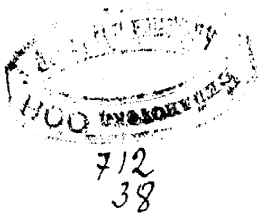
А. Ѳ. ФОРТУНАТОВЪ.

ПО ВОПРОСАМЪ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ.

Сборникъ статей А. Ѳ. Фортунатова съ приложеніемъ статьи К. А. Фортунатова „Пассивное обученіе и научное образованіе въ высшихъ школахъ“.

Изданіе Кружка Общественной Агрономіи при Моск. С.-Х. Инетитутѣ (Петровекой Академіи).



МОСКВА.
Типографія Я. Г. Сазонова, Никитскія ворота, д. 31. Телеф. 81-20.
1916.

ПРЕДИСЛОВІЕ.

По предложенію нѣсколькихъ членовъ студенческаго Кружка Общественной Агрономіи при Московскомъ Сельскохозяйственномъ Институтѣ (Петровской Академіи) появляется настоящее изданіе статей моихъ по вопросамъ научной школы. Мой покойный сынъ, другъ и единомышленникъ, ученикъ по домашней школѣ Константинъ Алексѣевичъ (родился 21 ноября 1882 г. въ Москвѣ, скончался 20 января 1915 г. отъ брюшного тифа въ Гольдапѣ въ Восточной Пруссіи), еще при жизни разрѣшилъ мнѣ присоединить къ моимъ статьямъ, въ случаѣ изданія ихъ отдѣльнымъ сборникомъ, собственную статью напечатанную въ журналѣ «Свободное Воспитаніе».

Мои статьи помѣщены въ хронологическомъ порядкѣ ихъ первоначальнаго печатанія въ разныхъ періодическихъ изданіяхъ. Мѣстами сдѣланы сокращенія и устранены нѣкоторыя повторенія, но пишущій эти строки сознаетъ, что для отдѣльнаго изданія статьи нуждались въ болѣе тщательной редакціонной работѣ, чѣмъ та, какую могъ бы исполнить авторъ, вступившій въ седьмой десятокъ лѣтъ жизни.

Хотѣлось бы, чтобъ нѣкоторые наши парадоксы нашли себѣ откликъ среди людей, интересующихся учебнымъ дѣломъ такъ называемой «высшей» школы, и помогли этой школѣ въ будущемъ выбраться на путь свободной ассоціаціи изслѣдователей.

Алексѣй Фортунатовъ.

Петровка (Академія—Институтъ).
1916, августа 10.


Библиотека ООН
Академии Наук СССР

О занятіяхъ въ научной школѣ.

(«Вѣстникъ Воспитанія» 1905 г. № 3).

Вопросы, касающіеся постановки высшаго образованія, тѣснѣйшимъ образомъ связаны съ постановкой такъ называемаго средняго и начальнаго образованія въ странѣ. Жизненность «средней» и начальной школы зависитъ отъ жизненности высшей школы, той школы, въ которой всѣ соглашаются отводить мѣсто *научнымъ* занятіямъ. По нашему крайнему убѣжденію, наукѣ есть мѣсто и въ средней, и въ низшей школѣ, но такъ какъ это—вопросъ довольно спорный, мы предпочитаемъ въ настоящей статьѣ ограничиться замѣчаніями о характерѣ занятій въ такъ называемой высшей школѣ, которой въ настоящее время, кажется, никто не рѣшается отказывать въ соприкосновеніи съ наукой.

Текущее полугодіе представляетъ, кажется, рѣдкій давно небывалый моментъ для обсужденія вопросовъ, относящихся къ коренной реформѣ научной школы. Нарушеніе обычнаго хода занятій властно приглашаетъ задуматься надъ разнообразными причинами перерыва, замѣчающагося въ офиціальной дѣятельности научныхъ школъ. Въ наукѣ нѣтъ и не можетъ быть никакихъ «забастовокъ»: въ извѣстный день подъ вліяніемъ извѣстныхъ впечатлѣній человѣкъ можетъ слабо интересоваться своею собственою научною работой, но сколько-нибудь продолжительная потеря интереса къ наукѣ равносильна научной смерти, она положительно немыслима для человѣка (какое бы званіе онъ ни носилъ—профессора, ассистента или студента), сколько-нибудь прочно проникшагося интересомъ къ научнымъ изслѣдованіямъ. У человѣка можетъ явиться потеря сна, потеря аппетита, все это—признаки болѣзни; но если организмъ не готовится къ смерти, все это—явленія преходящія; то же можно сказать и о стремленіи къ научнымъ занятіямъ, разъ эти занятія сдѣлались насущною необходимостью духовной жизни человѣка. Кратковременная остановка научной дѣятельности отдѣльныхъ лицъ не можетъ производить впечатлѣнія

на общество, но общество, конечно, обращаетъ вниманіе на внѣшніе признаки перерыва въ обычной дѣятельности школъ. Когда пріостанавливается чтеніе лекцій, когда пріостанавливаются экзамены, начинаютъ говорить о перерывѣ «нормальнаго» хода занятій. Тутъ, конечно, неточность выраженія. Если ограничиться формальнымъ понятіемъ «нормальности», придется сознаться, что, то, что происходитъ въ научныхъ школахъ въ обыкновенные годы, во многомъ отступаетъ отъ уставовъ и правилъ, которымъ подчинены школы. Пишущій эти строки болѣе 30 лѣтъ лично знакомъ съ высшими школами и за всѣ эти годы не видалъ «нормальныхъ» занятій въ смыслѣ полнаго соотвѣтствія между дѣйствительною жизнью и бумажнымъ строемъ школъ. Если же нормою считать не то, что согласуется съ уставами и правилами школы, а то, что помогаетъ приблизиться къ осуществленію ея идеальныхъ задачъ, то тогда уже во всякомъ случаѣ никто не согласится назвать «нормальною» жизнь русской высшей школы за всѣ періоды ея существованія. Въ этомъ отрицательномъ отношеніи къ осуществленію «нормы» сойдутся представители самыхъ разнообразныхъ взглядовъ на задачи школы. Много страдала и страдаетъ наша научная школа отъ внѣшнихъ причинъ, но имѣются у нея и внутреннія болѣзни. Одною изъ выдающихся внутреннихъ болѣзней нашей научной школы является стремленіе къ тому, что мы рискнули бы назвать *папирократіей* [1]).

Папирократія представляется намъ понятіемъ, отличнымъ отъ бюрократіи; въ послѣдней власть принадлежитъ опредѣленному правительственному учрежденію, состоящему въ концѣ-концовъ все-таки изъ людей; при папирократіи власть приписывается безличной бумагѣ. Намъ кажется, что «бумажка» пользуется незаслуженнымъ кредитомъ не только въ глазахъ представителей преподавательскихъ коллегій, но и въ глазахъ значительнаго числа студентовъ. Часто приходится видѣть, какъ студентъ робѣетъ приступить къ какому-нибудь практическому дѣлу только потому, что онъ не запасся опредѣленною бумажкой на право исполненіе этого дѣла. То, о чемъ мы будемъ говорить далѣе, по нашему мнѣнію, въ значительной мѣрѣ покоится

---

[1]) Извиняемся за выдуманное нами неуклюжее слово; подобно «соціологіи», оно является варварскимъ соедененіемъ латинскаго корня съ греческимъ (въ словарѣ Вейсмана мы не нашли слова «πάπυρος»); «бумагоправленіе» показалось намъ терминомъ еще болѣе неуклюжимъ, чѣмъ «папирократія». Проф. А. Е. Крымскій рекомендовалъ намъ выраженіе «буллократія» вмѣсто «папирократія»: суть диплома въ печати, а не въ бумагѣ. (Прим. къ отд. изд.)

на основахъ дѣйствительной жизни научныхъ школъ и стоитъ въ противорѣчіи не съ этою жизнью, а только съ бумажнымъ режимомъ.

Главною задачей образованія въ научной школѣ представляется намъ упражненіе въ методахъ отыскиванія истины. Двѣ другія задачи, которыя ставитъ для образованія Паульсенъ [1]),—научныя знанія и философское развитіе, не могутъ, по нашему мнѣнію, выступить на первое мѣсто при устройствѣ научной школы. Можетъ быть, съ субъективной точки зрѣнія учащагося философское развитіе является высшею, важнѣйшею цѣлью образованія; но это понятіе слишкомъ идивидуально, слишкомъ мало поддается какимъ-нибудь объективнымъ критеріямъ. Знаніе—очень важное *средство* научнаго образованія, но оно не можетъ являться главною конечною цѣлью. Пріобрѣтеніе знаній не можетъ служить самостоятельною задачей пребыванія учащихся въ научной школѣ. Въ средніе вѣка (Паульсенъ, стр. 18) задачей университетскаго преподаванія считалось передавать слушателямъ твердо установленные итоги научнаго знанія, но съ тѣхъ поръ ушло много времени, совершилось много событій, изобрѣтено книгопечатаніе, техника научныхъ изслѣдованій получила себѣ опредѣленное объективное выраженіе. Въ современной научной школѣ настоящая жизнь выражается въ научныхъ изслѣдованіяхъ, тѣсно сплетенныхъ съ преподаваніемъ; каждое научное учебное заведеніе одновременно является научною академіей и высшею школой (въ смыслѣ учрежденія, гдѣ занимаются преподаваніемъ). Бумажныя требованія, предъявляемыя къ нашей научной школѣ, на первое мѣсто выставляютъ пріобрѣтеніе фактическихъ знаній. Уставы хотятъ притомъ, чтобы знанія пріобрѣтались въ надлежащей «полнотѣ, послѣдовательности и правильности». Университетскій уставъ 1884 года [2]) рекомендуетъ каждому факультету принимать мѣры, «чтобы студентамъ предоставлена была возможность въ надлежащемъ порядкѣ и *полномъ* объемѣ прослушать *всѣ* тѣ предметы, которые входятъ въ составъ предстоящихъ каждому изъ нихъ по избранному имъ разряду наукъ испытаній по окончаніи *полнаго* университетскаго курса». Одна изъ записокъ, представленныхъ осенью 1901 г. при обсужденіи вопросовъ, разосланныхъ П. С. Ванновскимъ въ высшія учебныя заведенія, считаетъ необходимымъ требовать отъ экзаменующихся «разумнаго, яснаго и

---

[1]) Г. Паульсенъ. «Германскіе университеты». Перев. Г. Гросмана. Изд. ред журн. «Образованіе». Спб., 1904 г., стр. 288. Указанія страницъ въ дальнѣйшемъ изложеніи относятся къ тому же изданію книги Паульсена.

[2]) Ст. 466 »Устава ученыхъ учрежденій и учебныхъ заведеній«. Сводъ законовъ, т. XI, ч. I.

детальнаго усвоенія соотвѣтствующаго *цикла знаній въ установленномъ объемѣ*».

Разъ идетъ рѣчь объ опредѣленномъ объемѣ знаній, является мысль о какой-то нормальной продолжительности курса, необходимой для усвоенія этого объема. Въ то же время сторонники насажденія знаній, какъ главной цѣли высшей школы, сознаютъ, что этотъ «установленный объемъ» не можетъ быть очень великъ, и поэтому постоянно говорятъ о «необходимомъ минимумѣ» знаній. Для насъ этотъ необходимый минимумъ—совершенно неясное понятіе. Обращаясь къ конкретнымъ примѣрамъ, мы рѣшительно отказываемся отыскать критеріи, на основаніи которыхъ та или иная группа знаній могла бы быть отнесена къ необходимымъ. Долженъ ли каждый студентъ филологичечкаго факультета знать всѣ битвы семилѣтней войны и употребленіе греческихъ предлоговъ; долженъ ли естественникъ знать свойства минераловъ перовскита и александрита, различіе свойствъ нитриловъ и изонитриловъ или главнѣйшихъ представителей тресковыхъ рыбъ; необходимо ли для медика знаніе названій и мѣстоположенія слизистыхъ сумокъ [1]) и врачебнаго примѣненія коры кондуранго; долженъ ли будущій юристъ знать на память сроки апелляціи и кассаціи по всѣмъ дѣламъ, а кстати опредѣлять прибыль по Бемъ-Баверку и знать различія рождаемости въ Англіи и въ Германіи? Говорятъ, будто бы каждый спеціалистъ умѣетъ отличить важныя знанія отъ неважныхъ, умѣетъ выдѣлить истинно необходимый минимумъ знаній. Мы рѣшительно отказываемся въ это вѣрить. Самое понятіе важности знаній подчинено понятію цѣлей образованія. Мы въ научной школѣ до сихъ поръ не умѣемъ отдѣлаться отъ призраковъ профессіональнаго образованія и потому страшимся дать дипломъ тому агроному, который не умѣетъ перечислить разновидности пшеницы, или тому медику, который не называетъ сразу мышцъ, прикрѣпляющихся къ внутреннему мыщелку плечевой кости [2]).

Паульсенъ (стр. 149) говоритъ, что XIX вѣкъ выставилъ положеніе: въ преподаватели науки годенъ лишь тотъ, кто самъ продуктивно надъ нею работаетъ. Хотѣлось бы вѣрить, что девизомъ научной школы въ XX вѣкѣ рано или поздно сдѣлается положеніе: въ *студенты* годится лишь тотъ, кто самъ продуктивно рабо-

---

[1]) Не могу удержаться, чтобы не процентировать названіе одной слизистой сумки на нижней конечности—bursa mucosa semimembranoso gastrocnemialis seu retro-condyloidea interna.

[2]) Этимъ вопросомъ начиналась знаменитая «груберистика» въ петербургской медико-хирургической академіи.

таетъ надъ наукою. Студентъ, подобно профессору, одновременно является ученымъ, учащимся и преподавателемъ. Онъ обучаетъ себя, товарищей и преподавателей и въ то же время проявляетъ собственное творчество надъ какою-нибудь проблемою науки. Каждый студентъ есть нѣчто новое, не повторяющееся и не повторимое, откуда вытекаетъ необходимость глубокой индивидуализаціи въ пріемахъ научнаго преподаванія [1]). Первое мѣсто въ занятіяхъ студента должно принадлежать его личной, активной работѣ въ области научнаго изслѣдованія; утверждая это, мы отнюдь не отрицаемъ полезности и пассивной учебной работы, той работы, которую можно назвать ученическою. Только характеръ этой ученической работы опредѣляется отнюдь не будущею профессіей студента (научная школа не обязана ставить на первый планъ профессіональныя задачи), а потребностями собственной активной научной работы. Для каждаго самостоятельнаго изслѣдованія, какимъ бы методомъ ни велось это изслѣдованіе (умозрительнымъ, экспериментальнымъ или пассивно-наблюдательнымъ), требуются, конечно, нѣкоторыя группы знаній, и всякій студентъ, интересующійся своимъ изслѣдованіемъ, пріобрѣтаетъ эти группы знаній по собственному почину, безъ всякаго внѣшняго побужденія. Въ нашихъ университетахъ по общему характеру требованій, предъявляемыхъ къ учащимся, на нашъ взглядъ историко-филологическій и физико-математическій факультеты поставлены правильнѣе, чѣмъ юридическій и медицинскій. На послѣднихъ двухъ съ профессіональными задачами считаются гораздо сильнѣе, чѣмъ на двухъ первыхъ, и поэтому выборъ пріобрѣтаемыхъ знаній является болѣе принудительнымъ.

Центральнымъ пунктомъ современной научной школы слѣдуетъ признать лабораторію. Каждый студентъ, желающій учиться, въ правѣ ждать отъ преподавателя указаній относительно того, какъ надо пользоваться лабораторіей и разными учебными пособіями, но едва ли полезно откладывать начало собственныхъ занятій въ лабораторіи до того времени, когда будутъ «прослушаны и сданы» (какъ у насъ выражаются) цѣлые курсы пассивно пріобрѣтаемыхъ знаній. Фактически лабораторіи давно уже дѣлаются наиболѣе жизненнымъ пунктомъ русскихъ высшихъ школъ. Для наукъ общественныхъ лабораторіями являются семинаріи. Однако на бумагѣ до сихъ поръ господствуетъ лекціонное преподаваніе, связанное съ обманчивымъ пред-

---

[1]) Эта индивидуализація нужна даже въ томъ случаѣ, если преподаватель хочетъ облегчить отдѣльнымъ студентамъ процессъ запоминанія.

ставленіемъ о возможности при помощи лекцій сообщить слушателямъ опредѣленный циклъ знаній, которыя потомъ должны выкладываться слушателями на экзаменѣ.

Лекцію нѣмцы очень мѣтко назвали Vorlesung[1]) (что соотвѣтствовало бы латинскому praelectio—то, что читается передъ чѣмъ-то другимъ), а у насъ она сплошь и рядомъ обращается во что-то самодовлѣющее, чѣмъ можно будто бы ограничиться для того, чтобы сказать: я изучалъ такой-то предметъ. Теперешнюю лекцію Паульсенъ (стр. 173) опредѣляетъ какъ «систематическое изложеніе науки въ значительномъ числѣ послѣдовательныхъ рефератовъ». Задачи лекцій по Паульсену (стр. 176): 1) живой очеркъ науки въ цѣломъ, 2) выясненіе основныхъ проблемъ и руководящихъ идей, 3) ясное представленіе объ успѣхахъ науки и пути ея движенія впередъ и 4) связь между данной наукой и всею суммою знаній и цѣлями человѣческой жизни. Преимущества лекціи, какъ живого слова, резюмированы у того же Паульсена (стр. 177—182) такъ: присутствіе на лицо живого человѣка съ вѣрою въ свои идеи, наличность живого, развивающагося на глазахъ слушателей хода мыслей, возможность дать преобладаніе аналитическому методу (менѣе докторальному), наглядность, направленіе мысли къ общему и къ цѣлому и особенно возможность сразу преподавать многимъ лицамъ. Мы нисколько не споримъ противъ всѣхъ этихъ достоинствъ лекціоннаго преподаванія, и все-таки полагаемъ, что лекціи *на бумагѣ* занимаютъ неподобающее имъ высокое мѣсто въ системѣ преподаванія въ современныхъ научныхъ школахъ. Самъ Паульсенъ цитируетъ (стр. 183) указанія Бернгейма на то, что въ Германіи болѣе или менѣе правильное посѣщеніе лекцій есть рѣдкое исключеніе; а стало быть лишь немногіе выносятъ изъ слушанія лекцій что-то систематическое. И въ Германіи лекціи видимо связаны съ подготовкою къ экзамену, вслѣдствіе чего диктовка на лекціяхъ нерѣдко происходитъ по требованію самихъ студентовъ (стр. 175). Мы высоко цѣнимъ живое слово тогда, когда оно является дѣйствительно *живымъ*, и охотно признаемъ, что художники слова могутъ живо излагать передъ слушателями даже длительные монологи. Но вѣдь надо же признать, что такихъ художниковъ немного и что эти выдающіеся лектора привлекаютъ и будутъ привлекать многолюдную и отзывчивую аудиторію и при отсутствіи обязательныхъ курсовъ. Большинство лекторовъ не въ силахъ удержать

---

[1]) По замѣчанію В. А. Михельсона Vor надо понимать въ пространственномъ, а не во временномъ значеніи. (Прим. къ отд. изд.).

на долгій срокъ вниманіе слушателей живостью изложенія, а потому предпочитаетъ опираться на систематичность изложенія при лекціонной формѣ преподаванія. Намъ кажется, что при непосредственномъ общеніи съ учащимися живость должна быть поставлена выше систематичности, и потому мы, не задумываясь, считаемъ *урокъ* болѣе подходящею формою преподаванія для научной школы, чѣмъ лекціи. Урокъ, т.-е. разговоръ съ вопросами и отвѣтами съ обѣихъ сторонъ, представляется намъ нормальною формою общенія учащаго и учащагося въ высшей школѣ ничуть не меньше, чѣмъ въ средней и низшей. И ординарные лектора могутъ въ теченіе учебнаго года могутъ подготовить по нѣсколько хорошихъ лекцій съ изложеніемъ общихъ вопросовъ и результатовъ собственныхъ научныхъ изслѣдованій. Мы признаемъ небольшое число лекцій полезнымъ введеніемъ въ самостоятельную работу учащагося (въ этомъ смыслѣ лекція и есть Vorlesung). Но мы рѣшительно отказываемся признать реальное значеніе за тѣмъ обиліемъ лекцій, которое на бумагѣ украшаетъ наши расписанія и на дѣлѣ такъ слабо посѣщается студентами. Три часа ежедневныхъ лекцій—уже достаточно утомительная порція, а въ расписаніяхъ сплошь и рядомъ красуются пять часовъ обязательныхъ лекцій, независимо отъ обязательныхъ же практическихъ занятій. И лекціи, и уроки (лично для насъ болѣе симпатичные, чѣмъ лекціи) рисуются намъ какъ подспорье къ самостоятельнымъ занятіямъ студента въ лабораторіи. Результаты лабораторныхъ занятій отдѣльнаго студента должны быть общимъ достояніемъ школы; поэтому мы считаемъ высокополезными семинаріи, назначаемые для слушанія и обсужденія студенческихъ работъ. Библіотеки должны быть поставлены въ большую связь со студенческими занятіями, чѣмъ это дѣлается теперь. Начинающій студентъ часто теряется въ библіотекѣ, и преподаватель долженъ былъ бы помогать ему личными указаніями относительно того, какъ пользоваться библіотекой. Кромѣ лабораторій и библіотекъ, въ высшей школѣ нерѣдко бываютъ еще учебныя пособія, пользованіе которыми можетъ иногда вызывать недоразумѣнія. Мы говоримъ о клиникахъ, мастерскихъ, фермахъ и т. п. Присутствіе всѣхъ этихъ пособій заставляетъ нѣкоторыхъ вѣрить въ равноправность научнаго и профессіональнаго элемента въ высшей школѣ; между тѣмъ вопросъ о соотношеніи этихъ элементовъ въ школѣ рѣшенъ уже самою жизнью безповоротно въ пользу гегемоніи научнаго элемента. Клиника—драгоцѣнное пособіе научнаго медицинскаго образованія, но задача клиники вовсе не формированіе готоваго практическаго врача: клиника даетъ только матеріалъ для научнаго медицинскаго мышле-

нія. Въ спеціальныхъ школахъ (а въ сущности говоря, всѣ наши высшія школы со включеніемъ университетскихъ факультетовъ спеціальныя) существуетъ обыкновенно путаница понятій, связанная со словами «практическое образованіе». Профессіональная или техническая практика смѣшивается съ практикою методовъ научнаго изслѣдованія. Мы вполнѣ готовы признать необходимое первенство практическаго преподаванія надъ теоретическимъ, но практическимъ преподаваніемъ въ научной школѣ мы считаемъ то, которое предоставляетъ студентамъ широкую возможность практически изучать пріемы научнаго изслѣдованія, а вовсе не то, которое устраиваетъ въ стѣнахъ школы упражненія въ пробныхъ урокахъ, въ пробномъ веденіи судебныхъ дѣлъ или хозяйственныхъ предпріятій. Во всякомъ дѣлѣ на практикѣ неизбѣжно приходится учиться съ азбуки; отъ такого обученія не можетъ считаться свободнымъ и человѣкъ, прошедшій спеціальную научную школу. Интересно отмѣтить, что преподаватели обыкновенно не боятся учиться своему дѣлу на практикѣ, между тѣмъ какъ, напримѣръ, агрономы часто не рѣшаются приступать къ разнымъ формамъ приложенія своего спеціальнаго образованія изъ-за жупела недостаточной «практики» въ смыслѣ практики профессіональной и технической, которой вовсе и нельзя отвести виднаго мѣста въ стѣнахъ научной школы.

Главное назначеніе научныхъ школъ—предоставлять всѣмъ желающимъ возможность упражняться въ научныхъ изслѣдованіяхъ. Свободное стремленіе къ научнымъ занятіямъ встрѣчаетъ себѣ много препятствій въ разнообразныхъ преградахъ, которыми окруженъ доступъ въ научную школу. Всюду жалуются на переполненіе школъ учащимися. Но это кажущееся переполненіе высшихъ школъ въ значительной мѣрѣ зависитъ отъ того, что къ слушателямъ предъявляются шаблонныя требованія обязательныхъ занятій, которыя должны быть исполнены по расписанію въ опредѣленные часы, въ опредѣленномъ мѣстѣ, подъ руководствомъ опредѣленныхъ лицъ, какъ бы отвѣтственныхъ за исполненіе этихъ занятій. Съ отпаденіемъ обязательныхъ шаблоновъ должно исчезнуть и это кажущееся переполненіе. Въ нашихъ научныхъ лабораторіяхъ для свободныхъ занятій въ сущности достаточно мѣста, если только отказаться отъ требованій, относящихся къ исполненію работъ большими группами лицъ за разъ по установленнымъ шабонамъ.

Вопросъ о пріемѣ въ высшія учебныя заведенія, конечно, очень сложный вопросъ, и мы не будемъ сейчасъ касаться возможности доступа въ высшую школу для лицъ, не окончившихъ курса въ сред-

ней школѣ. Но не можемъ не затронуть вопроса о способахъ пріема для лицъ, считающихся уже прошедшими среднюю школу. Пріемъ по конкурснымъ экзаменамъ представляется намъ вопіющею несправедливостью съ государственной точки зрѣнія. Питомцы среднихъ школъ получили уже при окончаніи этихъ школъ право поступленія въ высшія школы, и вдругъ высшая школа, ссылаясь на недостатокъ мѣста, отрицаетъ это право и предлагаетъ имъ вступить въ междоусобную войну изъ-за мѣста въ высшей школѣ. Въ два-три дня кассируется для многихъ лицъ прежде уже признанная способность ихъ къ научнымъ занятіямъ. Но въ то же время мы ни въ какомъ случаѣ не симпатизируемъ пріему по конкурсу аттестатовъ, выданныхъ средними учебными заведеніями. Аттестаты различныхъ заведеній слишкомъ разнородны между собою, и питомцы такъ называемыхъ «строгихъ» среднихъ школъ терпятъ незаслуженное наказаніе за поступки преподавателей, скупыхъ на отмѣтки. Если бы ограниченіе числа учащихся въ высшей школѣ представлялось дѣйствительно неизбѣжнымъ (намъ при современныхъ условіяхъ оно не представляется таковымъ), единственный способъ ограниченія, допустимый по нашему мнѣнію,— это пріемъ по жребію; всѣ желающіе, окончившіе курсъ средней школы, подвергаются жеребьевкѣ. Такой способъ былъ предложенъ совѣтомъ кіевскаго политехническаго института (по иниціативѣ пишущаго эти строки и съ согласія большинства членовъ) осенью 1901 года, но, подобно многимъ другимъ проектамъ, появившимися вслѣдствіе приглашенія П. С. Ванновскаго, канулъ въ бумажныхъ пучинахъ министерства народнаго просвѣщенія.

Прежде чѣмъ перейти къ краткой характеристикѣ современной папирократіи въ русскихъ школахъ, затронемъ еще вопросъ о преподавательскомъ персоналѣ. Непріятною стороной теперешняго положенія является раздѣленіе его на своего рода классы. Главныхъ классовъ два: во-первыхъ—профессора, во-вторыхъ—ассистенты. Профессора раздѣляются въ свою очередь на ординарныхъ, экстраординарныхъ, адъюнктовъ, иногда (какъ до сихъ поръ въ Варшавѣ) доцентовъ, иногда къ нимъ примыкаютъ преподаватели и нѣкоторые приватъ-доценты. Другой классъ большею частью включаетъ въ себя преподавателей и приватъ-доцентовъ и всегда ассистентовъ, лаборантовъ, ординаторовъ, оставленныхъ при каѳедрахъ. Между этими двумя классами существуетъ большею частью взаимный антагонизмъ. Ассистенты (часто не безъ основанія) жалуются на гнетъ профессоровъ, взваливающихъ на ассистента большую подневольную работу при сравнительно маломъ вознагражденіи. Ассистенту иногда по недостатку вре-

мени, иногда по другимъ причинамъ затрудняется доступъ къ самостоятельному преподаванію: приходится работать по чужому загаду и часто заниматься преимущественно контролемъ надъ исполненіемъ шаблонныхъ студенческихъ занятій. Особая категорія ассистентовъ и лаборантовъ намъ представляется неудачною по самому замыслу. Въ научной школѣ должны быть только преподаватели и учащіеся. Всѣ преподаватели по существу равноправны. Конечно, могутъ быть между ними различія въ матеріальномъ положеніи, но эти различія должны обусловливаться обстоятельствами, не имѣющими прямой связи съ учебнымъ дѣломъ (напр., продолжительностью преподаванія и др.). Еще нѣсколько словъ о замѣщеніи преподавательскихъ мѣстъ. Въ этой области идетъ главнымъ образомъ борьба между такъ называемымъ назначеніемъ (номинально со стороны министра, фактически большею частью со стороны мѣстнаго начальства) и выборомъ со стороны той самой коллегіи, гдѣ замѣщается каѳедра. Намъ кажется, что заслуживалъ бы обсужденія еще одинъ пріемъ замѣщенія каѳедръ, предложенный 4 профессорами въ совѣтѣ московскаго сельскохозяйственнаго института осенью 1901 г.: это замѣщеніе при помощи отзыва разныхъ русскихъ спеціалистовъ по данному предмету. Противъ этого способа выставлялось возраженіе—невниманіе къ педагогическимъ качествамъ конкурента; но вѣдь и при теперешнихъ способахъ замѣщенія каѳедръ эти педагогическія качества обыкновенно остаются заранѣе неизвѣстными; единственная настоящая проба для этихъ качествъ—педагогическая практика. А все-таки, какъ выразился Н. И. Пироговъ, научное и безъ учебнаго свѣтитъ и грѣетъ, а учебное безъ научнаго только блеститъ.

Теперь мы обратимся къ главному предмету нашей статьи—къ результатамъ дѣятельности русскихъ научныхъ школъ, кажущимся и дѣйствительнымъ, и къ тѣмъ отношеніямъ, которыя существуютъ и могли бы существовать между этими результатами и требованіями государства. Въ нашемъ обществѣ до сихъ поръ еще сильно распространенъ взглядъ, согласно которому отъ лица, прошедшаго курсъ научной школы, требуютъ какихъ-нибудь осязательныхъ результатовъ не только научнаго образованія, но и профессіональнаго образованія или доказательства пригодности къ какой-нибудь профессіи. Такимъ доказательствомъ обыкновенно считается какая-то сумма знаній, обнаруженная на экзаменахъ. Этотъ взглядъ, преобладающій, повидимому, въ русской публикѣ, представляется намъ въ основаніи невѣрнымъ. Погоня за осязательными результатами профессіональнаго образованія у питомцевъ научной школы кажется намъ совершенно безцѣль-

ною. Мы не отрицаемъ существованія и полезности профессіональнаго образованія, но полагаемъ, что ему не мѣсто въ высшей школѣ. Мы строго отличаемъ понятіе спеціальнаго образованія отъ понятія профессіональнаго образованія. Научная школа можетъ и должна быть спеціальною, но ей не слѣдуетъ быть профессіональною. Мы допускаемъ желательность высшаго педагогическаго института какъ заведенія, въ которомъ научное образованіе спеціализируется на вопросахъ, имѣющихъ ближайшее отношеніе къ учебному дѣлу, но мы не думаемъ, чтобы питомцевъ такого заведенія можно было считать особенно пригодными къ преподавательскому дѣлу только потому, что они тамъ учились, выдержали полагающіеся экзамены и продѣлали процедуру пробныхъ уроковъ. Въ томъ обстоятельствѣ, что человѣкъ исполнилъ обязательныя требованія агрономической школы, мы не видимъ еще доказательствъ того, что онъ приготовился быть земскимъ агрономомъ, руководителемъ опытнаго поля, преподавателемъ сельскохозяйственныхъ предметовъ и тѣмъ паче практическимъ хозяиномъ. Десятки экзаменовъ, сданныхъ на медицинскомъ факультетѣ, вовсе не служатъ гарантіей того, что сдавшее эти экзамены лицо подготовлено къ тому, чтобы быть практическимъ врачомъ.

Со стороны тѣхъ людей, которые не гонятся за профессіональнымъ элементомъ въ высшихъ школахъ, слышится требованіе иныхъ результатовъ школы: эти люди желаютъ имѣть отъ студентовъ доказательства пріобрѣтенныхъ въ высшей школѣ знаній какъ бы въ интересахъ чистой науки, при чемъ или говорятъ, что знанія пріобрѣтаются для знаній, или считаютъ, что обнаруженіе извѣстнаго комплекса знаній есть необходимое условіе разрѣшенія на самостоятельныя научныя работы. Вполнѣ сочувствуя пріобрѣтенію знаній ради самыхъ знаній, мы полагаемъ, что такое пріобрѣтеніе не можетъ быть цѣлью высшей школы. Что же касается до необходимости непремѣнно запастись ворохомъ знаній раньше, чѣмъ приступать къ самостоятельной работѣ, то мы рѣшительно отказываемся признавать обязательность такой послѣдовательности. Знанія непремѣнно пріобрѣтаются попутно при изслѣдованіи какой-нибудь проблемы, пріобрѣтаются подъ вліяніемъ живого интереса по всѣмъ вопросамъ, связаннымъ съ этою проблемой. Естественное стремленіе человѣка къ систематизаціи знаній приведетъ каждаго студента, интересующагося наукой, къ внимательному чтенію учебниковъ независимо отъ предъявляемыхъ къ студенту требованій обнаружить знакомство съ этими учебниками.

Но допустимъ на минуту, будто бы знанія являются главною

цѣлью научной школы; и въ такомъ случаѣ всетаки главная язва высшихъ школъ—экзамены не могли бы считаться удачнымъ средствомъ испытанія знаній. Какъ справедливо указываетъ Паульсенъ (стр. 151), на экзаменахъ первенствуетъ тотъ, кто легко усваиваетъ и владѣетъ формою изложенія. Пишушій эти строки въ общемъ удачно выдержалъ большое число экзаменовъ въ высшей школѣ (около 100), очень любилъ экзамены во время студенчества и разочаровался въ нихъ лишь по окончаніи магистерскихъ экзаменовъ; поздно, къ сожалѣнію, понялъ онъ, что экзамены—это своего рода спортъ, пріятный для человѣка съ порядочною памятью, но мало связанный съ систематизаціей знаній, не связанный съ прочностью знаній и стоящій очень далеко отъ главной задачи научныхъ школъ—упражненія въ самостоятельныхъ изслѣдованіяхъ.

Экзаменаціонные отвѣты за рѣдкими исключеніями оцѣниваются отмѣтками. Отмѣтки, считающіяся изобрѣтеніемъ іезуитскаго ордена, имѣютъ смыслъ только при узко-практической, политической точкѣ зрѣнія на школу. Китай и Франція—страны, гдѣ отмѣтки получили наиболѣе пышное развитіе,—прославились своими конкурсными экзаменами на замѣщеніе различныхъ правительственныхъ должностей. Цифровая отмѣтка знаній намъ представляется совершеннымъ абсурдомъ. Смѣемъ утверждать, что статистическій методъ, т.-е. методъ количественныхъ массовыхъ наблюденій до сихъ поръ еще не приложимъ къ измѣренію человѣческихъ знаній. То, что совершается подъ именемъ измѣренія знанія, есть насмѣшка надъ истинными пріемами измѣренія, сосчитыванія и взвѣшиванія. А между тѣмъ на основаніи этого quasi-измѣренія дѣлается классификація людей съ раздѣленіемъ ихъ на первый и второй разрядъ. На основаніи экзаменовъ пытаются опредѣлять не только сумму знаній, но и развитіе человѣка, и его нравственныя качества. Намъ при этомъ вспоминается Диккенсовскій педагогъ [1]), который воображалъ, что если настоящимъ образомъ смѣшать въ мальчикѣ 10 фунтовъ желтаго знанія и 10 фунтовъ синяго знанія, то получится 20 фунтовъ зеленаго мужества. «А на самомъ дѣлѣ получалось отвращеніе къ знанію, непроходимая тоска и скука, тайные поиски за запрещенными удовольствіями, загубленная и исковерканная жизнь». Въ оцѣнкѣ практическихъ занятій студента мы понимаемъ одну единственную отмѣтку о томъ, что человѣкъ дѣйствительно работалъ; тому, кто не работалъ, нельзя поставить никакой отмѣтки.

---

[1]) См. «Вѣстн. Восп.», 1903 г., № 7, статья Л. Сѣдова.

Академия Наук СС

Нелѣпость экзаменовъ сваливается часто на ту форму, въ которой они у насъ происходятъ, на скучиваніе большого числа экзаменовъ весною. Этого надѣются избѣжать ломкой курсовой системы и замѣной ея при помощи такъ называемой предметной системы, когда для экзаменовъ отводится нѣсколько сроковъ въ году, а иногда даже одинъ день на каждой недѣлѣ. Мы ни въ какомъ случаѣ не будемъ защищать раздѣленія научныхъ школъ на курсы, не видимъ никакого смысла въ существованіи курсовъ, но въ то же время думаемъ, что предметная система можетъ оказаться для научной жизни школъ еще болѣе убійственной, чѣмъ курсовая. Теперь, по крайней мѣрѣ, въ осеннемъ полугодіи есть возможность привлекать студентовъ къ свободнымъ научнымъ занятіямъ, а при предметной системѣ такого времени, предоставленнаго для свободныхъ занятій, можетъ совсѣмъ не оказаться, и круглый годъ будетъ продолжаться сдача обязательныхъ шаблонныхъ предметовъ.

Мы готовы присоединиться къ словамъ Паульсена (стр. 269): «характерная особенность университетскихъ научныхъ практическихъ занятій именно въ томъ и заключается, что извѣстное число лицъ добровольно составляетъ тѣсный кружокъ, при чемъ руководителю занятіями должно быть предоставлено право извѣстнымъ образомъ контролировать занятія записавшихся, хотя бы, напримѣръ, отказомъ въ отмѣткѣ тѣмъ лицамъ, которыя только ея одной и добивались». Упоминаемый Паульсеномъ отказъ понятенъ намъ для тѣхъ сравнительно рѣдкихъ (ссылаемся на собственную практику) случаевъ, когда преподаватель не можетъ обнаружить въ занятіяхъ студентовъ никакихъ признаковъ самостоятельности. Въ громадномъ большинствѣ случаевъ «контроль» преподавателя можетъ выразиться только въ отмѣткѣ о томъ, была ли научная работа или ея не было. Что же при этомъ дѣлается съ дипломами и чѣмъ они могли бы быть замѣнены?

Этотъ вопросъ подводитъ насъ къ вопросу о государственной регламентаціи научныхъ школъ. Никто не станетъ отрицать того, что разъ государство отпускаетъ средства на содержаніе высшихъ школъ, оно въ правѣ имѣть ясное представленіе о томъ, что дѣлается въ этихъ школахъ [1]). Но жизнь науки не должна быть подчиняема политическимъ соображеніямъ. Еще Шлейермахеръ (Паульсенъ,

---

[1]) Весьма важнымъ является вопросъ о возможности существованія высшихъ школъ на частныя средства; крайне желательно, чтобы этому вопросу въ русской литературѣ ближайшаго времени было отведено побольше вниманія.

стр. 64) говорилъ въ первой половинѣ XIX столѣтія: «Школы и университеты страдаютъ чѣмъ дальше, тѣмъ больше отъ того, что государство разсматриваетъ ихъ какъ заведенія, въ которыхъ наука разрабатывается не для своихъ собственныхъ цѣлей, а именно въ его интересахъ, и что оно не желаетъ этого понять и ставитъ препятствія ихъ естественному стремленію развиваться сообразно съ законами, требуемыми наукой... Опека государства, которая, можетъ быть, и была нужна въ прежнія времена, должна когда-нибудь прекратиться». Предсказанія Шлейермахера относительно Германіи почти осуществились, осуществятся рано или поздно и для Россіи...

Съ внѣшней стороны жизнь научныхъ школъ регулируется положеніями, уставами и правилами. Различіе между положеніемъ (которое утверждается Верховною Властью) и уставомъ (для котораго достаточно утвержденія министра) начало было у насъ, въ Россіи, прививаться въ концѣ восьмидесятыхъ и началѣ девяностыхъ годовъ, но потомъ опять какъ бы сгладилось. Положенія наиболѣе приближаются къ типу законовъ, но, кажется, слѣдуетъ признать, что строгое соблюденіе «законности» едва ли было бы полезно для научной жизни русскихъ школъ. Во многихъ случаяхъ практика внесла полезныя поправки къ прямому требованію законовъ, написанныхъ большею частью въ восьмидесятыхъ и въ девяностыхъ годахъ. Мы могли бы привести нѣсколько примѣровъ полезныхъ отступленій (утвержденныхъ министерствомъ) отъ Положенія 1894 г. изъ жизни Московскаго сельскохозяйственнаго института. Трудно составить такое положеніе, которое не заключало бы въ себѣ неясныхъ и противорѣчивыхъ статей. Иногда неясность можетъ приносить своего рода пользу, допуская широкое толкованіе неясно выраженныхъ статей: намъ кажется, напримѣръ, что на основаніи дѣйствующихъ законовъ вполнѣ возможенъ пріемъ женщинъ въ нынѣ существующія высшія школы, такъ какъ въ законахъ нѣтъ прямого воспрещенія женщинамъ состоять въ числѣ студентовъ[1]). Совмѣстная для обоихъ половъ школа—какъ высшая, такъ и средняя—избавила бы нашу молодежь отъ многихъ уродливостей жизни [2]). Мы считаемъ въ Россіи совершенно ненужнымъ устройство особыхъ женскихъ высшихъ школъ.

Регламентація научныхъ школъ со стороны государства должна

---

[1]) Писано до пресловутаго сенатскаго разъясненія, исполненнаго по предложенію А. Н. Шварца. (Прим. къ отд. изд.).

[2]) Совѣтъ кіевскаго политехническаго института осенью 1901 г. (по предложенію пишущаго эти строки) высказался за желательность совмѣстнаго обученія въ средней школѣ.

отличаться возможно большею простотой и возможно большею краткостью. По интересующему насъ сейчасъ вопросу о внѣшнихъ результатахъ студенческихъ занятій въ уставы высшихъ школъ, какъ намъ кажется, можетъ входить только указаніе на тѣ свидѣтельства, которыя могутъ выдаваться со стороны отдѣльныхъ преподавателей. Свидѣтельства эти должны носить исключительно качественный характеръ совершенно индивидуальный: въ нихъ могутъ излагаться достоинства и недостатки студенческихъ работъ примѣрно такъ, какъ теперь излагаются достоинства и недостатки работъ въ факультетскихъ отзывахъ о магистерскихъ и докторскихъ диссертаціяхъ.

Разныя отрасли государственнаго управленія могли бы пользоваться этими свидѣтельствами по своему усмотрѣнію и на основаніи ихъ допускать питомцевъ научной школы до какихъ-нибудь испытаній, которыя признаются нужными для допущенія на какія-нибудь должности. На дѣлѣ, кромѣ такихъ качественныхъ свидѣтельствъ о работахъ, всегда будутъ имѣть значеніе (какъ имѣютъ значеніе и теперь) отзывы преподавателей, основанные на личномъ знакомствѣ съ учащимся, съ его вкусами, наклонностями, темпераментомъ.

Сейчасъ пріобрѣтенію шаблонныхъ дипломовъ приносятся громадныя жертвы. То, что мы называемъ папирократіей, и является выраженіемъ того почтенія къ безличному диплому, которымъ проникнуто—увы!—и большинство студенчества, и большинство преподавателей.

А между тѣмъ чуть не съ каждымъ годомъ дипломы имѣютъ все меньшее и меньшее значеніе въ глазахъ общества при приложеніяхъ научнаго образованія. Напримѣръ, при спросѣ на агрономовъ и земскія учрежденія, и частныя лица гораздо больше интересуются личною характеристикою кандидата, чѣмъ сортомъ его диплома. О земской статистикѣ мы съ удовольствіемъ можемъ сказать, что тамъ роль диплома никогда не была сколько-нибудь значительной: всегда обращали тамъ главное вниманіе на личность и предварительную подготовку кандидата; профессіональная подготовка здѣсь всегда давалась только практикой; а между тѣмъ научный духъ въ этой отрасли дѣятельности не отрицается даже большинствомъ противниковъ земской статистики, любящихъ ссылаться на ея слабые практическіе результаты. Интересно отмѣтить, что отъ самихъ студентовъ приходится иногда слышать, что дипломы выдаются преимущественно «за выслугу лѣтъ».

Жалѣемъ, что мы недостаточно полно и недостаточно ясно развили въ настоящей статьѣ давно одолѣвающія насъ мысли о характерѣ занятій въ научной школѣ. Многое изъ сказаннаго нами пока-

жется, да, можетъ быть, и въ самомъ дѣлѣ является слишкомъ парадоксальнымъ; въ остальномъ читатель встрѣтитъ не мало трюизмовъ, банальностей. Хорошо понимаемъ, что о такомъ важномъ дѣлѣ, какъ необходимость переустройства высшей школы, слѣдовало бы писать болѣе конкретно. Но мы не льстимъ себя надеждою, чтобы предлагаемая нами очистка научнаго потока отъ подводныхъ камней, по счастью бумажныхъ, осуществилась для русскихъ школъ въ близкомъ будущемъ. Противъ насъ большинство нашихъ товарищей и, вѣроятно, большинство студентовъ; стало быть, если будущій строй русской школы (на что въ настоящій моментъ позволительно надѣяться) опредѣлится демократическимъ порядкомъ, на основаніи желаній большинства заинтересованныхъ лицъ, въ него войдетъ многое изъ того, что намъ представляется проявленіемъ «папирократіи». Останутся экзамены, останутся обязательныя практическія занятія, останутся гекатомбы, совершаемыя во имя Молоха «нормальныхъ учебныхъ плановъ» и «разумнаго усвоенія установленнаго цикла знаній». На нашъ вѣкъ хватитъ, вѣроятно, и выдачи тѣхъ именуемыхъ дипломами индульгенцій, которыя даютъ учившимся право забыть большую часть «установленнаго цикла» и получить три или двѣ звѣздочки на погонахъ или на петлицахъ. И все-таки мы останемся при мнѣніи, что живой потокъ науки содержится въ свободныхъ, самостоятельныхъ студенческихъ занятіяхъ. Конечно, этотъ потокъ неизбѣжно долженъ протекать въ бумажныхъ берегахъ; такими берегами являются между прочимъ и упомянутыя нами удостовѣренія преподавателей о студенческихъ занятіяхъ; сюда же принадлежатъ распредѣленіе времени занятій, правила объ условіяхъ пріема и др. Плотины экзаменовъ, обязательныхъ практическихъ занятій съ формальными отчетами и т. п. могутъ задерживать, стѣснять теченіе научнаго потока, но онѣ не могутъ совершенно прекратить это теченіе, и для насъ, придающихъ исключительное значеніе работѣ свободной студенческой мысли, остается все-таки утѣшеніе въ томъ, что эта мысль живетъ, журчитъ и движется впередъ. Мы никакъ не можемъ присоединиться къ тѣмъ нашимъ товарищамъ, которые утверждаютъ, будто бы въ русскомъ студенчествѣ съ теченіемъ времени замѣчается паденіе интереса и уваженія къ наукѣ. Тридцать лѣтъ тому назадъ эти интересъ и уваженіе были отнюдь не больше. Такое утвержденіе, можетъ быть, вызвано тѣмъ, что на долю теперешнихъ студентовъ, повидимому, приходится больше пассивной учебы, чѣмъ на долю прежнихъ, въ чемъ теперешніе студенты не виноваты. Но интересъ къ наукѣ и уваженіе къ ней не упали.

