они заимствовали эти данные. Сам Н. И. Пирогов в «Дневнике старого врача» несколько раз упоминает о своем деде с отцовской стороны, описывая его наружность простого крестьянина и называя его по имени. Говоря же о своей матери, Н. И. проявляет в описании ее происхождения некоторую скупость, лишь мимоходом упомянув, что она родилась в московской купеческой семье. Впрочем, в разных местах «Дневника» Н. И. Пирогов подчеркивает глубокую обрядовую религиозность своей матери, ее истинно-московскую религиозность и т. д. Но вывести какое-нибудь определенное заключение о происхождении матери Н. И. из многочисленных упоминаний о ней ее знаменитого сына трудно, как в ту, так и в другую сторону. Сын Н. И. Пирогова, ныне благополучно здравствующий Владимир Николаевич Пирогов, в разговоре с составителем этих примечаний категорически опровергнул версию о еврейском происхождении его бабки. В. Н. Пирогов, со слов своего отца, заявляет, что мать великого хирурга и гуманиста была природной москвичкой и происходила из купеческой семьи.

74. *Письма Н. И. Пирогова о значении повременной печати* почти все относятся к одесскому периоду деятельности знаменитого ученого, когда он в качестве попечителя учебного округа руководил цензурным комитетом и содействовал расцвету одесских периодических изданий. Отчасти эта деятельность Пирогова выяснена в письмах по еврейскому вопросу (к ред. «Рассвета» и «Гамелица»), но особенно ярко его отношение к честному и свободному воздействию печатного слова на общественную жизнь отражается в нескольких небольших его заметках и письмах, опубликованных при жизни Н. И. и после его смерти.

Письмо к студентам – редакторам студенческого сборника, изданного в 1857 г. Д. И. Писаревым и его товарищами по Петербургскому университету, – перепечатывается из «Од. вестн.» (№ 126 от 9 ноября за 1857 г.). Задумав издание сборника, студенты обратились ко всем выдающимся деятелям отечественной литературы за советом и одобрением, в том числе к прославленным авторам «Семейной хроники» и «Вопросов жизни». В предисловии к сборнику студенты напечатали и письмо Пирогова, перепечатанное тогда же многими журналами и газетами.

Письмо к редакторам «Од. вестник» – перепечатывается из «Од. в.» (№ 134 от 28 ноября 1857 г.), где оно имело след. заглавие: «Письмо г. попечителя Одесского учебного округа Н. И. Пирогова к гг. профессорам Ришельевского лицея, избранным советом его в редакторы «Одесского вестника на 1858 год».

Единственным органом печати в Новороссийском крае к прибытию Н. И. Пирогова в Одессу был «Одесский вестник», редактировавшийся А. Г. Тройницким. Направление и содержание газеты за годы во время и после Крымской войны выясняется из следующих слов П. Сокальского, ближайшего сотрудника Тройницкого в указанные годы, подписывавшего одно время газету за редактора. «В Од. в.» до 1858 г. излагались факты и известия самого безобидного свойства, вроде, напр.,



археологических открытий в крае, статистических цифр, биржевых курсов, числа прихода и отхода судов, цифр торгового вывоза и отпуска, распоряжений местного начальства, описаний процессий или церемониалов и т. п. («Од. в.», № 24 за 1877 г.).

Но с прибытием в Одессу автора «Вопросов жизни» для местной печати наступила новая эра. «Сильно подняв своими циркулярами и статьями самосознание одесских педагогов и всего общества, – говорит проф. А. И. Кирпичников в статье «Умственная жизнь Одессы», – Н. И. Пирогов значительно возвысил и уровень одесской литературы тем, что по его ходатайству единственная в то время одесская газета была передана в ведение Ришельевского лицея. К сожалению, Н. И. Пирогов был скоро переведен в Киев, да и «Од. в.» всего только один год был в руках лицея. Но добрые семена дают богатые плоды, и пироговские традиции в одесской умственной жизни не могли истребиться бесследно» («Очерки из истории новой русской литературы». Спб., 1896, стр. 415).