Болѣе 21 года тому назадъ началась наша преподавательская дѣятельность въ высшей школѣ; осенью 1905 г. исполняется 20 лѣтъ съ тѣхъ поръ, какъ мы начали помогать самостоятельнымъ студенческимъ занятіямъ. И окидывая все это время общимъ взглядомъ, припоминая большое число студентовъ, которыхъ мы имѣли удовольствіе считать учениками и изъ которыхъ многіе сдѣлались потомъ нашими учителями, мы можемъ находить себѣ нѣкоторое скромное удовлетвореніе только въ этой совмѣстной научной работѣ. Время, пошедшее на экзамены, мы считаемъ истраченнымъ напрасно какъ для студентовъ, такъ и для насъ лично и для государства, во имя котораго экзамены совершались. Изъ часовъ, отведенныхъ для лекцій, мы съ большимъ удовольствіемъ вспоминаемъ о тѣхъ, когда между студентами и нами завязывался живой разговоръ, чѣмъ о тѣхъ, гдѣ раздавались только наши монологи: разговоръ нерѣдко бывалъ поводомъ къ самостоятельной студенческой работѣ.

Много разъ въ жизни приходилось намъ давать отзывы о нашихъ ученикахъ и, конечно, съ наибольшею охотою давали мы отзывы о тѣхъ лицахъ, которыя активно работали въ нашей скромной статистической лбораторіи; за отсутствіемъ такихъ работъ приходилось основываться на бесѣдахъ, въ которыхъ выражались интересы и умственный складъ слушателей; но экзаменаціонная встрѣча никогда не служила для насъ основаніемъ сужденія о студентахъ.

Безконечно разнообразны приложенія научнаго образованія, безконечно разнообразны самостоятельныя изслѣдованія, исполняемыя студентами въ научной школѣ; безконечно разнообразны и душевныя качества самихъ студентовъ... И все это живое разнообразіе стремятся принести въ жертву мертвой бумагѣ, воплощеніемъ которой являются экзаменаціонные списки. По счастію жизнь научной школы настолько сильна, что ея не могутъ сковать бумажныя путы, и въ концѣ-концовъ она все-таки одержитъ побѣду надъ «папирократіей»...

Петровское-Разумовское,
Февраль 1905 г.

О высшемъ коммерческомъ образованіи.

(«Вѣстникъ Воспитанія» 1906 г. № 6).

Съ сентября 1906 года въ Москвѣ открывается новое высшее учебное заведеніе, получившее названіе Высшихъ Коммерческихъ курсовъ[1]). Это даетъ намъ поводъ поводъ побесѣдовать съ читателями «Вѣстника Воспитанія» о высшемъ коммерческомъ образованіи, изложить нами взгляды на задачи этого образованія, коснуться постановки его за границею и разобрать нѣкоторыя стороны устава новыхъ курсовъ.

Прежде чѣмъ обратиться къ высшему коммерческому образованію, посмотримъ, что̀ понимается подъ коммерческимъ образованіемъ вообще [2]). Ст. 46 Положенія о коммерческихъ училищахъ (среднихъ) возлагаетъ на нихъ обязанность давать учащимся общее и коммерческое образованіе, не опредѣляя ближе, въ чемъ состоитъ послѣднее. На 1-мъ съѣздѣ директоровъ коммерческихъ училищъ въ Петербургѣ принято было заключеніе о томъ, что, независимо отъ указанной закономъ цѣли, коммерческія училища имѣютъ ближайшею задачею дать законченное общее образованіе, вполнѣ достаточное какъ для вступленія на путь практической торгово-промышленной дѣятельности, такъ и для продолженія образованія въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ. Признаться, мы съ большимъ сомнѣніемъ относимся къ возможности въ какомъ-нибудь конкретномъ случаѣ сказать, что общее образованіе закончено, и недоумѣваемъ относительно того, какой запасъ общаго образованія можетъ считаться достаточнымъ для того, чтобы человѣкъ могъ сказать себѣ: довольно учиться, пора начать торговавь. Мы представляемъ себѣ коммерческое образованіе какъ спеціальное научное образованіе. Терминъ «спеціальное»

---

[1]) Нынѣ Коммерческій Институтъ. (Прим. къ отд. изд.).

[2]) Начало статьи входило въ составъ вступительной лекціи по коммерческой географіи, прочитанной на бывшихъ коммерческихъ курсахъ въ сентябрѣ 1904 года.

покорнѣйше просимъ различать отъ терминовъ «профессіональное», «ремесленное» или «техническое».

Болѣе 40 лѣтъ тому назадъ Д. И. Писаревъ подвергъ блестящей, мѣстами по своему обычаю парадоксальной критикѣ ту путаницу понятій, которая встрѣчалась и—смѣло скажемъ—встрѣчается въ вопросѣ о задачахъ образованія. Иронизируя надъ выраженіемъ «образованный спеціалистъ», Писаревъ въ статьѣ «Наша университетская наука» [1]) говоритъ о погонѣ за 2 зайцами, о томъ, какъ возникаютъ общеобразовательныя заведенія съ намеками на спеціальность и какъ являются спеціальныя заведенія съ претензіями на общее образованіе. «Въ обществѣ,—по словамъ Писарева,—укореняется мысль о томъ, что можно въ одно и то же время одними и тѣми же уроками дѣлать Васеньку или Коленьку образованнымъ человѣкомъ и, напримѣръ, хорошимъ морякомъ или дѣльнымъ юристомъ. Идя по этому пути, можно дойти до образованія кирасирскаго, отличающагося отъ гусарскаго или уланскаго, до образованія, свойственнаго чиновнику казенной палаты и совершенно непохожаго на образованіе сенатскаго и почтамскаго чиновника, до образованія кожевника, не имѣющаго ничего общаго съ образованіемъ мыловара или мясника. Когда мы доведемъ свое развитіе до такого невиданнаго совершенства, то намъ останется только утѣшаться, глядя на тысячи образованныхъ спеціалистовъ. Радость наша будетъ такъ безпредѣльна, что мы даже не замѣтимъ того, какъ общее образованіе совершенно уничтожилось и превратилось въ миѳъ, потому что сотни различныхъ образованій растащили его на кусочки». «Призракъ спеціальнаго образованія,—говорится дальше въ той же статьѣ,—никакъ не рѣшается исчезнуть и до сихъ поръ мѣшаетъ нашему обществу разглядѣть дѣйствительный смыслъ и настоящую задачу образованія... Мы въ нашихъ заведеніяхъ служимъ Богу и мамонѣ; мы никогда не относимся къ образованію просто и безкорыстно; всякое знаніе мы забираемъ въ голову какъ источникъ будущихъ доходовъ, на всякую книгу мы готовы смотрѣть какъ на изученіе повареннаго искусства, а каждая кухарка знаетъ, что никто еще не сдѣлался поваромъ по книжкѣ»...

Не мало справедливаго въ этихъ хлесткихъ строкахъ, но намъ кажется, что Писаревъ употребляетъ терминъ «спеціальный» тамъ, гдѣ умѣстнѣе говоритъ «профессіональный». Мы не присоединяемся къ тѣмъ, кто ставятъ коммерческой школѣ задачи профессіональнаго

---

[1]) Сочиненія Д. И. Писарева, изд. 1894 г., т. III.

образованія, и въ то же время допускаемъ возможность, помимо общихъ вопросовъ науки, останавливаться въ коммерческой школѣ на тѣхъ вопросахъ, которые имѣютъ спеціальное отношеніе къ пониманію торговой дѣятельности человѣка. Утилитарный, профессіональный взглядъ на коммерческое образованіе до послѣдняго времени раздѣляется многими какъ вообще, такъ въ частности въ примѣненіи, напримѣръ, къ коммерческой географіи. Отзвуки этого взгляда мы встрѣчаемъ и на съѣздахъ съ секціями коммерческаго образованія, московскомъ 1845 г. и петербургскомъ 1903 г. Возражая на докладъ М. Н. Соболева о преподаваніи коммерческой географіи, проф. И. Т. Тарасовъ сказалъ: «Оставьте, ради Бога, статистику. Пощадите! Должно вспомнить о здоровьи дѣтей, объ ихъ силахъ и способностяхъ: вѣдь это не коммерческій университетъ. Въ существующихъ коммерческихъ училищахъ учатся дѣти; имъ слѣдуетъ дать чисто практическія свѣдѣнія для того, чтобы вмѣсто торгашей у насъ были культурные торговцы». Мы по данному вопросу высказались бы за включеніе статистики въ преподаваніе коммерческихъ училищъ, и пока у насъ не развились высшія коммерческія учебныя заведенія, мы не прочь смотрѣть на старшіе классы коммерческихъ училищъ какъ на коммерческій университетъ. Самъ докладчикъ, вызвавшій негодованіе проф. Тарасова, ссылался въ своемъ докладѣ на практическое значеніе статистики цѣнъ. Въ собственномъ докладѣ о преподаваніи политической экономіи на той же V секціи московскаго съѣзда И. Т. Тарасовъ останавливается на вопросѣ: «пригодны ли» такія-то свѣдѣнія «для будущаго русскаго *коммерсанта* и промышленника»? При преподаваніи политической экономіи въ коммерческихъ училищахъ, по мнѣнію И. Т. Тарасова, на первый планъ выступаютъ цѣли утилитарныя. На IV секціи петербургскаго съѣзда докладъ С. Е. Константинова, защищая самостоятельность коммерческой географіи, говоритъ, что безъ отдѣльнаго курса по этому предмету въ познаніяхъ молодого *коммерсанта* окажется значительный пробѣлъ; онъ же говоритъ, что коммерческая географія имѣетъ цѣлью ознакомить *будущихъ коммерсантовъ* съ хозяйственною жизнью земного шара и въ особенности Россіи. По словамъ Н. М. Пароконнаго, сказаннымъ въ той же секціи, свѣдѣнія коммерческой географіи, хорошо продуманныя и еще свѣжія въ памяти, будутъ имѣть для коммерсанта на порогѣ практической жизни гораздо бо́льшее *практическое* значеніе, чѣмъ свѣдѣнія, вынесенныя изъ общаго курса географіи. Рискуя вызвать подозрѣніе въ сочувствіи къ идеямъ г-жи Простаковой, мы скажемъ, что коммерческая географія, преподаваемая съ утилитарными цѣляим, пред-

ставляется намъ «наукою не дворянскою», т.-е. не соотвѣтствуетъ достоинству научной дисциплины. Научное образованіе всегда и вездѣ стремится культивировать нѣкоторые навыки пониманія; спеціализація, въ томъ числѣ и коммерческая, не накладываетъ на этотъ процессъ пониманія какихъ-нибудь особыхъ чертъ, которыя были бы чужды работѣ умственнаго развитія. Постановка коммерческаго школьнаго образованія на нашъ взглядъ до нѣкоторой степени счастливѣе, чѣмъ постановка сельскохозяйственной школы: въ заботахъ о сельскохозяйственномъ образованіи до сихъ поръ стремятся открывать школы «ниже низшихъ», гдѣ хотятъ придавать занятіямъ по преимуществу «практическій» характеръ. Въ составѣ русскихъ коммерческихъ школъ, насколько мнѣ извѣстно, нѣтъ никакихъ попытокъ устроить профессіональную торговую практику. Мы вовсе не противъ практики. Практика торговаго дѣла достигается, по нашему мнѣнію, исключительно службою въ торговыхъ предпріятіяхъ. Въ коммерческихъ учебныхъ заведеніяхъ тоже, если хотите, на первомъ мѣстѣ должна стоять практика, но это практика научнаго преподаванія. Всякій предметъ коммерческаго образованія можно назвать практическою наукою, но не въ смыслѣ хояйства или ремесла, а въ смыслѣ самостоятельныхъ *практическихъ* упражненій человѣческаго ума въ методахъ научнаго изслѣдованія на такихъ объектахъ, которые имѣютъ отношеніе къ торговой дѣятельности. Пишущій эти строки можетъ покаяться въ томъ, что прежде, когда онъ стоялъ далеко отъ коммерческихъ училищъ, онъ думалъ, что тамъ между прочимъ учатъ торговать, и разубѣдился въ этомъ лишь тогда, когда вступилъ (въ 1892 г.) преподавателемъ въ Александровское коммерческое училище въ Москвѣ. Пять лѣтъ преподаванія въ коммерческихъ училищахъ (2 года въ Москвѣ и 3 года въ Кіевѣ) окончательно убѣдили автора въ нелѣпости прежняго мнѣнія.

Изъ изложеннаго видно, что намъ не придется долго останавливаться на понятіи высшаго коммерческаго образованія и высшей коммерческой школы. Для насъ высшее образованіе—синонимъ научнаго, а школу мы называемъ высшею тогда, когда люди поступаютъ въ нее взрослыми, въ сравнительно «высокомъ» возрастѣ [1]). Выдѣленіе коммерческаго образованія понятно для насъ только въ томъ случаѣ, если коммерческимъ образованіемъ именуется *спеціальное* науч-

---

[1]) Отсылаемъ интересующихся къ статьямъ нашимъ—«Къ вопросу о цѣляхъ сельскохозяйств. образованія» («Вѣстникъ Воспитанія» 1899, 1900, 1901 гг.) и «О занятіяхъ въ научной школѣ».

ное образованіе. Мы не можемъ по этому пункту согласиться со взглядами проф. А. С. Алексѣева [1]), который, ссылаясь на то, что современный купецъ нуждается въ высшихъ общеобразовательныхъ учрежденіяхъ, утверждалъ, что высшая коммерческая школа не будетъ спеціальною. Въ примѣненіи къ высшимъ коммерческимъ школамъ мы не можемъ раздѣлить и мнѣнія проф. А. А. Радцига [2]), будто эти школы, подобно техническимъ и горнымъ учебнымъ заведеніямъ, «даютъ подготовку къ торгово-промышленной дѣятельности крупно—капиталистическаго характера»: въ научномъ коммерческомъ образованіи уличный разносчикъ—настолько же интересный предметъ изученія, какъ и крупная акціонерная фирма. Зато вмѣстѣ съ высокоуважаемымъ Ал. Ал. Радцигомъ мы готовы признать, что «одна изъ важнѣйшихъ задачъ высшихъ коммерческихъ школъ—популяризація коммерческихъ знаній въ широкихъ массахъ населенія». Это вѣрно, и каждое лицо, занявшееся въ высшей школѣ научными изслѣдованіями въ примѣненіи къ торговлѣ, будетъ служить впослѣдствіи ферментомъ развивающагося *пониманія* коммерческихъ явленій въ странѣ.[3])

Московское общество распростр. коммерч. образованія открыло свои коммерческіе курсы 9 сентября 1903 г. по уставу 10 янв. 1903 г. Курсы не получили названія высшихъ, но характеръ преподаванія несомнѣнно соотвѣтствовалъ требованіямъ научной школы. Продолжительность курса была опредѣлена въ 2 года, на первое время предполагалось ограничиться подготовной предподавателей бухгалтеріи и коммерческой ариѳметики. Съ осени 1904 года при курсахъ открылось особое одногодичное отдѣленіе коммерческой географіи. На основаніи личныхъ наблюденій могу сказать, что курсы шли очень живо, но въ январѣ 1905 года они подверглись той-же участи, какъ и другія высшія учебныя заведенія Россіи: курсы «забастовали», и для нихъ эта забастовка оказалась уничтоженіемъ прежней формы. Удачная мысль устроить географическую школу хотя бы съ одногодичнымъ курсомъ не нашла себѣ полнаго осуществленія. Въ весеннемъ семестрѣ 1905 года выработанъ былъ проектъ реформированія Московскихъ коммерческихъ курсовъ въ новое *высшее* (уже и по на-

---

[1]) Журналъ «Счетоводство» 1899, № 5.

[2]) «Вѣстн. Восп.» 1906 г., № 1. «Высшее техн. и коммер. образ. въ Германіи».

[3]) Для отдѣльнаго изданія пропущены справки о высшихъ коммерческихъ школахъ Германіи, Швейцаріи, Италіи, Австріи и Петрограда и о проектахъ русскихъ школъ. (Прим. къ отд. изд.) .

званію) учебное заведеніе съ четырехгодичною продолжительностью преподаванія [1]).

24 апрѣля 1906 г. въ министерствѣ торговли и промышленности былъ утвержденъ новый уставъ высшихъ коммерческихъ курсовъ московскаго общества распространенія коммерческаго образованія [2]). Хорошо понимая, что настоящая жизнь каждаго учебнаго заведенія не укладывается ни въ какія уставныя рамки, мы все-таки позволимъ себѣ остановиться на нѣкоторыхъ статьяхъ этого устава какъ для того, чтобы дать понятіе о новыхъ курсахъ, такъ и для того, чтобы подчеркнуть различіе взглядовъ на задачи высшаго коммерческаго образованія и на способы выполненія этихъ задачъ. По ст. 1 коммерческіе курсы «имѣютъ цѣлью давать высшее коммерческое и политико-экономическое образованіе». Для насъ слово «политико-экономическое» представляется совершенно лишнимъ: высшее коммерческое образованіе немыслимо безъ политико-экономическаго. Чтобы оттѣнить двойственный характеръ науки о торговлѣ, можно было поставить въ скобкахъ «по торговому обществовѣдѣнію» (или по «экономіи торговли» въ широкомъ смыслѣ слова, такъ какъ здѣсь разумѣются и счетоводство, и правовѣдѣніе) и «по товаровѣдѣнію» (его мы считаемъ синонимомъ торговаго есествовѣдѣнія).

Въ ст. 4 предметы преподаванія раздѣлены на 6 группъ: 1) богословіе, 2) математическо-коммерческіе, 3) экономическіе, 4) юридическіе, 5) относящіеся къ товаровѣдѣнію съ вспомогательными науками и 6) новые языки. Ко второй группѣ, кромѣ разныхъ отдѣловъ математики [3]), отнесены бухгалтерія общая и спеціальная (банковая, фабричная, страховая и др.) и коммерческая корреспонденція. Намъ кажется, что бухгалтерія по своему содержанію тѣснѣе связана съ экономическою, чѣмъ съ математическою группой предметовъ. Въ третью группу подъ названіемъ «экономическіе предметы» включены: основные—общее землевѣдѣніе, статистика и коммерческая географія, ученіе о финансахъ; дополнительные—политическая экономія (курсъ

---

[1]) Въ составленіи проекта новаго устава особенно дѣятельное участіе принялъ А. Ѳ. Гатлихъ и И. А. Кистяковскій Энергичную поддержку возникновеніе какъ бывшихъ, такъ и новыхъ курсовъ встрѣтило со стороны предсѣдателя комитета моск. общ. распр. ком. обр. Алексѣя Семеновича Вишнякова.

[2]) Открытіе Высш. Ком. Курсовъ происходило 14 сентября 1906 г., названіе Ком. Института явилось въ началѣ 1907 г. (Прим. къ отд. изд.)

[3]) Элементарная математика, начала аналитической геометріи, дифференціальнаго и интегральнаго исчисленій, теорія вѣроятностей съ приложеніемъ къ страхованію, коммерческая ариѳметика.

спеціальный), исторія политической экономіи, исторія хозяйственнаго быта и исторія торговли, экономическая политика торговли и промышленности. Здѣсь раздѣленіе на подгруппы недостаточно выдержано: основной подгруппѣ правильнѣе было бы противопоставить не дополнительную, а спеціальную; въ эту спеціальную группу должна была войти коммерческая географія. Подъ спеціальнымъ курсомъ экономіи въ высшей коммерческой школѣ слѣдуетъ понимать не дополнительное изложеніе какихъ-нибудь частностей, а спеціальный теоретическій курсъ *экономіи торговли* [1]). Въ основной подгруппѣ здѣсь недостаетъ исторіи и, кромѣ того, полицейскаго права, которое, конечно, могло бы быть названо и въ слѣдующей группѣ юридическихъ предметовъ. Что же касается исторіи, то мы настаиваемъ на необходимости считать этотъ предметъ въ числѣ предметовъ научной коммерческой школы. Конечно, дѣло не въ названіи, но при занятіяхъ исторіей торговли нельзя будетъ обойтись безъ знакомства съ общею методикой историческихъ изслѣдованій. Четвертая группа раздѣлена такъ: предметы основные—общая теорія права, общее и русское государственное право, гражданское право, торговое право; дополнительные — международное право, основы уголовнаго права, вексельное право, конкурсное право, страховое право, интернаціональное гражданское право, гражданское и торговое судопроизводство.

Въ этой группѣ со спеціальной точки зрѣнія совершенно основательно дано преобладаніе дисциплинамъ частнаго права надъ предметами права публичнаго. Недостаетъ, какъ уже сказано, упоминанія о полицейскомъ правѣ (административномъ правѣ, иначе ученіи объ управленіи); совершенно обойтись безъ него будетъ невозможно, хотя, конечно, оно могло бы войти и въ составъ экономической политики, и въ составъ государственнаго права (въ широкомъ смыслѣ). Къ пятой группѣ отнесены предметы: основные — физика, химія, общій курсъ товаровѣдѣнія съ технологіей; дополнительные—ботаника, зоологія, минералогія, товаровѣдѣніе съ технологіей (курсъ спеціальный) и лабораторныя занятія по химіи. Здѣсь у насъ навертывается вопросъ: не умѣстно ли было бы отдѣльное упоминаніе о механикѣ

---

[1]) Мы знаемъ, что выдающіеся экономисты не соглашаются съ допустимостью такого пониманія спеціализаціи; и для насъ экономія торговли (или торговая экономія) представляетъ не что иное, какъ отдѣльныя главы теоретической политической экономіи, гдѣ предметомъ спеціальнаго вниманія изслѣдователя является *мыслимая* торговая дѣятельность человѣка (дѣйствительная торговая дѣятельность изучается въ коммерческой географіи и въ исторіи торговли).

и о механической технологіи на ряду съ химической? Конечно, товаровѣдѣніе можетъ быть понимаемо очень широко, и тогда къ нему, кромѣ технологіи, можно причислить и технику храненія и перевозки товаровъ. Лабораторныя занятія по химіи, конечно, необходимы, но въ сущности лабораторныя занятія должны вестись и по каждому предмету преподаванія. Послѣдняя группа новыхъ языковъ возбуждаетъ съ нашей стороны нѣкоторыя опасенія. мы рѣшительно не надѣемся на то, чтобы на курсахъ могло достигаться такъ называемое практическое изученіе языковъ, усвоеніе навыковъ разговорной рѣчи. Въ связи съ нашимъ взглядомъ на основную задачу высшей коммерческой школы, мы, конечно, не можемъ отрицать большой важности знакомства съ новыми языками для научнаго коммерческаго образованія; но въ научной школѣ иностранные языки нужны какъ ключъ къ научной литературѣ, а не какъ средство для разговоровъ съ иностранцами. Требуется прежде всего понимать иностранную научную литературу, а для этого не нужно такого большого числа часовъ, которое употребляется и нерѣдко съ сомнительнымъ результатомъ для усвоенія навыковъ разговорной рѣчи. Преподаватели отдѣльныхъ научныхъ предметовъ могли бы оказывать учащимся спеціальную помощь въ ознакомленіи съ иностранною научною литературою на ряду съ преподавателями языковъ [1]). Перечислить всѣ предметы, которые могли бы быть полезными въ высшей коммерческой школѣ, конечно, чрезвычайно трудно. Обычное право, римское право, вѣроятно, будутъ такъ или иначе затронуты юристами. Этнографія, которой въ планѣ московской комиссіи 1898 г. отведено было, можетъ быть, слишкомъ большое значеніе, является несомнѣнно важнымъ предметомъ въ торговой дѣятельности: различія торговыхъ обычаевъ очень часто коренятся въ національныхъ различіяхъ. Статья 6-я устава новыхъ курсовъ указываетъ возможность преподаванія другихъ спеціальныхъ предметовъ, кромѣ перечисленныхъ. Устанавливаемая въ ст. 7-й продолжительность обученія въ четыре года представляется для насъ совершенно ненужнымъ осложненіемъ устава: учиться въ высшей школѣ каждый долженъ столько, сколько хочетъ, и научное образованіе лица, заинтересовавшагося наукою, продолжается до могилы. Четыре года, какъ минимумъ пребыванія въ научной спеціальной школѣ,— слишкомъ большой срокъ.

---

[1]) Въ защиту обязательнаго разговорнаго преподаванія живыхъ языковъ выдвигается иногда спеціальное понятіе подготовки какого-то «коммерсанта», котораго предлагаютъ отличать отъ торговца (купца); для насъ это отличіе не ясно.

По ст. 10-й «въ число слушателей принимаются лица, имѣющія свидѣтельство объ окончаніи курса въ учебныхъ заведеніяхъ не ниже средняго». Мы рѣшительно протестуемъ противъ такого ограниченія пріема. Научное образованіе какъ общее, такъ и спеціальное пора признать дѣйствительною потребностью страны, и пора устранить разнообразныя внѣшнія преграды для лицъ, желающихъ получить научное образованіе. Изъ личнаго преподавательскаго опыта намъ извѣстны примѣры людей, окончившихъ курсъ только въ начальной школѣ и вполнѣ способныхъ къ усвоенію навыковъ научнаго изслѣдованія: конечно, такимъ людямъ приходится очень много работать надъ самообразованіемъ, но это ихъ личное дѣло, которое не должно преграждать имъ доступъ въ научную школу [1]). Кажущаяся однородность подготовки у лицъ, имѣющихъ образованіе «не ниже средняго», на самомъ дѣлѣ обращается въ чрезвычайную разнородность по отношенію и къ запасу знаній, и къ усвоенію пріемовъ изслѣдованія, и къ умственному развитію. Да и съ формальной стороны выраженіе «не ниже средняго» едва ли можетъ считаться опредѣленнымъ [2]).

Стт. 11-я и 12-я, говорящія о платѣ, не устанавливаютъ размѣра платы. На первое время курсы установили годовую плату въ 100 рублей (50 руб. въ полугодіе); намъ этотъ размѣръ кажется высокимъ, и мы сошлемся на примѣръ с. галленской академіи (100 франковъ даже съ иностранцевъ) и с.-петербургской вольной высшей школы П. Ф. Лесгафта (40 руб. въ годъ). Отъ пониженія платы съ отдѣльнаго лица общая выручка можетъ не уменьшаться вслѣдствіе увеличенія числа слушателей.

Большимъ несчастьемъ новой высшей школы представляется для насъ ст. 13-я устава, которую приходится прописать полностью: «слушатели, участвовавшіе во всѣхъ требуемыхъ учебнымъ планомъ практическихъ занятіяхъ, *прослушавшіе* въ теченіе восьми семестровъ лек-

---

[1]) Лакей учителя, побывавшій въ университетѣ на лекціяхъ астрономіи и полицейскаго права, говорилъ А. А. Русову по случаю воспрещенія допуска «неподготовленныхъ» къ слушанію курса: «Отчего несправедливость такая? Если я не все понялъ, что говорили профессора (а я столько интереснаго узналъ за эту недѣлю, сколько за всю жизнь не могъ узнать), то вѣдь и въ церкви я не все понимаю, когда хожу слушать служеніе. Но изъ церкви меня не гонятъ за это. Отчего же тутъ нужно всю гимназію пройти, когда я теперь только имѣю возможность ходить учиться, а въ гимназіи учиться средствъ и возможности не было. Университетъ долженъ быть открытымъ для всѣхъ, какъ и церковь» («Страна», 1906, № 98).

[2]) Въ организаціонной комиссіи уже возникъ вопросъ, куда отнести коммерческія отдѣленія реальныхъ училищъ.

ціи *по всѣмъ предметамъ* избраннаго цикла [1]) и успѣшно выдержавшіе по нимъ испытанія, удостаиваются *диплома объ окончаніи* высшихъ коммерческихъ курсовъ». Опять эти шаблонные дипломы, причинившіе столько зла высшимъ школамъ всего міра. Опять это несчастное слово «окончаніе», какъ будто съ интересами науки совмѣстимо приглашеніе учащимся окончить движеніе собственной научной мысли [2]). Неужели процедура слушанія *всѣхъ* лекцій есть гарантія знаній, навыковъ мысли или развитія слушавшихъ? Въ Германіи прослушавшимъ курсъ называется заплатившій за этотъ курсъ; если и здѣсь это такъ, надобно было установить сдѣльную оплату лекцій и занятій. Дипломъ предполагается какой-то важный, хотя и не дающій служебныхъ правъ. Въ статьѣ 15-й упоминается «удостовѣреніе» очевидно меньшаго чина, чѣмъ дипломъ: оно выдается слушателямъ отдѣльныхъ предметовъ, а не цѣлаго цикла.

Къ великому удовольствію нашему слушаніе отдѣльныхъ предметовъ допускается и для лицъ, не имѣющихъ свидѣтельствъ объ окончаніи средней школы. Надѣемся, что хоть эти лица будутъ заниматься безъ признаковъ внѣшняго контроля (репетицій, зачетовъ, переходныхъ экзаменовъ), отъ котораго давно сумѣла освободиться нѣмецкая высшая школа. Внутренній контроль студенческихъ занятій, конечно, явится самъ собой въ видѣ коллективныхъ бесѣдъ о результатахъ отдѣльныхъ работъ; мы считаемъ желательнымъ и печатные отзывы объ этихъ работахъ и признаемъ допустимою выдачу письменныхъ свидѣтельствъ о дѣйствительныхъ работахъ каждаго отдѣльнаго лица (но слушаніе лекцій и сдачу экзаменовъ мы въ составъ этихъ работъ не включаемъ).

Мы знаемъ, что непріятная для насъ ст. 13-я связана съ тѣмъ, что дѣлается и будетъ дѣлаться въ русскихъ университетахъ. Еще недавно въ новыхъ «правилахъ о зачетѣ полугодій и испытаніяхъ»[3]) мы читали: «студентъ можетъ приступить къ экзамену лишь по тому предмету, который онъ *прослушалъ*, своевременно на него записавшись, и по которому онъ выполнилъ обязательныя для него практическія занятія». По мнѣнію однихъ, безъ экзамена нельзя допускать къ практическимъ занятіямъ, по мнѣнію другихъ, безъ исполненія

---

[1]) Пока предположены два цикла или отдѣленія: коммерческо-экономическое о коммерческо-техническое (циклъ товаровѣдѣнія).

[2]) Намъ почему-то вспоминается слышанный нами въ Польшѣ глаголъ «kontschen» на еврейскомъ жаргонѣ; глаголъ этотъ примѣняется именно къ окончанію курса въ учебныхъ заведеніяхъ.

[3]) «Русск. Вѣдом.» 1906 г., № 165.

практическихъ занятій нельзя допускать къ экзамену, а при комбинаціи обоихъ мнѣній можно было бы устроить такую плотину, черезъ которую уже почти никто бы не пробрался. На дѣлѣ, конечно, плотины не представляютъ особенныхъ затрудненій для пробирающихся черезъ университетъ съ разными цѣлями, между прочимъ въ поискахъ чина. И вспоминаются намъ слова Щедрина: «Ты вышелъ изъ заведенія и поступилъ на службу. Ты скажешь, что имѣлъ на то право, ибо получилъ при окончаніи наукъ чинъ. Но этотъ чинъ... Кто наградилъ имъ тебя?.. Самъ посуди: развѣ можетъ существовать естественное отношеніе между твоимъ чиномъ и науками? Нѣтъ, не можетъ! А такъ какъ тѣмъ не менѣе, нѣкоторое отношеніе (хотя и неестественное) тутъ существуетъ, то спрашивается: кто, кромѣ начальства, установить его могъ?» [1]).

Отрицая вмѣстѣ съ Щедринымъ естественную связь между основаннымъ на дипломѣ чиномъ [2]) и науками, мы вмѣстѣ съ упомянутымъ уже нами Писаревымъ отрицаемъ и связь образованія съ опредѣленнымъ комплектомъ знаній, а вѣдь именно этотъ комплектъ и устанавливается на экзаменѣ. Писаревъ указываетъ, что и общество предъявляетъ своего рода экзаменъ къ званію образованнаго человѣка. Образованный человѣкъ будто бы долженъ знать, что Сервантесъ написалъ Донъ-Кихота, что Донъ-Кихотъ сражался съ мельницами, что Цезарь перешелъ черезъ Рубиконъ, что Байронъ хромалъ на одну ногу, что Лютеръ бросилъ въ черта чернильницей, что Марій сидѣлъ на развалинахъ Карѳагена. «Если вы не знаете этихъ вещей,—иронически говоритъ Писаревъ,—тогда вы человѣкъ необразованный».

И въ коммерческомъ образованіи, какъ во всякомъ другомъ, нельзя установить такого минимума обязательныхъ знаній, по предъявленіи котораго человѣкъ могъ бы считаться коммерчески образованнымъ, т.-е. понимающимъ торговлю.

Выгоднымъ отличіемъ новаго высшаго заведенія отъ большинства русскихъ заведеній является равноправное положеніе слушателей обоего пола: давно пора отказаться отъ спеціально мужскихъ и спеціально женскихъ заведеній и всюду проводить принципъ совмѣстной школы.

Въ заключеніе нѣсколько словъ о персоналѣ преподавателей въ высшей коммерческой школѣ. Лучшій нормальный контингентъ пре-

---

[1]) Признаки времени. Полное собран. сочиненій, 1906 г., т. VII, стр. 7.

[2]) Напомнимъ, что чина въ буквальномъ смыслѣ слова, т.-е. чина, связаннаго съ служебными правами, новые курсы дабать не будутъ.

подавателей будетъ давать со временемъ сама коммерческая школа. Первое время приходится пользоваться преподавателями, которые зарекомендовали себя научными изслѣдованіями, спеціализированными и не на торговлѣ, а на чемъ-нибудь другомъ. Но впослѣдствіи спеціализація научнаго образованія должна будетъ выступать все сильнѣе и сильнѣе, и будущими преподавателями высшей коммерческой школы, вѣроятно, окажутся ея собственные питомцы.

Зачѣмъ люди идутъ въ высшую школу.

(Вступительная лекція для нѣсколькихъ учебныхъ заведеній г. Москвѣ въ сентябрѣ 1910 г. [1]).

Зачѣмъ люди идутъ въ высшую школу?—вотъ вопросъ, постановкою и расчлененіемъ котораго мнѣ хотѣлось бы занять ваше вниманіе въ видѣ вступленія къ учебному дѣлу нынѣшнаго года. Особенно умѣстно поднимать этотъ вопросъ „весною“, въ сентябрѣ: извѣстно, что наша академическая жизнь до сихъ поръ придерживается того календаря, который начиналъ новый годъ съ сентября и былъ офиціально упраздненъ Петромъ Великимъ.

Я упомянулъ о постановкѣ и расчлененіи вопроса. Не смѣю говорить объ его рѣшеніи. Рѣшеній здѣсь ровно столько, сколько васъ, здѣсь присутствующихъ, и обнаружить эти рѣшенія можно было бы лишь послѣ основательнаго знакомства со стремленіями, интересами и вкусами каждаго изъ васъ, при чемъ знакомящемуся пришлось бы затратить отдѣльныя старанія, чтобы помочь учащемуся получше выяснить самому себѣ эти стремленія, интересы и вкусы.

Начнемъ съ постановки, которая отниметъ у насъ немного времени и ограничится небольшимъ разъясненіемъ понятій, связанныхъ со словесною формою нашего вопроса.

Зачѣмъ? спрашиваемъ мы; значитъ, рѣчь идетъ о цѣляхъ поступленія въ высшу школу. Мы привыкли въ нашемъ обычномъ грамматическомъ разборѣ отдѣлять вопросы: зачѣмъ и почему. А между тѣмъ тотъ языкъ, грамматику котораго мы ставимъ въ образецъ другимъ языкамъ, языкъ латинскій въ своемъ вопросѣ *cur* не различаетъ цѣли и причины и въ тѣхъ семи вопросахъ, по которымъ латинская стилистика строитъ планъ любого повѣствованія [2]), нѣтъ отдѣльнаго вопроса для категоріи цѣли. Упоминаемъ объ этомъ для послѣдую-

---

[1]) «Вѣстникъ Воспитанія» 1910 г. № 7.

[1]) Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando.

щаго расчлененія понятія „зачѣмъ“ на собственно „зачѣмъ“ и „почему“. На словахъ „люди“ и „идутъ“ едва ли есть надобность останавливаться.

Понятіе „люди“, какъ увидимъ далѣе, придется ограничить, кажется, въ одномъ только отношеніи, въ отношеніи возраста.

„Идутъ“ мы разумѣемъ какъ въ смыслѣ „поступаютъ“, такъ и въ смыслѣ „желаютъ поступить“.

О сочетаніи словъ „высшая школа“ надо сказать больше. Школа въ широкомъ смыслѣ совпадаетъ съ человѣческою жизнью.

Каждое человѣческое существо каждый день жизни чему-нибудь учится, и ученіе это идетъ особенно интенсивно тамъ, гдѣ человѣкъ исполняетъ какую-нибудь новую для себя работу. Если то учрежденіе, въ которомъ человѣкъ учится работать, ставитъ себѣ какія-нибудь промышленныя цѣли, мы не называемъ его школою въ тѣсномъ смыслѣ; мы говоримъ, что это мастерская. Школою въ собственномъ смыслѣ слова мы называемъ только то учрежденіе, гдѣ ученіе является самодовлѣющею цѣлью.

По вопросу о томъ, что такое *высшая* школа, намъ, здѣсь присутствующимъ, не пришлось бы придти къ общему соглашенію, даже если бы мы проспорили объ этомъ много часовъ. Мы лично знаемъ только одинъ довольно объективный критерій для раздѣленія школы на высшую, среднюю и низшую: это—возрастъ человѣка. Но нельзя не сознаться, что это критерій слишкомъ внѣшній и, не говоря уже о совершенной неопредѣленности понятія средней школы, гдѣ возрастъ учащихся мы привыкли считать отъ 10 до 17 или 18 лѣтъ, мы едва ли рѣшимся провести рѣзкую логическую границу въ раздѣленіи преподаванія по содержанію даже для учащихся моложе 10 лѣтъ и старше 18 лѣтъ. Возможны отдѣльные случаи толковаго изученія аналитической геометріи и на десятомъ году жизни на ряду съ такими случаями, когда та же дисциплина оказывается крайне трудною и для двадцатилѣтковъ. Сравнительно недавно мы считали слова „высшая школа“ синонимомъ „научной школы“, но теперь намъ представляется, что школа можетъ быть только научной.

Задача всякой школы—дать учащимся навыки пониманія, связанные съ навыками научнаго изслѣдованія. Пожалуй, можно говорить о собственно научныхъ школахъ, къ которымъ и принадлежатъ всѣ школы, именуемыя высшими, школы, доступныя въ громадномъ большинствѣ случаевъ людямъ не моложе 15 или 16 лѣтъ. Но и тѣ школы, которыя мы называемъ средними, и многія изъ тѣхъ, которыя причисляются къ низшимъ, особенно изъ тѣхъ, для которыхъ

установленъ довольно высокій минимальный возрастъ поступленія, могутъ считаться школами, подготовительными къ научной школѣ. И въ нихъ можетъ преслѣдоваться по преимуществу достиженіе навыковъ пониманія и могутъ устраиваться посильныя для отроческаго возраста упражненія въ пріемахъ научнаго изслѣдованія. Существуютъ еще довольно странные взгляды на разграниченіе школъ, основывающіеся или на размѣрѣ затрачиваемыхъ для устройства и веденія школъ денежныхъ средствъ или на размѣрѣ окладовъ, на которые расчитываютъ лица, считающіяся „кончившими курсъ“ тѣхъ или другихъ школъ. Съ послѣднею группою взглядовъ намъ придется встрѣтиться въ предстоящемъ расчлененіи мотивовъ поступленія, здѣсь же скажемъ только, что обѣ эти группы не заслуживаютъ серьезныхъ возраженій, какъ основанія классификаціи школъ.

Прежде, чѣмъ перейти къ группировкѣ мотивовъ, замѣтимъ, что во всемъ послѣдующемъ изложеніи мы разумѣемъ научную школу и притомъ какъ универсальную, такъ и спеціальныя. Универсальная школа, съ полнымъ правомъ могущая называться университетомъ, даетъ мѣсто изученію всего дѣйствительнаго и всего мыслимаго; въ ней выборъ предметовъ преподаванія ограничивается только наличнымъ составомъ преподавателей: полное удовлетвореніе цѣлей университета было бы достигнуто лишь при безконечномъ, т.-е. практически невозможномъ, числѣ преподавателей. Спеціальныя школы, къ которымъ фактически относятся и факультеты русскихъ университетовъ, сосредоточиваютъ свое содержаніе на опредѣленныхъ объектахъ.

Такими объектами могутъ быть языкъ, прошедшія судьбы человѣчества, право, внѣшняя природа, человѣческія болѣзни, сельское хозяйство, индустрія, торговля и др. Всѣ такія школы могутъ быть спеціальными, отнюдь не теряя своего научнаго характера и не пріобрѣтая характера техническаго либо профессіональнаго въ смыслѣ обязательства снабдить учащихся какими-то ремесленными навыками и опредѣленными средствами заработка.

Итакъ, зачѣмъ же люди идутъ въ высшую школу? Посмотримъ на внутренный составъ этого „зачѣмъ“. Разобрать этотъ составъ статистическимъ путемъ мы не имѣемъ возможности. Въ XX вѣкѣ въ русскихъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ было нѣсколько попытокъ приложить статистическій методъ къ изслѣдованію цѣлей и причинъ доступленія студентовъ въ высшую школу. Но, если не ошибаемся, результаты такихъ „анкетъ“ никѣмъ не сведены, да и сами по себѣ „анкеты“ не могли обладать достаточною полнотою наблюденій. Намъ приходится догадываться о возможныхъ мотивахъ по-

ступленія въ высшую школу и подкрѣплять свои догадки только отрывочными, случайными наблюденіями.

Главныя группы мотивовъ—это мотивы матеріальные, нравственные и умственные; можно, пожалуй, выдѣлить особую группу эстетическихъ мотивовъ, но эта группа несомнѣнно уступаетъ въ своемъ значеніи тремъ названнымъ и лишь рѣдко опредѣляетъ собою поступленіе человѣка въ какую бы то ни было школу, кромѣ школъ, посвященныхъ спеціально изученію искусствъ. Начнемъ съ соображеній матеріальныхъ. Намъ кажется, что эти соображенія чаще всего руководятъ русскою молодежью при поступленіи ея въ такъ называемыя высшія школы. Желаніе увеличить свои матеріальныя средства, полнѣе удовлетворять свои разнообразныя потребности „съ помощью вещей или матеріалныхъ предметовъ“ (какъ выражается экономія)—вотъ мотивъ, вслѣдствіе котораго многія лица дѣлаются студентами и, можетъ быть, еще большее число родителей или родственниковъ желаютъ того, чтобы близкія имъ лица сдѣлались студентами. Говоря такъ, мы не думаемъ бросить русской молодежи въ массѣ какой-нибудь упрекъ въ промышленничествѣ или меркантилизмѣ. Мы знаемъ, что русская молодежь въ значительно меньшей мѣрѣ руководится такими промышленническими или меркантильными соображеніями, чѣмъ молодежь заграничная. Кромѣ того, въ этой области по нашему, можетъ быть, ошибочному мнѣнію предложеніе предшествуетъ спросу. И правительство, и частныя учрежденія при созданіи школъ стремятся снабдить ихъ такими приманками, которыя связаны съ будущимъ улучшеніемъ хозяйственнаго положенія учащихся. Все-таки, кажется, эта группа мотивовъ если не абсолютно, то относительно преобладаетъ при первомъ поступленіи въ высшія учебныя заведенія вообще, Далѣе она играетъ видную роль при выборѣ формы высшаго образованія. Это связано и съ ходячимъ утилитарнымъ взглядомъ публики на назначеніе высшей школы. Зачѣмъ люди поступаютъ на филологическій или математическій факультеты университетовъ? Конечно, разсуждаетъ публика, чтобъ сдѣлаться учителями. И только нѣкоторые, особенно проницательные представители публики недоумѣваютъ, почему этихъ будущихъ учителей въ университетѣ „не учатъ учить“, и считаютъ это серьезнымъ пробѣломъ преподаванія на историко филологическихъ и физико-математическихъ факультетахъ. Зачѣмъ люди поступаютъ на медицинскій факультетъ? Разумѣется, для того, чтобы лѣчить больныхъ. На юридическій?—чтобы заниматься судебной практикой. Зачѣмъ люди дѣлаются инженеръ-механиками и инженеръ-технологами? Сказываютъ, будто бы для того, чтобъ слу-

жить на фабрикахъ. Впрочемъ, съ индустріальною, коммерческою и агрономическою школою дѣло обстоитъ не такъ гладко. Увѣренность въ томъ, что питомцы индустріальной школы будутъ руководить какимъ-нибудь производствомъ на фабрикѣ, что питомцы коммерческой школы будутъ торговать, а питомцы агрономической школы будутъ вести сельскохозяйственныя предпріятія, спотыкается объ окружающую дѣйствительность: ужъ слишкомъ часто фабрики, лавки и сельскохозяйственныя предпріятія успѣшно дѣйствуютъ безъ всякаго соприкосновенія съ питомцами высшихъ спеціальныхъ школъ.