5 апреля 1857 г. Н. И. Пирогов послал новороссийскому генерал-губернатору графу А. Г. Строганову следующее письмо:

Письмо Н. И. Пирогова к графу А. Г. Строганову

«М. г. граф Александр Григорьевич! Узнав, что г. Тройницкий оставляет совсем Одессу и, следовательно, перестает быть редактором «Од. в.», я предлагаю Вашему Сиятельству передать издание этой газеты Ришельевскому лицей, на тех же самых условиях, как ее издавал г. Тройницкий. Многие члены лицея примут живое участие в этом деле, и газета, без сомнения, поднимется и в литературном, и в научном отношении. Я убежден, что, приняв мое предложение, Вы доставите мощное средство подведомственному мне заведению действовать на просвещение края и, следовательно, достигать главной цели. С истинным почтением и преданностью имею честь быть, милостивый государь, Вашего Сиятельства всепокорный слуга *Н. Пирогов*».

Приводимое здесь письмо Н. И. Пирогова находится в «Деле о представлении издания газеты «Од. вестн.» Ришельевскому лицей», хранящемся в архиве б. генерал-губернатора Новороссийского края (см. дело № 840 за 1857 г., отношение № 983 от указанного числа). Оно было опубликовано нами в статье «Н. И. Пирогов как создатель независимой прессы в Одессе» («Од. новости», 23 ноября 1906 г.).

Вместе с тем попечитель возбудил перед Министерством народного просвещения ходатайство о передаче «Од. вестника» лицей, который «посредством его может сильно действовать как на просвещение, так и на нравственную сторону всего русского народонаселения Новороссии». А. С. Норов по телеграфу удовлетворил ходатайство. По предложению Пирогова, лицей избрал в редакторы газеты профессоров А. М. Богдановского, бывшего впоследствии ректором Новороссийского университета, и А. И. Георгиевского, получившего потом известность в качестве главного деятеля Министерства народного просвещения при Д. А. Толстом и И. Д. Делянове.

Генерал-губернатор передал дело градоначальнику для дачи заключения и после продолжительной переписки запросил попечителя (12 июня 1857 г.), согласен ли будет лицей издавать газету по программе, утвержденной ген.-губернатором. Попечитель (22 июня, за № 1673) ответил согласием и принял также ряд других условий гр. Строганова. Между прочим, он писал (9 сентября) по поводу требования увеличенной платы за пользование гор. типографией, что «на первый год следует брать только



половинный доход с объявлений, а потом можно и увеличить. Нужно, чтобы газета солидно стала на ноги, а затем нужно платить сотрудникам приличный гонорар».

Наконец, 19 октября гр. Строганов известил градоначальника, что, по его мнению, газета будет успешно содействовать развитию общепользных начал в управляемом им крае при нахождении ее в заведывании профессоров лицея и предлагал передать газету с 1 января 1858 г. лицей. В тот же день он известил об этом и Н. И. Пирогова.

В ответ на это извещение Пирогов послал Строганову след. письмо:

Письмо Н. И. Пирогова к графу А. Г. Строганову

«Господину Новороссийскому и Бессарабскому ген.-губернатору.

Получив отношение Вашего Сиятельства от 19 октября за № 10569 о сделанном Вами, м. г., распоряжении к передаче с 1 января 1858 г. издания газеты «Од. вестник» Ришельевскому лицей, вменяю себе в особенный долг принести Вашему Сиятельству душевную мою благодарность за это распоряжение, доставляющее лицей как материальные выгоды, так и в особенности средства к распространению просвещения в крае. При сем препровождаю предложенную лицеем на определенных мной основаниях программу, по которой имеет издаваться «Одесский вестник», — имею честь присовокупить, что редакторами газеты избраны исправляющие должность адъюнкта лицея Богдановский и Георгиевский, преподаватели вполне способные к осуществлению главной цели издания, добросовестные, деятельные, обладающие всеми необходимыми качествами для редактора. Об утверждении их в этом звании я уже представил г. министру нар. просвещения.

Попечитель *Пирогов*».