Составляя своего рода балансъ выгодъ и затратъ или примѣняя такъ называемый экономическій расчетъ къ выбору учебнаго заведенія, нашъ кажущійся промышленникъ обращаетъ вниманіе не только на величину валового дохода, связаннаго съ дипломами тѣхъ или другихъ школъ, но и на издержки производства въ ближайшемъ и дальнѣйшемъ будущемъ. Нѣкоторые виды дипломовъ, съ перваго взгляда привлекательные по валовому итогу ожидаемыхъ заработковъ, отвергаются вслѣдствіе большихъ затратъ, связанныхъ съ подготовкою либо съ исполненіемъ профессіи или вслѣдствіе риска, которому подвергается полученіе заработка при той или другой профессіи. Иногда будущіе студенты по матеріальнымъ соображеніямъ сознательно избираютъ невысоко оплачиваемое учительское ремесло и отказываются отъ карьеры инженера, адвоката или вольнопрактикующаго врача, считая первый видъ заработка въ среднемъ болѣе обезпеченнымъ, менѣе подвергающимся риску. Довольно значительная и къ послѣднимъ годамъ студенчества обыкновенно возрастающая категорія лицъ не имѣетъ въ виду какой-нибудь технически отграниченной профессіи и надѣется лишь по окончаніи курса въ высшемъ учебномъ заведеніи получить какое-нибудь „мѣсто“, преимущественно на государственной службѣ, съ вознагражденіемъ большимъ, чѣмъ то, которое предоставляется лицамъ безъ высшаго образованія. Изъ этой группы рекрутируется большое число будущихъ „чиновниковъ“ преимущественно государственной, но отчасти земской, городской и частной службы.

Нравственныя соображенія несомнѣнно присутствуютъ при стремленіи поступить въ высшую школу и при выборѣ вида школы. Этическія формулы русской молодежи весьма разнообразны; онѣ болѣе или менѣе связаны съ религіозными взглядами того или другого толка. Желаніе быть полезнымъ членомъ общества сознательно руководитъ многими, вливаясь въ разныя формы утилитаризма. Встрѣчаются и случаи настоящей готовности жертвовать собою ради общаго бла-

га, связанные съ увѣренностью въ томъ, что подготовка высшей школы сдѣлаетъ эту жертву замѣтнѣе и производительнѣе. Одинъ надѣется „служить народу“ и помогать проявленію „народнаго духа“, другой искренно вѣруетъ въ необходимость ускорить „неизбѣжный процессъ дифференціаціи“ и классовую борьбу; оба по-разному представляютъ себѣ свою будущую дѣятельность, но на время сходятся и одинаково желаютъ запастись знаніями, пріемами научнаго изслѣдованія и развитіемъ для будущей общественной дѣятельности. Иные устремляются въ сферу благотворительности, особенно въ область помощи страждущему человѣчеству или въ область широкаго распространенія образованія въ народныхъ массахъ. Иные увлекаются техническимъ прогрессомъ, стремятся поскорѣе поднимать такъ называемую „культуру“, напримѣръ, въ видѣ распространенія усовершенствованныхъ пріемовъ земледѣлія или обрабатывающей промышленности или перевозки грузовъ.

При нравственныхъ соображеніяхъ упомянемъ и о вышеназванныхъ эстетическихъ. Изъ нематеріальныхъ мотивовъ, кромѣ добра и истины (о которой будетъ сейчасъ рѣчь), можно вспомнить и красоту. Эстетическія соображенія руководятъ далеко не одними будущими художниками. Дѣятельность инженера, адвоката, учителя можетъ представляться тому или другому лицу особенно красивою и съ этой стороны являться привлекательною. Въ такъ называемой „техникѣ“ трудно разграничить, гдѣ кончается ремесло и начинается искусство, связанное съ настоящимъ художественнымъ творчествомъ, и вотъ проявленіе этого творчества люди надѣются облегчить подготовкою въ высшей школѣ.

Запросы умственной жизни, повидимому, нѣсколько рѣже являются стимуломъ поступленія въ высшую школу, чѣмъ запросы матеріальные, но, можетъ быть, не уступаютъ по частотѣ запросамъ нравственнымъ. Конечно, очень часто въ одномъ лицѣ соединяются всѣ три серіи запросовъ, выступающихъ съ различною степенью настойчивости и ясности. Наше предположеніе о первенствѣ матеріальныхъ интересовъ относится именно къ степени настойчивости и внутренней ясности. При этомъ можно замѣтить, что нѣкоторые стыдятся выставлять матеріальные интересы на первый планъ и на словахъ отводятъ главное мѣсто умственнымъ интересамъ. Обыкновенно говорятъ о желаніи пріобрѣсти или пополнить знанія, иные упоминаютъ о стремленіи помочь своему умственному развитію, расширить умственный горизонтъ и сравнительно рѣже выставляется на видъ сознательное стремленіе къ самостоятельной работѣ научнаго изслѣ-

дованія. При сравнительномъ выборѣ университета и высшихъ спеціальныхъ школъ въ пользу университета выставляется нерѣдко надежда поднять свое общее образованіе. Надежда эта обыкновенно покоится на неправильной оцѣнкѣ университетскихъ факультетовъ и отдѣльно стоящихъ школъ: тѣ и другія въ Россіи являются преимущественно спеціальными школами, и медицинскій либо юридическій факультетъ университетовъ на дѣлѣ ничуть не болѣе помогаютъ общему образованію, чѣмъ школа агрономическая или высшая коммерческая. Въ составѣ умственныхъ запросовъ такъ же какъ и въ составѣ нравственныхъ, можно усмотрѣть обыкновенно и эстетическій элементъ. Многіе сознательно ждутъ отъ жизни умственныхъ наслажденій и нарочно поощряютъ въ себѣ своего рода умственное гурманство, связанное съ потребленіемъ знаній и иногда не сопровождающееся стремленіемъ къ самостоятельному отыскиванію истины. Въ выборѣ тѣхъ или иныхъ дисциплинъ сказывается иногда рано сложившееся направленіе умственной работы. По содержанію однихъ больше влечетъ познаніе внѣшней природы, другихъ—познаніе человѣческаго общества; по методамъ изслѣдованія иные болѣе наклонны къ отвлеченной работѣ, иные—къ пассивному наблюденію, иные—къ активному опытному наблюденію, соединенному съ экспериментальнымъ вмѣшательствомъ человѣка въ наблюдаемыя явленія.

Считаемъ себя обязанными обратиться теперь къ вопросамъ о томъ, насколько осуществляются въ высшей школѣ ожиданія лицъ, поступающихъ въ эту школу. Начнемъ съ мотивовъ матеріальныхъ. Дѣйствительно ли человѣкъ, который будто бы «окончилъ» свое высшее образованіе, вслѣдствіе того, что исполнилъ рядъ требованій, поставленныхъ въ опредѣленной высшей школѣ, получаетъ значительный избытокъ матеріальныхъ средствъ сравнительно съ тѣми, кто такой школы не «окончили»? Сопоставленіе приходится вести въ рамкахъ одной и той же профессіональной дѣятельности. Надо признаться, что фактическаго отвѣта на этотъ вопросъ мы не имѣемъ за отсутствіемъ соотвѣтствующихъ планомѣрныхъ массовыхъ наблюденій. Повидимому, отвѣты будутъ разные, въ зависимости отъ внѣшнихъ условій, въ которыхъ протекаетъ исполненіе профессіи. Для хозяйственной дѣятельности, т.-е. для веденія хозяйственнаго предпріятія, каково бы оно ни было, сельскохозяйственное, индустріальное или торговое—мы отказываемся усматривать логическую связь между дипломомъ высшей школы, съ одной стороны, и успѣшностью, т.-е. доходностью, предпріятія—съ другой. Насъ могутъ упрекнуть въ подстановкѣ диплома объ окончаніи курса вмѣсто пребыванія въ высшей

школѣ, и мы должны признать, что пребываніе въ школѣ, какъ и жизнь вообще, конечно, можетъ снабжать учащагося отдѣльными навыками, которые могутъ оказаться небезполезными и въ практическомъ хозяйствѣ. Но полученіе диплома, для котораго затрачивается главная масса студенческаго времени, обусловливается по преимуществу пріобрѣтеніемъ вовсе не этихъ навыковъ, а какихъ-то другихъ. Среди разныхъ приложеній школьнаго образованія мы видимъ одну группу, которая несомнѣнно связываетъ заработокъ лица съ формою его диплома: это—государственная служба. Здѣсь классы должностей, чины и оклады жалованья соединяются съ тою степенью образованія, которая приписывается данному лицу его дипломомъ.

Для государственной службы въ ея теперешнемъ видѣ мы принуждены сдѣлать уступку ходячимъ взглядамъ и сказать, что матеріальные расчеты молодыхъ людей оправдываются въ примѣненіи къ моменту поступленія на службу. Дальнѣйшій ходъ на государственной службѣ зависитъ уже не отъ вида диплома, а отъ разныхъ другихъ обстоятельствъ, въ ряду которыхъ благоволенію начальства принадлежитъ не послѣднее мѣсто. Интересно отмѣтить однако, что съ теченіемъ времени само начальство, занимающееся опредѣленіемъ на службу, обращаетъ или по крайней мѣрѣ хочетъ обращать больше вниманія не на дипломъ, а на личныя особенности кандидата. Преподавателей высшей школы все чаще и чаще спрашиваютъ не объ отмѣткахъ, полученныхъ тѣмъ или инымъ лицомъ, а объ индивидуальныхъ самостоятельныхъ работахъ этихъ лицъ. Въ самыхъ жалобахъ на то, что протекція ставится у насъ выше дипломовъ, отражается иногда то, что мы назвали бы положительною стороною протекціи. Бываютъ случаи, когда лицо А, имѣющее высшій дипломъ, отвергается въ пользу лица Б, получающаго спеціальную рекомендацію преподавателей.

Интересно отмѣтить, что земская служба, которую многіе склонны смѣшивать по условіямъ исполненія съ государственною, проявляетъ иное отношеніе къ дипломамъ, по крайней мѣрѣ въ нѣкоторыхъ отрасляхъ дѣятельности. Для примѣра сошлемся на службу мѣстныхъ агрономовъ. Намъ извѣстенъ рядъ земствъ, гдѣ не дѣлаютъ никакого различія ни въ окладѣ жалованья, ни въ выслугѣ сроковъ между лицами, окончившими курсъ высшихъ школъ, и лицами, прошедшими курсъ земледѣльческихъ училищъ; иногда даже послѣдняя категорія предпочитается, независимо отъ меньшаго оклада, которымъ она довольствуется. Мы не рѣшились бы спорить, что расчетъ лицъ, желающихъ запастись дипломомъ высшей школы для того, чтобы поднять

свой заработокъ, въ концѣ-концовъ является въ общемъ итогѣ ошибочнымъ, но все-таки формы, въ которыя этотъ расчетъ облекается во время студенчества, не соотвѣтствуютъ тѣмъ формамъ реализаціи, которыя дастъ со временемъ профессіональная дѣятельность. По нашему крайнему убѣжденію научная школа лишена возможности, даже еслибы она хотѣла этого, развивать опредѣленные профессіональные навыки, кромѣ единственной группы — навыковъ научнаго изслѣдованія. Въ научной школѣ не мѣсто усвоенію навыковъ преподаванія, лѣченія, веденія судебныхъ дѣлъ, а также навыковъ хозяйственной дѣятельности. А между тѣмъ нерѣдко и учащіеся, и сами преподавательскія коллегіи гонятся за тѣмъ, чтобы предоставить студентамъ побольше случаевъ упражненія въ техническихъ и профессіональныхъ навыкахъ. Происходитъ ежедневное смѣшеніе школы и мастерской. Въ мастерской мы считаемъ вполнѣ умѣстнымъ такое упражненіе и съ полнымъ почтеніемъ преклоняемся передъ техническимъ и профессіональнымъ образованіемъ, когда они принимаютъ форму самообразованія. Но привнесеніемъ усвоенія этихъ ремесленныхъ навыковъ въ научную школу только затрудняется, по нашему мнѣнію, осуществленіе истинной задачи научной школы. Мы нисколько не противъ совмѣщенія научнаго и техническаго образованія въ одномъ и томъ же лицѣ во время его пребыванія въ школѣ. Напротивъ, русское общество много терпитъ отъ того, что многія лица откладываютъ свое выступленіе въ практической дѣятельности до того момента, когда они кончатъ курсъ высшей школы. Ремесленная дѣятельность можетъ идти параллельно съ занятіями въ школѣ и притомъ соотвѣтствовать или не соотвѣтствовать по своему содержанію спеціальному характеру высшей школы. Въ послѣднемъ случаѣ обѣ стороны научной и ремесленной подготовки могутъ выигрывать.

Студентъ агрономической школы, занимающійся практическимъ хозяйствомъ, можетъ вносить въ свои лабораторныя изслѣдованія живые запросы промышленной дѣятельности и въ то же время освѣщать для себя научнымъ пониманіемъ обстановку и пріемы своего промысла. И для начинающаго студента медицинской школы нѣтъ никакого вреда въ томъ, если онъ одновременно съ лабораторными занятіями по общему естествознанію упражняется въ навыкахъ врачебной практики. Но ничего вреднаго не усматриваемъ мы и въ тѣхъ случаяхъ, когда студентъ медицины зарабатываетъ себѣ средства существованія хозяйственною дѣятельностью и, наоборотъ, студентъ агрономіи, разъ у него есть расположеніе къ врачебной дѣятельности и умѣніе проявлять ее, занимается этою дѣятельностью въ промежутки своихъ учебныхъ занятій въ агрономической школѣ.

Осуществляются ли моральныя, этическія стремленія, ведущія молодежь въ высшую школу? По нашему глубокому убѣжденію осуществляются и притомъ болѣе успѣшно, чѣмъ матеріальныя. Здѣсь очень трудно примѣнить какой-нибудь реальный масштабъ, трудно и загадывать въ будущее. Но по крайней мѣрѣ въ продолженіе всего XIX вѣка высшія школы въ Россіи были настоящими очагами этическихъ стремленій, и самое понятіе «студентъ» является для насъ особенно привлекательнымъ въ связи съ тою моральною окраскою, которую мы привыкли ему придавать. Для большинства русскихъ студентовъ высшая школа на всю жизнь оставалась именно школою коллективной жизни, мѣстомъ, гдѣ люди пріучаются подчинять свои личные интересы интересамъ корпоративнымъ. Для многихъ—увы!—вступленіе въ такъ называемую «практическую жизнь» сопровождалось пониженіемъ нравственныхъ стремленій, но и для нихъ часто свѣтящимъ и согрѣвающимъ огонькомъ служили воспоминанія о временахъ студенчества, объ этой товарищеской жизни подъ нормами неписаннаго обычнаго права, одушевленнаго стремленіемъ къ добру. Въ томъ, что мы называемъ «общимъ развитіемъ» студента, прошедшаго высшую школу, кромѣ интеллектуальной стороны, есть несомнѣнно и нравственная сторона, которую нельзя измѣрять не только отмѣтками за экзаменаціонные отвѣты, но и тѣми самостоятельными студенческими работами, въ которыхъ мы видимъ главный и наиболѣе осязательный результатъ пребыванія студентовъ въ научной школѣ.

Обратимся, наконецъ, къ осуществимости умственныхъ стремленій въ современныхъ намъ русскихъ школахъ. Это для насъ вопросъ особенно интересный,—вопросъ, по которому мы готовы бесѣдовать со всѣми желающими хоть ежедневно и который теперь, въ рамкахъ отведеннаго намъ времени, конечно, можемъ затронуть только вскользь. Убѣдительно просимъ всѣхъ присутствующихъ, а черезъ ихъ посредство и знакомыхъ присутствующимъ отсутствующихъ студентовъ дѣлиться съ нами хотя бы самымъ краткимъ (по возможности письменнымъ) изложеніемъ своихъ взглядовъ на занятія въ высшей школѣ и на то, насколько, по мнѣнію отдѣльныхъ лицъ, современная постановка занятій удовлетворяетъ тѣмъ задачамъ, которыя ставятся высшей школѣ съ разныхъ точекъ зрѣнія.

Студентъ идетъ въ высшую школу учиться, иначе—учить себя. Къ сожалѣнію ему приходится тамъ гораздо болѣе «быть обучаемымъ» (страдательный залогъ), чѣмъ «учиться» (русскій возвратный, греческій средній или общій залогъ). Въ чемъ же разница этихъ понятій?

Въ загадѣ, въ самостоятельности занятій. Если человѣкъ учится, загадъ или планъ занятій принадлежитъ ему самому; если человѣка обучаютъ, загадъ чужой, принадлежитъ тѣмъ, кого считаютъ свѣдущими людьми въ постановкѣ преподаванія. Самостоятельный выборъ предметовъ для занятій есть первое условіе успѣшности студенческихъ занятій въ научной школѣ. Этому условію, къ сожалѣнію, современныя школы плохо удовлетворяютъ, такъ какъ онѣ всѣ перегружены обязательными занятіями. Для самостоятельныхъ занятій удѣляются только сравнительно небольшіе клочки свободнаго времени, остающіеся отъ исполненія обыкновенно шаблонныхъ практическихъ занятій, признанныхъ необходимыми для присужденія студенту шаблоннаго же диплома. Въ тѣсной связи съ самостоятельностью занятій, съ собственнымъ выборомъ предметовъ обученія стоитъ индивидуальность занятій, которая и встрѣчаетъ себѣ помѣху въ тѣхъ шаблонахъ которые устанавливаются для механически регулярнаго вталкиванія людей съ разнообразными интересами въ однообразное русло. Задачами высшихъ школъ считаются пріобрѣтеніе знаній, упражненіе въ методахъ научнаго изслѣдованія и умственное развитіе, которое иначе можно назвать культурою пониманія; послѣдняя задача наиболѣе привлекательная, но наименѣе поддающаяся шаблонной формовкѣ. Въ достиженіи всѣхъ этихъ задачъ желательно возможно широкое проявленіе иниціативы самихъ учащихся: учащимся долженъ быть предоставленъ просторъ въ выборѣ пріобрѣтаемыхъ знаній и въ выборѣ способовъ упражненія въ научныхъ методахъ. А между тѣмъ тотъ и другой выборъ въ большинствѣ случаевъ дѣлается не самими учащимися. Кто-то другой, по внѣшности учебная коллегія, по существу рядъ отдѣльныхъ преподавателей, назначаетъ студентамъ такъ называемый минимальный объемъ знаній и практическихъ занятій въ увѣренности, что этимъ минимумомъ гарантируется и опредѣленный уровень умственнаго развитія. Съ пріобрѣтеніемъ знаній сопряжено особенно много разочарованій. Многимъ студентамъ представляется, что пріобрѣтеніе новыхъ знаній есть главная цѣль въ интеллектуальной сторонѣ высшихъ школъ, и вотъ, когда ихъ называютъ «оканчивающими» курсъ, они сами сознаютъ, что знаній ими пріобрѣтено гораздо меньше, чѣмъ сколько имъ хотѣлось получить, и что самыя знанія не того рода, который имъ представлялся желательнымъ. Можетъ быть, мы впадаемъ въ грубый парадоксъ, но мы сказали бы, что студентъ не напрасно поступалъ въ высшую школу; если онъ покидаетъ ее почти съ тѣмъ же уровнемъ знаній, съ какимъ онъ въ нее поступилъ, но при этомъ упражнялся въ пріемахъ

научнаго изслѣдованія и получилъ опредѣленные результаты, т.-е. выводы. Иными словами, мы на первомъ планѣ занятій въ научной школѣ ставимъ упражненія въ научныхъ методахъ, а пріобрѣтенію знаній отводимъ скромное, не болѣе, чѣмъ второстепенное значеніе.

За навыками научнаго изслѣдованія мы не затрудняясь признаемъ первенствующее значеніе среди задачъ научной школы. Въ отличіе отъ пріобрѣтенія знаній, которое по нашему мнѣнію недоступно сколько-нибудь удачному измѣренію, пріемы научнаго изслѣдованія допускаютъ объективную мѣрку, и этою мѣркою являются результаты самостоятельныхъ студенческихъ работъ. Мы знаемъ, что и усвоеніе методовъ научнаго изслѣдованія можетъ быть до нѣкоторой степени механическимъ, и часто трудно бываетъ съ увѣренностью рѣшить, понимаетъ ли студентъ сущность тѣхъ пріемовъ, которыми онъ пользуется. Но все-таки самостоятельная работа съ опредѣленными выводами въ нашихъ глазахъ ближе, чѣмъ экзаменаціонный отвѣтъ, связана съ третьею конечною цѣлью обученія въ научной школѣ—съ пріобрѣтеніемъ навыковъ пониманія. Главною формою контроля, по нашему мнѣнію, и должны служить студенческія работы; крайне желательно, чтобы выводы изъ этихъ работъ почаще попадали въ печать.

Итакъ, если бы кто-нибудь потребовалъ отъ насъ возможно краткаго отвѣта на вопросъ; зачѣмъ люди *должны* идти, иначе почему людямъ *стоитъ* поступать въ высшую школу, мы отвѣтили бы: прежде всего затѣмъ, чтобы учиться навыкамъ научнаго изслѣдованія. Какъ уже было сказано, мы не думаемъ, чтобы въ современной намъ Россіи люди поступали въ высшую школу преимущественно съ этою цѣлью, но если можно указать область, сопряженную съ наименьшимъ количествомъ разочарованій отъ пребыванія въ школѣ, то это именно область самостоятельной, индивидуальной, добровольной лабораторной работы съ опредѣленными выводами. Результаты работы являются для насъ надежнѣйшимъ элементомъ того диплома, который мы привыкли считать доказательствомъ пребыванія въ школѣ. Конечно, при такомъ взглядѣ одинъ дипломъ не можетъ быть похожимъ на другой, но этотъ взглядъ не мѣшаетъ намъ допускать, что косвеннымъ послѣдствіемъ полученія диплома могутъ быть и матеріальныя преимущества. О возможности допустить отдѣльное лицо къ исполненію того или другого занятія по результату самостоятельныхъ работъ отдѣльнаго лица можно судить ничуть не хуже, чѣмъ по пресловутымъ экзаменаціоннымъ отмѣткамъ, которыми преподаватели пытаются убѣдить насъ, будто бы такой-то «знаетъ» математику, физику, химію, исторію, гражданское право или патологію на «пять», а другой на «четыре».

Въ заключеніе возвратимся къ самому началу. Мы уже отмѣтили, что съ вопросомъ «зачѣмъ» тѣсно связывается вопросъ «почему»? Связывая причины поступленія въ школу съ цѣлями поступленія, мы все время предполагали въ студентахъ сознательный образъ дѣйствій. Но вѣдь на дѣлѣ далеко не всѣ руководятся такою сознательностью. Многіе поступаютъ въ университетъ и высшія спеціальныя школы только потому, что это дѣлаютъ другіе, потому что такъ принято, потому что этого желаютъ родные, потому что «куда же дѣваться, когда кончишь курсъ средней школы».

Только уже во время пребыванія въ самой высшей школѣ для такихъ людей начинаютъ обрисовываться, а иногда и вовсе не обрисовываются, задачи высшей школы универсальной и спеціальной. Нерѣдко раздумье надъ задачами школы въ связи съ собственными стремленіями заставляетъ такихъ людей мѣнять факультеты и выслушивать насмѣшки и упреки за легкомысліе и неустойчивость отъ людей, предполагающихъ, будто бы всякому возможно еще до поступленія въ высшую школу предусмотрѣть наиболѣе подходящую для него форму высшаго образованія.

Искренно желаемъ, чтобы русскіе студенты посильнѣе занялись тѣмъ, что называется «самоопредѣленіемъ». Если наши лекціи-бесѣды сколько-нибудь помогутъ этому процессу самоопредѣленія хотя бы для небольшой группы лицъ, мы получимъ отъ этого чувство глубокаго удовлетворенія.

Расчленяя вопросъ, почему и зачѣмъ люди идутъ въ высшую школу, мы неизбѣжно схематизируемъ то, что въ дѣйствительности является сложнымъ сплетеніемъ разнообразныхъ мотивовъ въ отдѣльныхъ конкретныхъ личностяхъ. Въ каждомъ изъ студентовъ на самомъ дѣлѣ соединяются интересы матеріальные съ этическими, интеллектуальными, а нерѣдко съ эстетическими. Лицамъ, прикосновеннымъ въ научной школѣ, слѣдуетъ помнить, что иногда подъ пепломъ грубо матеріальныхъ стремленій скрыты искорки самаго безкорыстнаго влеченія къ отыскиванію истины, и какое удовольствіе испытываетъ преподаватель, когда на глазахъ его эти искорки разгораются хотя бы въ небольшое, но замѣтное пламя. Матеріальныя стремленія среди лицъ, поступающихъ въ высшую школу, несомнѣнно ослабнутъ тогда, когда въ нашемъ обществѣ обратятъ побольше вниманія на облегченіе техническаго и профессіональнаго образованія. То и другое, по нашему мнѣнію, гораздо лучше достигается путемъ вольнаго практическаго самообразованія, чѣмъ въ какой-нибудь школѣ. Этическія стремленія со временемъ, можетъ быть, не будутъ играть такой

роли, какъ теперь, въ средѣ лицъ, наполняющихъ русскія высшія школы. Это случится тогда, когда внѣ школъ молодымъ людямъ легче будетъ осуществлять общеніе съ себѣ подобными. А значеніе интеллектуальныхъ стремленій не можетъ ослабѣть, и съ теченіемъ времени эти стремленія займутъ, конечно, преобладающее мѣсто и среди фактическихъ мотивовъ поступленія въ высшую школу.

Хорошо помочь угнетенному, хорошо накормить голоднаго, и для того и для другого хорошо обезпечить самому себѣ матеріальныя средства, но все это меньше связано съ главными задачами высшей школы—обезпечить человѣку по возможности ясное пониманіе природы и человѣческаго общества, укрѣпить въ немъ стремленіе къ вѣчно привлекательной, хотя и вѣчно недостижимой въ абсолютномъ видѣ цѣли—къ истинѣ. Тридцатишестилѣтнее знакомство съ русскимъ студенчествомъ позволяетъ намъ увѣренно сказать, что это стремленіе къ истинѣ въ русскомъ студенчествѣ не оскудѣваетъ и, несмотря на самую неблагопріятную общественную погоду, грозящую заморозить всякое движеніе живой воды, къ русской студенческой мысли можно примѣнить изреченіе Галилея «e pur si muove»—«а все-таки она движется».

О кажущейся тѣснотѣ въ высшей школѣ.

(«Школа и Жизнь» 1911 г. № 5.).

Главная задача высшей школы—помогать научному образованію учащихся. Тѣ, кто согласятся съ этимъ положеніемъ, должны смотрѣть на вопросъ о школьной тѣснотѣ иначе, чѣмъ тѣ, кто возлагаютъ на школу обязанность подготовлять человѣка къ исполненію опредѣленной профессіи. Если мы при устройствѣ и веденіи школы будемъ принимать во вниманіе техническую и профессіональную подготовку учащихся, мы можемъ гораздо скорѣе заговорить о томъ, что въ школѣ тѣсно, чѣмъ тогда, когда мы имѣемъ въ виду главную задачу—содѣйствіе *пониманію* явленій. Въ школьной дѣйствительности вопросъ о тѣснотѣ разрѣшается очень капризно на почвѣ компромисса между сторонниками широкаго пріема и сторонниками стѣсненій, опредѣляемыхъ наличностью школьной обстановки.

Въ смыслѣ количественной нормы среди сторонниковъ ограниченнаго пріема проявляются безчисленныя разногласія въ связи съ различіемъ взглядовъ на пресловутый минимумъ знаній и еще болѣе на минимумъ обязательныхъ практическихъ занятій. Едва ли можно найти двухъ химиковъ, двухъ цивилистовъ, двухъ клиницистовъ, которые одинаково опредѣляли-бы составъ минимальныхъ практическихъ занятій по одной и той же дисциплинѣ. Но вся эта группа характеризуется одною общею основною мыслью о необходимости установить *какой-нибудь* минимумъ для подготовки учащихся въ высшей школѣ. Установка минимума, по нашему мнѣнію, стоитъ въ связи съ убѣжденіемъ въ необходимости обезпечить учащимся техническую и профессіональную подготовку. Намъ кажется, что такое убѣжденіе переноситъ на школу ту точку зрѣнія, которая является вполнѣ правильной въ примѣненіи къ мастерской. Если посмотрѣть на дѣло съ очень широкой точки зрѣнія, пожалуй, можно приравнять лабораторіи научной школы къ мастерскимъ съ тѣмъ важнымъ отличіемъ,

что въ первыхъ задача подготовки ограничивается «техникою» научнаго изслѣдованія и «профессіею» ученаго. Но мы предпочитали бы не расширять въ такой степени понятій техники и профессіи: подъ техническою подготовкою мы разумѣемъ совокупность навыковъ въ какомъ-нибудь промыслѣ, а подъ профессіональною подготовкою— умѣнье съ помощью этихъ навыковъ пріобрѣтать себѣ средства существованія. Стремленіе къ истинѣ, къ добру и къ красотѣ для насъ какъ-то не вяжется съ понятіями техники и профессіи.

Мы отложимъ сейчасъ въ сторону вопросъ объ емкости такой научной школы, которая ставила бы себѣ «общеобразовательныя» цѣли. Въ русской дѣйствительности такой школы не существуетъ: всѣ наши школы, со включеніемъ университетскихъ факультетовъ суть школы спеціальныя. О нихъ мы и поведемъ рѣчь, разсматривая отдѣльно вопросъ о тѣснотѣ для школъ разныхъ группъ [1]).

Въ университетахъ вообще предполагается меньшая тѣснота, чѣмъ въ неуниверситетскихъ высшихъ школахъ. Зависитъ это главнымъ образомъ отъ того, что доступъ въ университетъ ограниченъ контингентомъ питомцевъ классическихъ гимназій (лишь въ самое послѣднее время стали проникать въ университетъ реалисты и коммерсанты съ отдѣльнымъ экзаменомъ по латинскому языку). Изъ отдѣльныхъ факультетовъ наиболѣе тѣснымъ считается медицинскій. Это связано сейчасъ и съ тѣмъ, что медицинскій факультетъ остался наиболѣе вѣренъ такъ называемой «курсовой системѣ», т. е. раздѣленію студентовъ на опредѣленныя группы съ однообразнымъ и послѣдовательнымъ переходомъ изъ одной группы въ другую. Естественныя науки надо «пройти» сначала, спеціальные медицинскіе предметы потомъ, притомъ такъ, чтобы «теоретическое изученіе» предшествовало клиническимъ занятіямъ. Если признать задачею медицинскаго факультета подготовку людей, «умѣющихъ лѣчить», надо согласиться съ тѣмъ, что отъ факультета ожидается гарантія такого умѣнья. Но, присматриваясь къ дѣйствительности, мы видимъ, что наши медицинскія школы не въ силахъ дать подобную гарантію и замѣняютъ ее такими же требованіями къ «минимуму знаній» и къ исполненію минимума практическихъ занятій, какія существуютъ и на другихъ

---

[1]) Считаемъ нужнымъ оговориться, что пишущій эти строки самъ учился на двухъ университетскихъ факультетахъ (истор.-филологическомъ и медицинскомъ) и въ агрономической школѣ, преподавалъ или преподаетъ на юридическомъ факультетѣ (кіев. университета и университета Шанявскаго), въ нѣсколькихъ агрономическихъ школахъ, въ индустріальной школѣ (моск. техн. учил.) и коммерческой (ком. инст.).

факультетахъ. Сдача экзамена по учебникамъ и сдача практическихъ занятій по давно установившимся шаблонамъ открываютъ приблизительно одинаково путь къ полученію лѣкарскаго диплома какъ для большинства, не упражнявшагося въ навыкахъ врачебнаго дѣла, такъ и для меньшинства, занявшагося такимъ упражненіемъ еще во время студенчества (напримѣръ, въ земскихъ больницахъ въ лѣтнее время). Въ настоящихъ научныхъ спеціально-патологическихъ лабораторіяхъ едва-ли особенно тѣсно. Не слышно особыхъ жалобъ на тѣсноту и въ химическихъ лабораторіяхъ, открытыхъ для медиковъ. Но часто жалуются на тѣсноту въ препаровочныхъ, и эта жалоба, конечно, связана съ заржавѣвшимъ порядкомъ послѣдовательной сдачи анатомическихъ препаратовъ. То, что умѣстно для подготовки профессіональнаго препаратора, представляется намъ неумѣстнымъ въ подготовкѣ научнообразованнаго патолога. Научная школа, спеціализирующаяся на пониманіи болѣзней, должна предоставить учащемуся возможность самостоятельно ставить и исполнять проблемы научнаго изслѣдованія въ примѣненіи къ больному человѣку. Вмѣсто того современные медицинскіе факультеты, не различающіе спеціально-научной подготовки отъ профессіональной, предлагаютъ учащемуся исполнить непремѣнно въ опредѣленномъ порядкѣ серію шаблоновъ по чужому загаду.

На юридическихъ факультетахъ тѣснота, можно сказать, преимущественно канцелярскаго характера: сказывается она съ особенною силою въ записяхъ на экзамены. Эти записи отличаются иногда не меньшею тѣснотою, чѣмъ записи на Шаляпина. Иногда поговариваютъ и о тѣснотѣ на семинаріяхъ, но эта тѣснота проявляется только тогда, когда руководитель семинаріи оказывается поклонникомъ шаблоновъ и увѣренъ въ томъ, что студенты непремѣнно должны работать по темамъ преподавателя и въ порядкѣ предложенныхъ преподавателемъ же пріемовъ. И дѣятелей юридической школы, какъ и медицинской преслѣдуетъ часто несчастная надежда обезпечить учащимся опредѣленную профессіональную подготовку.

Немножко вольнѣе по отношенію къ профессіональности держатъ себя историко-филологическій и физико-математическій факультеты. Тамъ, по счастью, еще не завелось практическихъ занятій на «учителя», хотя публика считаетъ и эти факультеты профессіональными школами для подготовки ремесленниковъ учебнаго дѣла. Но у филологовъ тѣ же жалобы на тѣсноту въ семинаріяхъ, какъ и у юристовъ, а у естественниковъ—на тѣсноту въ лабораторіяхъ, какъ и у медиковъ. И опять все связано съ вѣрою въ необходимость исполненія опредѣленныхъ шаблоновъ.

Тѣснота химическихъ лабораторій съ особою остротою сказывается у технологовъ (на химическихъ отдѣленіяхъ индустріальныхъ школъ) и у агрономовъ.

Если про технологовъ можно иногда подумать, что они готовятся быть лаборантами фабрично-заводскихъ лабораторій, то ужъ относительно агрономовъ слѣдуетъ сказать, что въ основѣ однообразной подготовки ихъ по практикѣ качественнаго и количественнаго анализа лежитъ старая рутина, когда-то во времена Либиха обладавшая свѣжестью оригинальной мысли. Съ агрономовъ по химическимъ занятіямъ требуютъ больше, чѣмъ съ университетскихъ естественниковъ. Мѣстами и требованія по ботаническимъ занятіямъ въ агрономической школѣ больше, чѣмъ на естественныхъ факультетахъ. Что касается до такъ называемыхъ спеціальныхъ сельскохозяйственныхъ предметовъ, то здѣсь характеръ требованій, а вмѣстѣ съ тѣмъ и жалобы на тѣсноту совершенно индивидуальны. Въ одной школѣ важнѣйшимъ *спеціальнымъ* предметомъ считается организація сельскохозяйственныхъ предпріятій, въ другой—изученіе лѣсного хозяйства, въ третьей—изученіе сельско-хозяйственныхъ машинъ и орудій.

Въ Коммерческомъ Институтѣ экономическое отдѣленіе считается болѣе просторнымъ, техническое болѣе тѣснымъ, опять таки вслѣдствіе кажущейся тѣсноты въ лабораторіяхъ, гдѣ всѣ учащіеся обязаны въ опредѣленной послѣдовательности отбыть опредѣленное количество шаблонныхъ занятій.

Такъ называемая «предметная система» увеличила въ нѣкоторой степени помѣстительность тѣхъ учебныхъ заведеній, гдѣ она была заведена, особенно при отсутствіи строгой послѣдовательности въ «сдачѣ» предметовъ и при отсутствіи отдѣльныхъ сроковъ для сдачи экзаменовъ. Но эластичность этой «системы» не очень велика, и ея введеніе не гарантируетъ школы отъ встрѣчи все съ тѣмъ же вопросомъ о тѣснотѣ въ зависимости отъ обязательности исполненія шаблонныхъ практическихъ занятій.

На емкость аудиторій, какъ на препятствіе къ увеличенному пріему учащихся въ настоящее время ссылаются рѣдко: достаточно уже привыкли къ тому, что фактическая посѣщаемость аудиторій совершенно не соотвѣтствуетъ номинальной. Для первыхъ лекцій многихъ преподавателей и для цѣлаго курса сравнительно немногихъ высшимъ школамъ полезно имѣть въ запасѣ нѣсколько просторныхъ помѣщеній, хотя бы снимаемыхъ за плату, но едва ли въ размѣрѣ аудиторій можно видѣть серьезное препятствіе для допуска въ аудиторію всѣхъ, желающихъ слушать лекціи и участвовать въ бесѣдахъ съ преподавателями.

Итакъ, по нашему мнѣнію, центръ тяжести вопроса о кажущейся тѣснотѣ высшихъ школъ лежитъ въ устройствѣ практическихъ занятій. Утилитарный ремесленный взглядъ на задачи школы приводитъ къ распространенному мнѣнію о необходимомъ минимумѣ знаній, будто бы провѣряемомъ на экзаменахъ, и о необходимости отбывать повинность обязательныхъ практическихъ занятій въ заранѣе опредѣленныхъ составѣ и послѣдовательности. Въ связи съ вѣрою въ неизбѣжность этихъ шаблоновъ вырабатывается специфическая терминологія, гдѣ кромѣ «отбыванія» упоминаются «пропускная способность» лабораторій, «пробки», «залежи» и тому подобные термины.

О студенческомъ творчествѣ.

(Вступительная лекція, прочитанная въ Петровско-Разумовскомъ и въ нѣсколькихъ учебныхъ заведеніяхъ Москвы въ сентябрѣ 1911 г.) [1]).

Тринадцать лѣтъ тому назадъ открывался кіевскій политехническій институтъ. На торжествѣ открытія намъ пришлось слышать отъ перваго директора проф. В. Л. Кирпичева слова, обращенныя къ лицамъ, поступившимъ въ институтъ, приблизительно такого содержанія: «кто изъ васъ не чувствуетъ въ себѣ генія, пусть не входитъ сюда!» Тогда намъ это показалось нѣсколько притязательнымъ, но съ годами пришлось все болѣе признавать глубокое значеніе этихъ словъ. Еще Шеллингъ [2]) называлъ творчество цѣлью учебной работы; «учись, чтобы самому творить... только черезъ божественную способность творчества человѣкъ является истиннымъ человѣкомъ». По опредѣленію Ѳ. Д. Батюшкова [3]), творчество предполагаетъ личное начало; это комбинація данныхъ нашего сознанія въ новой формѣ; продукты творчества являются новостью по отношенію къ нашему сознанію. Сущность творческаго процесса недостаточно изучена, недостаточно выяснено отношеніе самого сознанія къ творчеству и роль безсознательнаго. Основнымъ свойствомъ творчества Б. считаетъ умѣнье воспринимать и воплощать воспринятое. Насъ интересуетъ научное творчество, на ряду съ которымъ существуютъ другіе виды, напр., художественное, къ которому относятся слова А. Толстого (цитируемыя Ѳ. Д. Батюшковымъ):

Много въ пространствѣ невидимыхъ формъ и неслышимыхъ звуковъ.
Но передастъ ихъ лишь тотъ, кто умѣетъ и видѣть, и слышать.

Д. Д. Галанинъ [4]) называетъ творчество способностью, принад-

---

[1]) «Вѣстникъ Воспитанія» 1912 г. № 1.

[2]) Цитируемъ по статьѣ «В. В.» («Вѣстн. Европы», 1911 г., № 8).

[3]) «Энциклопед. Словарь», изд. Брокгауза—Ефрона. Полутомъ 64.

[4]) Статья «Образованіе» въ журналѣ «Русская Школа», 1905 г., № 10—11.

лежащею лично человѣку и находящеюся въ каждомъ человѣкѣ; она состоитъ въ томъ, чтобы создать нѣчто новое, не бывшее ранѣе въ опытѣ предыдущей жизни, или произвести новыя комбинаціи ранѣе бывшаго; не важно, было ли это новое найдено другими; характерная черта творчества то, что имъ поглощается весь человѣкъ. Б. А. Лезинъ [1]) сущность научнаго творчества видитъ въ жаждѣ причинности.

Можетъ ли студентъ творить въ области мысли? Отвѣты на этотъ вопросъ различны. Есть довольно жестокій взглядъ, раздѣлявшійся выдающимся русскимъ методологомъ обществовѣдѣнія, покойнымъ В. И. Сергѣевичемъ [2]). Онъ не считаетъ правильнымъ педагогическимъ пріемомъ упражнять студентовъ въ ученыхъ сочиненіяхъ. Съ видимымъ удовольствіемъ С. цитируетъ рядъ изреченій народной мудрости въ родѣ слѣдующихъ: «нѣтъ роженаго, не дашь и ученаго»; «тупо сковано—не наточишь, глупо рожено—не научишь»; «дураковъ не орутъ, не сѣютъ, а сами родятся»; «дурака учить—что мертваго лѣчить»; «дурака учить—рѣшетомъ воду носить».

Отмѣтимъ еще своеобразное мнѣніе о связи творчества съ внѣшними возбуждающими средствами. Блестящій агрономъ-публицистъ А. П. Мертваго провозгласилъ недавно [3]) родоначальникомъ творчества праотца Ноя, а враждебное отношеніе къ творчеству усмотрѣлъ въ трезвенникѣ Хамѣ, которому досталось предсказаніе, что онъ никогда не будетъ хозяиномъ, творцомъ, а обреченъ быть батракомъ.

Вопреки приведеннымъ мнѣніямъ, мы полагаемъ, что творчество доступно каждому студенту и что проявленіе его не нуждается въ постороннихъ возбудителяхъ (винѣ, табакѣ и т. под.).

Мы будемъ говорить о научномъ творчествѣ, но еще разъ напомнимъ вмѣстѣ съ Д. Н. Овсянико-Куликовскимъ, что наука и научная философія находятся въ близкомъ психологическомъ родствѣ съ процессомъ художественнаго творчества, гдѣ человѣкъ стремится къ созданію или возсозданію прекраснаго. А прекрасное по старому опредѣленію Н. Г. Чернышевскаго—это жизнь [4]).

Насъ особенно интересуетъ творчество въ обстановкѣ научной школы. Спорнымъ является вопросъ, возможна ли передача творче-

---

[1]) Сборникъ «Вопросы теоріи и психологіи творчества», т. I, изд. 2, 1911 г., Харьковъ.

[2]) «Вѣстн. Европы», 1908 г., № 4.

[3]) «Нужды Деревни», 1910 г., № 2.

[4]) «Эст. отн. искусства къ дѣйствит.». Полн. собр. сочин., томъ X, ч 2, 1906 г., стр. 162.

ства. Мы склонились бы скорѣе къ отрицательному рѣшенію, котораго придерживается и Д. Д. Галанинъ. Учитель, по его словамъ, не можетъ передать стремленія къ творчеству такъ же, какъ и стремленія къ отыскиванію причинъ и стремленія къ подражанію; онъ можетъ пользоваться этими стремленіями, направлять, но не сотворитъ ихъ. Галанинъ слагаетъ идею образованія изъ только что упомянутыхъ трехъ элементовъ, прибавляя къ нимъ и четвертый элементъ—гипнотизмъ или внушеніе. Б. А. Лезинъ, какъ уже упомянуто, отождествляетъ жажду причинности со стремленіемъ къ творчеству. Образованіе по Галанину придаетъ человѣку извѣстный образъ, нѣкоторыя формы. Нашъ покойный наставникъ и другъ П. Ф. Лесгафтъ иначе связывалъ понятіе образованія съ понятіемъ образа; образы по Лесгафту—идеалы, фактически никогда не достижимые. Напомнимъ слова Н. И. Пирогова [1]) о томъ, что «школа не модельная мастерская, изготовляющая заказы жизни, не фабрика, приготовляющая спеціалистовъ»... «Въ школѣ всѣ способности, всѣ благородныя и высокія стремленія должны находить средства къ безконечному и всестороннему развитію безъ всякой задней мысли и безъ рановременныхъ заботъ о приложеніи».

Керштенштейнеръ [2]) рекомендуетъ, какъ реформу первой очереди превращеніе нашихъ книжныхъ школъ въ школы практической работы.

Д. Д. Галанинъ настаиваетъ на различеніи понятій образованія и обученія. Образованіе—потребность, вытекающая изъ отмѣченныхъ выше стремленій; обученіе нѣчто внѣшнее, вытекающее изъ несовершенства личности, необходимое зло, до сихъ поръ горькій корень, отъ котораго ждали сладкихъ плодовъ. «Чувствуетъ ли кто-нибудь ихъ сладость?—спрашиваетъ Галанинъ и отвѣчаетъ: какъ будто нѣтъ; плоды, какъ и корни, большею частью съ червоточинкою, худосочны и горьковаты на вкусъ». Есть старое греческое изреченіе, увѣряющее, будто бы нѣтъ ничего слаще многознанія [3]). Мы въ этомъ сомнѣваемся, думая, что творчество слаще, чѣмъ многознаніе, и что многознаніе часто вредитъ творчеству. Знаніе по Галанину — главное дополненіе къ настоящему образованію. Творчество не только питается знаніемъ, но и основывается на знаніи; вотъ почему такъ долго думали, что знаніе есть источникъ образованія. А между тѣмъ «знаніе есть усвоеніе памятью опытовъ, сдѣланныхъ другими людьми,

---

[1]) Цитируемъ по Я. А. Вагнеру (Памяти Н. И. Пирогова, 1911 г.).

[2]) «Основные вопросы школьной организаціи», 1911 г., стр. 136.

[3]) *Οὐδὲν γλυκύτερόν ἐστιν ἢ πολλὰ εἰδέναι.*

фактовъ, добытыхъ не нами, мыслей и идей, которыя имѣютъ другіе люди. Существенная часть знанія есть дѣйствіе памяти, которая запоминаетъ не только фактическій матеріалъ, но и логическія построенія... Знаніе цѣнно лишь въ связи съ собственнымъ мышленіемъ, со стремленіемъ къ творчеству и къ отыскиванію причинности. И обученіе должно быть такъ построено, чтобы въ основѣ его лежало не знаніе, а развитіе творческихъ дарованій и собственной мысли учащагося» [1]).

Школьныя препятствія можно было бы отнести къ мукамъ творчества, но мы скажемъ о нихъ напередъ, чтобы отдѣлить ихъ отъ внутреннихъ мукъ, связанныхъ съ самымъ процессомъ творчества. Это тѣсно связано съ тою горечью корней, о которой говоритъ Галанинъ. Бываетъ еще не горечь, а, такъ сказать безвкусица. «Жернова систематической методики, по словамъ Керштенштейнера [2]), размалываютъ твердыя зерна чужероднаго и въ душѣ нежеланнаго знанія въ муку и кашу, чтобы и самый слабый могъ воспринять новую пищу». А для многихъ и—увы! нерѣдко для большинства—это представляется просто непитательною жеваниною.

Школьная жизнь, по словамъ Галанина, часто стремится подавить личную иниціативу, поставить учащагося въ условія нѣкотораго шаблона. При постоянномъ веденіи на помочахъ много творческихъ силъ оставляется неразвитыми и именно у тѣхъ, кого называютъ болѣе одаренными [3]). Типическая форма преподаванія по расписанію высшихъ школъ—лекція; для слушателей это въ большинствѣ случаевъ пассивное занятіе. Не худо помнить, что Линнею по ботаникѣ не пришлось никогда прослушать ни одной лекціи ни publice, ни privatim[4]).

Та «кашка», о которой упомянуто, подносится обыкновенно отдѣльными блюдами, имѣющими названія «предметовъ». Еще Одоевскій говоритъ [5]), что для свѣжаго, не испорченнаго школьною схоластикою ума нѣтъ отдѣльно ни физики, ни химіи, ни антропологіи. Всѣ предметы могутъ и должны быть связаны между собою; а истиннымъ цементомъ, какъ намъ кажется, должна быть индивидуальность учащагося. Теперь же заранѣе загоняютъ по отдѣльнымъ клѣткамъ такъ называемые предметы, не связанные или очень слабо связанные съ личнымъ творчествомъ.

---

[1]) «Русская Школа», 1905 г., № 12, стр. 111—113.
[2]) Стр. 77.
[3]) Керштенштейнеръ, стр. 42.
[4]) Н. В. Сперанскій, «Вѣстн. Воспит.», 1907 г., № 5.
[5]) Б. А. Лезинъ «Рус. Школа», 1904, № 12.

Значительная часть борьбы противъ творчества выпадаетъ на долю той школы, которую именуютъ «среднею». Приходится согласиться, что человѣчество еще не скоро признаетъ въ дѣтяхъ самостоятельную личность, имѣющую право на веселое и беззаботное дѣтство. В. В. напоминаетъ [1]) о томъ, что мыслительные процессы, какъ и художественные инстинкты, входятъ въ содержаніе духовной природы человѣка и что «ребенокъ тянется участвовать въ человѣческомъ творчествѣ, пока въ немъ не потушатъ этого стремленія» [2]).

Теперь нѣсколько словъ о томъ, что можно назвать техникою студенческаго творчества. На различіи техническихъ пріемовъ несомнѣнно отражается различіе объектовъ изслѣдованія. Сообразно съ этимъ различіемъ можетъ мѣняться порядокъ работы. Въ одномъ случаѣ умѣстенъ ходъ мысли отъ общаго къ частному, въ другомъ наоборотъ. И здѣсь мы готовы полемизировать съ древне-греческимъ изреченіемъ, утверждающимъ, будто бы для знающаго цѣлое доступно и знаніе части, а знающіе только часть не знаютъ цѣлаго [3]).

Изслѣдованія метеорологическія, физико-географическія историко-статистическія требуютъ предварительнаго знакомства съ частностями; безъ пониманія частей здѣсь нельзя дойти до пониманія какого бы то ни было цѣлаго.

Выраженіе «техника творчества», можетъ быть, своего рода стилистическій «оксюморонъ», то же, что «жареный ледъ». Безъ элементовъ самостоятельности творчество, конечно, не мыслимо. Но и самостоятельность вырабатывается въ научномъ творчествѣ, на вполнѣ опредѣленныхъ задачахъ [4]). Умѣнье поставить вопросъ—тоже своего рода техника. Творческое умѣнье отличается отъ механическаго тѣмъ, что заучить его нельзя. Тутъ уже мы присоединяемся къ греческому совѣту: «укрась душу не чужою, но ея собственною красотою» [5]).

А. Г. Горнфельдъ [6]) разсказываетъ о диспутѣ Буслаева, гдѣ Катковъ спрашивалъ, кто хозяинъ въ книгѣ, лингвистъ или историкъ; отвѣтъ диспутанта: «я хозяинъ»—подчеркиваетъ значеніе самодѣя-

---

[1]) «Вѣстн. Европы», 1911, № 8.

[2]) Слова замѣтки, написанной по поводу выставки игрушекъ («Рус. Вѣд.», 1910, № 242).

[3]) *Ὁ μὲν τὸ ὅλον εἰδὼς ἐιδείη ἂν καὶ τὸ μέρος, οἱ δὲ μόνον τὸ μέρος εἰδότες οὐκέτι ἴσασι τὸ ὅλον.*

[4]) Кирштенштейнеръ, стр. 20.

[5]) *Κόσμησον τὴν ψυχὴν οὐκ ἀλλοτρίῳ ἀλλὰ τῷ αὐτῆς κόσμῳ.*

[6]) «Харьковскій сборникъ», I, стр. 189.

тельности и возвращаетъ насъ къ вопросу о совмѣщеніи въ живой индивидуальности того, что раздѣлено на классификаціи. Традиціонное затверживаніе готовыхъ истинъ мѣшаетъ развитію самодѣятельности [1]).

Культура воли несомнѣнно связана съ техникою творчества. Характеръ, по Штейну [2]), имѣетъ болѣе рѣшающее значеніе въ событіяхъ жизни, чѣмъ разумъ и знанія. Можно использовать умъ и знанія другого лица, а характеръ другого нельзя себѣ присвоить. Интересны мнѣнія: Гете—«геній есть лишь вниманіе»; Ньютона—«геній есть упорное терпѣніе»; Гельмгольца—«сосредоточеніе мысли», Дарвинъ приписывалъ свой успѣхъ между прочимъ «безконечному терпѣнію» [3]). Сознательное проявленіе воли для успѣшнаго творчества должно сообразоваться съ осуществимостью желаній. «Wer weiss was er will und will was er kann und kann was er soll, der ist ein ganzer Mann (Riehl)» [4]).

Много споровъ возникаетъ изъ-за участія такъ называемаго вдохновенія въ творческой работѣ. По Б. А. Лезину въ научно-философскомъ творчествѣ сфера безсознательнаго играетъ выдающуюся роль; ею между прочимъ объясняется и вдохновеніе. Но то, что, повидимому всплываетъ совершенно неожиданно, на дѣлѣ результатъ усиленной прежней умственной работы. Область безсознательнаго сравниваютъ съ аккумуляторомъ. Еще Гамильтонъ называлъ вдохновеніе перекладываніемъ уже готовыхъ выводовъ изъ безсознательной сферы въ сознательную. Въ наукѣ аналитическая работа отнюдь не мѣшаетъ творчеству, не портитъ вдохновенія. Въ аналитической работѣ, стремящейся упростить явленіе, всегда есть своего рода творчество. Останавливаемся передъ вопросомъ, не проявляется ли творчество даже въ сферѣ подражанія, которое, повидимому, стоитъ въ такомъ антагонизмѣ съ проявленіемъ оригинальности. Намъ кажется, что подражаніе можетъ и не исключать своеобразнаго творчества: можно быть въ подражаніи эклектикомъ, и выборъ образцовъ можетъ быть связанъ съ нѣкоторою оригинальною самодѣятельностью. Это насъ подводитъ уже къ вопросу о мукахъ творчества.

Выраженіе «муки слова» принадлежитъ, кажется, Надсону и за нимъ повторено А. Г. Горнфельдомъ [5]). Горнфельдъ, расширяя это

---

[1]) Лоджъ, «Школьн. обуч. и реф. шк.», стр. 85.

[2]) Эпиграфъ у Керштенштейнера.

[3]) Цитаты по Б. А. Лезину («Харьков. сборникъ», I, стр. 218, 219).

[4]) По «Вѣстн. Воспит.», 1907, № 5.

[5]) Статья А. Г. Горнфельда, первоначально напечатанная въ «Рус. Богатствѣ» повторена въ «Харьковскомъ сборникѣ» («Вопросы теоріи и психологіи творчества»)

понятіе, обращаетъ вниманіе на то, что дѣло не въ словѣ, не въ звукѣ, не въ краскѣ, вездѣ одна мука—мука творчества. Происходитъ своего рода борьба съ матеріаломъ, а кромѣ того въ интересующей насъ области студенческаго творчества и съ собственнымъ прошлымъ изслѣдователя, съ тѣми готовыми рамками, въ которыя противъ нашей воли укладывалась наша мысль, изуродованная разными прокрустовыми ложами. Что-нибудь новое создать трудно, даже по мнѣнію иныхъ, невозможно; будемъ довольствоваться при открытіи истины хоть тѣмъ выраженіемъ творчества, которое Ренанъ обозначилъ афоризмомъ: «истина въ оттѣнкахъ».

Столь часто встрѣчающійся среди молодежи типъ Ораса изъ романа Жоржъ Зандъ обрисованъ въ общемъ у автора въ довольно отталкивающихъ чертахъ; но тѣ муки, которыя Орасъ испытывалъ отъ сознанія своей недостаточной оригинальности, заслуживаютъ вниманія. Орасъ признавался [1]), что все, что онъ пробовалъ писать, черезъ 10 строкъ или черезъ 3 стиха принимало такое сходство съ авторами, на которыхъ онъ воспитывался, что онъ краснѣлъ, видя свои подражанія (если онъ еще умѣлъ краснѣть, значитъ онъ былъ еще не совсѣмъ пропащій человѣкъ). Опыты его можно было назвать отрывками изъ отрывковъ; въ произведеніяхъ его моделей они были приложеніями къ индивидуальнымъ мыслямъ, а этой-то индивидуальности у Ораса будто бы не было. При всемъ почтеніи къ памяти Жоржъ Зандъ, съ вліяніемъ которой на русскую литературу связаны имена Герцена, Бѣлинскаго, Щедрина, Достоевскаго, мы позволяемъ себѣ усомниться въ послѣднемъ утвержденіи. Индивидуальность у Ораса навѣрное была, но онъ не умѣлъ найти ей выраженія.

Гнетъ чужихъ мыслей особенно сказывается на людяхъ съ хорошей памятью. Въ изслѣдованіяхъ индуктивныхъ, къ каковымъ относятся занятія по статистикѣ и исторіи, мы всегда порекомендовали бы начинать не съ литературы, а съ самостоятельной работы надъ матеріаломъ; не бѣда, что студенту случится открыть то, что было уже открыто; если его открытіе самостоятельное, онъ навѣрное внесетъ въ него новые оттѣнки.

Муки творчества въ общемъ видѣ изображены въ стихотвореніи Казиміра Тетмайера: намъ приходится цитировать переводъ [2]) съ испорченнымъ удареніемъ во второмъ стихѣ (вмѣсто «поднебе́сье» приходится сказать «подне́бесье»).

---

[1]) Сочиненія Ж. Зандъ, изд. Пантелѣева, т. IX, стр. 64—66.

[2]) «Вѣстн. Европы», 1911, № 8.

Надломлены крылья у мысли. Захочетъ
Въ поднебесье взвиться горда и вольна,
Напрасно! И крылья по грязи волочитъ,
Какъ птица усталая, снова она.
Вотъ съ мѣста сорвется, печальная, съ кликомъ,
Чтобъ въ чистыя сферы направить полетъ.
Тамъ щедрое солнце въ сіяньи великомъ,
Тамъ тучи бушуютъ въ веселіи дикомъ..
Напрасно! Безъ силы опять упадетъ.
И падаетъ грудью на скалы, на выступъ,
Кровь льется изъ ранъ ея. Но и тогда
Готова она на свой дерзостный приступъ,
Чтобъ снова упасть И такъ будетъ всегда.

Изъ нѣсколькихъ разновидностей, представляемыхъ муками творчества, особенно бросаются въ глаза муки слова. Къ нимъ-то и относятся въ русской поэзіи сѣтованія упомянутаго нами Надсона, а также Яхонтова.

У Надсона:

Нѣтъ на свѣтѣ мукъ сильнѣе муки слова:
Тщетно съ устъ порой безумный рвется крикъ;
Тщетно душу сжечь любовь порой готова:
Холоденъ и жалокъ нищій нашъ языкъ.

У Яхонтова мысль говоритъ:

Пока надъ міра суетой
Чиста и благородна
Ношусь безплодною мечтой,
Какъ воздухъ я свободна...
Но въ мірѣ жить не суждено
Мнѣ вольной, безтѣлесной
Мнѣ слово бѣдное дано;
Какъ цѣпь желѣзная, оно
Въ моей юдоли тѣсной.

И Орасъ у Жоржъ Зандъ жалуется на «эту ужасную необходимость переводить на слова и выдѣлывать каракулями горячія живыя мысли: вѣдь это тоже ремесло. «Куда, о Господи!—восклицаетъ Орасъ—бѣжать отъ ремесла?» И Гумбольдтъ, и Одоевскій жаловались на невозможность вызвать съ помощью слова у одного лица тѣ же самыя мысли, какія являются у произносящаго слова. Особенно чувствуется это въ области обществовѣдѣнія, гдѣ термины постоянно сталкиваются съ терминами обыденной жизни [1]).

И все-таки слово намъ необходимо не только для сообщенія нашей мысли другимъ, но и для лучшаго уясненія мысли самимъ се-

---

[1]) Горнфельдъ («Харьковск. Сборн.» I, 184).

бѣ. Мука слова по Горнфельду есть въ сущности мука мысли, мука всякаго творчества. Когда люди видятъ что-то имъ незнакомое, одно названіе ихъ уже нѣсколько удовлетворяетъ: отсюда та страсть къ терминологіи, къ номенклатурѣ, противъ которой часто возстаютъ современные педагоги.

Муками слова не исчерпываются муки творчества. Въ процессѣ творческаго изслѣдованія не мало страданій причиняютъ человѣку его собственныя ошибки, погрѣшности мышленія, логическія заблужденія. Не будемъ здѣсь входить въ классификацію ошибокъ, которыя Милль подраздѣляетъ на умственныя и нравственныя, и среди нравственныхъ видитъ два главные класса: равнодушіе къ достиженію истины и увлеченіе. За справками о логическихъ ошибкахъ отсылаемъ къ трактатамъ логики, хотя бы къ книгамъ Милля и Минто Хотя мы относимъ заблужденія къ отрицательнымъ сторонамъ научнаго творчества, но напомнимъ и слова Гете о томъ, что, ища и заблуждаясь, человѣкъ учится, знакомится съ цѣлою областью явленій во всѣхъ деталяхъ. Гете говоритъ [1]): «что зналъ бы я о растеніяхъ и краскахъ, если бъ мнѣ передали мои теоріи въ готовомъ видѣ и я выучилъ бы ихъ наизустъ? Только благодаря тому, что я вынужденъ былъ искать, находить, иногда и заблуждаться, только благодаря этому я могу сказать, что кое-что знаю объ этихъ вещахъ и знаю больше во всякомъ случаѣ, чѣмъ написано на бумагѣ».

Педагогическое значеніе духовныхъ страданій обрисовалъ и нашъ русскій поэтъ Плещеевъ:

Пусть духъ извѣдаетъ страданье,
Въ борьбѣ пусть будетъ закаленъ
И изъ горнила испытанья
И чистъ, и крѣпокъ выйдетъ онъ.

Не однѣ только муки, но и радости присущи процессамъ творчества какъ въ искусствѣ, такъ и въ наукѣ. Съ особымъ удовольствіемъ мысль вступаетъ въ эти «промежуточныя области между окончательно открытымъ и неизвѣстнымъ» [2]). По Д. Н. Овсянико-Куликовскому [3]) созданіе обобщающей научной идеи такъ же, какъ и созданіе обобщающаго образа въ искусствѣ, сопровождается умственнымъ ощущеніемъ порядка и свѣта. Умственное удовлетвореніе получается оттого, что данъ отвѣтъ на вопросъ, «найдено сказуе-

---

[1]) По Паульсену («Германскіе университеты», стр. 266).

[2]) Выраженіе Лоджа («Школьное обученіе и реформа школы», стр. 57).

[3]) Цитируемъ по статьѣ Т. Райкова въ «Харьковскомъ сборникѣ» (т. I, стр. 296).

мое». В. И. Харціевъ [1]) конечною цѣлью науки называетъ идеализацію (не лучше ли сказать «идеацію») дѣйствительности, разумѣя подъ этимъ стремленіе «малымъ знакомъ охватить огромную дѣйствительность». Съ легкой руки Маха и у насъ (Т. Райковъ) отмѣчаютъ требованіе, воплощаемое научнымъ творчествомъ—открыть все прогрессирующую экономизацію мышленія. Среди разныхъ правильностей обнаруживаемыхъ при помощи научнаго творчества, особое удовольствіе доставляетъ намъ отысканіе причинности. Само исканіе причинности называютъ кореннымъ стремленіемъ, заложеннымъ въ душѣ человѣка. Въ своемъ стихотвореніи «Почему» Жемчужниковъ говоритъ:

Пускай на нашъ вопросъ мы вызовемъ отвѣтъ,
Который знанью не научитъ,—
Все будемъ требовать отвѣта почему?
И снова требовать и снова;
Какъ яркой молніей прорѣзываетъ тьму
И будитъ къ жизни это слово.

По схемѣ А=х [2]) наука рѣшаетъ уравненіе, въ которомъ фактъ долженъ соотвѣтствовать или закону, или, какъ мы осторожнѣе выражаемся въ эмпирическихъ дисциплинахъ, законосообразности. И вотъ открытіе этихъ-то законосообразностей или правильностей доставляетъ незамѣнимое удовольствіе пытливому уму. А по дорогѣ сколько радостей получается отъ разработки самыхъ методовъ изслѣдованія!

Хорошо говоритъ Керштенштейнеръ [3]): «механическій трудъ не даетъ новаго опыта и оставляетъ душу безъ согрѣвающихъ ее стремленій; наоборотъ, продуктивная работа какъ бы поддерживаетъ все наше существо *въ повышенной температурѣ*; она является поэтому источникомъ предпріимчивости, отваги, самостоятельности, воодушевленія и неизсякаемой радости труда; здѣсь скрывается самое главное воспитательное значеніе продуктивнаго труда».

Въ заключеніе отмѣтимъ альтруистическія радости студенческаго творчества. Тотъ же Керштенштейнеръ [4]), называющій, какъ мы упомянули, первымъ шагомъ школьной организаціи превращеніе книжныхъ школъ въ школы практической работы, второму шагу даетъ задачу превращать личную радость работы въ общественную радость, иначе—превращать наши школы въ союзы совмѣстнаго труда.

---

[1]) Статья въ томъ же сборникѣ (стр. 332).
[2]) Тамъ же, 328.
[3]) «Осн. вопр. школ. организ.», стр. 32.
[4]) Тамъ же, стр. 136.

Изъ малоизвѣстнаго австрійскаго поэта Прехтлера И. Ф. Тхоржевскій извлекъ такія строки:

Что мысль, когда ни съ кѣмъ не дѣлится она?
Что гордый умъ, когда онъ самъ въ себѣ замкнется?
Что рукопись, когда она не прочтена?
Душа, когда она къ другой душѣ не рвется?

Еще изъ Горнфельда [1]): «Только взаимное пониманіе при всей его ограниченности даетъ устойчивость нашей собственной умственной работѣ. Человѣкъ мыслитъ для себя даже тогда, когда мыслитъ ради другихъ; но онъ мыслитъ всегда при помощи другихъ... Уединенная мысль безсильна... Коллективность есть основное условіе дѣятельности мысли даже до сихъ поръ», и, прибавимъ отъ себя, коллективность—великое преимущество школьной научной работы передъ разсѣянною работою самообразованія. «Безъ разговоровъ, безъ переписки и безъ литературы немыслима научная работа». И въ области эмпирическихъ научныхъ изслѣдованій въ наблюдательномъ обществовѣдѣніи рекомендую вамъ знакомиться съ тѣмъ, что было сдѣлано до васъ, только по возможности послѣ подсчета результатовъ вашего собственнаго творчества.

«Человѣкъ, уединенный отъ общей жизни,—говоритъ Галанинъ[2]),—является безпомощнымъ; въ немъ постепенно умираютъ идеи творчества и, быть можетъ, и идея причинности принимаетъ уродливый характеръ... Наша мысль ищетъ поддержки въ другихъ людяхъ, и если они согласны съ нами, она получаетъ большую цѣнность; въ случаѣ несогласія мы ищемъ ошибки...»

Эта радость общенія и заставляетъ насъ стариковъ завязываться въ компанію молодежи и присоединяться къ возгласу Корсака:

Молодость, молодость, спутница милая,
Вмѣстѣ живемъ мы, работаемъ, *учимся*,
И не придетъ къ намъ минута унылая,
Чую я сердцемъ, что мы не разлучимся.

Геніемъ мы начали нашу бесѣду, геніемъ и кончимъ.

Современную общественную погоду многіе называютъ октябрьской, въ естественной погодѣ уже наступилъ октябрь новаго стиля [3]), а мы, открывая новыя серіи занятій, приглашаемъ студентовъ къ новымъ проявленіямъ творчества, упорно думаемъ о веснѣ и готовы повторить съ Менделевичемъ:

---

[1]) «Харьк. сборникъ», I, стр. 185.
[2]) «Рус. Школа», 1904, № 10—11, стр. 149.
[3]) Читано преимущественно въ 20-хъ числахъ сентября стараго стиля.

Не жалѣй ты отцвѣтшей природы,
Коль въ душѣ распускаются розы,
Коль изъ сердца, какъ вешнія воды,
Къ жизни рвутся отрадныя грезы...
Хмурой осени пѣтъ
Въ мірѣ добрыхъ и честныхъ стремленій:
Тамъ царитъ *вѣчный геній*
И любви братской свѣтъ.

Единство научнаго образованія.

(Вступительная лекція, прочитанная осенью 1912 г. въ нѣсколькихъ учебныхъ заведеніяхъ Москвы) [1].

I.

«Единство науки»—такъ хотѣлъ я озаглавить бесѣду, предлагаемую для нашей первой встрѣчи, но различный объемъ, вкладываемый въ понятіе науки, заставляетъ меня сдѣлать центромъ нашего вниманія вопросъ объ единствѣ научнаго образованія; понятіе научнаго образованія можетъ быть доступнѣе для соглашеній, чѣмъ понятіе науки. Но безъ вопроса объ единствѣ науки обойтись намъ все-таки нельзя, а потому мы и начнемъ съ этого вопроса.

Сторонники множественности наукъ опираются на разнообразныя мнѣнія. Загляните въ наши ходячіе справочные словари, такъ много помогавшіе распространенію просвѣщенія въ Россіи въ послѣднемъ десятилѣтіи XIX и первомъ десятилѣтіи XX вѣка. Словарь Павленкова называетъ наукой «совокупность однородныхъ знаній, сведенныхъ въ стройную логическую систему». Словарь Граната въ его первомъ изданіи говоритъ о «совокупности человѣческихъ знаній, сгруппированныхъ въ стройную логическую систему». Это различныя опредѣленія; первое клонится въ сторону множественности наукъ, второе—скорѣе въ сторону единства науки. Въ большомъ словарѣ Брокгауза—Ефрона статья «наука» написана знаменитымъ русскимъ философомъ Вл. С. Соловьевымъ. Оба опредѣленія, заключающіяся въ этой статьѣ: «Наука въ широкомъ смыслѣ совокупность всякихъ свѣдѣній, подвергнутыхъ нѣкоторой умственной повѣркѣ или отчету и приведенныхъ въ извѣстный систематическій порядокъ...». «Въ болѣе тѣсномъ смыслѣ наука опредѣляется какъ объективно достовѣрное и

[1]) «Вѣстникъ Воспитанія» 1912 г. № 7.

систематическое знаніе о дѣйствительныхъ явленіяхъ со стороны ихъ закономѣрности или неизмѣннаго порядка» (полутомъ 40, 1897 года, стр. 692),—обнаруживаютъ наклонность автора къ множественности наукъ; это не удивительно, разъ у Соловьева наукѣ противополагается философія. На той же основной точкѣ зрѣнія стоитъ и С. Н. Булгаковъ [1]). А Карлъ Пирсонъ [2]), къ которому въ данномъ случаѣ и мы хотѣли бы присоединиться, находитъ невозможнымъ проводить различіе между областями науки и философіи. «цѣль науки достиженіе истины во всевозможныхъ отрасляхъ знанія; нѣтъ сферы, лежащей внѣ закономѣрной области науки»; съ послѣднимъ утвержденіемъ согласился бы и В. С. Соловьевъ, который въ широкомъ опредѣленіи относитъ къ наукѣ и богословіе, и ученіе о копытѣ кавалерійской лошади.

Современная наука, по мнѣнію Пирсона, обнаруживаетъ четыре притязанія: 1) дисциплинировать мысль тѣмъ способомъ, который особенно пригоденъ для образованія хорошихъ гражданъ; 2) помогать образованію моральныхъ сужденій; 3) служить исходнымъ пунктомъ для техническихъ приложеній, и 4) удовлетворять эстетическимъ стремленіямъ. Короткое опредѣленіе функціи науки у Пирсона таково (стр. 19): «классифицированіе фактовъ, распознаваніе ихъ взаимныхъ связей и относительнаго значенія».

Разъ наука имѣетъ своимъ основнымъ стремленіемъ достиженіе истины, она на нашъ взглядъ всегда является *чистою*, и мы никакъ не умѣемъ присоединиться къ тому взгляду, который впервые былъ приведенъ, кажется, Бэкономъ: Бэконъ отдѣлилъ науки теоретическія отъ прикладныхъ, и Вундтъ считаетъ это одной изъ самыхъ плодотворныхъ идей Бэкона [3]).

По этому вопросу мы примкнули бы къ мнѣнію Генфри [4]) о несостоятельности такого признака раздѣленія: «прогрессъ каждой науки (по нашей терминологіи—каждой отрасли науки) на каждомъ шагу ознаменовывался переведеніемъ извѣстныхъ истинъ изъ ряда отвлеченныхъ теорій въ рядъ аксіомъ, изъ которыхъ вытекаютъ практическіе результаты, имѣющіе громадную важность для человѣчества». Слѣдуетъ различать понятіе «прикладныхъ наукъ» отъ понятія приложенія науки. Энергично протестуя противъ надобности перваго термина, мы, конечно, не закрываемъ глазъ на тѣ многообразныя при-

---

[1]) Философія хозяйства. 1912 г., стр. 31.

[2]) Грамматика науки, стр. 55.

[3]) Н. А. Рубакинъ. Среди книгъ. Изд. 2. I, стр. 54.

[4]) Юмансъ. Сборн. «Новѣйшее образованіе» 1867, стр. 65.

ложенія науки, которыя между прочимъ затронуты въ вышеуказанномъ Перечнѣ Пирсона. И все-таки мы готовы повторить слова Д. С. Милля [1]). «Научный наблюдатель или мыслитель, какъ таковой, не можетъ быть совѣтникомъ въ практическихъ дѣлахъ. Его роль заключается лишь въ указаніи того, какія слѣдствія вытекаютъ изъ извѣстныхъ причинъ и какія средства наиболѣе пригодны для достиженія извѣстныхъ цѣлей. Рѣшеніе же вопроса о томъ, таковы ли эти цѣли, чтобъ къ нимъ слѣдовало стремиться, и если да, то въ какомъ случаѣ и въ какой степени, не входитъ въ его задачу какъ работника науки».

Содержаніе науки поразительно многообразно, и это *многообразіе* съ теченіемъ времени все увеличивается: «даже самая малая часть дѣйствительности заключаетъ въ себѣ больше, чѣмъ въ состояніи описать конечный человѣкъ, а то, что онъ въ состояніи усвоить, неизмѣнно меньше того, что онъ принужденъ оставить безъ вниманія» [2]). Добавьте къ этому еще необходимость обсуждать всякое явленіе жизни не съ одной какой-либо стороны, а съ возможно большаго числа сторонъ, «имъ же нѣсть числа» [3]). Если опираться на многообразіе содержанія, придется пожалуй признать наличность безконечнаго числа отдѣльныхъ наукъ. Отъ такого взгляда не далекъ французскій математикъ Дюгамель. Онъ говоритъ: «какъ бы ни были различны вещи, совокупность отношеній, вытекающихъ изъ ихъ природы, составляетъ то, что мы называемъ наукой этой вещи; *наука вещи* есть совокупность законовъ этой вещи» [4]). Признаемся, что мы въ интересахъ живой работы научнаго образованія скорѣе склонны признать безчисленное множество наукъ, соотвѣтствующее множеству вещей, чѣмъ существованіе двухъ, трехъ, десяти или двадцати отдѣльныхъ наукъ.

Хотя мы отнесли В. С. Соловьева къ сторонникамъ множественности наукъ, но и онъ не противъ единства научности. «На дѣлѣ,— говоритъ Соловьевъ [4]),—существуютъ только особыя науки. Подъ наукою въ единственномъ числѣ разумѣютъ общее свойство всѣхъ наукъ или *научности*». Ея существенными признаками являются доказательность содержанія и систематичность формы. Мы не можемъ согласиться съ Пирсономъ въ томъ, чтобы единство всѣхъ наукъ за-

---

[1]) Система логики. Пер. подъ ред. В. Н. Ивановскаго, стр. 768.
[2]) Риккертъ Естествовѣдѣніе и культуровѣдѣніе, стр. 19.
[3]) Н. А. Рубакинъ. «Рус. Слово», 1912, № 68.
[4]) Методы умозрительныхъ наукъ, 1805 г., стр. 30.
[4]) Энц. словарь. Полутомъ 40.

ключалось въ одномъ лишь методѣ, а не въ матеріалѣ, надъ которымъ онѣ работаютъ [1]). Намъ кажется, что единство науки выражается не только въ единствѣ методовъ изслѣдованія, но и въ единствѣ содержанія и кромѣ того въ единствѣ пріемовъ научнаго образованія. Можетъ быть, слово единство здѣсь не совсѣмъ подходящее и лучше было бы поставить «связность» или что-нибудь подобное.

Единство содержанія науки опирается на единство природы, понимаемой въ широкомъ смыслѣ слова. «Всякое обобщеніе,—говоритъ недавно умершій Пуанкаре,—предполагаетъ въ извѣстной степени вѣру въ единство и простоту природы. Единство природы не встрѣчаетъ затрудненій. Если бы разлитыя части вселенной не представлялись членами одного тѣла, онѣ не дѣйствовали бы одна на другую, онѣ были бы взаимно независимы; и намъ была бы доступна только одна часть природы» [2]).

Единство изученія науки, иначе единство научнаго образованія, опирается на единичность личности изучающаго. Н. А. Рубакинъ [3]) обращаетъ вниманіе на то, что въ каждомъ изъ насъ есть и природа, и членъ общества, и личное я; эти три стороны имѣются и въ другихъ людяхъ; каждая изъ этихъ сторонъ содержитъ въ себѣ много другихъ, а эти послѣднія соединены, слиты въ жизни и въ нашемъ собственномъ лицѣ. «Мы,—говоритъ Рубакинъ,—сложный комокъ явленій, происходящихъ въ душѣ и тѣлѣ. Все это явленія, какъ будто разнородныя, которыя только и подобаетъ разложить по отдѣльнымъ *наукамъ*, несовмѣстимымъ и разнороднымъ; насъ вѣдь пріучили изучать физіологію отдѣльно отъ исторіи. Но все это обманъ изученія и привычки, потому что на дѣлѣ всѣ эти явленія—единый комокъ; все это мы сами и окружающая жизнь, только изучаемая съ разныхъ сторонъ». По отношенію къ методу всѣ сторонники вѣтвистой классификаціи, начиная съ Бэкона и продолжая Спенсеромъ, являются сторонниками единства науки: по этимъ взглядамъ то, что именуется отдѣльными науками,—вѣтви одного дерева, имѣющія общій корень.

Единство научнаго *метода* подчеркнуто еще Д. С. Миллемъ въ его «Системѣ логики». «Теперь всѣ науки,—говоритъ Милль,—до нѣкоторой степени, а нѣкоторыя почти всецѣло стали науками чисто дедуктивными, или выводными» (стр. 172). «Дедуктивныя науки всѣ безъ исключенія суть науки индуктивныя. Доказательность ихъ осно-

---

[1]) Грамматика науки, стр. 26.
[2]) Гипотеза и наука, стр. 97.
[3]) «Русское Слово», 1912, № 86.

вывается на опытѣ, но вмѣстѣ съ тѣмъ онѣ суть науки гипотетическія; ихъ заключенія истинны лишь при извѣстныхъ предположеніяхъ» (стр. 199). Въ другомъ мѣстѣ, въ рѣчи, которую Милль произнесъ въ Шотландскомъ университетѣ [1]) сказано: «Какъ бы ни казались различны поиски за истиной и какъ ни мало сходства въ ихъ предметахъ, *методы нахожденія истины* и способы повѣрки ея во всѣхъ случаяхъ почти одни и тѣ же». Къ тому же склоняется и Бертело [2]): «человѣческія познанія пріобрѣтаются только однимъ методомъ». Научный методъ, по словамъ Пирсона, одинаково примѣнимъ и къ физическимъ и къ соціальнымъ проблемамъ. Его характеризуютъ: a) заботливое и точное классифицированіе фактовъ и наблюденіе ихъ взаимоотношенія и чередованія; b) открытіе научныхъ законовъ съ помощью творческаго воображенія; c) самокритика и конечный критерій общезначимости для всѣхъ нормально сложенныхъ умовъ [3]).

Первая стадія приложенія научнаго метода—всегда собираніе фактовъ, и Дарвинъ говорилъ, что онъ работалъ согласно принципамъ Бэкона и безъ всякой теоріи собиралъ въ огромномъ количествѣ факты, особенно касающіеся прирученныхъ породъ.

«Въ непосредственно доступномъ намъ мірѣ нѣтъ ничего, что можно бы изъять изъ изслѣдованія по методу естествознанія. Дѣйствительность во всей цѣлостной совокупности тѣлесной и духовной жизни можетъ и должна разсматриваться какъ единое цѣлое *монистически* и подвергаться всюду обработкѣ по одному и тому же методу. Науки, изслѣдующія физическія явленія, и науки, изслѣдующія психическую жизнь, подъ вліяніемъ общихъ интересовъ вступаютъ въ тѣсную связь другъ съ другомъ». Въ этихъ словахъ Риккерта [4]) рѣчь идетъ, конечно, о монизмѣ научномъ, а не метафизическомъ; научный монизмъ уживается съ метафизическимъ дуализмомъ или плюрализмомъ.

Простѣйшею *классификаціей наукъ* является научный дуализмъ, котораго не чуждъ и Риккертъ и который вообще едва ли можетъ быть искорененъ въ словоупотребленіи самыхъ горячихъ приверженцевъ единства науки. Риккертъ признаетъ, что globus intellectualis не есть шаръ, на которомъ безъ труда можно найти полюсы и экваторъ, и однако онъ лично склоненъ къ проведенію такого экватора между естествовѣдѣніемъ и культуровѣдѣніемъ; психологія у Риккерта попа-

[1]) Приложеніе къ сборнику Юманса «Новѣйшее образованіе» (изд. 1867 г.).
[2]) Наука и нравственность, стр. 41.
[3]) Грамматлка науки, стр. 19 и 55.
[4]) Естествовѣдѣніе и культуровѣдѣніе, стр. 11.

даетъ въ естествознаніе, а другіе предпочитаютъ отнести ее въ противоположное полушаріе. Природою Риккертъ называетъ совокупность всего, что возникло само собой и предоставлено собственному росту: природѣ противополагается культура, какъ нѣчто такое, что съ извѣстною цѣлью непосредственно создано человѣкомъ либо намѣренно имъ взлелѣяно. Но второй видъ объектовъ различается, по мнѣнію Риккерта, *только* по отношенію къ человѣческой оцѣнкѣ (стр. 13). Допускаются и промежуточныя дисциплины, въ родѣ географіи или этнографіи, которыя могутъ попадать или въ то, или въ другое полушаріе смотря по точкѣ зрѣнія, съ которой обрабатывается матеріалъ (стр. 14).

Пирсонъ справедливо замѣчаетъ (стр. 630), что одинъ человѣкъ, даже обладающій способностями Бэкона или Спенсера, не можетъ вслѣдствіе недостаточности знаній удовлетворительно выполнить *классификацію наукъ*; группа ученыхъ могла бы сдѣлать это съ большимъ успѣхомъ, но и ихъ работа имѣла бы лишь временное значеніе. Классификаціи наукъ, или, по нашей терминологіи, опыты раздѣленія науки на отрасли, дошли до насъ и отъ древняго міра. Таково [1]) раздѣленіе Платона, отграничивавшаго діалектику (ученіе о познаніи) отъ физики (ученіе о внѣшней природѣ) и этики (о хотѣніяхъ и желаніяхъ и ихъ объектахъ) и Аристотеля, намѣтившаго цѣлыхъ семь группъ: 1) логику съ метафизикою, 2) математику, 3) физику, 4) психологію, 5) политику, 6) этику и 7) риторику съ поэтикою. У Бэкона три главныя группы объектовъ науки: Богъ, природа и человѣкъ.

По Огюсту Конту науки должны представлять собою единый рядъ. Въ горизонтальномъ дѣленіи Конта три группы наукъ—абстрактныхъ, конкректныхъ и прикладныхъ. Рядъ абстрактныхъ наукъ въ порядкѣ возрастающей сложности и убывающей общности даетъ какъ бы шесть ступеней вертикальной лѣстницы: 1) математику съ механикой, 2) астрономію, 3) физику, 4) химію, 5) біологію и 6) соціологію.

Въ общемъ классификація Конта принята современнымъ выдающимся писателемъ Н. А. Рубакинымъ [2]), хотя у него предшествуютъ еще три формальныя науки: 1) философія, 2) теорія познанія и 3) логика; кромѣ того, химія соединена съ физикою, а къ біологіи придана психологія. Болѣе детальное раздѣленіе Н. А. Рубакина [3])

---

[1]) См., напр., Рубакинъ. Среди книгъ, I, стр. 52.

[2]) Среди книгъ, I, стр. 80. Въ лекціи мы назвали Н. А. библіографомъ, но отъ этого названія открещивается самъ Н. А. (прим. къ отд. изд.)

[3]) «Русское Слово», 1912, № 86.

даетъ въ примѣненіи къ общему образованію 24 отдѣла, расположенныхъ въ обратномъ порядкѣ, начинающемся ученіемъ объ языкѣ и кончающемся философіею.

Мало извѣстный у насъ англичанинъ—ботаникъ Генфри—предлагаетъ [1]) три принципа классификаціи наукъ: первый основанъ на источникахъ знанія и различаетъ науки опытныя и отвлеченныя; второй на цѣли, для которой пріобрѣтаются знанія, и хочетъ отдѣлить науки спекулятивныя отъ прикладныхъ; третій относится только къ предметамъ изученія и выдѣляетъ науки математическія, физическія, біологическія и соціальныя.

Въ классификаціи Герберта Спенсера общій корень научнаго дерева составляютъ явленія, а стволъ сразу раздѣляется на двѣ главныя вѣтви, изъ которыхъ одна имѣетъ дѣло исключительно съ формами нашего познанія явленій: это логика и математика, чисто обстрактныя науки, другая—съ матеріальнымъ содержаніемъ явленій; внутри конкретныхъ наукъ Спенсеръ устанавливаетъ еще раздѣленіе на абстрактно-конкретныя, которыя разсматриваютъ явленія въ элементахъ, и конкретныя, которыя разсматриваютъ явленія въ цѣломъ. Какъ Рубакинъ въ общемъ примыкаетъ къ Конту, такъ Пирсонъ въ главныхъ чертахъ присоединяется къ Спенсеру и прежде всего останавливается на раздѣленіи наукъ абстрактныхъ и конкретныхъ, абстрактныя науки по Пирсону имѣютъ дѣло не съ пространствомъ и временемъ нашихъ воспріятій, а съ идеальнымъ пространствомъ и абсолютнымъ временемъ, какъ научными описаніями.

Далѣе Пирсонъ даетъ свои расчлененныя схемы для классификаціи наукъ [1]). Не имѣя возможности входить въ эти детали, отмѣтимъ здѣсь только, что по Пирсону (стр. 615) различіе между астрономіею и метеорологіею какъ разъ соотвѣтствуетъ различію между точною или символически сокращающею и описательною или синоптическою наукою.

Нѣсколько словъ о тѣхъ отдѣлахъ науки, которые именуются формальными. *Логику* еще Бэконъ называлъ «ars artium»; это наука самой науки. Существованіе логики для насъ важная опора убѣжденія въ единствѣ науки. «Логика науки,—говоритъ Милль [3]),—есть всеобщая логика; она приложима ко всякимъ изслѣдованіямъ, какими можетъ заниматься человѣкъ». Въ другомъ мѣстѣ [4]) онъ же замѣ-

---

[1]) Сборникъ Юманса «Новѣйшее образованіе».
[2]) Грамматика науки, стр. 614, 619, 623, 626.
[3]) Система логики, стр. 229.
[4]) Университетская рѣчь, 1867.

чаетъ, что польза логики главнымъ образомъ отрицательная; дѣло ея не столько въ томъ, чтобы научить, какъ идти вѣрно, сколько удержать отъ того, чтобы идти невѣрно; логика—великій преслѣдователь темнаго и запутаннаго мышленія.

Математика нужна во всѣхъ углахъ науки и сама питается всѣми этими углами. Хотя мы привыкли подчеркивать отвлеченность математическихъ разсужденій, но напомнимъ, что, по мнѣнію Пуанкаре [1]), математическое разсужденіе скорѣе подходитъ къ индуктивному мышленію, и это-то и есть причина такой плодотворности математики. Приведемъ еще слова Жозефа Фурье [2]): «пристальное, глубокое изученіе природы есть источникъ самыхъ плодотворныхъ открытій математики».

Логика и математика считаются обыкновенно формальными отдѣлами науки. Вся остальная область дѣлится большею частью на два большіе отдѣла, изъ которыхъ одинъ обыкновенно именуется естествознаніемъ, а другому даютъ названіе обществовѣдѣнія, по Риккерту культуровѣдѣнія или наукъ о духѣ и человѣческомъ обществѣ. Довольно распространено дѣленіе естествознанія на общее и частное, при чемъ къ общему обыкновенно относятся механика, физика и химія [3]), а иногда, какъ въ классификаціи химика Даубени [4]), сюда причисляется и физіологія (правильнѣе—общая біологія); рядъ частнаго естествознанія у Даубени начинается метеорологіею, хотя правильнѣе предпослать ей астрономію съ ея вѣтвью — геодезіею. Включеніе метеорологіи въ составъ науки имѣетъ важное методологическое значеніе для признанія научности тѣхъ отдѣловъ обществовѣдѣнія, которые опираются на массовомъ наблюденіи. «Метеорологія,—говоритъ Милль [5]),—не только заключаетъ въ себѣ всѣ естественныя условія, чтобы быть наукою, но и дѣйствительно есть наука, хотя порядокъ предшествованія и послѣдовательности явленій здѣсь не установленъ со степенью, достаточною для предсказаній». Эта ссылка понадобилась Миллю послѣ того, какъ онъ, отмѣтивъ значительный запасъ общепризнанныхъ истинъ, относящихся къ физической природѣ человѣка, принужденъ былъ признать, что «законы

---

[1]) Гипотеза и наука, стр. 3.

[2]) Цитируемъ по Вс. П. Шереметевскому «Элементы высшей математики Лоренца» (изд. 3-е, т. 1, стр. 89).

[3]) Таково, напр., дѣленіе А. Н. Бекетова (статья «Естествознаніе» въ Энцикл. словарѣ, полутомъ 22.

[4]) Сборникъ Юманса.

[5]) Система логики, стр. 687

духа, а еще въ большей степени общественной жизни не только не установлены, но спорятъ даже, могутъ ли они быть предметомъ науки; и среди согласныхъ въ этомъ царствуетъ самое непримиримое разногласіе въ остальномъ» [1]). А между тѣмъ изстари *человѣкъ* считался особенно важнымъ предметомъ для человѣческаго вниманія. Вспомнимъ Антигону Софокла: «Въ мірѣ много силъ великихъ, но сильнѣе человѣка нѣтъ въ природѣ ничего» [2]), или нашего Кольцова: «Всѣ творенья въ Божьемъ мірѣ такъ прекрасно хороши, но прекраснѣй человѣка ничего нѣтъ на землѣ». И Милль говорилъ въ своей университетской рѣчи [3]): «Если что-нибудь заслуживаетъ изученія человѣка, то это, конечно, природа его собственная и другихъ людей; и если ее слѣдуетъ изучать, слѣдуетъ изучать научнымъ образомъ, такъ чтобы достигнуть основныхъ законовъ, которыми утверждается и управляется все остальное».

Задачи *обществовѣдѣнія* въ основныхъ чертахъ очерчены тѣмъ же Миллемъ [4]): «Наука объ обществѣ достигла бы высокой степени совершенства, если бы она давала намъ возможность при всякомъ данномъ состояніи общественной жизни понять: подъ вліяніемъ какихъ причинъ каждое изъ явленій этой жизни стало тѣмъ, что оно есть, обнаруживаетъ ли эта жизнь тенденцію къ какимъ-нибудь перемѣнамъ и къ какимъ именно; какихъ слѣдствій можно ожидать въ будущемъ отъ каждаго изъ характеризующихъ ее теперь явленій; какими средствами можно предотвратить, видоизмѣнить или ускорить каждое изъ слѣдствій или вызвать слѣдствія иного рода; нѣтъ ничего химическаго въ надеждѣ на установку такого общаго закона, который позволилъ бы намъ отвѣтить на эти вопросы для любой страны и любого времени, индивидуальныя обстоятельства которыхъ были бы намъ хорошо извѣстны... Таковъ предметъ *соціальной* науки».

Признаніе единства науки на нашъ взглядъ вовсе не обязываетъ подводить пріемы изслѣдованія общественной жизни подъ готовыя формы естественно-научныхъ наблюденій или выводить всѣ правильности общественной жизни изъ подмѣченныхъ уже правильностей внѣшней природы. Новѣйшій изслѣдователь методологіи обществовѣдѣнія Н. Н. Алексѣевъ въ своей магистерской диссертаціи [5]) отмѣча-

---

[1]) Тамъ же, стр. 676.

[2]) Переводъ Мережковскаго.

[3]) Приложеніе къ Юмансу.

[4]) Система логики, стр. 709.

[5]) Науки общественныя и естественныя въ историческомъ взаимоотношеніи ихъ методовъ. М., 1912 г., стр. IX и 269.