Письмо это перепечатывается здесь по тексту, хранящемуся в деле архива генерал-губернатора (№ 840). К нему приложена и самая программа, более подробно развивающая положения «письма к редакторам».

В № 127 «Од. в.» от 12 ноября 1857 г. появилась заметка о переходе газеты к лицей. Новые редакторы говорили, что они не будут «обходить вопросы, занимающие в настоящее время всякого образованного человека», и будут давать на них серьезные ответы, имея прежде всего в виду общее благо, удовлетворение насущных требований общества.

В течение 1858 г. газета действительно представляла собой выдающееся явление в тогдашней провинциальной и столичной ежедневной прессе. В «Од. вестнике» тогда работали: «Н. И. Пирогов, О. А. Рабинович (выдающийся еврейский публицист), А. А. Скальковский (историк Новороссийского края), А. М. Думашевский (изв. юрист), Р. В. Орбинский (изв. одесский педагог), А. Афанасьев-Чужбинский (этнограф) и др., поместившие в нем не одну сотню статей педагогических, философских, этнографических, исторических, юридических и проч.

Новое направление газеты было встречено весьма сурово. С «Одесским вестником» вступили в полемику «Пет. вед.» и «Journal d'Odessa». Обе газеты в равной мере спорили не со взглядами новой редакции, не с ее убежденными, а с Пироговым. Так, напр., «Петерб. вед.» не понравилось письмо Пирогова к студентам Петербургского университета и письмо к редакторам «Одесск. в.». Им не понравилось также, что Пирогов в своей статье «Одесская Талмуд Тора» предлагал благотворителям-христианам заботиться, подобно евреям, об утолении умственного голода детей, и г. Герсегован,

автор отповеди Пирогову в столичной газете, обвиняет по этому поводу одесского попечителя в отсутствии патриотизма (С.-П. вед. №№ 22 и 81 за 1858 г.).

Не одну лишь печатную полемику вели с Пироговым и руководимой им газетой противники прогресса. Провинциальное общество было очень слабо подготовлено к пониманию истинного значения свободы печатного слова. Почти все слои местного общества находили причины к недовольству направлением одесской газеты. Граф Строганов пожалел о своем согласии на передачу «Од. вестника» лицу и завел переписку с министерством об отобрании газеты от Н. И. Пирогова. Генерал-губернатору энергично содействовал губернский предводитель дворянства Касинов и др. лица, от себя посылавшие в министерство жалобы на развращающее влияние лицейской газеты.

Подробно все обстоятельства, сопровождавшие обратный переход газеты в ведение генерал-губернатора, изложены в обширной, основанной на архивных материалах, статье г. Н. в «Рус. ст.» за янв. и февр. 1898 г. («Московский обед 28 декабря и его последствия»). В этой статье приведены жалобы А. Г. Строганова и других лиц и возражения Н. И. Пирогова, а также заключения кн. А. П. Вяземского и других чиновников, которым было поручено расследование дела о вольнодумстве Пирогова и о вредном направлении «Од. вестника». Этих обстоятельств касаются также: проф. В. А. Яковлев в статье «Печать в Новороссии» (журн. «Юг», № 1 за 1882 г.) и Н. П. Сокальский в «Од. в.» (№ 75 и след. за 1877 год).

Сам Н. И. Пирогов сообщает в «Дневнике старого врача» следующее о своем вынужденном переходе на пост попечителя Киевского учебного округа: «Первая весть об эмансипации была доставлена в Одессу газетой «Indépendance Belge», попавшей в руки студентов, захотевших отпраздновать это событие. Жандармский генерал сообщил об этом в Петербурге и мне, но я не находил в этом ничего худого. К счастью, Строганов посмотрел неожиданно для меня слегка на это происшествие, быть может потому, что генерал, с которым он был не в ладах, поторопился без него... Редакция «Од. в.» издали коснулась горячего материала по крестьянскому вопросу. Какая поднялась тревога! На меня в Петербурге полетели с разных сторон доносы»...