етъ, что съ самыхъ первыхъ шаговъ соціально-политической мысли врачи, естествоиспытатели и математики претендовали на преимущественное право быть учителями человѣчества въ рѣшеніи соціальнаго вопроса; это попытка соціально-философскаго натурализма; въ XVII вѣкѣ такова была механическая соціальная теорія, въ XIX вѣкѣ — теорія историческаго или экономическаго матеріализма. По мнѣнію Н. Н. Алексѣева новѣшая соціальная философія ближе всего подошла къ старому натурализму въ «союзѣ эгоистовъ» Штирнера и въ «историческомъ матеріализмѣ» Маркса. Риккертъ обращаетъ вниманіе (стр. 39) на то, что стремленіе превратить исторію въ естественно-научную дисциплину часто идетъ объ руку съ утвержденіемъ, что всякая исторія есть въ сущности исторія хозяйства.

Эти упрощенія и насильственныя подчиненія однихъ отдѣловъ науки другимъ (мы могли бы привести противоположные примѣры въ видѣ соціологовъ, желающихъ командовать по крайней мѣрѣ надъ біологическимъ естествознаніемъ) не должны насъ смущать и не должны насъ приводить къ признанію обособленности отдѣльныхъ «наукъ».

II.

Отъ коллективнаго зданія науки, обладающаго нѣкоторымъ единствомъ и по содержанію и по методу, перейдемъ къ индивидуальной работѣ, заключающейся въ *научномъ образованіи* отдѣльнаго лица. Эта работа, имѣющая задачею придать человѣку какой-то образъ, разбивается, какъ справедливо отмѣчаетъ Д. Д. Галанинъ [1]), на два процесса: собственно образованіе и обученіе; объ обученіи скажемъ ниже.

Соглашаемся съ Д. Д. Галанинымъ въ томъ, что стремленіе къ образованію заложено въ самой природѣ человѣка; во всякомъ человѣкѣ есть это стремленіе. Насъ сейчасъ интересуетъ исключительно научное образованіе, но не забудемъ, что помимо его существуютъ образованіе техническое и профессіональное, и всѣ три вида образованія доступны каждому человѣку и составляютъ предметъ желанія со стороны каждаго человѣка. «Пока продолжается жизнь,—говоритъ Минто [2]),—идетъ борьба между умомъ и неразумною увѣренностью, стремящейся устранить работу ума».

---

[1]) «Образованіе и обученіе», М., 1912 г., стр. 7.

[2]) Логика, стр. 29.

По словамъ Паульсена [1]) въ древности образованіе получалось для государства, въ средніе вѣка—для церкви, только въ новое время—для самого индивидуума. Сущность образовательнаго процесса всегда содержится въ работѣ *самообразованія*; всѣ пріемы обученія оказываютъ только нѣкоторую акушерскую помощь тому, что человѣкъ дѣлаетъ самъ: начало самообразовательной работы непремѣнно въ томъ, что человѣкъ начинаетъ вдумываться въ жизнь. По поводу разнообразныхъ предметовъ и явленій начинаютъ являться разнообразныя мысли. Фарадей говоритъ: «люди не догадываются, какая масса теорій и мыслей, прошедшихъ черезъ голову изслѣдователя, погибаетъ въ тиши и молчаніи отъ его собственной суровой и враждебной критики» [2]). Но нѣкоторымъ мыслямъ человѣкъ даетъ все-таки дальнѣйшее развитіе и уже отъ самаго стремленія мыслить испытываетъ немалое наслажденіе; но, какъ вѣрно замѣчаетъ Н. А. Рубакинъ, одного этого сознанія мало; «необходимо добиваться, а главное—добиться чего-то большаго; необходимо дѣйствительно стать *образованнымъ* человѣкомъ, иначе расширить свою жизнь, углубить, украсить, сдѣлать возвышеннѣе, напряженнѣе, а главное—*плодотворнѣе* [3]). Вполнѣ присоединяемся къ этой настойчивой рекомендаціи; пусть каждый заботится о томъ, чтобы его самообразовательный процессъ принесъ осязательные плоды.

Мы готовы согласиться съ Адольфомъ Вагнеромъ [4]) въ томъ, что у каждаго человѣка складывается своеобразное представленіе о мірѣ и что, пожалуй, не найдется и двухъ лицъ съ одинаковымъ міровоззрѣніемъ. «Въ зависимости отъ интеллектуальныхъ способностей отдѣльныхъ индивидуумовъ мѣняются *требованія*, предъявляемыя ими къ наукѣ, а также надежды, которыя она поселяетъ въ каждомъ изъ нихъ. Одному нужны громкія фразы и общія понятія, другому—только факты, третьему—чувственно воспринимаемыя явленія, четвертому—то же, но съ указаніемъ на субъективный характеръ чувствованія, пятый сомнѣвается въ объективномъ бытіи, шестой ищетъ логически обоснованныхъ представленій о сущности міра, седьмой хочетъ охватить и міръ сверхчувственныхъ явленій, восьмой доходитъ и до сверхъестественныхъ силъ [5]). И все-таки мы не раздумываемся признать наличность единства во всемъ образовательномъ процессѣ,

---

[1]) Историч. очеркъ развитія образованія въ Германіи, 1908 г., стр. 3.
[2]) По Пирсону, стр. 98.
[3]) «Рус. Слово», 1912 г. № 86, отъ 13-го апрѣля.
[4]) О научномъ мышленіи и популяризаціи въ наукѣ, 1900 г., стр. 10.
[5]) Тамъ же, стр. 14.

направленномъ къ пониманію столь, повидимому, различныхъ предметовъ, да вспомнимъ еще разъ и о томъ, что сами предметы переплетены другъ съ другомъ тысячами разнообразныхъ связей. Потребности учащихся въ разныхъ частяхъ научнаго образованія могутъ не совпадать съ ихъ способностями, и изъ этого по временамъ могутъ возникать довольно печальные конфликты, но при настойчивой работѣ надъ самимъ собой учащійся можетъ добиться результатовъ въ любой области научнаго изслѣдованія, хотя бы ему приходилось вводить поправки на собственную личность, подобно тому какъ это дѣлаютъ астрономы.

Цѣлью науки мы называемъ открытіе истины. Милль говоритъ [1]): «самое постоянное занятіе человѣческаго ума въ теченіе жизни есть *открываніе истины.* Не всѣмъ дано открывать великія общія истины, составляющія свѣтъ для всѣхъ людей и для будущихъ поколѣній, хотя при лучшемъ, чѣмъ теперь, общемъ образованіи число людей, которые могли бы дѣлать открытія, могло бы быть гораздо больше, чѣмъ оно есть; но намъ всѣмъ нужна способность рѣшать между противоположными истинами». Интеллектуальный процессъ, можетъ быть, короче всего выражается словомъ «познаніе», которое слѣдуетъ непремѣнно отличать отъ болѣе узкаго понятія «знанія». «Общій всему человѣчеству пріемъ познанія всего окружающаго,—говоритъ Л. З. Мороховецъ [2]),—это расчлененіе, раздѣленіе, дифференцировка съ сопровождающими ее наименованіемъ и измѣреніемъ недѣлимыхъ индивидуумовъ, что сводится, въ сущности, къ положенію: расчленяй и именуй; своего рода divide et impera». Не безъ остроумія предлагаетъ Л. З. Мороховецъ свою схему научнаго метода, въ которой единый процессъ познанія распадается на наименованіе и измѣреніе; общее и частное наименованіе имѣютъ своимъ послѣдствіемъ терминологію; измѣреніе числомъ и мѣрою составляетъ математику; терминологія и математика вмѣстѣ сходятся опять въ одномъ общемъ—въ феноменологіи изучаемаго явленія. Риккертъ въ составѣ познанія хочетъ отдѣлить познаніе историческое или телеологическое отъ естественно-научнаго, направленнаго на выясненіе закономѣрной связи [3]).

Для научныхъ занятій нужны и трудолюбіе, и изобрѣтательность; безъ того и другого обойтись нельзя. Бертело [4]) напоминаетъ слова

---

[1]) Университетская рѣчь, 1867 г.

[2]) Исторія и соотношеніе медицинскихъ знаній, стр. 308.

[3]) Естествовѣдѣніе и культуровѣдѣніе, стр. 32.

[4]) Наука и нравственность, стр. 212.

Іисуса, сына Сирахова. «умножающій знаніе умножаетъ и трудъ». «Изобрѣтательность,—по словамъ Милля [1]) — можно развивать, но нельзя подвести подъ правила: нѣтъ науки, которая давала бы человѣку способность вызывать въ умѣ именно то, что соотвѣтствуетъ его цѣли. Но когда человѣкъ уже придумалъ что-либо, наука можетъ сказать ему, соотвѣтствуетъ ли то, что онъ придумалъ, поставленной имъ себѣ цѣли, или нѣтъ». Человѣку, работающему надъ самообразованіемъ, нужно развивать и упорядочивать свое воображеніе.

Вотъ что по этому поводу говоритъ Пирсонъ [2]): «открытіе какого-нибудь простого положенія, краткой формулы, изъ которой вытекаетъ вся разбираемая группа фактовъ, это работа не простого каталогизатора, а человѣка, одареннаго творческимъ воображеніемъ; но это воображеніе должно быть дисциплинировано». Процессъ появленія счастливыхъ обобщающихъ мыслей далеко еще не изученъ психологами. Нерѣдко такое появленіе вовсе не сопровождается кропотливымъ предварительнымъ изученіемъ частностей. Изслѣдователь въ своей скромной области можетъ повторить собою тѣхъ великихъ полководцевъ, о которыхъ говоритъ Евгеній Савойскій [3]), что они вдругъ дѣлались предводителями и вступали въ обширныя военныя операціи, не занимаясь мелкими расчетами и ученіями, отнимающими время у нашихъ офицеровъ. Пуанкаре [4]) протестуетъ противъ часто встрѣчающагося мнѣнія, будто бы производить опытъ надо безъ предвзятой идеи: это сдѣлало бы опытъ безполезнымъ и, кромѣ того, не осуществимо при всемъ желаніи экспериментатора.

Всякая работа изслѣдователя должна сопровождаться какимъ бы то ни было рѣшеніемъ съ его стороны по занимавшему его вопросу. Но, по справедливому замѣчанію Пирсона (стр. 54), въ настоящее время гораздо лучше довольствоваться частицею правильнаго рѣшенія, чѣмъ обманывать себя фикціею полнаго рѣшенія.

Мы присоединимся къ совѣту Пирсона (стр. 19—20) относительно того, что для ознакомленія съ научнымъ методомъ лучшій способъ сосредоточить вниманіе учащагося (мы сказали бы «помочь сосредоточиться») на необильной группѣ явленій, а не довольствоваться торопливымъ и поверхностнымъ обзоромъ обширной отрасли знанія. Всякая самостоятельная работа есть непремѣнно работа спеціальная. Но, избѣгая Сциллы поверхностности, учащійся долженъ неза-

---

[1]) Система логики, стр. 227.
[2]) Грамматика науки, стр. 47.
[3]) Маколей по Юмансу (стр. 387).
[4]) Гипотеза и наука, стр. 96.

бывать и той Харибды, которая свойственна всякой спеціализаціи. Еще Кузьма Прутковъ говорилъ: «спеціалистъ подобенъ флюсу; полнота его односторонняя». По тому же поводу приведемъ замѣчанія Адольфа Вагнера и Н. А. Рубакина. Вагнеръ говоритъ (стр. 35): «Благодаря тому, что наука въ настоящее время раздробилась на массу спеціальныхъ разграниченныхъ другъ отъ друга дисциплинъ, иной спеціалистъ является во многихъ вопросахъ, важныхъ по своему общеобразовательному значенію, обыкновеннымъ читателемъ чистѣйшей крови; исключительная спеціализація дѣлаетъ людей плоскими и односторонними». А вотъ слова Рубакина [1]): «Спеціалистъ неучъ однобокій, одноглазый умѣетъ мѣрить чуть не всю вселенную на свой аршинъ, для всѣхъ случаевъ пригодный. Смѣшонъ химикъ, который съ химической точки зрѣнія судитъ о всѣхъ прочихъ сторонахъ жизни, въ томъ числѣ и о нравственности, но смѣшонъ и купецъ, который все и всѣхъ мѣряетъ рублемъ; смѣшонъ и юристъ, который только и знаетъ, что законъ, кѣмъ-то, и такъ-то написанный. И законъ, и рубль и химія мѣрки для своего дѣла очень полезныя и для жизни всѣ они нужны, но нельзя же частными мѣрками измѣрять всѣ стороны жизни».

Прежде чѣмъ перейти отъ вопросовъ, касающихся самообразованія, къ вопросамъ обученія, остановимся еще на значеніи книгъ и знакомства съ чужими работами въ образовательномъ процессѣ. Гексли высказался очень рѣзко: «Какія книги мнѣ нужно читать? Вопросъ, который студенты постоянно предлагаютъ учителю. Мой отвѣтъ на это обыкновенно былъ таковъ: никакихъ» [2]). Рѣчь шла о зоологіи. Не скроемъ, что и мы лично обыкновенно совѣтуемъ желающимъ взяться за ту отрасль науки, которая именуется статистикою, начинать съ самостоятельнаго изслѣдованія и параллельно съ этимъ знакомиться съ какимъ-нибудь порядочнымъ руководствомъ по такъ называемой «теоріи статистики». Но мы знаемъ, что въ нѣкоторыхъ отдѣлахъ неизбѣжно предварительное чтеніе, которому мы все-таки желали бы быть возможно болѣе короткимъ. Можетъ быть, правъ Н. А. Рубакинъ, когда совѣтуетъ начинать работу самообразованія не съ книги, а съ жизни: «Когда уже загорѣлся въ душѣ подъ вліяніемъ жизни огонекъ исканія, за отвѣтомъ на исканія можно идти и къ книгамъ». По каждому изъ отдѣловъ науки Н. А. Рубакинъ берется подобрать книги, даже по одной книгѣ, дающей

---

[1]) «Рус. Слово», 1912 г., № 86.

[2]) Сборникъ Юманса, стр. 106.

знаніе фактовъ, теорій, методовъ въ связи съ ихъ исторіей; каждая область знанія предполагаетъ и практику и технику» [1]). Хорошія книги, полагаетъ Рубакинъ, могутъ предохранить отъ односторонности.

Литература въ совокупности, по вѣрному выраженію М. В. Кечеджи-Шаповалова [2]), это—свободный и доступный университетъ. Соглашаясь съ этимъ, мы напоминаемъ, что увлеченіе научною литературой можетъ подавить въ человѣкѣ самостоятельнаго изслѣдователя, обратить научное чтеніе въ своеобразный предметъ умственнаго гурманства и, кромѣ того, развить въ человѣкѣ излишнюю привязанность къ словамъ. «Величайшіе умы (Платонъ и Аристотель), по замѣчанію Милля [3]), увлекались словами, принимали обороты языка за дѣйствительныя отношенія въ природѣ и предполагали, что вещи, имѣющія одно имя въ греческомъ языкѣ, должны быть однѣ и тѣ же по своей сущности».

III.

Какъ ни относиться къ вопросу объ единствѣ самообразованія, присутствіе единой личности, являющейся одновременно и субъектомъ и объектомъ образовательнаго процесса, допускаетъ здѣсь нѣкоторое, хотя бы формальное, соглашеніе. Иначе обстоитъ дѣло съ вопросомъ объ единствѣ того процесса, который мы отчасти вслѣдъ за Д. Д. Галанинымъ выдѣляемъ [4]) изъ общей сферы образовательнаго процесса подъ именемъ процесса *обученія*. Въ обученіи на первомъ планѣ стоитъ процессъ усвоенія чужой мысли. «Обученіе,—говоритъ Галанинъ,—безусловно необходимо для человѣка, но не теряетъ характера насилія и не совпадаетъ съ образованіемъ». По нашей терминологіи это частный случай образованія. Нормальнымъ мѣстомъ обученія въ области научнаго образованія обыкновенно считается школа, хотя, конечно, на каждомъ шагу встрѣчается и единичное обученіе отдѣльнаго учащагося отдѣльнымъ учителемъ,—та форма обученія, безъ которой мы лично не можемъ себѣ представить техническаго образованія.

Въ статьѣ Д. Н. Овсянико-Куликовскаго [5]) встрѣчаемъ такія

---

[1]) «Русское Слово», № 86.

[2]) Коммерческій университетъ для всѣхъ. 1910 г., стр. 7.

[3]) Университетская рѣчь.

[4]) «Образованіе и обученіе», 1912 г. и болѣе ранняя статья въ «Русской Школѣ», 1905 г.

[5]) «Вѣстникъ Воспитанія», 1911 г., № 6.

слова: «Школа—дѣло великое; но желательно, чтобы она не отнимала у своихъ питомцевъ способности быть самоучками, чтобы она не атрофировала ихъ умственной самостоятельности и не отбивала охоты учиться». По Наторпу [1]) «школа всѣмъ даетъ одно и то же и отъ всѣхъ требуетъ одного и того же; въ этомъ основная причина всѣхъ ея золъ. Нормальная школа должна предоставлять каждому возможность сдѣлать больше средняго по тому предмету, къ которому учащійся имѣетъ наибольшія дарованія... Нужна дифференцировка по способностямъ учащихся». Мы бы прибавили отъ себя: и по потребностямъ учащихся.

Насъ справедливо могутъ упрекнуть во внутреннемъ противорѣчіи. Защищая принципы единства науки и единства научнаго образованія мы, казалось бы, должны были бы привѣтствовать то кажущееся единство, которое какъ будто проявляется въ современной обстановкѣ школьнаго обученія, въ установкѣ единыхъ школьныхъ шаблоновъ, которые могутъ быть объявлены одинаковыми для всѣхъ градусовъ широты и долготы и для всѣхъ будущихъ учебныхъ годовъ. Но въ томъ-то и дѣло, что это единство только кажущееся, такъ сказать, бумажное, и интересы научнаго образованія требуютъ со стороны школьной организаціи подчиненія единству самообразованія. Казалось бы на первый взглядъ, какое прочное объединеніе представляетъ авторитетъ преподавателя, а между тѣмъ, по справедливому замѣчанію Д. Д. Галанина (стр. 39), «авторитетъ въ образованіи играетъ только ту роль, что можетъ внѣшнимъ образомъ направлять внутреннюю потребность знанія на дорогу, чуждую запросамъ личности, и тѣмъ ставить ее въ ложное положеніе, производить какъ бы раздвоеніе личности, вслѣдствіе котораго получается недовольство собой, упадокъ энергіи, источникъ мысли о слабости духовныхъ силъ».

Мы хорошо понимаемъ, что безъ авторитета въ учебномъ дѣлѣ обойтись нельзя. Преподаватель, высказывающійся противъ авторитета, можетъ напомнить вамъ сказку про того цыгана, который рубилъ тотъ самый сукъ, на которомъ онъ стоялъ. Но все-таки крайне желательно, чтобы подчиненіе преподавательскому авторитету со стороны учащихся было бы по возможности сознательнымъ. Присоединяемся къ тому пожеланію, которое недавно высказалъ Н. И. Карѣевъ [2]): «Необходимо стремиться къ освобожденію интеллектуальной сферы человѣка отъ безсознательной внушаемости и отъ догматиче-

---

[1]) Цитируемъ по Кечеджи-Шаповалову (стр. 6).

[2]) Въ предисловіи къ брошюрѣ Дюбуа «Самовоспитаніе».

скихъ привычекъ». Принудительность занятій и школьный догматизмъ стоятъ обыкновенно въ связи съ преувеличенною оцѣнкой преподаванія знаній со стороны устроителей и руководителей школьнаго дѣла.

«И просвѣтительныя общества,—говоритъ М. Ѳ. Арнольдъ [1]) о новыхъ русскихъ учрежденіяхъ,—не могли отрѣшиться отъ распространеннаго взгляда, что главною цѣлью школьнаго образованія является снабженіе учащихся тою или иною суммою положительныхъ знаній». А для научнаго образованія, интересамъ котораго, по нашему мнѣнію, призвано служить обученіе въ каждой школѣ, имѣютъ большое значеніе слова Пирсона: «Простая передача результатовъ научнаго изслѣдованія, сообщеніе одного только полезнаго знанія есть дурная наука или даже вовсе не наука...» (стр. 13). «Наука сознается, что ея незнаніе гораздо обширнѣе, чѣмъ ея знаніе; въ самомъ этомъ признакѣ она видитъ залогъ своихъ будущихъ успѣховъ».

Догматическое преподаваніе «знаній» въ коллегіальной обстановкѣ, выражающееся въ нашихъ высшихъ школахъ чтеніемъ лекцій, совершенно не можетъ считаться съ индивидуальностью учащихся. Объ этомъ говоритъ Адольфъ Вагнеръ: «Однимъ ты скажешь слишкомъ много, другимъ слишкомъ мало и очень немногимъ какъ разъ въ мѣрку».

Вопреки совѣту Бертело [2]), мы все еще наклонны разсматривать учащихся «какъ существа пассивныя, какъ пріемники, которые можно набивать добромъ или насильно извѣстной суммой наукъ или доктринъ, расположенныхъ въ систему», вмѣсто того, чтобы развивать «одновременно съ памятью и искусствомъ моментально отвѣчать экзаменатору—привычку къ труду и самодѣятельности, возбудить любознательность и собственную иниціативу».

Напомнимъ, что, кромѣ полноты «набиваемыхъ» знаній, школа обыкновенно навязываетъ учащимся и опредѣленную *послѣдовательность* въ пріобрѣтеніи этихъ знаній. А между тѣмъ соглашенія относительно этой послѣдовательности далеко не такъ прочны, какъ это можетъ показаться съ перваго взгляда. Казалось бы, тотъ порядокъ, по которому изученіе физики и химіи предпосылается изученію біологіи, можетъ считаться общепринятымъ, а между тѣмъ, по мнѣнію такого выдающагося ученаго и преподавателя, какъ Бертело, преподаваніе физики и химіи «должно начинаться только вслѣдъ за естественной исторіей».

---

[1]) «Вѣстн. Восп.», 1911, № 6.

[2]) Наука и нравственность, стр. 76.

Обученіе въ нашихъ школахъ является разорваннымъ на отдѣльные «предметы», и учащіеся нерѣдко представляютъ себѣ эти предметы, какъ совершенно изолированныя крѣпости, которыя надо брать длительной осадой или быстрымъ штурмомъ, но независимо одну отъ другой. Порядокъ, въ которомъ рекомендуется преодолѣвать эти крѣпости, устанавливается, повидимому, цѣлою учебною коллегіей, хотя на самомъ дѣлѣ въ основѣ рѣшеній коллегіи лежатъ планы, составленные однимъ какимъ-нибудь смѣлымъ и властнымъ умомъ, въ рѣдкихъ случаяхъ—нѣсколькими.

Не знаемъ, удастся ли когда-нибудь научнымъ школамъ достигнуть настоящаго единства въ дѣлѣ обученія. Принципіально оно не представляется намъ совершенно недостижимымъ какъ въ школахъ универсальныхъ, такъ и въ школахъ спеціальныхъ. Въ университетѣ можетъ и должно имѣть мѣсто изученіе всего мыслимаго и всего дѣйствительнаго. Въ спеціальной научной школѣ, формами которой въ сущности являются современные намъ университетскіе факультеты, на первомъ планѣ выставляется опредѣленная группа предметовъ или явленій: языкъ, литература, прошедшія судьбы человѣчества, право, сельское хозяйство, индустрія, торговля, больной человѣкъ и др. Мы не противъ спеціализаціи обученія болѣе широкой и болѣе тѣсной, допускаемъ, что на ряду съ общею филологическою школою можетъ существовать и школа латинскаго языка, на ряду съ общею агрономическою школою школа молочнаго хозяйства или овцевѣдѣнія, на ряду съ общею индустріальною школа текстильной индустріи, но полагаемъ только, что достаточно спеціализировать цѣлую школу и нѣтъ надобности разбивать ее на дальнѣйшія спеціальности; а кромѣ того, нѣтъ надобности распредѣлять обученіе по отдѣльнымъ «предметамъ». Разбивка факультета или спеціальной школы на циклы дѣлается обыкновенно въ интересахъ техническаго или профессіональнаго образованія, а по нашему мнѣнію съ этими интересами нѣтъ надобности считаться въ стѣнахъ научной школы. Научная школа не можетъ готовить ни учителей, ни врачей, ни хозяевъ, ни управляющихъ фабриками и торговыми предпріятіями. Техническое образованіе получается въ мастерской, профессіональное, въ смыслѣ умѣнія получать средства отъ какой-нибудь профессіи, только исполненіемъ этой профессіи.

Въ будущихъ судьбахъ науки намъ рисуется черта, которая передъ нашими потомками рельефнѣе обнаружитъ идею единства научнаго образованія, чѣмъ это можно сдѣлать въ настоящее время. Мы

говоримъ о демократизаціи научнаго образованія, о фактической его доступности широкимъ массамъ.

Откровенно признаемся, что еще съ небольшимъ десять лѣтъ тому назадъ намъ казалось, что доступъ въ высшую школу слѣдуетъ открывать только тѣмъ лицамъ, которыя прошли курсъ средней школы. Мнѣніе, высказанное однимъ изъ товарищей по преподаванію въ Кіевскомъ Политехническомъ институтѣ (А. В. Нечаевымъ) въ отвѣтъ на вопросы, разосланные комиссіей генерала Ванновскаго, о томъ, что въ высшую школу можно принимать тѣхъ, кто прошли только начальную школу, мнѣніе, къ которому я въ то время не присоединился, было первымъ толчкомъ, вызвавшимъ большія сомнѣнія съ моей стороны въ томъ, что мнѣ прежде казалось стоящимъ внѣ сомнѣній. Дальнѣйшій толчокъ произошелъ четырьмя годами позднѣе уже по возвращеніи моемъ въ здѣшніе края. На недолго существовавшихъ курсахъ журналистовъ пришлось встрѣтить слушателя, который обосновалъ свою подготовку, кромѣ начальной школы, только на внимательномъ чтеніи одного за другимъ трехъ словарей Павленкова, Граната и Брокгауза и показался мнѣ ничуть не менѣе, а скорѣе болѣе развитымъ, чѣмъ средній представитель порядочно уже знакомаго мнѣ круга интеллектовъ, прошедшихъ такъ называемый полный курсъ средней школы.

И вспоминаются мнѣ слова Бертело: [1]) «Прошли безвозратно блаженныя времена, когда невѣжество народа возводилось въ принципъ. Наука не можетъ оставаться удѣломъ тѣсной олигархіи; всѣ въ предѣлахъ возможнаго должны быть пріобщены къ ея благамъ; обладаніе ею является необходимымъ условіемъ самыхъ приложеній, ихъ развитіе не вяжется съ общимъ невѣжествомъ».

Развивая ту же мысль въ предисловіи къ переводу Бертело, мой дорогой наставникъ по Петровской академіи и бывшій товарищъ по преподаванію въ Петровской академіи К. А. Тимирязевъ [2]) напоминаетъ, что наука не можетъ оставаться монополіею, что трудящійся имѣетъ право на интегральное пользованіе плодами своего труда, что «наука прежде всего должна имѣть въ виду управленіе въ пользованіи созидаемыми ею жизненными благами, что она прежде всего призвана улучшить жизнь обездоленной части человѣчества... Увеличивая общую сумму благъ, наука устами лучшихъ своихъ представителей громко провозглашала право всѣхъ на свою долю пользованія общими благами».

---

[1]) Наука и нравственность, стр. 149.

[2]) Тамъ же, стр. 11.

И вотъ, когда сломаются перегородки между дѣятелями научныхъ лабораторій и тѣми, «чьи работаютъ грубыя руки, предоставивъ почтительно намъ погружаться въ искусства, въ науки», тогда появится на дѣлѣ новая особенно поучительная постановка вопроса объ единствѣ всеобщаго научнаго образованія.

Объ агрономической школѣ.

(Статья въ журналахъ «Сельское хозяйство и Лѣсоводство» 1913 г. № 9 и «Вѣстникъ жизни слушателей и слушательницъ СПБ. с.-х. курсовъ» 1913 г.).

Авторъ этихъ строкъ—преподаватель по ремеслу—не чувствуетъ въ себѣ «писателя», почти никогда не испытывалъ удовлетворенія при видѣ своихъ строкъ въ печати, но вопросъ о научной школѣ является для него настолько интереснымъ, что ему хочется писать по этому вопросу, даже при сознаніи неумѣнья выразить свои мысли съ достаточною ясностью и при увѣренности въ томъ, что мысли эти найдутъ себѣ очень мало сочувственныхъ откликовъ.

Для агрономическаго журнала наиболѣе подходящею темою является вопросъ о той формѣ научной школы, которую мы называемъ агрономической и которой обыкновенно даютъ имя «высшей сельско-хозяйственной».

Высказывать соображенія о желательной постановкѣ агрономической школы можетъ, конечно, кто угодно, и развѣ только для внѣшняго оправданія своего упомянемъ, что авторъ этихъ строкъ уже тридцать седьмой годъ находится въ личномъ соприкосновеніи съ русскою агрономическою школою [1]). Съ теченіемъ времени взгляды автора на научную школу вообще и на агрономическую въ частности подвергались значительнымъ измѣненіямъ, но въ теченіе послѣдняго десятилѣтія они сохраняютъ приблизительно одинаковое направленіе, основныя черты котораго наиболѣе рельефно намѣчены въ статьѣ «О занятіяхъ въ научной школѣ».

Вопросъ объ агрономической школѣ для насъ только частный

---

[1]) Онъ учился два года въ Петровскомъ-Разумовскомъ, преподавалъ и преподаетъ тамъ же въ общей сложности свыше 20 лѣтъ, 5 лѣтъ преподавалъ въ Новой Александріи, 3 года въ Кіевѣ, 5 лѣтъ преподаетъ на Голицынскихъ курсахъ и разъ въ качествѣ гастролера преподавалъ на С.-Петербургскихъ сельско-хозяйственныхъ курсахъ.

случай общаго вопроса о научной школѣ. Научное образованіе мыслимо для насъ и помимо школы, но въ дальнѣйшемъ изложеніи мы будемъ говорить только объ учебномъ дѣлѣ въ научной школѣ и постараемся спеціализировать наше вниманіе на школѣ агрономической или, какъ ее обыкновенно называютъ, высшей сельскохозяйственной.

Порядокъ нашего изложенія таковъ. 1) сперва коснемся задачъ агрономической школы, потомъ намѣтимъ 2) общія формы завѣдыванія ею, далѣе перейдемъ къ 3) персоналу и поподробнѣе остановимся на 4) устройствѣ занятій въ агрономической школѣ, въ заключеніе затронемъ вопросъ 5) о формахъ приложенія того образованія, которое получается въ агрономической школѣ.

Агрономическая школа—одна изъ формъ научной школы. Агрономіею мы называемъ все въ наукѣ, что имѣетъ отношеніе къ пониманію сельскаго хозяйства. Агрономъ — носитель такого пониманія или вѣрнѣе стремленія къ пониманію, такъ какъ полное пониманіе не подъ силу ни отдѣльному человѣку, ни группѣ людей. Мы не можемъ представить себѣ агрономическую школу иначе, какъ школу научную. Знаемъ, что кромѣ научнаго образованія существуетъ образованіе техническое и профессіональное и что эти виды образованія усматриваются и въ составѣ образованія сельско-хозяйственнаго. Но тѣ учрежденія, которыя мы привыкли называть школами, по нашему убѣжденію, могутъ быть только учрежденіями научнаго образованія или приготовительными къ научному образованію. Техническое образованіе получается не въ школѣ, а въ мастерской; профессіональное образованіе дается самымъ исполненіемъ той профессіи, къ которой оно относится, при чемъ въ понятіе профессіи мы вкладываемъ непремѣнно экономическій смыслъ—добываніе средствъ существованія съ помощью того или другого занятія. И техническое, и профессіональное образованіе совершенно необходимы для человѣка, но въ школѣ невозможно обезпечить полученіе того или другого. Школа можетъ давать только научное образованіе или готовить къ полученію его. Существеннѣйшая часть научнаго образованія — упражненіе въ пріемахъ научнаго изслѣдованія, отыскиваніе взаимной связи явленій; попутно съ этимъ идутъ непремѣнно пріобрѣтеніе знаній и то, что называютъ развитіемъ (иначе расширеніемъ умственнаго кругозора). Совокупность научныхъ школъ всего міра, отдѣльной страны или отдѣльнаго населеннаго пункта мы можемъ назвать университетомъ. Можемъ назвать университетомъ и отдѣльную школу, если она не спеціализируетъ своего содержанія и допускаетъ въ своихъ стѣнахъ приложеніе

методовъ научнаго изслѣдованія къ какимъ угодно объектамъ. Агрономическая школа по внѣшности можетъ существовать отдѣльно, можетъ и входить въ составъ любого университета какъ особый факультетъ на ряду съ другими факультетами, посвященными изученію богословія, философіи, языковѣдѣнія, исторіи, права, математики, естествознанія, медицины, индустріи, торговли, путей сообщенія и др. По существу агрономическая школа всегда и вездѣ являлась и будетъ являться вѣтвью университетскаго образованія. Такою она является и въ томъ случаѣ, если ее включаютъ въ составъ такъ называемыхъ политехникумовъ.

Обычное названіе агрономической школы—«высшая сельско-хозяйственная»; мы постараемся избѣгать этого названія, потому что не представляемъ себѣ иного научнаго образованія, кромѣ того, которое обыкновенно именуется «высшимъ»; терминъ «высокій» можетъ здѣсь имѣть смыслъ только въ примѣненіи къ возрасту учащихся: ниже такого-то возраста (кажется, 15 или 16 лѣтъ) научное образованіе затруднительно для громаднаго большинства людей; ниже этого возраста, какъ уже упомянуто, возможны только занятія подготовительныя, къ которымъ мы относимъ большую часть того, что дѣлается въ школахъ, именуемыхъ средними и низшими. Въ примѣненіи къ спеціальному сельско-хозяйственному образованію нѣтъ возможности провести распредѣленіе учащихся по возрасту.

Кто можетъ взяться за устройство агрономической школы, т.-е. кто можетъ давать средства на это устройство? Прежде всего, конечно, государство, затѣмъ другіе принудительные общественные союзы (каково, напримѣръ, русское земство), а далѣе и частныя учрежденія и отдѣльныя лица. Кому бы ни принадлежало учрежденіе школы, учредители всегда имѣютъ право контроля надъ тѣмъ, что дѣлается въ школѣ, и вотъ съ этой-то стороны особенно важно, чтобы задачи агрономической школы ставились по возможности ясно, чтобы не было недоразумѣнія въ томъ, кого должна готовить школа, а стало быть и въ томъ, цѣлесообразно ли затрачиваются отпускаемыя въ школу средства. Крайне желательно, чтобы школа могла представить результаты своей дѣятельности въ удобообозрѣваемой формѣ, легко доступной для контроля тѣхъ, кто имѣетъ отношеніе къ отпуску матеріальныхъ средствъ на устройство и веденіе школы. Агрономическая школа должна обладать самоуправленіемъ, и общія черты этого самоуправленія могутъ быть намѣчены въ тѣхъ законоположеніяхъ, или правилахъ, которыя составляются для школы ея учредителями. Но черты эти не могутъ быть опредѣлены сколько-нибудь детально; и

для самой школы и для общества крайне важно, чтобы уставы и правила, регулирующіе жизнь школы, обладали достаточною гибкостью. Важнѣйшіе вопросы текущей жизни должны обсуждаться въ самоуправляющейся коллегіи; менѣе важные, требующіе ежедневныхъ рѣшеній, вопросы предоставляются выборнымъ исполнительнымъ органамъ. Приглашеніе должностныхъ лицъ исполнительныхъ органовъ— одна изъ важнѣйшихъ и несомнѣнно нелегкихъ функцій учебной коллегіи: не легко подобрать людей, которые и хотѣли бы и умѣли бы быть достаточно распорядительными и въ то же время достаточно внимательными къ самостоятельности учащаго и учащагося персонала. Внутренняя сущность преподавательскаго дѣла не можетъ регулироваться коллегіальнымъ учрежденіемъ, хотя бы состоящимъ изъ преподавателей: она останется неотъемлемою принадлежностью отдѣльныхъ преподавателей. Но безъ внѣшняго регулированія обойтись нельзя, и потому приходится предоставить коллегіямъ установку плана преподаванія въ самыхъ общихъ чертахъ и выработку тѣхъ формъ контроля, которыя, какъ уже упомянуто, нужны для учредителей школы. Отрицательное значеніе коллегіи въ учебномъ дѣлѣ, можетъ быть, выше, чѣмъ положительное: коллегія можетъ ставить предѣлы произволу отдѣльныхъ преподавателей, мѣшать ихъ мелочной требовательности, но она не въ силахъ вдохнуть живой духъ въ отдѣльныя стороны преподаванія; здѣсь все будетъ зависѣть отъ индивидуальной энергіи преподавательскаго персонала. За учебною коллегіею можно оставить санкцію того, что у насъ называется учеными степенями. Но къ служебнымъ правамъ эти степени не должны имѣть никакихъ отношеній. И государство, и земство, и частныя лица могутъ производить назначеніе на должности, повидимому связанныя съ агрономическимъ образованіемъ, безъ всякой справки о томъ, обладаетъ ли назначаемое лицо какою-нибудь степенью. По нашему мнѣнію, какъ хозяинъ въ правѣ выбрать себѣ въ управляющіе имѣніемъ лицо, не учившееся въ сельско-хозяйственной школѣ, такъ и земство можетъ пригласить на свою «агрономическую» службу человѣка безъ всякаго диплома, и государство можетъ предоставить должность министра земледѣлія лицу, не отмѣченному аттестатомъ спеціальной школы. Напомнимъ кстати, что Вересаевъ [1]) «вездѣ воочію убѣждался, какъ мало значенія придаютъ въ медицинскомъ мірѣ нашему диплому со всѣми правами и преимуществами, сопряженными по закону съ этимъ званіемъ... гдѣ я ни работалъ, меня допускали къ лѣченію

[1]) «Записки врача», изданіе *Нивы*, 1913 г., стр. 209.

больныхъ, а тѣмъ болѣе къ операціямъ, лишь убѣдившись на дѣлѣ, а не на основаніи моего диплома, что я способенъ дѣйствовать самостоятельно»... И правильно поступали, прибавитъ отъ себя авторъ этихъ строкъ, самъ обладающій врачебнымъ дипломомъ и не обладающій техническою врачебною подготовкою...

Переходимъ къ персоналу агрономической школы. Насъ интересуетъ здѣсь исключительно учебный персоналъ. Не беремся рѣшить вопроса: можно ли обойтись въ составѣ школы исключительно учебнымъ персоналомъ, т.-е. съ помощью его исполнять и всѣ канцелярскія и хозяйственныя функціи, какія могутъ оказаться въ жизни школы. Во всякомъ случаѣ и канцелярская и хозяйственная часть въ школѣ не должны забывать своего подчиненнаго положенія по отношенію къ главному дѣлу школы—научноучебному. Мы привыкли раздѣлять учебный персоналъ школы на двѣ группы — преподавателей и учащихся. Преподаватель только тогда по настоящему исполняетъ свое дѣло, когда онъ не пересталъ учиться, а учиться ему приходится, между прочимъ и у студентовъ. Студентъ для насъ родовое понятіе; профессоръ только видъ студента. Еще давно въ одной изъ вступительныхъ лекцій мы совѣтовали на ряду съ извѣстнымъ «docendo discimus» помнить и «discendo docemus», а Д. Н. Прянишниковъ эпиграфомъ къ одной своей брошюрѣ поставилъ «explorando docemus». Это особенно мѣткое изрѣченіе: дѣйствительно, сущность научной школы въ процессѣ изслѣдованія, и съ помощью изслѣдованія совершается въ научной школѣ и процессъ преподаванія.

О преподавателяхъ ниже. Теперь о тѣхъ, кого мы обычно называемъ студентами. Кто можетъ быть студентомъ агрономической школы? По нашему мнѣнію, каждый желающій, если онъ достигъ юношескаго возраста, хотя бы, напримѣръ, 16 лѣтъ (предѣлъ берется довольно произвольно, такъ какъ могущіе быть студентами встрѣчаются и въ болѣе молодомъ возрастѣ). Женскій полъ, конечно не составляетъ препятствія къ изученію агрономіи. Мы рѣшительно высказываемся за школу совмѣстную и какъ въ совмѣстномъ посѣщеніи церкви не видимъ опасности для того и другого пола, такъ не видимъ этой опасности и въ совмѣстномъ посѣщеніи храма науки [1]).

Обученіе въ агрономической школѣ желательно сдѣлать безплатнымъ. Это вполнѣ осуществимо для тѣхъ школъ, которыя устраива-

---

[1]) Напомнимъ, что комиссія 1906 г. подъ предсѣдательствомъ Министра Народнаго Просвѣщенія графа И. И. Толстого высказалась за пріемъ женщинъ въ высшія школы наравнѣ съ мужчинами.

ются государствомъ. Для частныхъ школъ это возможно лишь въ томъ случаѣ, когда существованіе школъ обезпечено крупными основными пожертвованіями. Необходимость вносить плату за ученіе часто является серьезнымъ тормазомъ для возможности обученія въ научной школѣ. При наличности платы за ученіе важнымъ обстоятельствомъ является возможность для учащихся находить для себя заработки. Эта возможность сейчасъ въ Россіи для студентовъ-агрономовъ осуществляется, можетъ быть, легче, чѣмъ для студентовъ какой-нибудь другой спеціальности, вслѣдствіе искусственно приподнятаго спроса на мѣстныхъ агрономовъ, но, къ сожалѣнію, она обыкновенно связана съ территоріальнымъ временнымъ разлученіемъ. Хотѣлось бы видѣть болѣе облегченный доступъ для студентовъ къ полученію платныхъ занятій въ ближайшемъ сосѣдствѣ школы. Мы не держимся того мнѣнія, что сначала надо «отъучиться», а потомъ уже зарабатывать себѣ средства существованія. Думаемъ, что одно совмѣстимо съ другимъ и въ заработкахъ раннихъ годовъ жизни не видимъ ничего предосудительнаго.

На вопросъ: долженъ ли поступающій въ агрономическую школу представить удостовѣреніе о томъ, что гдѣ-то и когда-то онъ чему-то учился раньше? мы не колеблясь отвѣчаемъ отрицательно. Насъ не страшитъ то, что нѣкоторые будутъ легкомысленно браться за непосильныя для нихъ занятія. Соприкосновеніе съ лабораторіею обнаружитъ для каждаго слабыя стороны его личной подготовки и, если онъ пожелаетъ продолжать занятія, онъ обратится сознательно къ опрѣдѣленной формѣ предварительной подготовки. Вѣроятно, это чаще всего будетъ случаться съ подготовкою по математикѣ. Вспоминается намъ то, что говорилъ нашъ дорогой другъ и наставникъ П. Ф. Лесгафтъ, устраивая вольную высшую школу [1]): «Курсъ у насъ университетскій, но мы не беремъ на себя опеку надъ слушателями. Мы предоставляемъ имъ самимъ судить о степени своей подготовки. Каждаго слушателя мы предупреждаемъ, что для пониманія преподаваемыхъ у насъ предметовъ требуется извѣстная предварительная подготовка, но мы считаемъ совершенно излишнимъ вводить испытаніе этой подготовки требованіемъ аттестатовъ зрѣлости или иныхъ свидѣтельствъ. Равнымъ образомъ самому слушателю предоставляется выборъ интересующихъ его предметовъ».

Та тѣснота, на которую любятъ ссылаться сторонники ограниченнаго пріема студентовъ въ научную школу, представляется намъ

---

[1]) *Русская Школа*, 1906 г., № 2, стр. 79.

въ значительной мѣрѣ кажущеюся тѣснотою. Тѣсно не столько въ лабораторіи, сколько въ канцеляріи отъ наплыва желающихъ пріобрѣсти дипломы съ ихъ нерѣдко совершенно миражными «правами». Тѣснота лабораторіи обусловливается обыкновенно шаблонными требованіями по отбыванію практическихъ занятій. Противъ тѣсноты аудиторій, которая даетъ себя знать сравнительно рѣдко, а одновременно и противъ тѣсноты лабораторій важное предупредительное средство—разрѣшеніе обмѣна студентами для всѣхъ научныхъ школъ. Агрономъ долженъ имѣть свободный доступъ въ школы философскую, историческую, юридическую, медицинскую, индустріальную, коммерческую; въ свою очередь и юристъ и медикъ могутъ заниматься, чѣмъ хотятъ, въ агрономической школѣ.

Въ преподавательскомъ персоналѣ агрономической школы мы не желали бы видѣть никакихъ внутреннихъ раздѣленій. Всѣ преподаватели самостоятельны и равноправны. Въ составѣ такъ называемыхъ «ассистентовъ» тѣ, которые руководятъ занятіями студентовъ, должны именоваться преподавателями, а остальные, не занимающіеся такимъ руководительствомъ, должны считаться препараторами и приглашаться на основаніи личныхъ навыковъ въ исполненіи тѣхъ или иныхъ пріемовъ лабораторной службы. Для собственно преподавательской группы единственный цензъ допущенія къ дѣятельности—печатныя научныя работы. Только такой цензъ обезпечиваетъ собою возможность широкаго общественнаго контроля надъ выборомъ преподавательскаго состава. Рекомендація новыхъ преподавателей должна быть предоставлена совокупности лицъ, работавшихъ въ той области науки, къ которой относятся труды кандидатовъ. Агрономическая школа должна обладать правомъ признавать за своими питомцами то, что у насъ называется ученою степенью; но для присужденія этой ученой степени совершенно достаточно напечатанныхъ изслѣдованій, и нѣтъ никакой надобности въ экзаменахъ, которые въ этой формѣ представляются намъ особенно нелѣпыми.

Теперь центральный пунктъ нашего собранія парадоксовъ—вопросъ о студенческихъ занятіяхъ въ агрономической школѣ. Въ содержаніи этихъ занятій мы усматриваемъ три элемента: это — сельско-хозяйственное растеніе, сельско-хозяйственное животное и хозяйствующій человѣкъ. Первые два элемента въ совокупности составляютъ агрономическое естествовѣдѣніе, третій является цементомъ агрономическаго обществовѣдѣнія. Группы методовъ научнаго изслѣдованія находятъ себѣ выраженіе въ слѣдующемъ перечисленіи, которое можетъ и не является исчерпывающимъ. Это 1) методъ отвлеченный,

связанный съ выработкою понятій, 2) вычисленіе, 3) анализъ, 4) искусственное наблюденіе или экспериментъ, 5) естественное однопредметное наблюденіе и 6) массовое наблюденіе. Такое дѣленіе не совпадаетъ съ обычно распространеннымъ разгораживаніемъ учебнаго курса на «предметы», но «предметы» нужны для расписанія, а мы здѣсь говоримъ о логическихъ признакахъ занятій студента-агронома. Составъ расписанія за каждый опредѣленный срокъ учебнаго времени (годъ, семестръ или триместръ) долженъ быть предоставленъ данному составу преподавателей. Никакой бѣды не будетъ, если въ этомъ расписаніи на ряду съ такими общими терминами, какъ «ботаника», «экономія» (безъ всякихъ прилагательныхъ), будутъ стоять и такіе частные термины, какъ «горохъ», «мелкій кредитъ» и т. п. Отъ пресловутой полноты преподаванія надо заранѣе сознательно отказаться, а вмѣстѣ съ тѣмъ и отказаться отъ поисковъ какого-то «минимума знаній», которымъ въ сущности едва ли обладаетъ хотя бы одинъ членъ учебной коллегіи, выставляющей требованіе такого минимума. Мы не являемся сторонниками и другого жупела—послѣдовательности преподаванія. Не отрицаемъ наличности желательной послѣдовательности въ области математики, но не считаемъ этого правиломъ для научнаго образованія вообще и для агрономическаго образованія въ частности. Не видимъ существенной разницы въ томъ, изучаются ли экономическія проблемы съ потребленія или съ производства, предшествуетъ ли ознакомленіе съ хлѣбными злаками ознакомленію съ корнеплодами и т. д. Учебныхъ плановъ въ агрономической школѣ ровно столько, сколько въ ней учащихся.

Студенческія занятія дѣлятся на двѣ группы, которымъ условно можно придать названіе пассивныхъ и активныхъ занятій. Въ ряду пассивныхъ занятій кажущееся преобладаніе принадлежитъ лекціямъ. Предполагается, что большая часть знаній, которыми студенты должны запастись въ школѣ, входитъ въ составъ тѣхъ лекцій, которыя студентамъ читаются. На самомъ дѣлѣ обыкновенный источникъ пріобрѣтенія знаній, наличность которыхъ впослѣдствіи подвергается провѣркѣ на экзаменахъ—не слушаніе лекцій, а чтеніе учебныхъ книгъ и конспектовъ,

Мы не противъ лекцій. Но въ настоящее время въ отличіе отъ времени, предшествовавшаго книгопечатанію, чтеніе систематическихъ курсовъ едва ли можетъ имѣть большое значеніе. Немногочисленные художники слова и теперь могутъ оказывать сильное вліяніе на слушателей какъ систематическими курсами, такъ и эпизодическими лекціями. Лекціи, какъ введеніе въ самостоятельныя практическія за-

нятія студентовъ, лекціи, какъ изложеніе собственныхъ изслѣдованій преподавателя и, наконецъ, лекціи-бесѣды по отдѣльнымъ многимъ вопросамъ представляются намъ полезными составными частями преподаванія въ научной школѣ. Помимо лекцій и лекцій-бесѣдъ аудиторіи могутъ служить мѣстомъ тѣхъ ученыхъ собраній, которымъ придается названіе «семинаріевъ». Здѣсь докладываются итоги собственныхъ работъ учащихся и подвергаются замѣчаніямъ со стороны товарищей и преподавателя. Это уже переходная ступень между пассивными и активными занятіями.

Центръ тяжести современной научной школы лежитъ въ занятіяхъ лабораторныхъ. Для этихъ занятій мы высказываемся рѣшительно противъ всякихъ обязательныхъ шаблоновъ. Ни по одному предмету, изучаемому въ агрономической школѣ, мы не допускаемъ никакого комплекса *обязательныхъ* занятій, которыя требовались бы отъ каждаго студента въ одинаковомъ видѣ. Нашъ высокоуважаемый наставникъ К. А. Тимирязевъ въ области преподававшагося имъ предмета признавалъ «обязательное собираніе гербаріевъ безцѣльно стѣснительною мѣрою» [1]). Такую же характеристику приложили бы мы и къ тѣмъ обязательнымъ «дидактическимъ» упражненіямъ, которыя введены въ практику занятій по статистикѣ въ нѣкоторыхъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ всѣ студенты должны по опредѣленному шаблону изслѣдовать вліянія нѣкоторыхъ факторовъ на уровень грамотности крестьянскаго населенія.

Темы для студенческихъ работъ въ научной школѣ должны избираться самими студентами. Выборъ темы обусловливается личнымъ интересомъ студента, его предварительною подготовкою и возможностью имѣть подъ руками тѣ или другіе матеріалы, ту или другую обстановку изслѣдованій. Активная работа студента должна обладать самостоятельностью и индивидуальностью и не быть обязательною.

Не считаемъ нужнымъ подробно останавливаться на распредѣленіи студентовъ по курсамъ. Отрицая въ принципѣ послѣдовательность преподаванія, мы не можемъ сочувствовать тѣмъ распоряженіямъ, которыя предписываютъ студентамъ проходить разныя отрасли науки непремѣнно въ опредѣленномъ порядкѣ. Для агрономической школы не считаемъ полезнымъ раздѣленія студентовъ даже на двѣ группы, изъ которыхъ первая отводится для такъ называемыхъ общихъ, а вторая для «спеціальныхъ» предметовъ. Ни одна отрасль науки не можетъ быть гарантирована отъ проникновенія въ нее спеціально агро-

---

[1]) *Извѣстія Петровской Академіи.* 1881. Вып. II. Стр. 59.

номическихъ интересовъ, и ни одна изъ спеціальныхъ проблемъ агрономіи не можетъ быть ограждена отъ обращенія въ общую научную проблему.

Не понимаемъ дѣленія преподаванія въ агрономической школѣ на секціи. Въ практикѣ нѣкоторыхъ школъ раздѣленіе на секціи означаетъ только освобожденіе нѣкоторыхъ группъ студентовъ отъ экзаменаціонной повинности по нѣкоторымъ предметамъ, но тутъ нѣтъ никакой спеціализаціи второго порядка. Конечно, мы должны высказаться и противъ спеціализаціи третьяго порядка, устраиваемой нѣкоторыми высшими школами внутри факультетовъ въ видѣ такъ называемыхъ «цикловъ». Устройство цикловъ, какъ намъ кажется, покоится на смѣшеніи задачъ научнаго и профессіональнаго образованія. Въ стѣнахъ агрономической школы не слѣдуетъ раздѣльно готовить будущихъ экспериментаторовъ, преподавателей, мѣстныхъ агрономовъ, рыбоводовъ, лѣсоводовъ и т. д. Не будемъ перечислять тѣ виды лабораторій, которые возможны и желательны въ стѣнахъ агрономической школы. Эти лабораторіи тѣсно переплетаются съ библіотекою или библіотеками и разнообразными опытными учрежденіями, изъ которыхъ иныя заходятъ и въ область хозяйственныхъ опытовъ. Вопросъ о надобности существованія фермы или сложнаго хозяйственнаго предпріятія при учебномъ заведеніи не допускаетъ категорическаго рѣшенія. Для новыхъ русскихъ агрономическихъ школъ мы высказались бы противъ устройства фермъ-имѣній и въ то же время мы не сочувствуемъ уничтоженію старыхъ фермъ, существовавшихъ долгіе годы, накопившихъ извѣстный запасъ хозяйственныхъ наблюденій, которыя интересно продолжить и сравнить съ послѣдующими. Во всякомъ случаѣ на ферму при школѣ нельзя смотрѣть какъ на мѣсто сельско-хозяйственной практики для учащихся.

Мы не противъ совмѣщенія студенчества съ разнообразнѣйшими видами практиканства. Но научная школа отъ себя можетъ предложить только одинъ видъ практиканства — это практику научнаго изслѣдованія.

Въ заключеніе опять коснемся контроля дѣятельности школы, на сей разъ контроля студенческихъ занятій. Экзамены, какъ форма контроля этихъ занятій, нами рѣшительно отвергаются. Мы не считаемъ пріобрѣтеніе знаній главною цѣлью пребыванія въ школѣ, но, если бы мы и держались такого мнѣнія, мы должны были бы признать экзамены негодною формою обнаруженія знаній. Единственная форма контроля—активныя студенческія работы, изслѣдованія студентовъ въ разныхъ отрасляхъ жизни, имѣющихъ отношеніе къ пони-

манію сельскаго хозяйства. Можетъ быть, вышеприведенное раздѣленіе агрономіи на три группы по содержанію и на шесть группъ по методу очень неудачно, но намъ хотѣлось бы, чтобы мысль, лежащая въ основѣ этого дѣленія, была примѣнена къ подведенію итоговъ пребыванія отдѣльнаго лица въ составѣ агрономической школы. Отъ работы отдѣльнаго студента мы ждемъ проявленія интереса ко всѣмъ тремъ элементамъ содержанія, т.-е. къ с.-х. растенію, с.-х. животному и хозяйствующему человѣку, ждемъ отъ него также и попытки приложенія разныхъ группъ научныхъ методовъ. Осуществить это онъ можетъ и въ одной работѣ и въ нѣсколькихъ десяткахъ работъ. Интересъ къ культурѣ картофеля захватываетъ совмѣстно проблемы, причисляемыя къ области растеніеводства, животноводства и с.-х. экономіи. По поводу картофеля можно заняться и отвлеченнымъ изслѣдованіемъ ренты, и детальными вычисленіями урожайности, и химическимъ анализомъ, и экспериментами по дѣйствію удобреній на картофель и по питательности картофеля для животныхъ, и наблюденіями по морфологіи сортовъ, и статистикою густоты посадки. Кому поручить разборъ отдѣльныхъ изслѣдованій—вопросъ частный, не допускающій общаго рѣшенія. Индивидуальная оцѣнка студенческихъ работъ со стороны отдѣльныхъ преподавателей, оцѣнка, конечно, не поддающаяся цифровому выраженію, и дастъ матеріалъ для того, что можно, если угодно, называть «дипломомъ» на званіе агронома.

Теперь еще нѣсколько словъ о приложеніяхъ агрономическаго образованія. О приложеніи этого образованія къ пріобрѣтенію служебныхъ правъ мы говорить не будемъ. Производство въ чины и классы должностей не можетъ имѣть никакой логической связи съ образованіемъ человѣка: это дѣло начальства. Если нашъ агрономъ идетъ въ чиновники, ему все равно нужно учиться съ азбуки въ чиновничьей «мастерской». Лабораторная практика даетъ очень мало для практики канцелярскаго дѣлопроизводства. Но даже если агрономъ избралъ чиновничью дѣятельность, соприкасающуюся съ сельскимъ хозяйствомъ, ему могутъ встрѣтиться случаи, когда пониманіе сельско-хозяйственныхъ вопросовъ окажется для него не лишнимъ. Этихъ случаевъ будетъ гораздо больше въ дѣятельности мѣстнаго агронома, который по нашему, можетъ быть неправильному взгляду является прежде всего внѣшкольнымъ преподавателемъ агрономіи (повторимъ еще разъ «агрономіи», а не «сельскаго хозяйства»). Дѣятельность въ качествѣ школьнаго преподавателя составляетъ уже совершенно неразрывное продолженіе работы студента. Преподаватель долженъ продолжать быть изслѣдователемъ и долженъ пользоваться всѣми слу-

чаями, чтобы поощрять своихъ учениковъ къ самостоятельнымъ изслѣдованіямъ. Мы не преувеличиваемъ значенія агрономической школы для дѣятельности хозяина, ведущаго собственное сельско-хозяйственное предпріятіе, и для управляющаго, нанимающагося въ чужое предпріятіе. Но все таки скажемъ, что и тотъ и другой на каждомъ шагу своей дѣятельности имѣетъ возможность приложить то пониманіе агрономическихъ проблемъ, которому они отводили свои студенческіе годы.

Приложенія агрономическаго образованія безконечно разнообразны. Но по нашему прочному убѣжденію агрономическая школа не должна брать на себя подготовку къ этимъ приложеніямъ. Всѣ силы школы должны быть сосредоточены на томъ, чтобы облегчать учащимся процессъ отыскиванія истины. Студентъ въ свои учебные годы не можетъ перестать быть гражданиномъ. Студенческая среда можетъ дать и дѣйствительно даетъ пищу гражданскимъ чувствамъ, но это происходитъ независимо отъ практики научныхъ изслѣдованій. Студентъ можетъ совершенствовать свои технические и профессіональные навыки и не порывая своей связи съ агрономическою школою, но это совершенствованіе опять таки процессъ независимый отъ упражненія въ пріемахъ научнаго изслѣдованія. Преподавателямъ агрономической школы слѣдуетъ помнить завѣтъ, данный французомъ Дюма, участвовавшимъ въ постановкѣ французскаго агрономическаго образованія, и повторенный нашимъ дорогимъ наставникомъ Г. Г. Густавсономъ [1]) который въ теченіе 15 лѣтъ былъ лучшимъ лекторомъ русской агрономической школы. Вотъ этотъ завѣтъ: «c'est par en haut qu'il faut instruire les hommes: le reste vient par surcroit».

---

1) *Извѣстія Петровской Академіи.* 1890. Вып. I.

О знаніи и пониманіи.

[Вступительная лекція, прочитанная осенью 1913 года въ Петровскомъ-Разумовскомъ и въ 4 высшихъ учебныхъ заведеніяхъ Москвы] [1]).

Цѣль научныхъ занятій—*открываніе* истины. Значеніе этого открыванія не уменьшается тѣмъ, что многія научныя правильности были уже открыты. Учащемуся приходится вновь открывать ихъ для себя и какъ бы повторять Архимедово восклицаніе «Эврика!». Встрѣчается взглядъ, будто бы научное образованіе доступно лишь для немногихъ, обладающихъ особымъ *призваніемъ* къ нему. Мы съ этимъ взглядомъ не согласны и думаемъ, что научное образованіе доступно всѣмъ человѣческимъ существамъ безъ исключенія. Знаемъ, что часто традиція является препятствіемъ къ осуществленію научнаго образованія. Убѣжденія, господствующія среди окружающихъ насъ, нерѣдко вліяютъ на наши сужденія и являются для насъ источникомъ вѣры, но и эта вѣра иногда опредѣляетъ собою любимый предметъ изученія, а изученіе съ теченіемъ времени можетъ принять научный характеръ.

Стремленіе къ познаванію истины носитъ спеціальное названіе *любознательности*; любознательность противополагаютъ, хотя и безъ рѣзкихъ границъ, любопытству, подъ которымъ разумѣютъ свойство людей сосредоточивать вниманіе на вещахъ, не имѣющихъ для нихъ существеннаго интереса. Любознательность связана съ интересомъ, которому можно дать названіе научнаго интереса. По мнѣнію нѣкоторыхъ фаталистовъ, напр., покойнаго проф. В. И. Сергѣевича [2]), не настанетъ никогда такое время, когда всѣ стали бы учиться. Сергѣевичъ признаетъ, что научныя занятія требуютъ самостоятельности,

---

[1]) «Вѣстникъ Воспитанія», 1914 г. № 2.

[2]) «Вѣстникъ Европы», 1908, № 4.

а самостоятельность по его мнѣнію, прирожденный даръ: дѣти будто бы родятся или самостоятельными или безвольными. Съ этимъ мы рѣшительно не согласны и повторяемъ, что признаемъ научное образованіе доступнымъ для всей массы человѣческихъ существъ.

Весьма соблазнительною является идея *систематичности* научнаго образованія, но кажется, Паульсенъ [1]) справедливо говоритъ, что «если наука есть система общихъ и необходимыхъ истинъ, то, быть можетъ, только математика удовлетворяетъ этимъ требованіямъ; ни физика, ни химія, тѣмъ болѣе физіологія и подавно географія и исторія этимъ требованіямъ не удовлетворяютъ». На бумагѣ создаются стройныя программы школьнаго научнаго образованія, обладающія на первый взглядъ какъ будто бы единствомъ, но единство это кажущееся, бумажное.

Обычная форма воздѣйствія преподавателей на учащихся въ научной школѣ есть *лекція*, но она далеко не всегда оказывается удачною формою. Не даромъ А. С. Фаминцынъ говоритъ, что слушатели, даже интересующіеся предметомъ, поступаютъ раціонально, предпочитая, во избѣжаніе потери времени, знакомиться съ предметомъ дома по учебникамъ. Если бы мы, преподаватели, сумѣли повнимательнѣе относиться къ собственнымъ дѣйствіямъ, мы замѣчали бы важный признакъ утомительности лекцій для слушателей. Этотъ признакъ— зѣвокъ. Можетъ быть, иногда наша лекція была бы не такъ томительна, если бы у слушателей была какая-нибудь физическая работа, напр., рисованіе (хотя бы карикатуры на преподавателя) или рукодѣліе.

Интересъ къ лекціи зависитъ, конечно, и отъ преподавателя, и отъ слушателя. Нужна душевная *возбудимость* съ обѣихъ сторонъ. «Зажигательный матеріалъ духа требуетъ искры» (Керштенштейнеръ). Нужна внутренняя возбудимость преподавателя, но нужна она и въ слушателѣ, при чемъ продолжительность возбужденія слушателя зависитъ отъ темперамента: у сангвиника она кратковременна, у холерика и меланхолика можетъ длиться дольше.

Живѣе идетъ или должно идти преподаваніе тогда, когда между лекторомъ и слушателями происходитъ взаимодѣйствіе въ формѣ бесѣды, за которою должны были бы слѣдовать и внѣлекціонныя обращенія учащихся къ преподавателю. Еще Локкъ сказалъ, что «не учитель долженъ заставлять учениковъ учиться, а они должны обращаться съ просьбой ихъ учить» [2]).

---

[1]) Педагогика, стр. 7.

[2]) Русская Школа. 1906, № 9.

Зачѣмъ устраиваются лекціи и другія формы пассивныхъ занятій? Обычный отвѣтъ: для того, чтобы студентъ пріобрѣталъ *знанія*. Въ установкѣ задачъ школы многіе ставятъ на первый планъ именно пріобрѣтеніе и пополненіе знаній. Несомнѣнно, безъ знаній мы не можемъ дѣлать никакихъ выводовъ, стало быть, не можемъ идти впередъ и въ открываніи истины. Однако передачей и пріобрѣтеніемъ знаній въ дѣлѣ научнаго образованія нельзя ограничиться. «Сообщеніе только полезнаго знанія есть дурная наука или даже вовсе не наука», говоритъ Пирсонъ («Грамматика науки»). «Простое знаніе того, что правильно, никогда не можетъ замѣнить выработанную силу сужденія» (Керштенштейнеръ). Знаніе—результатъ познавательнаго процесса. По Владиміру Соловьеву [1]) это «самое общее выраженіе для обозначенія теоретической дѣятельности ума, имѣющей притязаніе на объективную истину».

Отличить провѣренныя знанія отъ непровѣренныхъ весьма не легко. Учащемуся часто приходится видѣть себя въ промежуткѣ между противорѣчивыми знаніями. Вересаевъ въ «Запискахъ врача» [2]) описываетъ, какъ тотъ, кто говорилъ профессору дерматологіи, что проказа заразительна, получалъ неудовлетворительную отмѣтку, а у проф. общей хирургіи неудовлетворительную отмѣтку получалъ тотъ, кто говорилъ, что проказа не заразительна. На самомъ дѣлѣ главная масса студенческихъ знаній пріобрѣтается не изъ лекцій: при наличности обычной формы экзаменовъ главный источникъ студенческихъ знаній—*чтеніе*. Помимо экзаменовъ чтеніе, нужно въ нѣкоторой степени и для исполненія самостоятельныхъ работъ, но размѣры этого предварительнаго чтенія должны быть сколь возможно краткими; въ этой области слѣдуетъ какъ можно скорѣе переходить отъ пассивныхъ занятій къ активнымъ.

Учащимся рекомендуется воспринимать и удерживать знанія въ *памяти*. Память Э. ф. Радловъ («Философскій словарь») опредѣляетъ какъ душевную способность воспроизводить сознаніемъ прежде бывшія душевныя состоянія. Къ явленіямъ памяти относится запоминаніе, сохраненіе, воспроизведеніе и забвеніе. Посредствомъ запоминанія человѣкъ удерживаетъ и закрѣпляетъ чувственныя представленія. Запоминаніе зависитъ и отъ многихъ свойствъ запоминающаго, отъ его внимательности въ данный моментъ и отъ пріемовъ заучиванія. То, что затронуло насъ за живое, лучше запоминается (Мейманъ). Мед-

---

[1]) Энциклопед. словарь Брокгауза, полутомъ 24.

[2]) Изданіе «Нивы», 1913 г., стр. 195

ленное заучиваніе, но не по частямъ, а по возможности въ примѣненіи ко всему заучиваемому матеріалу, даетъ болѣе прочные результаты; при быстромъ заучиваніи выученное скорѣе улетучивается изъ памяти (Мейманъ). Наши школы грѣшатъ обиліемъ матеріала, рекомендуемаго для запоминанія. «Мозги зауряднаго ученика не могутъ вмѣстить достаточной порціи академической науки въ ея современномъ объемѣ... Нѣкоторые студенты, потерявши вѣру въ свои силы, убѣждаются, что всего не передумаешь: хорошо, если и запомнить удастся» (В. В. Лермантовъ). Памяти дается во всякомъ случаѣ излишняя работа. А между тѣмъ судья, двадцать лѣтъ примѣнявшій уставъ о наказаніяхъ, при каждомъ приговорѣ долженъ смотрѣть въ законъ, а не полагаться на память. Умѣнье пользоваться справочными книгами часто бываетъ для студента значительно важнѣе, чѣмъ заученный запасъ знаній.

На процессѣ воспроизведенія произвольнаго и непроизвольнаго мы не будемъ здѣсь останавливаться, но коснемся слегка того, что именуется забвеніемъ. Это процессъ, противоположный запоминанію и всегда непроизвольный. Онъ является совершенно необходимымъ и при теперешнемъ положеніи школы прямо желательнымъ въ интересахъ учащихся. Школа часто хотѣла бы поставить учащихся въ положеніе французовъ-эмигрантовъ, которые «ничего не забыли»; но вѣдь про тѣхъ же эмигрантовъ, возвратившихся во Францію, говорили, что они «ничему не научились». Желательный ли это результатъ для школьнаго обученія?

Отъ себя я рѣшился бы сдѣлать русскимъ студентамъ приглашеніе: «*не бойтесь забывать*».

Преподаватель исторіи С. П. Моравскій [1]) совершенно основательно утѣшалъ учениковъ, огорчавшихся тѣмъ, что они къ концу гимназическаго курса забыли выученное въ IV и V классѣ. Онъ обращался къ такимъ ученикамъ со слѣдующими словами: «Эти теперь забытые факты, въ свое время пройдя черезъ голову въ связи и освѣщеніи, сдѣлали свое дѣло, развили интеллектъ, повліяли на взгляды и понятія, способствовали установкѣ міросозерцанія, расширили кругозоръ, дали возможность лучше разобраться въ явленіяхъ окружающей жизни; все это звукъ пустой для человѣка, который съ дѣтства привыкъ цѣнить только факты и въ ихъ усвоеніи видѣть самодовлѣющую цѣль школьной учебы».

Не будемъ же бояться того, что поляки называютъ словомъ

---

[1]) «Вѣстникъ Воспитанія», 1907 г., № 2.

«zapomnieć» («запомнить»), а русскіе—словомъ «забыть» (или «запамятовать»). Не будемъ упускать изъ виду, что нагруженная память вредитъ творчеству.

Обычною формою контроля пріобрѣтенныхъ знаній является *экзаменъ*. Опасаясь подозрѣнія въ пристрастномъ отношеніи къ школьнымъ экзаменамъ, предоставимъ говорить о нихъ другимъ людямъ довольно разнообразной компетенціи. К. Д. Ушинскій напоминаетъ о томъ, что «у китайцевъ все совершается по экзамену, но не дай Богъ намъ внести въ науку элементъ китайскаго застоя». К. П. Побѣдоносцевъ, бывшій профессоръ московскаго университета, едва ли заслуживающій подозрѣнія въ пристрастіи къ субверсивнымъ идеямъ, въ книгѣ «Ученіе и учитель» говоритъ: «Экзаменъ—нѣчто подобное прикидыванію мѣрки роста на рекрута. На пріемномъ экзаменѣ надо обнаружить прежде всего такъ называемое знаніе, знаніе отвѣтовъ, именъ, формулъ и чиселъ... Переставъ быть экзаменомъ (examen значитъ испытаніе) и превратившись въ механическую мѣрку матеріала, помѣщающагося въ голову и память ученика въ качествѣ знанія, экзаменъ становится бѣдою для школьнаго дѣла... Сократъ былъ великій учитель, но въ смыслѣ нашего учительства онъ былъ бы не пригоденъ; ни одинъ изъ его учениковъ не умѣлъ бы отвѣчать на школьномъ экзаменѣ: на экзаменѣ требуется знаніе». По словамъ А. С. Фаминцына [1]) не найдется лицъ, способныхъ утверждать, будто бы провѣрка знаній на экзаменѣ при обычномъ душевномъ состояніи экзаменующихся—явленіе нормальное.

Вересаевъ прямо противопоставляетъ экзаменаціонный контроль знанія контролю пониманія: «ни одинъ выдающійся врачъ не можетъ безъ долгой подготовки сдать экзаменъ на ученую степень, развѣ только экзаменаторы во вниманіе къ его заслугамъ отнесутся къ нему снисходительно т.-е. будутъ требовать дѣйствительнаго пониманія медицины, а не знанія на зубокъ ни на что ненужныхъ мелочей» [2]).

«Вездѣ у насъ,—говоритъ тотъ же авторъ,—экзамены поставлены такъ, что сдать ихъ могутъ только юнцы съ молодой памятью, хотя бы они не обладали никакою врачебною опытностью и сколько-нибудь основательными знаніями... Часто школьная постановка дѣла превращаетъ экзаменъ въ уродливую и очень неумную комедію: требуется невообразимая мѣшанина, помнить которую можно только для экзамена» [3]).

---

[1]) «Міръ Божій», 1903, № 1.

[2]) Записки врача, стр. 190.

[3]) Тамъ же, стр. 195.

Вамъ можетъ быть, покажется грубымъ сравненіе, которое нерѣдко навертывается моему вниманію, какъ только рѣчь заходитъ объ экзаменахъ. Это то педагогическое средство, о желательности возстановленія котораго, какъ мѣры наказанія за хулиганство, рѣчь въ Россіи зашла въ 1913 г., черезъ полвѣка послѣ общей отмѣны тѣлесныхъ наказаній. Всего только 9 лѣтъ тому назадъ въ Германіи, въ Дрезденѣ появилась брошюра Фреймута [3]), защищающая тѣлесныя наказанія даже для дѣвочекъ въ элементарной школѣ вообще за поведеніе, но въ видѣ исключенія и за дурные успѣхи. Формою наказанія у Фреймута рекомендуется легкая оплеуха—такая, чтобы не произошло сотрясенія мозга. Фреймутъ говоритъ, что опытный практикъ только улыбнется на утвержденія архиразумныхъ и сантиментальныхъ теоретиковъ и одинаково компетентныхъ маменекъ и тетенекъ. Тѣлесныя наказанія, по мнѣнію Фреймута, можно устранить изъ школы только тогда, когда учителя, неспособные поддерживать дисциплину, получатъ отставку.

Отъ пассивныхъ занятій переходимъ къ активнымъ. Въ нашихъ школахъ въ большинствѣ случаевъ студентамъ предлагаютъ «быть обучаемыми», а имъ бы слѣдовало симимъ учиться. Активныя занятія могутъ родиться только на почвѣ интереса къ наукѣ. По мнѣнію нѣкоторыхъ, только «ученый» можетъ быть самостоятельнымъ работникомъ въ наукѣ; студентъ долженъ прежде «узнать науку», т.-е. учиться только пассивно; о самостоятельномъ занятіи наукою на школьной скамьѣ будто бы не можетъ быть рѣчи (В. И. Сергѣевичъ). Для насъ же каждый студентъ—ученый, и студентомъ, то-есть ученымъ, могъ бы быть всякій человѣкъ. Конечно, возможность приняться за активныя занятія стоитъ въ связи съ развитіемъ *характера*. Характеръ по Девею разлагается на силу воли, ясность сужденія и чуткость; Керштенштейнеръ прибавляетъ къ этому еще возбудимость души; въ этомъ послѣднемъ свойствѣ скрыта наличность интереса къ научнымъ занятіямъ.

У каждаго учащагося должно быть *индивидуальное* отношеніе къ научнымъ занятіямъ: въ нихъ онъ долженъ проявить свою личность, и для того чтобы помощь преподавателя была успѣшна, надо чтобы преподаватель хоть слегка былъ знакомъ съ индивидуальностью учащихся. Въ нашихъ условіяхъ средняго образованія индивидуальность сильно подавляется и со стороны семьи и со стороны школьныхъ порядковъ. Чтобы студентъ могъ дойти до различенія своей индивиду-

---

[3]) «Русская Школа», 1905, № 9.

альности, до *самопознанія*, нужна *свобода* и возможность испробовать свои силы въ разныхъ родахъ активной дѣятельности. А. С. Фаминцынъ справедливо замѣчаетъ, что не только экзамены, но и обязательныя практическія занятія сводятъ свой результатъ къ нулю, разъ молодые люди замѣтятъ въ нихъ присутствіе посягательства на свою свободу.

Свободный выборъ предмета влечетъ за собой *спеціализацію* занятій. Всякая самостоятельная работа есть непремѣнно работа спеціальная. Углубленіе въ предметъ, постиганіе сути предмета можно получить только изъ частнаго изученія. И васъ я усиленно приглашаю не откладывать вашей самостоятельной работы надъ частными темами.

Наведите справку въ «Философскомъ словарѣ» Э. Ф. Радлова, и вы узнаете, что *пониманіе* «не имѣетъ характера научнаго термина и употребляется, въ значеніи усвоенія предмета вообще, въ смыслѣ образованія понятія». Мы не смущаемся этою оговоркой и рѣшаемся противопоставить стремленіе къ пониманію тому стремленію къ знаніямъ, которое обыкновенно считается главною цѣлью научной школы. Въ смыслѣ пониманія мы беремъ и то «дѣйствительное знаніе», о которомъ говоритъ Бокль, которое состоитъ не въ знакомствѣ съ фактами, а въ пользованіи фактами, которое опредѣляетъ собою и задачи философіи. Пирсонъ цѣлью науки называетъ полное истолкованіе вселенной и прибавляетъ, что, конечно, это только идеалъ. И мы скажемъ, что полное пониманіе всего дѣйствительнаго и всего мыслящаго есть идеалъ науки. Уже послѣ того, какъ настоящая лекція была составлена, намъ удалось достать старую книгу В. В. Розанова «О пониманіи. Опытъ изслѣдованія природы, границъ и внутренняго строенія науки какъ цѣльнаго знанія. Москва, 1886». Рискуя уронить себя во мнѣніи многихъ, мы считаемъ себя обязанными подчеркнуть близость нашихъ взглядовъ на многіе вопросы гносеологіи [1]), что, конечно, не измѣняетъ нашего отрицательнаго отношенія ко многимъ публицистическимъ писаніямъ сотрудника «Новаго Времени». Приводимъ нѣсколько выдержекъ изъ названной книги.

«Какова бы ни была дѣятельность разума, она всегда будетъ по существу своему пониманіемъ и, кромѣ этого же пониманія ничего другого не можетъ имѣть своей цѣлью» (предисловіе, стр. X). «Знаніе всего, что случилось съ тѣхъ поръ, какъ существуетъ міръ, не

---

[1]) Воззрѣнія В. В. Розанова были намъ неизвѣстны при подготовкѣ прошлогодней вступительной лекціи «Единство научнаго образованія». («Вѣстникъ Воспитанія» 1912, № 6).

составило бы науки; но выводъ одного постояннаго свойства уже кладетъ основаніе наукѣ, уже составляетъ часть ея» (стр. 3). «Знаніе увеличивается черезъ простое механическое прибавленіе, пониманіе совершенствуется, становясь глубже и полнѣе» (стр. 7). «Знаніе происходитъ по причинѣ, пониманіе образуется съ цѣлью» (стр. 8). «Признаки пониманія: необходимость существованія предмета его; содержаніе въ себѣ отвѣта на совокупность вопросовъ, которые разумъ можетъ предложить относительно этого предмета и скрытаго процесса, происходящаго въ понимаемомъ явленіи; цѣльность его (пониманія); господствующее участіе разума въ произведеніи его; усовершаемость его; цѣлесообразность въ его образованіи» (стр. 18). «*Науку образуютъ не знанія, но пониманіе*; изъ знаній же имѣютъ къ ней отношенія только тѣ, которыя имѣютъ цѣлью образовать пониманіе и ведутъ къ нему» (стр. 20). «*Сущность науки—соединеніе знаній въ пониманіе*» [1]) (стр. 26).

Путь къ пониманію идетъ черезъ *логическое мышленіе*. Существенная часть логическаго мышленія—умѣніе связывать факты между собою. Не даромъ по латыни «понимать» передается словомъ «Intellegere», что какъ бы значитъ «между строкъ читать». У каждаго факта надобно отыскать такіе признаки, которые позволяли бы связать съ другими фактами.

Результатъ логическаго мышленія есть *понятіе*. Разъ мы раздѣляемъ науку на различныя отрасли по содержанію, каждая отрасль должна вырабатывать понятія, относящіяся къ ея главному предмету. Надо признаться, что мы очень привыкли усваивать не самыя понятія, а ихъ словесныя выраженія: происходитъ своего рода конфликтъ между процессами запоминанія и пониманія.

Мышленіе, направляющееся къ выработкѣ понятій, ищетъ реальнаго *отношенія* предметовъ, существующаго независимо отъ познающаго лица. Связь предметовъ въ пространствѣ и во времени, связь причинности и цѣлесообразности—все это отношенія предметовъ, открываемыя, но не созидаемыя логическимъ мышленіемъ (Радловъ). Клодъ Бернаръ совѣтовалъ тамъ, гдѣ говорятъ въ наукѣ о причинахъ, говорить только объ отношеніяхъ. И Лотце еще говорилъ: «быть—это значитъ стоять въ отношеніяхъ». Важность отношеній особенно подчеркивается въ математикѣ, гдѣ величины имѣютъ значеніе не сами по себѣ, а по ихъ соотношеніямъ, выражаемымъ самыми разнообразными функціями.

---

[1]) Курсивъ нашъ.

Всякая частная работа въ наукѣ должна сопровождаться нѣкоторыми *выводами.* Самостоятельное полученіе выводовъ доставляетъ учащимся гораздо больше нравственнаго удовлетворенія, чѣмъ запоминаніе выводовъ, полученныхъ другими лицами. Неизбѣжнымъ спутникомъ логическаго мышленія должно быть сомнѣніе; сомнѣніе заставляетъ съ осторожностью относиться къ полученнымъ выводамъ, заставляетъ ихъ всячески провѣрять. Ошибокъ въ мыслительной работѣ нечего бояться. Керштенштейнеръ [1]) не безъ основанія говоритъ, что самопознаніе вырастаетъ гораздо больше изъ сдѣланныхъ нами ошибокъ, чѣмъ изъ нашихъ правильныхъ поступковъ.

Встрѣчи съ товарищами и преподавателями—важное преимущество школы передъ внѣшкольнымъ самообразованіемъ. Высшія школы всегда являются школами корпоративной жизни. Людямъ присуще стремленіе дѣлиться съ другими, стремленіе умножить собственное мышленіе въ сознаніи другихъ людей. Школьные *союзы*—очень важное средство самовоспитанія, связаннаго съ научнымъ образованіемъ. Нѣмцы видятъ преимущество англійской и американской школы передъ германской въ сравнительно большемъ распространеніи добровольныхъ студенческихъ кружковъ, союзовъ и обществъ. Частный случай союза есть и то общеніе, которое завязывается между преподавателемъ и слушателями на *бесѣдахъ* въ аудиторіи. Сторонники преобладанія лекцій выставляютъ возраженія противъ бесѣдъ. Говорятъ (В. И. Сергѣевичъ), что бесѣда часто можетъ не состояться, а еще хуже, если появятся «говоруны, которые готовы спорить обо всемъ, ничего порядкомъ не зная». Мы какъ-то ихъ не боимся. Русское студенчество, въ непрерывномъ сношеніи съ которымъ намъ приходится проводить уже сороковой годъ, гораздо больше проявляетъ избытокъ конфузливости, чѣмъ избытокъ нахальства.

Немаловажное значеніе въ студенческомъ общеніи на научной почвѣ мы придаемъ *совмѣстному обученію* мужчинъ и женщинъ. Можно держаться различныхъ взглядовъ на распредѣленіе психическихъ особенностей по полу, но при всемъ этомъ различіи можно сойтись на признаніи хотя бы внѣшнихъ преимуществъ совмѣстной школы передъ раздѣльнополою. Эти внѣшнія преимущества характеризуются, можетъ быть съ избыткомъ стилизаціи, слѣдующими словами г. Житомирскаго [2]): «уничтожая жеманство и застѣнчивость, совмѣстное образованіе въ то же время уничтожаетъ

---

[1]) Характеръ, стр. 77.

[2]) «Русская школа», 1905, №№ 7—8.

грубость и нахальство». Мы лично не можемъ считать жеманство и грубость специфическими чертами женской и мужской молодежи, но не отрицаемъ того, что однополая школа даетъ поводъ къ накопленію этихъ свойствъ; какъ распредѣляются эти два свойства по полу заведеній, вы сами догадываетесь. Паульсенъ напоминаетъ, что женскій интеллектъ еще не достигъ своего полнаго развитія. Зигвартъ усматриваетъ у мужчинъ большую активность. По Керштенштейнеру общее мнѣніе приписываетъ женщинамъ больше врожденнаго такта. Мы лично не беремся указывать какія-нибудь существенныя психическія различія по полу.

Въ заключеніе нѣсколькими словами коснемся *результатовъ* и *приложеній* научнаго образованія, которое, по нашему мнѣнію, въ концѣ-концовъ основывается на развитіи процессовъ пониманія. Кажущимся результатомъ научнаго образованія является дипломъ—та бумажка, про которую говорятъ, что «учащіеся берутъ дипломъ приступомъ, а учителя всячески ограждаютъ, выставляютъ колючія загражденія, роютъ волчьи ямы». Роль дипломовъ въ общественной жизни съ теченіемъ общественной жизни, несомнѣнно, падаетъ. У Вересаева [1]) изображено, какъ мало значенія въ медицинскомъ мірѣ придается теперь медицинскому диплому. Дипломъ связанъ съ государственными правами, и сужденіе объ его надобности или ненадобности должно принадлежать представителямъ государственныхъ учрежденій. Дипломъ по существу своему не долженъ касаться школы. Школа можетъ имѣть дѣло только съ аттестатомъ. Мы вовсе не противъ аттестата, но только какъ свидѣтельства о самостоятельныхъ изслѣдованіяхъ, исполненныхъ студентомъ во время пребыванія его въ научной школѣ. Аттестатъ этотъ можетъ имѣть лишь совершенно индивидуальный характеръ: шаблоны къ нему не примѣнимы. Но по нашей терминологіи аттестатъ никоимъ образомъ не можетъ обозначать собою «окончанія» курса. Въ примѣненіи къ научной школѣ терминъ «окончившій курсъ» остается для насъ совершенно непонятнымъ. Это какой-то дрессировочный терминъ, можетъ быть, умѣстный для школы ищеекъ (недавно писали, что изъ русской школы ищеекъ въ 1913 году выпущены «кончившими курсъ» 17 двуногихъ и 21 четвероногое).

Приложенія научнаго образованія безконечно разнообразны, но внутри научной школы имъ нѣтъ мѣста. Научной школѣ можетъ принадлежать только одинъ видъ «практики»—практики научныхъ

---

[1]) Записки врача, изд. 1913 г., стр. 209.

изслѣдованій. Въ Англіи принято изучать практику всякой профессіи въ самомъ процессѣ исполненія этой профессіи, у насъ часто держатся иного мнѣнія и теперь какъ-бы говорятъ: «не войду въ воду, пока не выучусь плавать». Практика врачебнаго дѣла можетъ усваиваться только въ больницахъ, практика преподавательскаго дѣла только на урокахъ...

Конфликтъ знанія и вниманія, вотъ центральная мысль нашей сегодняшней вступительной бесѣды. Если ставится ребромъ вопросъ: «знать или понимать?» слѣдуетъ отвѣтить: «и знать и понимать». Но если вы спросите, что важнѣе для научной школы—пріобрѣтать знанія или учиться понимать, я не затруднился бы отвѣтить во второмъ смыслѣ. Не бѣда, если люди выйдутъ изъ научной школы *почти* съ тѣмъ же уровнемъ знаній, съ какимъ они вошли въ нее, но бѣда если вы будете считаться «кончившими курсъ» какой-нибудь спеціальной школы при неизмѣнномъ уровнѣ пониманія того круга явленій, на которомъ спеціализировалась эта школа. Я подчеркиваю слово *почти,* ибо совсѣмъ не пріобрѣсти знаній невозможно человѣку, самостоятельно работающему надъ какими бы то ни было проблемами научнаго изслѣдованія. Ловите дорогое время! Не откладывайте исполненія научныхъ изслѣдованій по вашей собственной иниціативѣ!

Теперь разрѣшите подвести нѣкоторые итоги нашей бесѣдѣ въ формѣ нижеслѣдующей достаточно неуклюжей вирши.

Когда къ какой-нибудь научной школѣ
Подходитъ вновь вступающій студентъ,
Пусть помнитъ онъ, что въ новой его долѣ
Типичная черта—*интеллигентъ.*
Не пріобрѣтенье полезной суммы знанья
На первый планъ онъ долженъ выставлять.
Нѣтъ! Первый лозунгъ въ школѣ—*пониманье,*
Къ нему усилья надо направлять.
Научной мысли навыкъ развивая,
Студентъ *самъ* долженъ что-нибудь *открыть,*
Себѣ свободно тему выбирая,
Самъ долженъ выводы по темѣ получить.
Таковъ призывъ мой къ молодежи русской,
Его я шлю и на Коровій Бродъ,
И въ университетъ на площади Міусской,
И въ тихій край, гдѣ Жабенка течетъ.
Его жъ въ Замоскворѣцкія Аѳины,
Его жъ Голицынкамъ на шумную Волхонку шлю,
Во всѣ мѣста, гдѣ думъ студенческихъ картины
Въ бесѣдахъ-лекціяхъ я наблюдать люблю.

Я былъ бы радъ служить студенческимъ стремленьямъ,
Заглавья вашихъ темъ прошу мнѣ сообщить,
Чтобъ, отвѣчая вашимъ обращеньямъ,
Я могъ привратникомъ науки храма быть.

О студенческомъ интересѣ.

[Вступительная лекція, прочитанная въ сентябрѣ 1914 г. въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ Петр. Разумовскаго и Москвы] [1]).

Студенты поступаютъ въ школу для того, чтобы заниматься; студентамъ хочется достигнуть возможно болѣе успѣшнаго хода занятій. Причиною неуспѣха чаще бываетъ не отсутствіе способностей и не отсутствіе вниманія, а то, что именуется отсутствіемъ интереса. Что же такое интересъ?

Латинскій глаголъ «interesse» значитъ «находиться при чемъ-нибудь, присутствовать»; выраженіе «mea interest» переводится «важно для меня».

Вотъ нѣсколько опредѣленій интереса, сдѣланныхъ въ иностранной и русской литературѣ. Американецъ Титченеръ [2]): «Интересъ—это видъ аффективнаго переживанія». Стэнли Холлъ [3]): «Интересъ есть не что иное, какъ интеллектуальная *любовь*, и одною изъ лучшихъ пробъ воспитанія служатъ число, интенсивность и распредѣленіе интересовъ». По Э. Л. Радлову [4]), это «присутствіе, наличность *желанія* узнать, овладѣть какою-нибудь вещью».

Въ первомъ изъ указанныхъ здѣсь значеній интересъ тѣсно связывается съ вниманіемъ и является источникомъ знаній; во второмъ значеніи понятіе интереса разрабатывается юристами. В. М. Нечаевъ [5]), опредѣляетъ интересъ въ широкомъ смыслѣ, какъ *участіе* (вспомнимъ словопроизводство), принимаемое человѣкомъ въ какомъ-нибудь событіи или фактѣ и вызываемое какъ свойствомъ факта,

---

[1]) «Вѣстникъ Воспитанія», 1915 г., № 6.

[2]) Учебникъ психологіи, 1912 г., т. I, стр. 223.

[3]) Инстинкты и чувствованія въ юношескомъ возрастѣ. 1913 г., стр. 85.

[4]) Философскій словарь.

[5]) Энциклопед. словарь Ефрона, полутомъ 25.

такъ и склонностями самого человѣка, а въ болѣе тѣсномъ смыслѣ какъ выгоду или пользу отдѣльныхъ лицъ, противополагаемую выгодѣ и пользѣ другихъ лицъ. Въ этомъ тѣсномъ смыслѣ понятіемъ интереса пользуются и право и этика; объ интересѣ говорятъ, какъ о главномъ стимулѣ человѣческой дѣятельности (утилитаризмъ). Среди юристовъ довольно распространенъ взглядъ на право, какъ на защищенный интересъ (Іерингъ); въ частности гражданское право смотритъ на интересъ, какъ на масштабъ вознагражденія за вредъ и убытки. Юристы говорятъ и объ интересахъ неимущественныхъ; это блага и выгоды, связанныя съ жизнью, здоровьемъ, честью, вообще съ личностью. Такіе вредъ и убытки оцѣниваются по субъективной степени заинтересованности въ обладаніи предметами.