7 июля 1858 г. Пирогов представил министру нар. просвещения Е. П. Ковалевскому подробное объяснение по поводу всей истории с «Од. в.». Через 11 дней (18 июля) состоялся указ о назначении автора «Вопросов жизни» киевским попечителем, и он в первых числах сентября выехал из Одессы. Проводы попечителя были чрезвычайно торжественны и трогательны. Влияние Н. И. Пирогова на развитие одесской прессы продолжалось (См. примечание 57).

Письмо к Е. П. Ковалевскому перепечатывается за 1898 г. Оно является ответом Н. И. Пирогова на целый ряд жалоб, отправленных разными лицами, в том числе и графом А. Г. Строгановым, в Министерство нар. просвещ. с указанием на необходимость устранить Пирогова от руководства одесской прессой. Автор статьи, в тексте которой опубликовано письмо, по-видимому, не привел заключительных строк письма знаменитого попечителя, ибо его статья заканчивается (после текста письма) следующими словами: «Вместе с тем, затрудняясь отвечать цензорам, какими правилами они должны руководствоваться на будущее время при дозволении к напечатанию тех статей, которые будут разрешены к помещению новороссийским ген.-губернатором, Н. И. Пирогов просил министра дать ему предписание (отношение к цензурному комитету от 7 июля, № 4231)».



В архиве Министерства нар. просвещ., насколько можно судить по «Дневнику старого врача», хранятся и другие письма Пирогова о цензуре.

Письмо к Е. Н. Ахматовой напечатано впервые в «Историч. вестнике» (апрель, 1885 г.) со следующим вступлением редакции: «В 1864 г. издательница детского журнала «Дело и отдых» Е. Н. Ахматова обратилась к Н. И. Пирогову, находившемуся тогда за границей, с просьбой прислать для журнала какую-нибудь статью. Пирогов отказался исполнить просьбу Е. Н. Ахматовой, и причину своего отказа объяснил в письме, которое, по нашему мнению, настолько любопытно по выраженным взглядам на воспитание, что мы, с любезного позволения Е. Н. Ахматовой, приводим его здесь в подлиннике». Е. Н. Ахматова была близкой приятельницей первой жены Н. И. Пирогова (см. примечание к письмам к Е. Н. Огонь-Догановской в «Автобиографии»). Письмо к ней, помимо взглядов на воспитание, содержит весьма интересные мысли о задачах печатного слова в деле воспитания и является существенным дополнением к письмам Н. И. Пирогова о печати.

75. Заметка «*О достоинстве профессора*» – письмо Н. И. Пирогова к попечителю Медико-хирургической академии ген. Н. Н. Анненкову, написанное в 1848 г. по поводу нападок Ф. В. Булгарина на знаменитого русского ученого в связи с его академической деятельностью. Письмо перепечатывается из книги д-ра П. А. Белогорского «Госпитальная хирургическая клиника при Императорской военно-медицинской (б. медико-хирургической) академии. 1841–1898. Материалы для истории хирургии в России. Диссертация на степень доктора медицины. Спб., 1898 г., стр. 1–279». В этой книге оно напечатано на стр. 35–38. Здесь же приводится и краткая история происхождения письма. Тому же вопросу посвящена очень интересная статья д-ра Ю. Г. Малиса в «Истор. вестн.» (март, 1902 г.) под заглавием «Пирогов и Булгарин», в которой письмо приводится с небольшим пропуском. В статье д-ра Малиса подробно излагается история отношений между Булгариным и Пироговым, на которого изд. «Северной пчелы» напал за его неодобрительный отзыв о научных достоинствах проф. Шипулинского, протеже Булгарина. Между прочим, д-р Ю. Г. Малис приводит отрывки из заявления Н. И. в Конференцию, поданного немедленно после грубых выходок «Сев. пчелы» и до подачи прошения об отставке.

Указывая, что Булгарин «позволил себе различные обидные для него выражения», Пирогов писал: «Что касается до личных обид, нанесенных мне г. Булгариным в полном заседании присутственного места и в публичной газете, то я обращаюсь к Конференции и прошу ее покорно представить мою жалобу к высшему начальству академии о *судебном исследовании всего дела по принятому законами порядку*, присоединяя к тому, что теперь, когда письмо уже было прочтено в заседании Конференции, а обидные намеки и клеветы опубликованы в газете, читаемой во всей России, то честь мои и достоинство занимаемого мной места не позволяют мне удовольствоваться одним с его стороны словесным или письменным извинением».