Насъ сейчасъ занимаетъ область интеллектуальнаго интереса, тѣснѣйшимъ образомъ связаннаго съ существомъ дѣятельности студента. По опредѣленію Радлова, здѣсь понятіе интереса близко къ понятію *вниманія*. Вниманіемъ Вундтъ [1]) называетъ «то характеризуемое своеобразными чувствованіями состояніе, которымъ сопровождается болѣе ясное воспріятіе какого-нибудь психическаго содержанія». По Эббингаузу [2]), это—живое выступленіе и проявленіе однихъ душевныхъ образованій за счетъ другихъ. Эббингаузъ, подобно многимъ другимъ, напоминаетъ намъ, что ученый разсѣянъ только потому, что онъ внимателенъ. У Радлова [3]) вниманіе опредѣляется, какъ актъ, которымъ субъектъ выдѣляетъ нѣкоторыя явленія сознанія; произвольное вниманіе обусловливается субъективнымъ интересомъ. Принадлежащее Вундту раздѣленіе вниманія на произвольное и непроизвольное обстоятельно разсматривается у Паульсена [4]). Паульсенъ называетъ вниманіе кардинальнымъ условіемъ успѣховъ обученія. Мы все-таки думаемъ, что вниманіе есть производное интереса. По Паульсену, отъ интереса зависитъ будто бы только непроизвольное вниманіе. Моментами произвольнаго вниманія признаются: 1) направленіе воли на будущее; 2) соревнованіе и честолюбіе; 3) расположеніе и уваженіе къ личности преподавателя; 4) боязнь наказанія. Со всѣми этими элементами мы, конечно, имѣемъ дѣло въ студенческихъ занятіяхъ, и ихъ нельзя исключить изъ круга студенческихъ интересовъ, взятыхъ въ широкомъ смыслѣ слова. И объемъ, и продолжительность

---

[1]) Очерки психологіи, 1912 г., стр. 178.
[2]) Основы психологіи, т. 1, вып. 2, стр. 153.
[3]) Философскій словарь, стр. 36.
[4]) Педагогика. Перев. М. А. Энгельгардта, стр. 166—171.

вниманія ограничены: нельзя одновременно сосредоточиваться на многихъ вещахъ; психическая энергія вообще истощается.

Отдѣльный процессъ, благодаря которому достигается ясное воспріятіе какого-нибудь психическаго содержанія, по старой терминологіи Лейбница предлагается называть *апперцепціей* (Вундтъ); ей противополагается то воспріятіе, содержаніе котораго не сопровождается актомъ вниманія. Благодаря апперцепціи образуются новыя представленія; безъ нея немыслимо то умственное *творчество*, которое составляетъ сущность студенческихъ занятій. Ученіе по Паульсену [1]) состоитъ въ томъ, что ученикъ съ помощью существующихъ у него представленій и понятій апперципируетъ предлагаемые элементы, образуетъ изъ нихъ новыя воззрѣнія, представленія и понятія и присоединяетъ ихъ къ существующему запасу.

Откуда берутся у студента тѣ или другіе интересы? Не будемъ углубляться въ темную область ученія о наслѣдственности. Нативисты увѣрены въ наслѣдственности или соврожденности интересовъ. Эмпирики, къ которымъ больше склоняется пишущій эти строки,—сторонники благопріобрѣтеннаго происхожденія интересовъ.

Новый авторъ по вопросу интереса венгерецъ Наги не отдаетъ предпочтенія ни тому, ни другому взгляду [2]). Наги различаетъ четыре категоріи мотивовъ, вызывающихъ интересъ. Это 1) дѣятельность, 2) воспріятіе, 3) чувства, 4) представленія, составленныя на основаніи простого опыта. Первый и третій мотивы причисляются къ субъективнымъ, второй и четвертый—къ объективнымъ. Субъективные интересы связываются съ тѣмъ, что принято называть *личностью*. Личность проявляется въ связности и устойчивости психическихъ переживаній (А. П. Нечаевъ). Къ личности сильнѣе должны примыкать интересы, болѣе или менѣе продолжительные. Кратковременные интересы тѣсно связываются съ моментами. Паульсенъ выражается, можетъ быть, слишкомъ рѣзко, когда говоритъ: «Насъ интересуетъ только *сегодня*». Если бы это было такъ, то сейчасъ у насъ единственнымъ интересомъ приходилось бы считать войну. Конечно, справедливо, что для привлеченія вниманія учащихся слѣдуетъ исходить изъ того, что болѣе примыкаетъ къ наличному и *близкому*, при чемъ близость нерѣдко разумѣется въ идеальномъ смыслѣ, и Палестина и Грецiя могутъ оказаться для насъ болѣе близкими, чѣмъ внутренняя Европа.

---

[1]) Педагогика, стр. 160.

[2]) См. статью Вайсфельда въ газетѣ «Школа и Жизнь», 1914 г., № 30 Уже послѣ прочтенія настоящей лекціи появилась статья того же г. Вайсфельда въ «Вѣстникѣ Воспитанія», 1914 г., № 8, гдѣ излагаются взгляды того же Наги.

Интересы ищутъ для себя оправданія. Для предметовъ природы цѣлесообразность замѣняется *полезностью*. Это своего рода утилитарный взглядъ, примыкающій къ ломоносовскому изреченію: «науки пользуютъ вездѣ».

Проявленіе интересовъ должно быть *свободно*. Еще Песталоцци назвалъ свободу воздухомъ, которымъ должно дышать воспитаніе. Левъ Толстой признаетъ свободу необходимымъ условіемъ образованія какъ для учашихся, такъ и для учащихъ. Подъ конецъ жизни въ 1909 году Л. Н. Толстой отказался отъ того разграниченія, которое онъ когда-то дѣлалъ между воспитаніемъ и образованіемъ: всякое знаніе дѣйствуетъ воспитательно.

Въ понятіе свободы входитъ и понятіе *независимости*. Ученый, по словамъ Н. И. Пирогова, стремится къ независимости, чиновникъ съ этимъ стремленіемъ немыслимъ. «Тамъ, гдѣ ученые—чиновники, а ихъ ученики—искатели чина, тамъ сейчасъ же родятся такія понятія и отношенія, которыя рано или поздно превратятъ учебное мѣсто въ присутственное».

Еще Локкъ [1]) говорилъ, что ни одинъ изучаемый предметъ не долженъ обращаться въ бремя для учащихся или навязываться имъ, какъ обязательная работа. «Все, что предлагается въ такой формѣ, немедленно становится скучнымъ». Обязательность занятій находится въ неизбѣжномъ антагонизмѣ съ ихъ интересностью.

Любовь—важный двигатель интересовъ: и любовь къ предмету, и любовь къ преподавателю. По Стэнли Холлу, жизнь великихъ открывателей свидѣтельствуетъ о томъ, что ихъ воодушевляла въ работѣ любовь къ какому-нибудь отдѣлу природы.

У всѣхъ людей на ряду съ представленіями-любимцами могутъ быть и представленія-пасынки. Гурлиттъ [2]) находитъ совершенно неправильнымъ запрещеніе дѣтямъ отдаваться любимому занятію. Именно на любимомъ занятіи можно научиться проявлять прилежаніе, вниманіе, выдержку, умственную сосредоточенность. А въ школѣ иногда говорятъ родителямъ: «Вашъ сынъ интересуется математикой, но онъ долженъ перенести центръ тяжести на непріятную ему грамматику»; въ преодолѣваніи трудностей несимпатичной работы какъ будто бы закалится характеръ.

По вопросу о любви къ преподавателямъ напомнимъ изреченіе Гете: «мы научаемся только отъ того, кого любимъ».

---

[1]) Мысли о воспитаніи. Перев. М. А Энгельгардта, стр. 113.

[2]) О воспитаніи.

Тѣсно связана съ независимостью та *радость*, которая сопровождаетъ собою успѣшное удовлетвореніе интересовъ; ее отмѣтилъ еще Аристотель, о ней же говорилъ и Спиноза [1]). Въ студенческихъ занятіяхъ возбужденіе радости связано съ характеромъ разрѣшенія задачъ: онѣ не должны быть ни слишкомъ трудными, ни слишкомъ легкими. Выборъ темы для студенческой работы, по нашему мнѣнію, долженъ принадлежать самому занимающемуся, но въ опредѣленіи степени трудности поставленной задачи цѣнна бываетъ и помощь преподавателя.

Неудачи могутъ возбудить такое неудовольствіе, которое можетъ ослабить интересъ, а иногда можетъ сдѣлать нѣкоторыя занятія прямо противными.

У погони за радостью есть подводный камень—то *самодовольство*, которое И. Г. Оршанскій (въ предисловіи къ книгѣ Гурлитта) ставитъ въ упрекъ Германіи. Можетъ быть, г. Оршанскій слишкомъ торопится обобщить, когда называетъ Германію страною образцоваго самодовольства въ политикѣ, литературѣ, обыденной жизни. У насъ, по словамъ Оршанскаго, легко критиковать: всегда можно разсчитывать на сочувствіе достаточнаго числа недовольныхъ людей, а въ Германіи, для которой Гурлиттъ писалъ свою книгу о воспитаніи, нужно имѣть большое мужество, чтобы критиковать существующее благополучіе для омраченія всюду разлитой улыбки.

Привлекательности научныхъ изслѣдованій можетъ помогать *связываніе* своей частной работы съ большимъ цѣлымъ. Такое связываніе особенно характерно для англійскихъ ученыхъ добровольцевъ [2]).

Мы уже упомянули, что для испытанія радости отъ научной работы нужна нѣкоторая степень трудности; добавимъ, что нужна непремѣнно и доля новизны: исполненіе шаблоновъ, *стереотиповъ* имѣетъ своимъ неизбѣжнымъ послѣдствіемъ скуку.

Прежде чѣмъ перейти къ раздѣленію интересовъ, коснемся еще такъ называемой *лѣни*. Кажущаяся лѣнь можетъ зависѣть отъ недостаточнаго интереса къ тѣмъ задачамъ, исполненія которыхъ ждутъ отъ учащихся.

Американскій психологъ Джемсъ очень картинно описываетъ человѣка, который «возится около печки, разставляетъ стулья, поднимаетъ мелкія вещи съ пола, берется за газету, достаетъ книгу съ

---

[1]) Cum mens se ipsam suamque potentiam contemplatur, laetatur (по Педагогикѣ Паульсена, стр. 169).

[2]) См. статью С. И. Рапопорта въ «Русской Мысли», 1914 г., № 7.

полки, чиститъ ногти,—однимъ словомъ, растрачиваетъ утро безполезно, потому что единственное дѣло, которымъ онъ долженъ былъ заняться—подготовка къ послѣобѣденной лекціи по формальной логикѣ—ему противно» [1]).

Теперь о *раздѣленіи* интереса. У Паульсена приводится раздѣленіе на интересъ матеріальный (или интересъ къ самому предмету) и формальный (интересъ къ собственной дѣятельности, къ занятію предметомъ). *Матеріальный* интересъ возникаетъ изъ непосредственнаго отношенія предмета къ нашему *я*. Про него говорятъ, что онъ убываетъ, какъ квадратъ разстоянія отъ предмета.

Такъ называемый *профессіональный* интересъ въ школѣ еще не играетъ значительной роли, но предчувствіе его уже существуетъ. Во внѣшкольномъ образованіи значеніе профессіональнаго интереса можетъ быть очень велико. Онъ сравнительно раньше ощущается тогда, когда человѣкъ довольно рано сознаетъ свое *призваніе*. Призваніе по Мейману обусловливается «способностью отдавать предпочтеніе нѣкоторымъ впечатлѣніямъ, сохранять и воспроизводить ихъ». Въ русской литературѣ призванія напомнимъ о книгѣ Г. Г. Швиттау [2]) и о статьѣ А. В. Мастрюкова (въ «Вѣстникѣ Воспитанія» 1911 г., № 7).

Формальный интересъ Паульсенъ называетъ важнѣйшимъ рычагомъ обученія. *Логическія* формы интереса по Наги имѣютъ въ виду цѣль (или функціи), понятіе (или названіе), вещество предмета (въ общемъ считающееся наименѣе интереснымъ) и причину. Ступень *логическаго интереса* по Наги наблюдается у юношей и дѣвушекъ, когда они начинаютъ обращать вниманіе на идеальную связь вещей и внутреннюю связь событій. Этому предшествуетъ ступень *постояннаго* интереса въ возрастѣ отъ 10 до 15 лѣтъ, когда подростокъ съ большимъ постоянствомъ интересуется именно такою-то областью знаній. Видами такого постояннаго или, лучше сказать, преимущественнаго интереса въ отроческомъ возрастѣ у собственныхъ шестерыхъ дѣтей авторъ этихъ строкъ можетъ назвать звѣздное небо, исторію Малороссіи, лошадей, исторію письменъ, грузинскій народъ и собакъ. Этому предшествуютъ еще періоды *кратковременной* заинтересованности сначала въ субъективной формѣ—до 7 лѣтъ, потомъ въ объективной—съ 7 до 10 лѣтъ (по Наги). Особенностью англійскихъ людей науки считается многосторонняя *широта* интересовъ.

Что касается различія интересовъ, то слѣдуетъ замѣтить, что

---

[1]) По Эббингаузу. Основы психологіи, 1, 2, стр. 178.

[2]) «Профессіи и занятія населенія», 1908 г.

содержаніе интересовъ у одного и того же человѣка можетъ мѣняться съ возрастомъ. Бекъ далъ любопытные графики, изображающіе измѣненіе интереса, проявляемаго мальчиками и дѣвочками въ разные годы жизни къ разнымъ животнымъ: кошкамъ, собакамъ, лошадямъ, кроликамъ и канарейкамъ. Графики эти приведены у Стэнли Холла [1]). Интересъ во всякомъ случаѣ не есть что-нибудь готовое и опредѣленное въ жизни молодого ума и подобно другимъ душевнымъ явленіямъ претерпѣваетъ разныя измѣненія. Онъ обладаетъ и колебаніями во времени, и еще Локкъ указывалъ, что надо избѣгать принужденія молодежи къ исполненію того, къ чему она вообще обнаруживаетъ стремленіе, въ такое время, когда не чувствуется охоты и расположенія. Подмѣчены нѣкоторыя сезонныя колебанія вниманія и интересовъ. Считается, что вниманіе само по себѣ зимою лучше, чѣмъ лѣтомъ (Скайтенъ) [2]). Чай облегчаетъ сосредоточенную умственную работу; алкоголь видимо способствуетъ оживленію, но мѣшаетъ сосредоточенности интересовъ. Особенное ослабленіе умственнаго интереса вызываетъ дурной воздухъ, всегда вредный для умственной работы, а между тѣмъ испорченный воздухъ такой частый спутникъ нашихъ собраній въ аудиторіяхъ. Все сказанное относится къ вліянію среды на проявленіе интересовъ.

Различія въ *направленіи* интересовъ у разныхъ лицъ чрезвычайно велики. Знакомство съ этимъ направленіемъ очень важно для тѣхъ лицъ, которыя желаютъ помогать ходу студенческихъ занятій.

Недавно вышло въ свѣтъ психологическое изслѣдованіе г. Вайсфельда «Стремленія и чувства» (Спб., 1914). Тамъ авторъ, занявшійся въ другомъ мѣстѣ («Школа и Жизнь» 1914, № 30) изложеніемъ идей Наги, пытается установить два психическіе типа, двѣ категоріи въ зависимости отъ того, окрашивается ли жизнь даннаго человѣка въ цвѣтъ *стремленій* или *чувствъ*. Самъ Вайсфельдъ признаетъ, что точныхъ границъ между типами нѣтъ. Стремящійся человѣкъ по Вайсфельду есть въ то же время и страдающій, такъ что волевой типъ большею частью совпадаетъ съ болевымъ типомъ. Волевой типъ, или типъ стремленій, Вайсфельдъ называетъ еще *реформаторскимъ*. Для человѣка реформаторскаго типа каждое дѣяніе есть намекъ на лучшее, иное бытіе. Каждое данное состояніе должно быть превзойдено, измѣнено, побѣждено; эта потребность преобразованія вы-

---

[1]) «Эволюція и воспитаніе чувства природы у дѣтей». Подъ ред. Л. Г. Оршанскаго.

[2]) Педагогич. Академія, III, статья Ѳеофилактова.

текаетъ изъ оппозиціонныхъ и враждебныхъ настроеній. Другому типу Вайсфельдъ даетъ названіе *любовно-созерцательнаго*. Здѣсь на первомъ планѣ стоятъ не стремленія, а чувства. Чувства въ отличіе отъ стремленій не знаютъ цѣлей, борьбы и реформаторства; лица, склонныя къ этому типу, испытываютъ удовольствіе чаще, чѣмъ лица волевого типа. По мнѣнію Вайсфельда дѣти и большая часть женщинъ будто бы являются представителями этого любовно-созерцательнаго настроенія. Разныя категоріи чувствъ служатъ стимулами интереса. Въ дѣтствѣ сильнѣе всего привлекаютъ вниманіе оптическія воспріятія движенія. Чувства въ первые годы жизни имѣютъ неопредѣленный характеръ, потомъ получаютъ окраску болѣе опредѣленную; такимъ образомъ по Наги возникаютъ чувства эстетическія, тѣлесныя, симпатическія, а также чувства, связанныя съ стремленіемъ къ пріобрѣтенію собственности. Эстетическія чувства постоянно бываютъ пружиной интереса и служатъ приманкой для пространственныхъ воспріятій: красивая діаграмма можетъ служить толчкомъ интереса къ самостоятельнымъ изслѣдованіямъ. Тѣлесныя чувства очень текучи и субъективны; они стоятъ, кажется, довольно далеко отъ тѣхъ интересовъ, которые мы именуемъ студенческими. Симпатическіе и соціальные интересы связаны для людей съ обученіемъ въ компаніи. Подъ стремленіе къ увеличенію собственности можно подвести внѣшній мотивъ поступленія многихъ студентовъ въ высшую школу затѣмъ, чтобы получить больше матеріальныхъ средствъ, чѣмъ они получали раньше, и только послѣ нѣкотораго пребыванія въ школѣ они догадываются, что суть тамъ не въ этомъ, что у студенчества первая задача—самодовлѣющее упражненіе въ пріемахъ открыванія истины [1]).

Обратимся теперь къ способамъ удовлетворенія интересовъ. «Пока молодежь дома,—говоритъ Гурлиттъ [2]),—матери жалуются на слишкомъ большую любознательность и живость своихъ дѣтей. Только когда дѣти поступили въ *школу*, родители узнаютъ, что ихъ дѣти ничѣмъ не интересуются». Недурной приговоръ для общественныхъ учрежденій, носящихъ названіе школъ. Къ сожалѣнію, его нерѣдко приходится переносить и на тѣ школы, которыя именуются «высшими». Да откуда взяться существенной разницѣ между высшею и низшею школою? Принципіальнаго различія между ними и не должно существовать; у нихъ общія достоинства и общіе недостатки; разли-

---

[1]) Наша статья «Зачѣмъ люди идутъ въ высшую школу.

[2]) О «воспитаніи», II, стр. 123.

ченіе помимо возраста учениковъ покоится большею частью на недоразумѣніи; тотъ же Гурлиттъ основательно подчеркиваетъ, что вѣдь не существуетъ высшихъ и низшихъ больницъ. На всѣхъ такъ называемыхъ ступеняхъ образованія должно сохранять свое значеніе второе правило дидактики Паульсена: *обученіе должно быть интереснымъ* (а первое правило гласитъ: обученіе должно быть понятнымъ).

При томъ методѣ преподаванія, который носитъ названіе *психологическаго*, постоянно используется интересъ ученика. Ни въ одной школѣ намъ не приходится имѣть дѣло съ такими головами, къ которымъ могло бы быть примѣнено выраженіе tabula rasa. Учащіеся являются передъ нами съ готовымъ запасомъ представленій. Въ учебномъ воздѣйствіи преподавателя учащійся обращаетъ вниманіе на то, что связано съ ранѣе пріобрѣтенными имъ знаніями, т.-е. съ воспоминаніями. Совершенно незнакомою вещью очень трудно заинтересоваться. Запасъ воспоминаній у разныхъ учащихся очень различный и по объему, и по содержанію, и память имѣетъ большое значеніе въ возникновеніи индивидуальныхъ различій среди учащихся (Мейманъ). Никакое познаніе не можетъ быть отдѣлено отъ своего обладателя и передано другому лицу: познаніе не мертвая вещь, не продуктъ, а дѣятельность; оно можетъ быть вызвано только изнутри, что представляетъ собою творческую дѣятельность духа.

Эрнести, лейпцигскій филологъ XVIII вѣка, пустилъ въ ходъ выраженіе stupor paedagogicus—глупое ученье. Это названіе относится къ тому случаю, когда люди заучиваютъ больше, чѣмъ могутъ усвоить; способность сужденія терпитъ тогда ущербъ отъ постоянной необходимости удерживать въ памяти факты и формулы. Интересную иллюстрацію явленій этого порядка далъ С. И. Бондаревъ въ статьѣ «Къ вопросу о самодѣятельности учащихся» [1]). Правда, онъ говоритъ не о глупомъ, но о *покорномъ* и *упорномъ* ученьи, но сходство съ тѣмъ, что у Эрнести и Паульсена отмѣчено рѣзкимъ названіемъ, сказывается въ отсутствіи активнаго интереса. Ученицы, о которыхъ говоритъ С. И. Бондаревъ, «учились много, долго и многому вообще, со вниманіемъ, съ одинаковымъ терпѣніемъ и почти съ одинаковымъ отношеніемъ и, конечно, съ одинаковою покорностью ко всему, болѣе чѣмъ обильному разнообразію учебныхъ предметовъ. Печать тишины лежала на этомъ упорномъ ученьи. Одна непреклонная идея пронизывала все ученье, гипнотизируя умъ: учиться нужно, учиться должно и учиться обязательно нужно именно въ эти часы, именно

[1]) «Русская школа», 1907, № 11.

столько часовъ, именно при такой-то обстановкѣ, именно въ такіе-то дни, въ присутствіи такихъ-то людей, одѣтыхъ въ опредѣленную форму и самимъ одѣтыми тоже въ опредѣленнаго цвѣта и покроя платье, когда есть и классный столъ, и журналъ, и вопросы, и отвѣты, и отмѣтки...» и—прибавимъ мы отъ себя—есть несомнѣнная *скука*.

Въ нашемъ аудиторномъ преподаваніи встрѣчается непріятный обычный аксессуаръ. Это *каѳедра* Мѣтко объясняетъ Паульсенъ, что значитъ преподавать «ex cathedra». Это значитъ «смотрѣть на ученика сверху внизъ, не интересуясь имъ и его мыслями», иными словами—если употребить довольно грубое русское выраженіе—форсить. Для того, чтобы поддерживать интересъ къ занятіямъ у занимающагося, мы преподаватели, конечно, сами должны проявлять интересъ къ личности занимающагося.

Великимъ и при томъ естественнымъ стимуломъ возбужденія интереса къ занятіямъ является для студентовъ возможность заниматься въ *компаніи*. Въ компаніи люди могутъ, такъ сказать, заражаться взаимно своими интересами, могутъ видѣть *дѣятельность* другъ у друга. Человѣкъ рано начинаетъ интересоваться дѣятельностью, направленною на предметъ: по мнѣнію Наги, человѣкъ въ раннемъ дѣтствѣ будто бы даже не интересуется вещью какъ таковой. Дѣятельность никогда не надоѣдаетъ, съ повтореніемъ дѣятельности растутъ умѣніе, увѣренность, легкость исполненія, а вмѣстѣ съ ними и радость, доставляемая активнымъ исполненіемъ занятія. По Паульсену, старая педагогическая репутація математики и языковъ основывается на томъ, что преподаваніе ихъ легче превратить въ рядъ *задачъ*, чѣмъ преподаваніе исторіи, географіи, естественной исторіи. Но—скажемъ отъ себя—намъ не слѣдуетъ увлекаться соблазномъ обратить занятіе статистикою въ рѣшеніе математическихъ задачъ при нынѣшнемъ уровнѣ обработки статистическихъ матеріаловъ. Будемъ довольствоваться тою скромною долею интереса, которою обладаетъ статистическое изслѣдованіе само по себѣ, и не будемъ подставлять интересъ къ проблемамъ теоріи вѣроятностей вмѣсто интереса къ наблюдательному обществовѣдѣнію.

Еще разъ напомнимъ, что дѣятельность, къ которой мы призываемъ студентовъ, должна быть *самодѣятельностью*. Песталоцци говорилъ, что всякое образованіе человѣка есть саморазвитіе его силъ, а не сообщеніе и насажденіе извѣстной формы извнѣ обстоятельствами или людьми. Обстоятельства могутъ доставить человѣку только матеріалъ для переработки, и безспорно необходимая помощь другихъ должна быть только *помощью самопомощи*. Недавній русскій біографъ

Уоллеса (С. И. Раппопортъ) [1]) подчеркиваетъ особенности выдающихся англійскихъ ученыхъ. Англійскій ученый, какъ и англійская конституція, большею частью вырастаетъ органически. Его не изготовляютъ по извѣстной мѣркѣ, устроенной разъ навсегда со всею предусмотрительностью и во всѣхъ подробностяхъ. Онъ не знаетъ установленной программы курса, экзаменовъ. Онъ часто даже чуждъ высшихъ учебныхъ заведеній. Англійскій ученый-*самоучка*, но въ лучшемъ смыслѣ слова. Онъ не готовится къ какому-то аттестату зрѣлости (это названіе—нѣмецкое изобрѣтеніе) или въ профессора, но учится изъ любви къ наукѣ, пріумножаетъ знанія по собственному выбору, по влеченію души и по прирожденнымъ вкусамъ. Такими самоучками были Фарадей, Деви, Тиндаль, Спенсеръ, Милль, Леббокъ, Локіеръ, Уоллесъ. Уоллесъ оставилъ школу, когда ему было 14 лѣтъ, а знаменитый антропологъ Эд. Тейлоръ хотя и былъ профессоромъ Оксфордскаго университета, въ жизни своей не выдержалъ ни одного экзамена.

Къ *искусственнымъ* пріемамъ возбужденія интереса принадлежатъ демонстраціи и вопросы. При прочихъ равныхъ условіяхъ мы отдали бы предпочтеніе въ будничной обстановкѣ именно вопросамъ, тѣмъ *наводящимъ вопросамъ*, которые могутъ помогать учащемуся все-таки самостоятельно находить отвѣты.

Сохраненію интереса помогаетъ старый совѣтъ Даніеля, комментатора къ трактату Локка: для учащихся полезно бываетъ оставлять умственную трапезу раньше насыщенія; въ этомъ смыслѣ половина можетъ быть и больше цѣлаго [2]).

Въ заключеніе имѣемъ смѣлость привести неуклюжую виршу, въ которой подчеркнуты нѣкоторыя положенія, развитыя въ предшествующемъ изложеніи.

Въ шестнадцать лѣтъ зовись студентомъ смѣло,
Входи безъ страха въ страшный съ виду лѣсъ,
Пойдетъ успѣшно въ школѣ твое дѣло,
Когда найдешь въ себѣ свой *интересъ*.
Ищи любимаго, ищи его свободно,
Во всемъ съ любимымъ связь установляй,
Не увлекайся тѣмъ, что носитъ кличку «модно»,
Чужихъ шаблоновъ всюду избѣгай.
Нѣтъ множества наукъ. Она одна наука,
Но каждый можетъ путь прокладывать въ ней свой,

---

[1]) «Рус. Мысль», 1914, № 7.

[2]) Уже послѣ того, какъ написана была лекція 1914 г. «О студенческомъ интересѣ» вышло въ свѣтъ обстоятельное изслѣдованіе С. А. Ананьина «Интересъ по ученію современной психологіи и педалогики» (Кіевъ, 1915 г.) пр. къ отд. изд.

Когда свой интересъ, а не шаблоновъ скука
Руководительной является звѣздой...
Шумитъ вокругъ военная гроза,
Отъ интереса къ ней не можемъ уклониться...
Но все-таки, когда-нибудь война
Должна жъ объединеньемъ замѣниться:
Наука расцвѣтетъ, людей объединивъ,
И Пушкина слова осуществятся,
«Когда народы, распри позабывъ,
Въ великую семью соединятся».

КЪ 21 НОЯБРЯ 1915 ГОДА [1]).

Ноября двадцать перваго минетъ полвѣка
Отъ рожденія школы всѣмъ намъ дорогой,
Срокъ внушительный для одного человѣка,
А для цѣлой страны это срокъ небольшой.
Шагъ за шагомъ агрономы вглубь подвигались,
Постепенно сливалися съ жизнью страны,
Въ тоже время сравнительно быстро смѣнялись
Въ нашей милой Петровкѣ студентовъ ряды.
Но въ концѣ полувѣка, какъ въ первые годы,
Тѣ же лозунги близки и дороги намъ:
Не о *хлѣбѣ* одномъ; ради *свѣта*, *свободы*
Заниматься хотѣлось студентовъ рядамъ.

***

Ожидается нами теперь несомнѣнно
Очень тяжкій въ учебныхъ занятіяхъ годъ,
Но кто вѣритъ въ науку, пусть тотъ неизмѣнно
Свою лямку учебнаго дѣла несетъ.
Надъ научною мыслью безсильны шрапнели,
Она дѣло не можетъ свое перервать,
И подъ шумъ разъяренной военной метели
Люди истину все таки будутъ искать.
Много нашимъ товарищамъ выпало муки,
Много нашихъ товарищей взято войной,
Но оставшимся надо сплотиться во имя *науки*:
Въ ней увидимъ мы будущій вѣкъ золотой,
Въ ней увидимъ мы проблески новаго счастья:
Отъ нея всякихъ войнъ окончанья мы ждемъ.
Всѣ, кто можетъ, идите—и въ это ненастье
Отъ науки воспользуйтесь *свѣтомъ*, *тепломъ*.

---

[1]) Заключительная вирша къ вступительной лекціи 1915 г.

К. А. Фортунатовъ (1882—1915 г.).—Пассивное обученіе и научное образованіе въ высшихъ школахъ [1]).

I.

Вопросъ о постановкѣ высшаго образованія въ Россіи мало затронутъ нашей литературой. Нѣсколько лѣтъ назадъ о немъ говорили и писали больше, но надо сказать, что тогда затрагивалась почти исключительно внѣшняя сторона постановки дѣла. Обсуждали вопросъ о назначеніи или избраніи профессоровъ и директоровъ, о предметной или курсовой системѣ, о способѣ пріема студентовъ по аттестамъ или по конкурснымъ экзаменамъ, о допущеніи въ университеты лицъ, не имѣющихъ аттестатовъ зрѣлости, женщинъ и реалистовъ. Всѣ эти вопросы теперь уже почти не требуютъ обсужденія въ виду ясно обозначившагося отвѣта на нихъ; теперь дѣло заключается въ достиженіи всѣхъ соотвѣтственныхъ требованій, отчасти уже достигнутыхъ. Однако все это касается преимущественно внѣшней стороны дѣла, именно условія вступленія профессоровъ и студентовъ въ высшія школы; внутренняя же сторона—самая постановка научныхъ и образовательныхъ занятій почти не разрабатывалась въ нашей литературѣ; она поверхностно была затронута вопросомъ о предметной системѣ и только [2]).

---

[1]) Первоначально помѣщено въ журналѣ «Свободное Воспитаніе», №№ 9-10, 1907—1908 г.; затѣмъ отдѣльной книжкой, изд. И. И. Горбунова-Посадова, въ 1909 г.

[2]) Мнѣ извѣстны лишь немногія статьи, ставившія вопросъ болѣе кореннымъ образомъ; къ нимъ я отношу статью Д. И. Писарева «Наше университетское образованіе», напечатанную еще въ 1863 г., и статью А. Ѳ. Фортунатова «О занятіяхъ въ научной школѣ», помѣщенную въ журналѣ «Вѣстникъ Воспитанія» за 1905 г. (№ 3). Ко взглядамъ послѣдняго автора я въ значительной степени примыкаю и во многихъ мѣстахъ повторяю его.

Послѣ введенія такъ называемой «автономіи» обсужденіе вопроса въ печати еще болѣе заглохло. Можно подумать, что съ «новыми» порядками въ университетахъ и другихъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ и самое преподаваніе также встало на новый, болѣе плодотворный путь. Между тѣмъ основы дѣла остались все такими же, какъ и раньше. Молодежь попрежнему и даже сильнѣе прежняго стремится въ высшія школы и широкими волнами вливается въ нихъ, но попрежнему же встрѣчаетъ тамъ старую рутину и попрежнему не находитъ тамъ того, чего ищетъ и что должна давать высшая школа.

Дѣйствительно, велики ли реформы высшихъ школъ за послѣдніе годы? По существу, тамъ введены лишь двѣ реформы: вмѣсто подчиненія попечителямъ или департаментамъ введена «автономія», и вмѣсто курсовой системы вводится «предметная». Да и эти-то двѣ поверхностныя перемѣны далеко не сполна осуществлены: автономія подвергается систематическимъ нападеніямъ, а курсовая система стойко держится въ глубинѣ и просвѣчиваетъ сквозь предметную.

Но обѣ эти реформы не даютъ почти никакихъ положительныхъ результатовъ, такъ какъ не повлекли за собой никакихъ болѣе глубокихъ измѣненій. Основы, на которыхъ строится образованіе, остаются старыми: тѣ же дипломы и льготы, тѣ же экзамены, тѣ же «нормальные курсы» и «обязательные минимумы знаній», то же разобщеніе профессоровъ и студентовъ, тѣ же лекціи, то же пассивное ученіе и тоже недоумѣніе студентовъ [1]): «въ чемъ, собственно, дѣло, чѣмъ заниматься и какъ заниматься?» То же охлажденіе большей части желающихъ работать студентовъ къ занятіямъ по прошествіи нѣсколькихъ мѣсяцевъ послѣ поступленія и тотъ же наплывъ въ стѣны высшихъ школъ массы людей, не знающихъ толкомъ, зачѣмъ они туда идутъ, или идущихъ лишь для того, чтобы «кончить» поскорѣе.

Основными причинами всѣхъ этихъ явленій являются слѣдующія двѣ. Во-первыхъ, постановка преподаванія, вмѣсто того, чтобы быть согласованной исключительно съ цѣлями образованія, приноровлена съ формальной стороны къ цѣлямъ государства. Во-вторыхъ, вся внутренняя постановка преподаванія не содѣйствуетъ развитію въ студентахъ творчества и иниціативы, не ищетъ ихъ самостоятельной мысли, а требуетъ лишь старательности и исполнительной работы;

---

[1]) Оговариваюсь съ самаго начала, что подъ словомъ *студенты* я разумѣю вездѣ и *студентокъ*, такъ какъ разницы въ ихъ занятіяхъ нѣтъ никакой, и дѣленіе школъ на мужскія и женскія представляется мнѣ абсолютной и очень вредной нелѣпостью.

преподаваніе не ставится въ зависимость и тѣсную связь съ потребностями, запросами и способностями учащихся, а согласуется только съ творческими силами и стремленіями учащихъ: профессора создаютъ свои курсы лекцій и программы занятій и думаютъ, что этого достаточно, что разъ курсъ составленъ хорошо, то и образованіе студентовъ подвинется отъ этого далеко.

Приспособленіе высшихъ школъ къ цѣлямъ государства состоитъ въ томъ, что онѣ вынуждены давать дипломы и права. Государству нужны техники, инженеры, врачи, адвокаты, агрономы, учителя и т. д. И вотъ оно возлагаетъ на высшія школы не только задачу доставлять ищущимъ образованія людямъ всѣ необходимыя условія для учебной и научной работы, но и задачу подготовлять—формовать ихъ для опредѣленныхъ профессій; и болѣе того—задачу аттестовать качества ихъ, какъ профессіоналовъ, и давать имъ права на занятіе тѣхъ или иныхъ должностей. Для того, чтобы аттестовать студентовъ при «выпускѣ» изъ школы, чтобы опредѣлить ихъ «подготовку»,—вводятся экзамены.

Эти функціи, не имѣя никакого отношенія къ самому образованію человѣка, очень вредно вліяютъ на ходъ учебной и научной работы. Но на этомъ мы остановимся нѣсколько далѣе; прежде же всего посмотримъ, какъ отражаются дипломы и права на составѣ студентовъ, на причинахъ и цѣляхъ ихъ поступленія въ высшія школы.

Разнообразныя причины и цѣли поступленія могутъ быть воплощены въ трехъ крайнихъ типахъ студентовъ, которые можно обозначить именами: *ищущихъ, дипломниковъ и франтовъ*. Первые—ищущіе—идутъ въ университеты и другія высшія школы съ цѣлью *быть въ нихъ*,—*работать въ нихъ*; они желаютъ и надѣются найти тамъ отвѣты на многіе запросы своей духовной жизни; они ищутъ условій и помощи, необходимыхъ для ихъ образованія, хотятъ учиться и научно работать. Если они тоже стремятся «кончить» курсъ, то не потому, чтобы считали это главной цѣлью своего пребыванія въ высшей школѣ, а потому лишь, что въ настоящее время безъ окончанія курса, безъ диплома имъ не позволятъ впослѣдствіи заняться той или иной дѣятельностью, и они будутъ лишены возможности приложить свои силы въ той области, гдѣ желаютъ.

Вторые—дипломники—идутъ затѣмъ, чтобы *кончить*. Ихъ цѣль—получить права, даваемыя высшими учебными заведеніями, получить «бумажку», которая откроетъ имъ путь къ занятію должностей; они ищутъ прежде всего «положенія» и оклада, а не дѣятельности.

Наконецъ, для третьихъ—франтовъ—ни наука, ни права, даваемыя дипломомъ, не играютъ существенной роли; имъ интересно прежде всего названіе сначала «студента», а потомъ «человѣка съ высшимъ образованіемъ». Они поступаютъ, чтобы *числиться*, ихъ побудительной причиной является мода.

Конечно, эта классификація захватываетъ скорѣе лишь цѣли поступленія, чѣмъ конкретныя человѣческія личности. Почти въ каждомъ студентѣ есть элементы всѣхъ трехъ категорій. Кромѣ того, масса студентовъ поступаетъ съ очень неопредѣленными стремленіями, которыя лишь позже начинаютъ выясняться. Только въ немногихъ крайнихъ типахъ эти направленія проявляются въ чистомъ видѣ, въ большинствѣ же они смѣшаны въ разнообразныхъ комбинаціяхъ и пропорціяхъ. Но обыкновенно можно отмѣтить перевѣсъ того или другого элемента, и среди студентовъ, въ ихъ товарищескихъ отношеніяхъ, можно прослѣдить эти три основныя группы.

Если система выдачи дипломовъ мало вліяетъ на численность студентовъ первой и даже третьей группы, то вторая группа, подчасъ самая многочисленная, всецѣло обязана своимъ присутствіемъ въ стѣнахъ высшей школы указанной системѣ приноровленія школы къ государственнымъ цѣлямъ. Это навязываніе школѣ обязанностей, не имѣющихъ ничего общаго съ ея задачами, приноситъ огромный вредъ дѣлу науки и образованія, отвлекая вниманіе профессоровъ и студентовъ отъ ихъ ближайшихъ научныхъ интересовъ и засоряя высшія школы массою людей, совершенно чуждыхъ имъ по своимъ стремленіямъ.

Достигаются ли этой системой, по крайней мѣрѣ, сами государственныя цѣли? Нѣкоторые думаютъ, что экзамены, «раціонально поставленные», вполнѣ опредѣляютъ способность оканчивающаго курсъ студента къ той или иной профессіональной дѣятельности, такъ сказать, гарантируютъ доброкачественность его диплома. Жизнь постоянно разбиваетъ эти иллюзіи. Но вмѣсто того, чтобы признать негодность самой системы, вину взваливаютъ на «недостаточно цѣлесообразную постановку экзаменовъ» и пробуютъ ихъ такъ или иначе видоизмѣнить.

Однако попытки эти не увѣнчиваются успѣхомъ. Одной изъ главныхъ причинъ этого надо считать естественное и неизбѣжное отношеніе къ экзаменамъ со стороны самихъ студентовъ. Отношеніе это очень разнообразно. Для ищущихъ студентовъ экзамены по существу своему вредны, такъ какъ заставляютъ ихъ сбиваться съ пути самостоятельныхъ занятій; кромѣ того, экзамены для нихъ и не нужны ни съ какой точки зрѣнія, такъ какъ не могутъ служить

болѣе сильной побудительной причиной къ занятіямъ, чѣмъ ихъ искание, ихъ собственное желаніе заниматься. Поэтому ищущіе относятся къ экзаменамъ часто съ презрѣніемъ, всегда съ отвращеніемъ, или же иногда смотрятъ на нихъ какъ на непріятную формальность (хотя, къ сожалѣнію, признавая ее часто почему-то необходимою).

Для франтовъ экзамены, понятно, такъ же мало интересны, какъ и самыя занятія; они стремятся ихъ какъ-нибудь благополучно сбыть, при чемъ отмѣтка «качество диплома», ихъ мало интересуетъ; они относятся къ экзаменамъ какъ къ непріятной обузѣ, какъ къ назойливой мухѣ.

Наконецъ, для дипломниковъ экзамены дѣйствительно нужны; всѣ ихъ стремленія сводятся къ блистательно выдержаннымъ экзаменамъ и къ наградѣ за нихъ—къ «чистенькому» диплому; казалось бы, они поэтому должны были относиться къ экзаменамъ «добросовѣстно» и основательно готовиться къ нимъ. Нѣкоторая часть дипломниковъ такъ и дѣлаетъ, но такъ какъ всѣмъ имъ важна, собственно, только отмѣтка, то большая часть ихъ, чтобы добыть ее навѣрняка, принимается за разныя другія средства. Средствъ этихъ очень много, они достаточно извѣстны на практикѣ всѣмъ, имѣвшимъ дѣло съ экзаменами, и удивительно только, почему, несмотря на это знакомство, несмотря на явно проявляющееся отношеніе студентовъ къ экзаменамъ, все еще находится столько защитниковъ экзаменаціонной системы.

Несмотря на все это, большая часть профессоровъ и студентовъ считаетъ экзамены нужными для чего-то. Нѣкоторые студенты, особенно изъ дипломниковъ, считаютъ ихъ главнымъ дѣломъ въ высшей школѣ и на самыя занятія смотрятъ лишь какъ на подготовку къ экзаменамъ. Въ массѣ же студенты, особенно молодые, недавно поступившіе, боятся экзаменовъ, боятся неизбѣжнаго и безсмысленнаго риска, связаннаго съ ними. Нерѣдко можно слышать среди студентовъ разговоръ: «*надо это* или *нѣтъ?*» и вопросъ: *надо ли?* часто больше ихъ занимаетъ, чѣмъ самыя занятія. Однако этотъ повышенный интересъ къ экзаменамъ объясняется главнымъ образомъ ихъ непріятностью и неизбѣжностью. Студенты стараются особенно о томъ, чтобы убавить размѣры этого «надо», чтобы профессоръ побольше «вычеркнулъ страницъ», и нерѣдко случается видѣть, какъ профессоръ и группа студентовъ оживленно торгуются изъ-за этихъ страницъ; въ концѣ концовъ профессоръ обыкновенно уступаетъ, часто негодуя на студентовъ, но въ глубинѣ души чувствуя безсмыслицу всей этой системы.

Такимъ образомъ экзамены систематически обходятся студентами. Но и по самому своему существу они представляютъ совершенно слабое средство контроля, такъ какъ невозможно на основаніи получасового разговора опредѣлить даже знанія человѣка, а тѣмъ болѣе его способность работать въ той или иной области. Все что можно опредѣлить на экзаменѣ, это—«училъ» ли студентъ передъ нимъ ту или иную книжку, прочиталъ ли онъ «нужныя» страницы; да и то результатъ здѣсь не столько зависитъ отъ внимательности чтенія, сколько отъ умѣнія ловко выставить передъ профессоромъ тѣ отрывки фактовъ, которые уцѣлѣли въ головѣ. Экзамены развиваютъ въ человѣкѣ лишь одно свойство—искусство ихъ сдавать.

Существуютъ способы сдачи экзаменовъ (возведенные даже въ систему) по заранѣе намѣченному или предусмотрѣнному билетику, или, наконецъ, за извѣстную плату, когда товарищи держатъ экзаменъ другъ за друга. Точно также и тѣ испытанія, которыя производятся не устно и на которыхъ, казалось бы, не могутъ имѣть значенія ни билеты, ни искусство отвѣчать, тоже не могутъ ничего гарантировать. Укажемъ хотя бы на распространенный способъ заказа чертежей и проектовъ въ высшихъ техническихъ заведеніяхъ. Болѣе состоятельные студенты часто заказываютъ изготовленіе экзаменаціонныхъ и зачетныхъ проектовъ своимъ болѣе подготовленнымъ товарищамъ. Этотъ способъ иногда немного опасенъ для самихъ заказчиковъ, такъ какъ послѣ подачи проекта требуется еще защитить его передъ профессоромъ. Но надо сказать, что хорошій проектъ защитить всегда легче, чѣмъ плохой.

Итакъ, по самому своему существу, экзамены не могутъ служить какою бы то ни было гарантіей подготовки студентовъ, кромѣ свидѣтельства о томъ, что студентъ сумѣлъ тѣми или другими способами успѣшно ихъ сдать. Поставить экзамены сколько-нибудь «раціонально» вообще невозможно. Поэтому и государственнымъ цѣлямъ они не могутъ служить, не обезпечивая ровно ничего.

Зато на научныя занятія студентовъ экзамены дѣйствуютъ рѣзко отрицательно. Еще задолго до наступленія экзаменаціонной горячки студенты отвлекаются отъ спокойныхъ, свободныхъ и самостоятельныхъ занятій; въ головахъ сидитъ мысль о предстоящей процедурѣ и страхъ предъ ея опасностями или возможными непріятностями шепчетъ на ухо: «надо готовиться... на всякій случай». Студентъ не берется за самостоятельныя работы, чтобы не терять на нихъ времени, необходимаго для подготовки. Подготовка однако идетъ туго; приходится бороться съ естественнымъ отвращеніемъ къ ней; въ ре-

зультатѣ студентъ вообще ничего не дѣлаетъ; а если дѣлаетъ, то кое-какъ, наспѣхъ, урывками. Только уже незадолго до наступленія экзамена, когда число остающихся дней бросается въ глаза, когда становится видно, что на каждый день приходится солидное количество «билетовъ» и «страницъ»,—тогда начинается пора ожесточенной зубристики и ускореннаго отсчитыванія этихъ страницъ, бѣгущихъ передъ глазами въ родѣ телеграфныхъ столбовъ, почти не отличаясь другъ отъ друга.

По окончаніи экзаменаціонной операціи всѣ эти страницы куда-то исчезаютъ, сливаются, и разница между ними окончательно сглаживается; остаются лишь отдѣльныя воспоминанія о какихъ-нибудь поразившихъ вниманіе особенностяхъ или удивительныхъ названіяхъ. Послѣ экзамена можно съ такимъ же правомъ считать студента знающимъ предметъ, какъ человѣка, проѣзжающаго по желѣзной дорогѣ черезъ какую-либо мѣстность,—знакомомъ съ ней.

Не давая ничего положительнаго, экзамены страшно усиливаютъ тотъ духъ пассивности, духъ исполнительной работы, который коренится въ самой сердцевинѣ нашей высшей школы; этотъ духъ исходитъ отъ профессоровъ, онъ выражаетъ ихъ стремленіе *учить*—передать студентамъ всѣ сдѣланныя наукой завоеванія, влить въ нихъ свои познанія.