Дело кончилось тем, что Булгарин был призван к начальнику Академии и ему было внушено истинное понятие о разнице между ним и знаменитым ученым, а также было указано на необходимость соблюдения приличий при ведении газеты. Пирогов остался в Академии, чтобы совсем уйти из нее через 6 лет.

76. «*Речи при прощании с Одессой*» перепечатываются из «Од. вестника» (№№ 95, 99 и 100 за 1858 г.), в котором помещено подробное описание прощальных обедов,



данных Н. И. Пирогову профессорами лицея и преподавателями гимназий Од. уч. округа и еврейским обществом. Здесь же приведены все речи участников обеда о заслугах Н. И. Пирогова.

Первая речь помещена в изложении редакции газеты – в № 95, а полностью – в № 99, вторая речь – в № 100. Первая речь произнесена 23 августа на «обеде ученого сословия», вторая – 3 сентября – на «обеде еврейского общества». В № 99 «Од. в.» первая речь Пирогова помещена со следующим примечанием редакции: «Н. И. Пирогов обратился к нам со следующим письмом, которое спешим передать публике: «Гг. редакторы! Услышав, что некоторые из читателей «Од. в.» спрашивали, почему не напечатана вполне моя прощальная речь, я припомнил, сколько мог, мои мысли и слова. Вот они» ...

В 1858 г. некоторые столичные журналы и газеты поместили описание проводов Н. И. Пирогова в Одессе, перепечатав его речи.

Приводим еще из «Одесского вестника» за 1866 г. (№ 207 от 22 сентября) описание обеда, данного Н. И. Пирогову в Одессе, когда он находился в этом городе проездом. Это было в 1866 г. – после освобождения Н. И. от исполнения обязанностей руководителя профессорскими стипендиатами.

«Вчера, 20 сентября, в 3 часа пополудни здешние ученое и медицинское сословия давали обед бывшему попечителю Одесского учебного округа, известному нашему авторитету в медицине Н. И. Пирогову, прибывшему, как мы сообщили вчера, на несколько дней в Одессу из своей Подольской деревни. Обед состоялся в зале А. Ф. Алексеева. Немногочисленное общество было глубоко проникнуто уважением к дорогому гостю.

Послеобеденные тосты начались тостом «за здоровье государя императора», предложенным профессором Новороссийского университета А. М. Богдановским. Затем помощник инспектора военно-медицинского управления Одесского военного округа А. Ф. Генрици прочел теплую речь о важных заслугах Н. И. Пирогова на медицинском поприще. Д-р Дитерихс говорил приветственную речь от имени докторов Одессы. Профессора университета Григорович и Маркузен припомнили эпизоды из прошлого времени, когда Николай Иванович был профессором Дерптского университета; причем г. Маркузен, говоривший на немецком языке, произвел Николая Иванович в преподавании анатомии и хирургии при самом вступлении своем на кафедру. Воспоминание об этой эпохе было изображено оратором тем живее, что он находился в числе слушателей Н. И. Пирогова. Затем д-р Меринг, от имени докторов, находящихся в Одессе и окончивших курс в Киевском университете в то время, когда Николай Иванович стоял во главе управления Киевским учебным округом, говорил о сочувствии, каким всегда пользовался Николай Иванович в Киевском университете, и о главных мотивах этого сочувствия. Приветственные речи были заключены словами д-ра Диамантопуло, который заметил, что в первый раз он узнал и привык уважать имя Пирогова – в Париже, в аудитории известного Неллатона, всегда вселявшего в своих слушателей глубокое уважение к медицинскому авторитету первого русского хирурга.

На все эти речи Николай Иванович отвечал немногими, но, по обыкновению, выразительными словами. Мы не в состоянии передать их с непогрешительной точностью, и потому передадим лишь вкратце их содержание. Поблагодарив присутствовавших за внимание, Н. И. Пирогов заметил, что если он что-нибудь сделал и чего-нибудь достиг – то потому только, что смотрел всякой вещи прямо в глаза



и всегда руководствовался во всем здравым смыслом. Для всех деятелей России в настоящее время особенно нужен здравый смысл. «Высоко ценю его, – заключил Николай Иванович, – а потому предлагаю тост за здравый смысл!» Когда кончился обед, все общество соединилось тесным кружком вокруг глубокоуважаемого хирурга, педагога и человека и несколько часов провело в интересной и поучительной беседе о настоящем положении учебной части в России и о настоятельных ее нуждах, после чего отправилось в здание лечебницы для приходящих, где в этот вечер назначено было заседание «Общества одесских врачей».

77. «Речи при прощании с Киевом» перепечатываются из собрания сочинений изд. 1900 г. Первоначально первые три из них были напечатаны в двух брошюрах, изданных по случаю оставления Н. И. Пироговым должности попечителя Киевского учебного округа и содержащих полное описание проводов знаменитого попечителя в Киеве. Брошюры эти имеют следующие заглавия: 1) «Прощание Киевского учебного округа с Н. И. Пироговым. Киев, 1861 г., стр. 1–34»; 2) «Прощание Киева с Н. И. Пироговым. Киев, 1861 г., стр. 35–56». Обе имеют на обороте обложки пометку: «дозволено цензурой 14 и 18 апреля 1861 г., в университетской типографии». Отсюда речи Н. И. были перепечатаны в киевском сборнике его статей. И речи, и описание проводов вообще перепечатывались в 1861 году, в более или менее подробных извлечениях, почти во всех журналах и газетах 1861 года.

Первая речь произнесена 4 апреля 1861 г. при прощании с представителями учебного округа, вторая – 8 апреля в университете при прощании со студентами. Обе они помещены в первой из названных брошюр. Третья речь произнесена 9 апреля на обеде, устроенном киевскими общественными деятелями – и помещена во второй брошюре. Четвертая речь произнесена 16 апреля в Бердичеве при прощании с местным еврейским обществом.

Впервые она была напечатана в журнале «Рассвет» (№ 52 за 1861 г.) в описании этого прощания, составленном Н. Горнбергом, а также в № 31 «Киевского телеграфа» за 1861 г. (отсюда отд. оттиск).

В предшествующих изданиях сочинений Пирогова (1887 и 1900 гг.) помещено было также приложение, представляющее сокращенное изложение первой брошюры («Прощание Киевского учебного округа с Н. И. Пироговым»). В этом «приложении» приведены только некоторые из речей, произнесенных поклонниками Н. И. на обеде 4 апреля 1861 года.

Из Киева Н. И. отправился в деревню, откуда выехал через год за границу для наблюдения за подготовкой молодых русских ученых к профессорству.

78. «Речи во время юбилея 1881 года» извлечены из описаний этого события, помещенных в различных журналах и газетах. В частности, три помещенные в этом томе речи перепечатываются из журналов «Исторический вестник» и «Дело» за июль 1881 г. Первая речь была произнесена в день прибытия Н. И. Пирогова в Москву, на вокзале, вторая – на обеде 24 мая в университете, третья – на обеде 25 мая в московском благородном собрании. Материалы к описанию чествования 50-летия научно-общественной деятельности Н. И. Пирогова помещены, помимо двух названных журналов, еще в «Русск. старине» за сентябрь 1881 г., во «Всемирной иллюстрации» (№ 649 от 13 июня 1881 г.) в «Моск. ведом.» (26 мая 1881 г.), «Моск. телеграфе» и других современных изданиях. Имеется брошюра «Речь Н. И. Пирогова



на торжественном юбилее 24 мая 1881 г. в Москве, в университете. Записана с его слов орд. проф. Э. Э. Эйхвальдом» (М., 1881 г., стр. 1–6). См. также «Русский еврей» (№ 21 и 22 за 1881 г.), «Восход» (майская книга 1881 г.), где приведены адреса, поднесенные Пирогову от еврейских обществ и повременных изданий.

В ноябрьской книге «Р. старины» за 1881 г. Л. В. Малинин поместил статью под загл.: «Н. И. Пирогов. посещение им первого студенческого общежития при Московском университете».

Посещение это состоялось 25 мая 1881 г., когда праздновался юбилей знаменитого ученого. Г. Малинин подробно приводит слова Н. И. Пирогова, с которыми он обратился к студентам общежития; при этом посещении Николая Ивановича сопровождал ректор Московского университета, проф. Ник. Сав. Тихонравов. Вот что говорил Н. И. Пирогов студентам:

– Эх, какая разница, – говорил он, стоя в первой квартире во втором этаже, – между нашим бытием студенческим, давнишним, моим, например, и нашим, господа студенты, настоящим! Вот я, Николай Савич, – обратился он к ректору и взял его при этом за пуговицу сюртука, – ведь тоже жил во времена моего студенчества в некоторого рода общежитии. Находилось оно у нас где-то на Тверском бульваре. Там был такой дом, с балконом на улицу, и дома-то этого теперь уже давно нет: время все сокрушило. Так вот-с, бывало, как первое число месяца, так в нашем, буду называть общежитии, дым коромыслом шел, весь дом шел вверх дном; шум, гам, гвалт, самое ужасное пение, пляска, дикие крики наполняли наше жилище и день, и ночь; подряд дней пять или шесть продолжалась у нас такая жизнь и почти поголовное пьянство. Тогда-то в нашей квартире появлялись какие-то совершенно незнакомые личности, Бог знает, откуда взявшиеся. Помню, посещали нас особенно в эти дни какие-то протодиаконы и диаконы, из которых один особенно выделялся: здоровый, толстый, высокий, с лоснящейся красной рожей, с длинными, как грива, волосами; бывало, поднявши фалды своей рясы, он отчаянно отплясывал впрысядку трепака и удивительно громко, просто ревом каким-то, «велелепно», как он сам выражался, провозглашал всем нам многолетие. Случалось даже, этот диакон у нас ночи ночевывал: так, пьяный, и свалится где-нибудь под стол и спит до новой оргии. Публика в это время сторонилась нашего дома, просто боялась близко подходить. «Чистые разбойники, оглашенные, вот проклятые-то!» – говорили многие, проходя мимо и набожно крестясь, что благополучно миновали опасное место. И вот таким-то образом продолжалось дней с шесть, одним словом, до тех пор, пока все деньги не пропивались. Тогда наше общежитие снова погружалось в свою обычную тихую жизнь; протодиаконы и диаконы и другие неизвестные темные личности нас покидали, и тишина водворялась в нашей квартире до новой полочки денег, которая обыкновенно происходила в первые числа каждого месяца, так как в это время мы получали стипендии и деньги от родителей и родных. Вот-с какое общежитие у нас в старину было; не чета вашему, господа студенты!»

79. В приложении дается позднейшая редакция «Вопросов жизни», т. е. текст, напечатанный в посмертном собрании сочинений Н. И. Пирогова (изд. 1887 и 1900 годов).



Содержание

От редакционной коллегии	5

Раздел I. Статьи общепедагогические

Вопросы жизни. Первая редакция	6
Новоселье лица.	25
Предложение совету Ришельевского лица.	29
О тяжелом материальном положении учителей и разрешении им давать частные уроки	30
Об оценке познаний учеников	31
О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений	33
Об учреждении гимнастического института	45
О различии в познаниях учеников и переводных экзаменах в Ришельевском лице.	47
О приемных экзаменах в Ришельевском лице	48
О публичных лекциях по педагогике	50
О замене маршрутки преподаванием гимнастики	51
О создании педагогической семинарии при Ришельевском лице в Одессе	52
Быть и казаться	59
Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей?	65
Об изменении правил приема в благородные пансионы при гимназиях Одесского учебного округа.	69
О педагогических советах I	69
О приглашении ищущих высших ученых степеней печатать свои диссертации	70
Об изменении правил приемных испытаний в университете св. Владимира в Киеве	70
О создании педагогической семинарии при университете св. Владимира в Киеве	71
О порядке проведения занятий и экзаменов в педагогической семинарии при университете св. Владимира в Киеве	73
О проведении педагогических совещаний в гимназиях Киевского учебного округа для обсуждения различных способов преподавания	74



О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий	74
О создании педагогической гимназии в Киеве	79
О разрешении младшим учителям гимназий участвовать в заседаниях педагогических советов	93
О мерах исправления в гимназиях	94
О подготовке учителей для уездных и приходских училищ	95
О переводных экзаменах в гимназиях	98
Программы и правила для женских пансионов	102
Воскресные и праздничные школы для ремесленного сословия	103
О педагогических советах II	104
О многопредметности в гимназиях и об изменении учебных программ	105
О необходимости изучения постановки дела народного образования за границей	106
Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников г имназий Киевского учебного округа	108
Школа и жизнь	114
О цели литературных бесед в гимназиях	123
Замечания на отчеты морских учебных заведений за 1859 год	126
Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения	132
Об увольнении от учительских должностей лиц, не способных к педагогическому труду	148
О разрешении учителям использовать при преподавании составленные ими учебники и учебные руководства	149
О предоставлении попечителю учебного округа права самостоятельного выбора и утверждения учебников и учебных руководств	149
О проведении бесплатных подготовительных занятий для лиц, желающих поступить в университет	150
Представление попечителя Киевского учебного округа киевскому генерал-губернатору о разрешении студентам университета устраивать публичные чтения в пользу воскресных школ	151
Отчет о следствиях введения по Киевскому учебн. округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназий	151
Об уставе новой гимназии, предполагаемой проектом преобразования морских учебных заведений	177
Замечания на проект общего образования морских учебных заведений	187
О проведении съезда учителей естественных наук гимназий Киевского учебного округа	189
Уведомление ректору университета о разрешении открыть ежедневную бесплатную школу для начального обучения	190
Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ	190



О воскресных школах	199
Циркуляры по Одесскому округу	205
Циркуляры по Киевскому округу	213

Раздел II. Статьи о высшей школе

Чего мы желаем?	228
О замене адъюнктов доцентами	253
О введении преподавания политической экономии в юридическом факультете университета св. Владимира в Киеве	255
Взгляд на общий устав наших университетов	255
Замечания на проект общего устава императорских российских университетов.	267
Университетский вопрос	281
Письма из Гейдельберга	333
Кафедра географии в университетах. Записка об открытии и учреждении кафедры географии в университетах	392
О преобразовании Одесского лицея в университет.	393

Раздел III. Статьи публицистические и речи

Письма мирового посредника	398
Письма к баронессе Э. Ф. Раден.	412
Докладная записка относительно образования евреев	440
Одесская Талмуд Тора	457
Письма к редакторам еврейских журналов	464
Письма о печати и цензуре	469
О достоинстве профессора	476
Речи при прощании с Одессой	478
Речи при прощании с Киевом	479
Речи на юбилее в Москве	485
Из писем к сыну (В. Н. Пирогову)	488

Раздел IV. Приложение

Вопросы жизни. Вторая редакция	496

Примечания ¹	523

¹ В «Примечаниях» в разных местах напечатаны письма и речи Н. И. Пирогова, не включенные в предшествующие издания его сочинений.







Николай Иванович Пирогов

Собрание сочинений в десяти томах

Том IX. Педагогические и публицистические сочинения «Избранное».

Составление и техническое редактирование: *Ю.Л. Шевченко, К.В. Забелин*

Корректор: *Е. В. Старинец*

Набор текста: *А. А. Грезнева*

Компьютерная вёрстка: *П. В. Иванов*

Подписано в печать 20.01.2022. Формат 70 x 100 ¹/₁₆.

Гарнитура SchoolBook. Печать офсетная. Бумага офсетная.

Объём 36,25 п. л. Тираж 500 экз.

Редакция историко-литературного журнала «Странник»

Тел.: +7(910) 113-07-28, +7(920) 665-60-16

E-mail: strannik278@yandex.ru

ISBN: 978-5-907315-25-9



9 785907 315259