Оставимъ въ сторонѣ экзамены, которые являются кризисами, болѣзненными, ненормальными моментами, и посмотримъ, какъ поставлено самое преподаваніе, какъ идетъ нормальная учебная жизнь высшихъ школъ.

Основой преподаванія до сихъ поръ считаются лекціи. До начала учебныхъ занятій, не знакомясь со студентами, не пытаясь выяснить ихъ потребностей, ихъ способностей, запросовъ и интересовъ, профессоръ составляетъ программу своихъ лекцій и объявляетъ, что такого-то числа онъ «открываетъ свой курсъ». Вмѣсто того, чтобы начинать преподаваніе съ ознакомленія съ учащимися, вмѣсто того, чтобы вовлекать ихъ въ выработку системы преподаванія и программы занятій,—профессора *всю работу* дѣлаютъ сами.

Вмѣсто того, чтобы обращаться къ студентамъ съ призывомъ и требованіемъ: «думайте, думайте, какъ вамъ *учиться* и работать!»—они заявляютъ: «мы васъ будемъ *учить*; мы вамъ составили программу; слѣдуйте ей, и вы войдете въ царство науки». По самому строю высшихъ школъ профессора должны думать и творить, а студенты слушать; исполнять ихъ программу и запоминать.

Рѣзче всего это направленіе сказывается именно въ лекціяхъ: въ нихъ особенно чисто и ярко воплощаются стремленія профессоровъ къ творчеству, къ созиданію своего курса, своей школы. Вырабатывать курсъ лекцій, готовиться къ нимъ,—и интересно и полезно. Мнѣ приходилось слышать отъ одного профессора Московскаго университета такую фразу: «Полезны ли лекціи для студентовъ—это вопросъ; но что онѣ полезны для профессора,—это несомнѣнно». Это мнѣніе глубоко вѣрно. Надо сказать еще, что этотъ профессоръ одинъ изъ лучшихъ лекторовъ, и на его лекціяхъ собирается всегда много студентовъ. Очевидно, его лекціи и для нихъ не безполезны и не безинтересны.

Однако въ большинствѣ случаевъ это не такъ, и большая часть лекцій блещетъ ничтожнымъ количествомъ слушателей. Студенты выслушиваютъ врядъ ли болѣе $^1/_{10}$ полагающихся для нихъ *обязательныхъ* лекцій: на нѣкоторыхъ факультетахъ дѣло обстоитъ еще слабѣе. Отсюда, казалось бы, можно было сдѣлать простой выводъ: или надо отбросить большую часть лекцій, и онѣ не должны болѣе считаться основой преподаванія, или же надо удалить большую часть студентовъ, такъ какъ они все равно не исполняютъ «необходимаго» учебнаго дѣла. Однако никакихъ выводовъ не дѣлается: лекціи попрежнему загромождаютъ расписанія, гдѣ ихъ числится однѣхъ «обязательныхъ» по 4—6 часовъ ежедневно.

По счастію, лекціи давно фактически перестали быть основой, и центръ тяжести перемѣстился къ практическимъ занятіямъ въ формѣ лабораторій, семинаріевъ, клиникъ, мастерскихъ и т. д. Однако и здѣсь, за немногими исключеніями, царитъ то же стремленіе къ раздѣленію творческой и исполнительной работы. Программа занятій также вырабатывается профессорами заранѣе, и требуется внимательное исполненіе ея; оригинальной же мысли отъ студента не просятъ. Конечно, нѣкоторые профессора охотно допускаютъ уклоненія отъ программы, когда этого хочетъ студентъ, и радуются проявленію его активности и живого интереса. Но, вмѣсто того, чтобы открыть самостоятельнымъ попыткамъ студента путь, обсуждать ихъ съ нимъ и сосредоточивать на нихъ главное вниманіе, профессора все же непремѣнно требуютъ, чтобы это было лишь дополненіемъ къ обязательному курсу занятій, а не замѣной его: кошмаръ «необходимой послѣдовательности» и «систематическихъ занятій» слишкомъ давитъ ихъ.

Между тѣмъ, обязательныя программы такъ велики и подробны, что студенты, напуганные ихъ величиной, поневолѣ принуждены воз-

держиваться отъ уклоненій. Кромѣ того, среди и профессоровъ и студентовъ господствуетъ убѣжденіе, или, вѣрнѣе, заблужденіе, что пока студентъ не исполнитъ извѣстныя обязательныя работы, пока онъ не пріобрѣтетъ такъ называемый «необходимый минимумъ знаній», всякая самостоятельная его работа все равно будетъ безплодна. Подъ вліяніемъ этихъ двухъ причинъ студенты откладываютъ активныя, творческія попытки, они желаютъ сначала кончить предустановленныя практическія занятія. Во время этихъ исполнительныхъ работъ интересъ къ ученію и активность часто притупляются; за первыми обязательными работами встаютъ новыя,—и такъ тянется иногда до самаго конца.

А. Ѳ. Фортунатовъ считаетъ, что интересъ къ наукѣ заслоняется массой обязательныхъ занятій: «...Утверждаютъ, будто бы въ русскомъ студенчествѣ съ теченіемъ времени замѣчается паденіе интереса и уваженія къ наукѣ. Тридцать лѣтъ тому назадъ интересъ и уваженіе были отнюдь не больше. Такое утвержденіе, можетъ-быть, вызвано тѣмъ, что на долю теперешнихъ студентовъ приходится больше пассивной учебы, чѣмъ на долю прежнихъ, въ чемъ теперешніе студенты не виноваты. Но интересъ къ наукѣ и уваженіе къ ней не упали» [1]).

Все-таки надо признать, что по сравненію съ лекціями практическія занятія больше требуютъ самостоятельности и больше даютъ ей простора. Здѣсь требуется, какъ-никакъ, самому наблюдать и разбираться; нужна самостоятельная мысль, а не только вниманіе и память. Поэтому къ практическимъ занятіямъ и переходитъ главное вниманіе и уваженіе студентовъ. Но постановка ихъ и отношеніе къ нимъ страдаютъ тѣми же недостатками: недостаточнымъ требованіемъ активнаго творчества учащихся и несогласованіемъ съ ихъ потребностями и запросами. Дѣло не въ томъ только, какую форму преподаванія выбрать, но прежде всего въ томъ, на какомъ принципѣ строится самый выборъ занятій, самое построеніе ихъ программы.

Все это вызываетъ все большее замыканіе научныхъ работъ въ высшихъ школахъ въ узкій кругъ кабинетно-книжныхъ занятій, и все меньше наблюдается оживляющаго взаимодѣйствія съ другими жизненными вопросами. Нерѣдко случалось въ исторіи науки, что «университетская наука», вмѣсто содѣйствія «наукѣ вообще», тормозила ея свободныя проявленія. Нѣкоторые изъ этого даже дѣлаютъ выводъ,

---

[1]) «О занятіяхъ въ научной школѣ».

что «школа вредитъ наукѣ». Это выраженіе принадлежитъ одному изъ крупнѣйшихъ русскихъ ученыхъ, который говорилъ мнѣ, что по его мнѣнію, наиболѣе крупныя и оригинальныя научныя открытія дѣлались людьми, стоявшими внѣ школы,—такими, которые не были профессорами, а если иногда и становились ими, то лишь позднѣе, когда уже сдѣлали много выдающихся открытій.

Дѣйствительно, въ защиту этой мысли можно привести много именъ; укажемъ, напр., на Паскаля, В. Гершеля, Ламарка, Френеля, Лавуазье, Ляйеля, Дарвина, Нибура, Бокля, Маркса, Гельмгольтца [1]).

Это явленіе служитъ подтвержденіемъ того, что въ высшихъ школахъ есть причины, которыя душатъ свободную мысль и одинаково вредно дѣйствуютъ какъ на профессоровъ, такъ и на студентовъ. Наиболѣе оригинальныя головы изъ студентовъ не удовлетворяются атмосферой учебныхъ заведеній и уходятъ отъ нихъ въ сторону.

Такимъ образомъ, коренное зло заключается въ раздѣленіи творческой и исполнительной части учебной работы между двумя разными группами лицъ, составляющихъ высшія школы: къ выработкѣ программы и постановкѣ занятій студенты не призываются.

«А какъ же предметная система? Вѣдь теперь студентъ самъ воленъ выбирать себѣ путь, программу своихъ занятій?» Да, конечно, онъ воленъ теперь выбирать себѣ болѣе или менѣе по своему желанію разные «предметы» и составлять себѣ программу въ видѣ *списка названій наукъ*. Но самое содержаніе занятій каждою изъ нихъ попрежнему опредѣляется профессорами заранѣе. Даже, наоборотъ, теперь регламентація занятій стала болѣе подробной, и на каждаго студента, выбравшаго «спеціальность», положено даже больше опредѣленныхъ, обязательныхъ практическихъ работъ, чѣмъ прежде. Предметная система потребуетъ отъ студентовъ гораздо больше работы, чѣмъ прежняя курсовая, но работы исполнительной, а не творческой. Прежняя система была столь очевидно нелѣпа, точное проведеніе ея требовало бы отъ студентовъ такихъ удивительныхъ исполнительныхъ силъ, что профессора не могли настаивать на тщательномъ ея проведеніи. Теперешняя исполнимѣе, и они будутъ настаивать.

Кромѣ того, предметная система влечетъ за собой очень вредное измѣненіе въ распредѣленіи экзаменовъ и всяческихъ зачетовъ.

---

[1]) Также и самъ высказывающій эту мысль по окончаніи высшей школы (Горнаго института) не остался въ ней, а сдѣлался профессоромъ лишь много лѣтъ спустя, когда сталъ извѣстенъ своими научными работами въ европейской наукѣ.

Вмѣсто того, чтобы устраивать ихъ залпами весной, теперь начинаютъ распредѣлять ихъ по всему учебному году. Студенты изъ естественнаго страха передъ экзаменами невольно хватаются за этотъ способъ, чтобы лучше «подготовляться», и, конечно, такое распредѣленіе экзаменовъ увеличиваетъ ихъ роль: профессора получаютъ возможность быть требовательнѣе на нихъ. Но въ этомъ-то и заключается отрицательная сторона новой системы, потому что подготовка къ экзаменамъ не есть ни учебное, ни научное занятіе. Даже въ смыслѣ голыхъ знаній, запоминанія фактовъ и названій новая система ничего не даетъ: экзаменаціонныя познанія все равно испарятся, можетъ-быть, лишь нѣсколькими мѣсяцами позже, а сумма времени, потраченная на подготовку къ нимъ, значительно увеличится: студентъ весь годъ будетъ поглощенъ исполнительной работой, употребляя время, остающееся отъ обязательныхъ занятій, на экзаменаціонную зубристику.

Въ 1905 году, когда предметная система еще только вводилась, А. Ѳ. Фортунатовъ писалъ [1]): «Мы не видимъ смысла въ существованіи курсовъ, но въ то же время думаемъ, что предметная система можетъ оказаться для научной жизни школъ еще болѣе убійственной, чѣмъ курсовая. Теперь, по крайней мѣрѣ въ осеннемъ полугодіи, есть возможность привлекать студентовъ къ свободнымъ научнымъ занятіямъ, а при предметной системѣ такого времени, предоставленнаго для свободныхъ занятій, можетъ совсѣмъ не оказаться, и круглый годъ будетъ продолжаться сдача обязательныхъ шаблонныхъ предметовъ».

Такимъ образомъ, новый строй высшихъ школъ, усиливая исполнительную работу студентовъ, можетъ понизить самостоятельную. профессора получаютъ теперь еще большій просторъ для стремленія творить студентовъ «по образу и подобію своему».

Прежній строй высшихъ школъ, подчиненныхъ попечителямъ и департаментамъ, былъ приспособленъ для обезпеченія проведенія въ жизнь стремленій бюрократіи, для заготовленія государственныхъ чиновниковъ. Новый строй—*автономія профессорской коллегіи*—приспособленъ для наилучшаго исполненія студентами учебныхъ системъ, создаваемыхъ профессорами, для проведенія въ жизнь ихъ педагогическаго творчества. Можетъ-быть, это въ теоріи и лучше. Однако существуетъ опасность, что новая система, благодаря своей большей осуществимости, окажется еще хуже.

---

[1]) Тамъ же.

II.

Необходимы коренныя перемѣны. Высшія школы должны служить прежде всего для научныхъ и образовательныхъ цѣлей. Эти двѣ цѣли нераздѣльны, ибо высоко поставленное образованіе неизбѣжно влечетъ за собой развитіе научныхъ работъ, и съ другой стороны, только въ самостоятельныхъ научныхъ занятіяхъ, въ творческихъ научныхъ работахъ студентъ можетъ получить настоящее *высшее*—научное образованіе: ясно, конкретно понять и ощутить значеніе, цѣли и средства науки, не уменьшая ихъ, не преувеличивая и не окрашивая въ другой цвѣтъ. А. Ѳ. Фортунатовъ пишетъ [1]): «Главной задачей образованія въ научной школѣ представляется намъ упражненіе въ методахъ отыскиванія истины».

Именно въ *отыскиваніи* новаго, а не въ усвоеніи готовыхъ результатовъ научныхъ работъ должна заключаться цѣль высшаго образованія. Духъ самостоятельности, духъ творчества, активности, исканія и критики долженъ царить въ ней. Развитіе этой самодѣятельности несравненно важнѣе распространенія знаній, фактовъ и теорій, даваемыхъ современной наукой. Нашимъ высшимъ, да и всѣмъ другимъ школамъ слѣдовало бы обратить вниманіе на одно постановленіе съѣзда французскихъ народныхъ учителей въ Лиллѣ въ 1905 г. По поводу обсужденія преподаванія исторіи, они вынесли резолюцію: «Въ ребенкѣ намъ дороже ошибочное, но самостоятельное мнѣніе, чѣмъ истинное, но навязанное учителемъ».—Различіе возраста не можетъ тутъ играть большой роли, и къ университетамъ этотъ взглядъ почти столь же приложимъ, какъ къ низшимъ школамъ.

Для коренной перестройки дѣла необходимо совершенно устранить изъ высшихъ школъ постороннія наукѣ и образованію функціи—именно прекратить выдачу дипломовъ и правъ, и, слѣдовательно, уничтожить экзамены. Уже одна эта перемѣна повлечетъ за собой огромныя улучшенія, такъ какъ строй занятій неизбѣжно подвергнется вслѣдъ затѣмъ существеннымъ измѣненіямъ. Отъ такой отмѣны дипломовъ и экзаменовъ не пострадаютъ ни общество, ни наука и образованіе, ни даже государство, такъ какъ все равно экзамены никогда не могли и не могутъ выполнить возлагаемую на нихъ задачу.

Поэтому высшія школы должны лишь давать студентамъ необходимыя условія для занятій: руководство и помощь профессоровъ,

---

[1]) Тамъ же.

необходимыя учебныя пособія и т. д. Кромѣ этихъ условій для занятій, высшая школа не должна давать имъ ровно ничего. Взамѣнъ того она не требуетъ отъ нихъ никакихъ обязательствъ, кромѣ взноса платы за ученіе [1]). Никакихъ обязательныхъ занятій не можетъ и не должно быть въ такой школѣ. Разъ студентъ не занимается наукой, то, кромѣ него самого, никто не можетъ отъ этого потерпѣть ущерба; врядъ ли ему будетъ охота оставаться студентомъ и платить деньги, когда онъ не будетъ къ тому вынуждаться необходимостью такъ или иначе добыть дипломъ.

Нѣкоторые думаютъ [2]), что и въ случаѣ отмѣны дипломовъ слѣдуетъ выдавать особую бумажку, которая, не давая никакихъ правъ, удостовѣряла бы только то, что данное лицо дѣйствительно было въ высшей школѣ, активно занималось у такихъ-то профессоровъ и сдѣлало такія-то научныя работы, напечатанныя тамъ-то или же вовсе не напечатанныя. Можетъ-быть, такія бумажки и удобны, но надо помнить, что есть опасность, какъ бы онѣ не превратились постепенно въ тѣ же дипломы, только не гарантированные государствомъ. Во всякомъ случаѣ справки такого рода высшимъ школамъ и отдѣльнымъ профессорамъ постоянно придется давать. Естественно, что многія лица, бывшія въ высшей школѣ, и многія учрежденія, куда они будутъ вступать, часто станутъ дѣлать запросы и просить личной рекомендаціи, какъ это и теперь постоянно бываетъ со стороны тѣхъ лицъ и учрежденій, которыя не придаютъ диплому никакой дѣйствительной цѣнности.

Можно ожидать, что многіе будутъ на все это возражать и доказывать невозможность отмѣны дипломовъ и обязательныхъ занятій. На разборѣ нѣкоторыхъ ожидаемыхъ возраженій я остановлюсь ниже. Теперь же обратимся къ наброску возможныхъ измѣненій въ постановкѣ самыхъ занятій.

Научныя и образовательныя занятія студентовъ тѣмъ болѣе продуктивны, тѣмъ больше даютъ развитія въ нихъ научной иниціативы, чѣмъ больше мѣста предоставлено для самодѣятельности учащихся и чѣмъ больше получаютъ они со стороны профессоровъ импульсовъ къ размышленію надъ вопросами о томъ, какъ заниматься. Поэтому профессора не должны успокаиваться на мысли, что ихъ дѣло—лишь нарисовать передъ аудиторіей извѣстныя научныя картины, и лишь передать студентамъ путемъ лекцій или шаблонныхъ

---

[1]) Разумѣется, за исключеніемъ лицъ, освобождаемыхъ отъ платы

[2]) Такого мнѣнія держится А. Ѳ. Фортунатовъ

практическихъ занятій извѣстную сумму знаній. Эта задача хоть и важная, но на первомъ мѣстѣ поставить ее нельзя. Не надо думать также, что по времени она непремѣнно должна предшествовать самостоятельнымъ работамъ.

Во всякомъ случаѣ всѣ виды занятій продуктивнѣе будутъ тогда, когда студенту самому придется принять участіе въ ихъ постановкѣ, задуматься надъ тѣмъ, какъ заниматься. Къ обсужденію и совмѣстному рѣшенію этихъ вопросовъ профессора должны звать студентовъ. Вмѣсто того, чтобы составлять программы лекцій и практическихъ работъ заранѣе и затѣмъ съ самаго начала открывать ихъ съ незнакомой аудиторіей словами: «Въ настоящемъ полугодіи я *хочу* представить вамъ и т. д.»,—вмѣсто всего этого каждый профессоръ долженъ прежде всего созвать студентовъ для совмѣстнаго обсужденія будущихъ занятій, выяснить съ ними ихъ интересы, указать на разныя формы и программы возможныхъ работъ и лекцій, и только послѣ нѣсколькихъ такихъ бесѣдъ начинать разнообразныя занятія. Конечно, при этомъ новые студенты, съ трудомъ оріентирующіеся въ научной работѣ, по большей части лишь немного и неясно сумѣютъ предложить съ своей стороны, и голосъ профессора будетъ имѣть огромный вѣсъ. Конечно, студенты могутъ разбиться при этомъ на слишкомъ большое число группъ, ищущихъ слишкомъ разнообразныхъ занятій; въ такомъ случаѣ профессоръ не сможетъ удовлетворить вполнѣ всѣ запросы; но этого и нельзя достигнуть: нѣкоторые студенты уйдутъ къ другимъ профессорамъ, работающимъ въ той же или близкой области; другіе предпочтутъ примкнуть все-таки къ какой-либо изъ образовавшихся группъ или же заниматься вовсе самостоятельно.

Въ извѣстной мѣрѣ это и теперь существуетъ какъ при практическихъ занятіяхъ у отдѣльныхъ профессоровъ, такъ иногда и при чтеніи лекцій; бываетъ, что со стороны студентовъ поступаетъ запросъ къ профессору или просьба прочесть о томъ-то и указать то-то. Наконецъ, многіе отдѣльные студенты вообще плохо слѣдуютъ указаннымъ для нихъ рельсамъ и ведутъ свою линію, иногда встрѣчая со стороны профессора сочувствіе и содѣйствіе, часто же, наоборотъ, противодѣйствіе. Но все это теперь не стоитъ во главѣ дѣла, и со стороны профессоровъ наблюдается въ этомъ направленіи слишкомъ мало шаговъ.

Какіе результаты могла бы повлечь за собой такая перемѣна въ постановкѣ дѣла? Прежде всего она отразилась бы (можетъ-быть не сразу, но довольно скоро) на количествѣ лекцій. Большинство

лекцій сейчасъ почти не посѣщается, и въ томъ числѣ не посѣщается наиболѣе занимающимися студентами. Ненужность и безполезность такихъ лекцій скоро обнаружится, и онѣ прекратятся. Профессора освободятся отъ громадной и напрасной затраты времени и силъ на подготовку и чтеніе ихъ; эту работу они сейчасъ взваливаютъ на себя, и большая часть ея пропадаетъ совершенно безслѣдно. Освободившееся время они смогутъ употребить болѣе продуктивно на руководство практическими занятіями и на бесѣды со студентами, дающія обыкновенно несравненно большіе результаты. Практическія занятія окончательно займутъ первое мѣсто [1]).

Конечно, лекціи все-таки не исчезнутъ; это невозможно уже по тому, что онѣ имѣютъ немалое значеніе. Остановимся нѣсколько подробнѣе на этомъ. По своему существу лекція-монологъ приспособлена не къ развитію критической мысли въ слушателяхъ, а главнымъ образомъ къ догматическому изложенію мыслей лектора, - такъ сказать, къ внушенію. Можетъ-быть, не будетъ ошибкой, если сказать, что происхожденіе современной лекціонной системы коренится въ проповѣдяхъ церковныхъ учителей и проповѣдниковъ. У древнихъ грековъ перевѣсъ былъ на сторонѣ діалога, дававшаго больше простора для развитія анализа и критики. Какъ проповѣдь, такъ и лекція, такъ и рѣчь политическаго оратора могутъ преслѣдовать двѣ цѣли: или она служитъ для агитаціи, для зажиганія въ слушателяхъ стремленія, для возбужденія интереса, или же она можетъ примѣняться для вдалбливанія въ чужія головы опредѣленной мысли, опредѣленной «системы знаній» или вѣроученія. Послѣдняя форма лекцій у насъ особенно и примѣняется: по большей части это цѣлые «курсы», излагающіе системы современныхъ знаній. Разумѣется слушать такіе курсы и трудно и не особенно полезно и не интересно. Поэтому и посѣщаются они плохо, и то по преимуществу лишь въ началѣ года.

Нѣкоторые профессора стараются влить въ свои лекціи больше агитаціоннаго элемента, и это совершенно правильно, такъ какъ главный полезный результатъ лекцій можетъ заключаться именно въ зажиганіи интереса и желанія работать. Но для успѣшнаго дѣйствія агитація не должна быть слишкомъ продолжительной, иначе она перестанетъ дѣйствовать. Между тѣмъ, лекціи тянутся въ огромномъ

---

[1]) Которое они фактически занимаютъ и теперь въ большей части высшихъ школъ, кромѣ развѣ юридическаго и историко-филологическаго факультетовъ, такъ какъ, если судить не по расписаніямъ, гдѣ фигурируетъ по 5—6 часовъ лекцій въ день, а по посѣщаемости ихъ студентами, то лекціи давно уже отошли на задній планъ.

количествѣ, и скоро студенту становится невмоготу. Если бы даже всѣ профессора умѣли читать «съ искрой», умѣли зажигать интересъ слушателей, то все равно дѣло отъ этого немного улучшилось бы: пять часовъ ежедневнаго зажиганія выдержать нельзя, и студенты все-таки посѣщали бы лекціи мало Точно также и профессоръ не можетъ одинаково увлекательно читать въ теченіе цѣлаго года по 3—4 часа въ недѣлю. Для того, чтобы лекціи были интересны и продуктивны, ихъ должно быть немного, и курсы ихъ не должны быть, растянуты на цѣлые годы, а заканчиваться въ нѣсколько недѣль [1]) послѣ чего можно открыть другую серію лекцій, а можно и никакой не открывать, смотря по интересамъ и стремленіямъ профессора и студентовъ.

Неагитаціонная сторона лекцій, то-есть изложеніе систематическаго цикла знаній все болѣе и болѣе теряетъ подъ собой почву, такъ какъ съ успѣхомъ замѣняется чтеніемъ книгъ. Немногіе профессора умѣютъ читать курсъ настолько кратко, рельефно и критически, чтобы ихъ лекціи представляли замѣтныя преимущества передъ учебниками. И чѣмъ больше такія лекціи будутъ переходить въ бесѣды, въ обмѣнъ недоумѣній, сомнѣній, вопросовъ, отвѣтовъ и оригинальныхъ мыслей, тѣмъ больше будетъ ихъ значеніе.

Поэтому можно ждать, что въ будущемъ лекціи значительно уменьшатся въ числѣ и по преимуществу будутъ двухъ типовъ. Во-первыхъ, будутъ читаться такъ называемыя «введенія въ науку», имѣющія преимущественно агитаціонныя цѣли; они будутъ имѣть значеніе особенно для молодыхъ, только-что вступившихъ студентовъ. Но важно, чтобы такихъ «введеній» было не слишкомъ много, и чтобы каждая серія такихъ лекцій не была слишкомъ продолжительна. Такія введенія читаются нерѣдко и въ настоящее время, и надо сказать, что ихъ роль много больше, чѣмъ «полныхъ» курсовъ [2]).

---

[1]) Весной 1901 года въ Кіевскомъ университетѣ по случаю забастовки лекцій не было до Пасхи. Я тогда былъ на математическомъ факультетѣ. Послѣ Пасхи проф. Букрѣевъ прочелъ намъ курсъ дифференціальнаго исчисленія въ двѣ недѣли. И надо сказать, что изъ всѣхъ лекцій на математическомъ факультетѣ только этотъ двухнедѣльный курсъ я вспоминаю какъ такой, который слѣдовало слушать. Онъ былъ очень кратокъ, но интересенъ, а подробности легко можно было добыть изъ книгъ. Съ осени тотъ же проф. Букрѣевъ читалъ уже подробные курсы: «Приложеніе дифференціальнаго исчисленія къ анализу и геометріи» и «Интегральное исчисленіе». Но они были также безполезны, какъ и лекціи другихъ профессоровъ, и я также бросилъ слушать ихъ: искры въ нихъ не было, а содержаніемъ они ничѣмъ не отличались отъ книгъ.

[2]) Напр., на естественномъ факультетѣ Московскаго университета проф. Мензбиръ читаетъ крайне интересный курсъ: «Введеніе въ зоологію».

Съ другой стороны, преимущественно для старшихъ студентовъ, будутъ читаться узко-спеціальные курсы, въ которыхъ профессоръ, выбравъ совмѣстно съ слушателями одинъ опредѣленный отдѣлъ, даже одинъ опредѣленный вопросъ, излагалъ бы его во всѣхъ возможныхъ подробностяхъ и шелъ бы здѣсь до крайнихъ пунктовъ, завоеванныхъ изслѣдователями, заглядывая преимущественно во всѣ еще мало освѣщенные углы, гдѣ ученые работаютъ въ настоящее время. Такія лекціи главнымъ образомъ ставили бы новые вопросы и пріучали бы къ критической научной работѣ. Лекціи этого послѣдняго типа тоже иногда читаются и въ настоящее время, чаще всего—приватъ-доцентами, но онѣ оттѣснены громоздкими обязательными систематическими курсами. На такихъ лекціяхъ, естественно, большое значеніе могла бы имѣть разговорная форма, тѣмъ болѣе, что при знакомствѣ съ спорными вопросами «окраинъ научныхъ познаній» неизбѣжно будутъ возникать въ головахъ слушателей многія оригинальныя идеи и вопросы, особенно методологическаго характера. Укажу на одинъ примѣръ, когда одинъ и тотъ же лекторъ читалъ лекціи именно двухъ указанныхъ типовъ: за первые годы XX-го столѣтія проф. Тимирязевъ читалъ въ Московскомъ университетѣ два курса; одинъ былъ: «Введеніе въ ботанику» и посѣщался огромнымъ количествомъ студентовъ разныхъ курсовъ, но преимущественно молодыхъ; съ другой стороны, для спеціалистовъ-ботаниковъ К. А. Тимирязевъ читалъ курсъ подъ названіемъ «Физіологія листа», выбравъ болѣе или менѣе узкій и опредѣленный вопросъ. Оба курса были необязательны, что, понятно, только возвышало ихъ значеніе.

На практическихъ занятіяхъ я особо останавливаться не буду; замѣчу лишь, что они станутъ все разнообразнѣе, и все большую роль будутъ играть индивидуальныя занятія, какъ это и сейчасъ имѣетъ мѣсто на старшихъ курсахъ въ такъ называемыхъ спеціальныхъ работахъ. Профессорамъ придется удѣлять имъ больше своего времени, чѣмъ теперь, но зато можно ждать, что у нихъ высвободится время изъ-подъ лекцій. Главный положительный результатъ новаго строя будетъ заключаться именно въ сильномъ подъемѣ и развитіи научныхъ работъ студентовъ.

При такомъ измѣненіи постановки дѣла, вѣроятно, среди студентовъ намѣтится два слоя ищущихъ общаго образованія и работающихъ спеціально.

Сначала, послѣ поступленія, большинство студентовъ будетъ главнымъ образомъ посѣщать лекціи («введенія») и такія занятія, на

которыхъ они будутъ знакомиться съ наукой (такъ называемые «пропедевтическіе курсы»); часть же несомнѣнно сразу будетъ приниматься за самостоятельныя научныя работы. Изъ первой группы многіе будутъ постепенно переходить во вторую; другіе же, удовлетворившіеся бѣглымъ знакомствомъ съ изучаемыми науками и не желающіе спеціально работать, или же, наоборотъ, вообще не удовлетворившіеся данной высшей школой, будутъ отпадать и выходить изъ нея.

Они не будутъ встрѣчать къ этому препятствія въ видѣ необходимости кончить и получить дипломъ. «Кончить» они могутъ въ любой моментъ, разъ почувствуютъ, что имъ ничего больше не надо отъ высшей школы, или что она не можетъ почему-либо дать имъ того, чего они хотятъ. Поэтому отпадутъ всѣ элементы, многочисленные въ настоящее время, которые только пребываютъ студентами, но ничего относящагося къ высшей школѣ не дѣлаютъ. Количество студентовъ, особенно сперва, нѣсколько сократится, но зато качественный ихъ составъ измѣнится сильно къ лучшему. Поступать, навѣрное, будетъ много народу, но, пробывъ годъ-два, очень значительная часть будетъ уходить.

Какъ все это отразится на составѣ студентовъ по тѣмъ тремъ типамъ, на которые мы указывали вначалѣ? При новомъ строѣ рѣшительное преобладаніе будетъ за типомъ ищущихъ. Дипломники не только исчезнутъ почти совсѣмъ, но и элементы дипломничества, поневолѣ сидящіе теперь въ каждомъ студентѣ, будутъ тогда исчезать. Франты же, вѣроятно, все-таки будутъ встрѣчаться; такъ же, какъ и теперь, они будутъ платить деньги за одну возможность *называть* себя студентами, а впослѣдствіи—лицами съ высшимъ образованіемъ. Но они для высшихъ школъ будутъ еще безвреднѣе, чѣмъ сейчасъ, такъ какъ окончательно перестанутъ принимать участіе въ занятіяхъ; для общества, которому они сейчасъ наносятъ своими дутыми дипломами почти такой же вредъ, какъ дипломники, они будутъ тоже безвредны, такъ какъ никакихъ дипломовъ и правъ не получатъ. Весьма многочисленная теперь, неопредѣленно выраженная и смѣшанная группа студентовъ, которые поступаютъ безъ опредѣленной цѣли, а просто благодаря модѣ [1]), потому что «всѣ поступаютъ», вѣроятно, не уменьшится по числу поступившихъ, но изъ нея быстро будутъ отпадать тѣ, кто не сумѣетъ въ стѣнахъ высшей школы сформироваться въ настоящихъ «ищущихъ» студентовъ.

---

[1]) Собственно говоря, по причинамъ поступленія ихъ можно считать за разновидность франтовъ; но эта группа болѣе безвредная и въ то же время легко поддающаяся вліянію школы и дающая изъ ссбя много настоящихъ студентовъ.

Наконецъ, составъ студентовъ измѣнится и по возрасту; сильно должно увеличиться число немолодыхъ уже студентовъ, поработавшихъ уже въ той или иной дѣятельности и пришедшихъ потомъ въ высшую школу съ опредѣленными запросами, поставленными имъ жизнью, съ болѣе яснымъ сознаніемъ того, чего они собственно хотятъ. Эта группа теперь немногочисленна, такъ какъ ея поступленіе стѣснено бумажными рамками и обязательнымъ четырехъ или пятилѣтнимъ курсомъ. Такой срокъ для многихъ невозможенъ, такъ какъ они не могутъ дозволить себѣ такой роскоши. Однако и въ настоящее время эта группа существуетъ и обыкновенно проявляетъ большой и оригинальный интересъ къ наукѣ, такъ что увеличеніе ея можно только привѣтствовать.

Если на составъ студентовъ окажетъ вліяніе прежде всего именно отмѣна экзаменовъ и дипломовъ, то на составъ преподавателей и на ихъ дѣятельность большее вліяніе окажетъ новая постановка самыхъ занятій. Теперь есть значительное число профессоровъ, настолько мало умѣющихъ вести занятія со студентами, что лекціи ихъ вовсе почти не посѣщаются, а занятій съ ними студенты избѣгаютъ. Единственныя встрѣчи ихъ со студентами—это обязательныя практическія занятія, накладываемыя ими, да экзамены. Тогда этихъ встрѣчъ не будетъ, и такъ или иначе этой группѣ профессоровъ, за отсутствіемъ учащихся, придется уступить мѣсто другимъ своимъ товарищамъ. Если даже эти профессора и будутъ почему-либо оставаться въ высшихъ школахъ, то для студентовъ это будетъ имѣть меньшее значеніе, такъ какъ они будутъ свободно заниматься у другихъ.

Таковъ основной вопросъ устройства высшихъ школъ—задача постановки образованія и научной работы. Всѣ остальныя стороны устройства ихъ должны быть подчинены цѣлямъ преподаванія и не мѣшать имъ.

Организація управленія высшими школами должна стремиться къ развитію того же духа иниціативы, самодѣятельности и непосредственнаго участія учащихся въ дѣлѣ, какъ и постановка преподаванія. Поэтому совѣтъ долженъ состоять не только изъ однихъ профессоровъ, а и изъ представителей студенчества. Можетъ быть составлено особое совѣщаніе профессоровъ, такъ же какъ могутъ быть и организаціи чисто студенческія [1]), но рѣшеніе дѣлъ, особенно же постановка образовательной работы, должно производиться совмѣстно.

---

[1]) На нихъ слѣдуетъ свалить дѣла, касающіяся лишь студентовъ, напримѣръ, распредѣленіе стипендій.

Никакія постороннія обязанности и права не должны мѣшать преподаванію и привлекать въ научныя школы толпы людей, ищущихъ льготъ и выгодъ, а не науки: высшія школы не должны давать дипломовъ, не должны давать льготъ и отсрочекъ по воинской повинности и не должны интересоваться паспортами и выдавать свидѣтельства на жительство; это не ихъ дѣло.

Девизъ: «Научная школа только для науки и образованія», ничѣмъ не долженъ затемняться.

III.

Многіе скажутъ, что отмѣнить выдачу дипломовъ и производство экзаменовъ никакъ невозможно: «Вѣдь это значитъ—пустить на разныя отвѣтственныя должности всякихъ неучей». Ну, для нѣкоторыхъ факультетовъ университета, которые не готовятъ къ опредѣленной профессіи, это еще можетъ быть и не очень опасно, напримѣръ, для естественнаго, пожалуй, для историко-филологическаго и математическаго, но ужъ зато для всѣхъ спеціальныхъ, техническихъ высшихъ учебныхъ заведеній, а особенно для медицинскаго факультета это совершенно невозможно: дипломы гарантируютъ намъ, что мостъ, построенный инженеромъ, не провалится и что врачъ не залѣчитъ своего паціента до смерти; чѣмъ руководствоваться прикажете тогда при пріемѣ молодыхъ людей на различныя должности: учителей, техниковъ и инженеровъ, и кому разрѣшать врачебную практику?

Постараюсь отвѣтить въ отдѣльности для разныхъ учебныхъ заведеній, но раньше сдѣлаю два общихъ замѣчанія.

Прежде всего напомню еще разъ, что теперешняя система ничего не обезпечиваетъ: дипломы не могутъ гарантировать пригодности кончающаго курсъ къ той или иной практической дѣятельности, мосты у насъ и теперь благополучно проваливаются, а нѣкоторые врачи, несмотря на свой дипломъ, заслужили печальную извѣстность. Дипломы лишь помогаютъ закрывать на все глаза и создаютъ видимость того, что все обстоитъ благополучно.

Кромѣ того, весьма значительная часть лицъ съ высшимъ образованіемъ занимается на дѣлѣ вовсе не той профессіей, ярлыкъ на которую имъ былъ выданъ при окончаніи курса. Медики оказываются учителями, естественники и агрономы статистиками и т. д., не говоря уже о массѣ лицъ, занимающихся такимъ дѣломъ, къ которому у насъ не бываетъ профессіональной подготовки, какъ-то: литерато-

ры, дѣятели мѣстнаго самоуправленія и т. п. И надо сказать, что лица, сбившіяся такимъ образомъ съ своего пути, вовсе не оказываются худшими работниками, чѣмъ имѣющіе дипломъ, болѣе подходящій къ данному занятію.

Обратимся къ отдѣльнымъ высшимъ учебнымъ заведеніямъ. Факультеты историко-филологическій, математическій и отчасти естественный, если ихъ разсматривать какъ профессіональныя школы, готовятъ учителей. Если отмѣнить дипломы, то чѣмъ же руководствоваться при замѣщеніи учительскихъ должностей? Если бы даже предположить, что хорошія отмѣтки на экзаменахъ могутъ гарантировать обширныя познанія окончившаго,—а онѣ и этого гарантировать не могутъ,—то вѣдь обширныя познанія вовсе не являются важнѣйшимъ качествомъ учителя. Обладая ими, онъ можетъ оказаться преплохимъ преподавателемъ, и нашимъ среднимъ школамъ слишкомъ дорого приходится платиться за дипломную систему нашихъ университетовъ. Качества учителя могутъ опредѣлиться только въ той самой школѣ, гдѣ онъ будетъ преподавать, и не на какихъ-нибудь пробныхъ двухъ-трехъ урокахъ, а въ длительномъ общеніи съ учителями и учениками, въ его участіи въ жизни школы. Какъ вездѣ, профессіональная подготовка и тутъ дается лишь профессіональной практикой, но, кромѣ того, для учителя, болѣе чѣмъ гдѣ-либо, болѣе чѣмъ для врачей и для инженеровъ, имѣютъ значеніе личныя качества, прирожденныя и пріобрѣтенныя въ ранніе годы.

Юридическій факультетъ даетъ право профессіональной дѣятельности на судебномъ поприщѣ. Дипломная система особенно вредитъ ему тѣмъ, что привлекаетъ на него массу студентовъ, ничего кромѣ окончанія курса не ищущихъ. Ни одинъ факультетъ не засоренъ такъ сильно дипломниками, и ни на одномъ нѣтъ такого множества людей, поступившихъ лишь для того, чтобы куда-нибудь поступить и гдѣ-нибудь кончить. Надо сказать, впрочемъ, что на юридическомъ факультетѣ государственные экзамены слабѣе всего связаны съ самой школой: тамъ часто позволяютъ держать ихъ лицамъ, вовсе не состоявшимъ студентами этого фатультета, а окончившимъ какой-либо другой. Послѣ этихъ государственныхъ экзаменовъ выдержавшій ихъ получаетъ тѣ же права и можетъ стать, напр., присяжнымъ повѣреннымъ. Такимъ образомъ экзамены приноровлены лишь внѣшнимъ образомъ къ школѣ и производятъ ихъ профессора, выполняя какъ бы функціи тѣхъ профессіональныхъ корпорацій, въ которые намѣрены вступить оканчивающіе курсъ.

Гораздо опаснѣе для общества можетъ показаться отмѣна ди-

пломовъ въ такъ называемыхъ спеціальныхъ учебныхъ заведеніяхъ: техническихъ, агрономическихъ, электротехническихъ, инженерныхъ, строительныхъ, горныхъ лѣсныхъ и т. п. Многимъ кажется, что необходимо давать права на занятія соотвѣтственными родами дѣятельности лишь лицамъ, получившимъ отъ высшаго учебнаго заведенія оффиціальное удостовѣреніе въ ихъ достаточной подготовленности. Однако большая часть людей, стоящихъ близко къ дѣлу, знаетъ, какъ мало можно довѣрять дипломной рекомендаціи и предпочитаетъ личную. «При спросѣ на агрономовъ и земскія учрежденія и частныя лица гораздо больше интересуются личной характеристикой кандидата, чѣмъ сортомъ его диплома [1])». Точно такъ же многіе директора фабрикъ и заводовъ считаютъ дипломъ далеко не достаточной гарантіей. Настоящая профессіональная подготовка и настоящее испытаніе ея производятся на мѣстѣ, въ самой дѣятельности. Молодому технологу, имѣющему хотя бы и самый блистательный дипломъ, нерѣдко приходится услышать: «Сразу мы не скажемъ, примемъ или нѣтъ васъ на должность; поработайте съ мѣсяцъ, тогда мы увидимъ ваши способности и подготовку».

Большая часть спеціальныхъ высшихъ заведеній заводитъ при себѣ обязательную практику, и такимъ образомъ профессіональная подготовка все равно уже дается не школой и не профессорами. Однако все же считается необходимымъ произвести экзамены и выдать дипломъ. Вмѣсто того, чтобы выдѣлить изъ научныхъ школъ профессіональныя задачи, ихъ, наоборотъ, усиленно туда вводятъ; отъ такого смѣшенія страдаютъ въ концѣ концовъ обѣ стороны дѣла, особенно же научная и учебная работа высшихъ школъ.

Если мы видимъ, что и земства и фабрики часто (но далеко не всегда) требуютъ все-таки диплома, какъ одного изъ условій (такъ сказать, предварительнаго, но не рѣшающаго), то объясняется это не столько довѣріемъ къ бумажкѣ, сколько другими причинами. Во-первыхъ, въ настоящее время, при всеобщемъ царствѣ бумажки почти вся молодежь, желающая приняться за ту или иную профессію, поневолѣ вынуждена такъ или иначе пріобрѣсть дипломъ; поэтому выбирать въ концѣ концовъ приходится изъ лицъ, окончившихъ высшія учебныя заведенія. Во вторыхъ, на многихъ должностяхъ, особенно на казенныхъ заводахъ, желѣзныхъ дорогахъ и т. д., государство непремѣнно заставляетъ требовать диплома. И, наконецъ, большую роль играетъ, конечно, рутина и халатное отношеніе

---

[1]) А. Ѳ. Фортунатовъ, тамъ же.

къ дѣлу: съ дипломомъ, молъ, безъ возни,—выдали тамъ его, а я не виноватъ.

Всего опаснѣе можетъ показаться отмѣна дипломовъ на медицинскомъ факультетѣ, такъ какъ она какъ будто равносильна развитію широкой частной практики неподготовленныхъ лицъ и всякихъ шарлатановъ. Однако и здѣсь современная система безусловно неудовлетворительна. И сейчасъ процвѣтаетъ такъ сказать, внѣмедицинское лѣченіе; не говоря уже о лѣченіи бытовомъ, домашнемъ, сравнительно безвредномъ, а иногда и полезномъ, не говоря объ остаткахъ знахарства въ деревняхъ, мы наблюдаемъ за послѣднее время особенно пышный расцвѣтъ шарлатановъ самаго современнаго стиля. Газеты пестрятъ объявленіями, предлагающими всевозможныя «средства», начиная отъ знаменитаго Джона Берлея, опаснаго лишь для обывательскихъ кармановъ, и до различныхъ весьма небезопасныхъ для здоровья средствъ.

Съ другой стороны, патентованная медицина тоже не всегда оказывается на высотѣ своего призванія. Дипломы не всегда могутъ гарантировать даже познаній окончившихъ, экзамены не могутъ заставить ихъ работать серьезно, и въ результатѣ масса дипломированныхъ оказывается совершенно неподготовленною; тѣмъ не менѣе большинство ихъ преспокойно принимается за практику. Если дѣло всетаки держится, если мы имѣемъ много талантливыхъ, полезныхъ и знающихъ свое дѣло врачей, то они стали такими не благодаря обязательнымъ занятіямъ и экзаменамъ, а благодаря своему собственному желанію работать и своей любви къ дѣлу. Не будемъ останавливаться, наконецъ, на тѣхъ—тоже не рѣдкихъ—случаяхъ, когда дипломированный врачъ не оправдываетъ оказаннаго ему довѣрія и практикуетъ разные недобросовѣстные пріемы.

Правильной постановки врачебнаго дѣла нельзя ждать ни отъ какихъ якобы «раціонально» поставленныхъ экзаменовъ; она можетъ быть достигнута только широкимъ распространеніемъ и популяризаціей медицинскихъ знаній, а главное—широкой основательной и свободной постановкой общественной медицины [1]). При пріемѣ молодежи въ больницы врачи, уже состоящіе въ нихъ и много работавшіе, всегда сумѣютъ опредѣлить несравненно вѣрнѣе экзаменаторовъ дѣйствительную подготовку молодыхъ врачей и то, могутъ ли они съ теченіемъ времени обратиться въ опытныхъ и умѣлыхъ. Научная

[1]) При этомъ общественная медицина должна свести къ минимуму роль частной практики.

школа и въ данномъ случаѣ можетъ давать желающимъ учиться лишь подходящія условія для научно-образовательной работы. Профессіональная же подготовка, формировка практическаго врача происходитъ уже во время работы въ больницахъ или у какого-либо стараго врача.

Много возраженій можетъ быть сдѣлано и по вопросу о внутренней постановкѣ занятій, но они несравненно разнообразнѣе, и предвидѣть ихъ труднѣе. Скажутъ, напримѣръ, «какъ же возможно призывать студентовъ къ участію въ постановкѣ занятій,— особенно новичковъ, которые еще не оріентировались?» Мнѣ кажется, что ихъ привлекать слѣдуетъ ничуть не меньше, чѣмъ старшихъ студентовъ, и вмѣсто поднесенія имъ готоваго блюда призывать къ самостоятельному обсужденію и обдумыванію дѣла: обсужденіе и обдумываніе его все равно существуютъ, но вмѣсто того, чтобы дать ему ходъ и такъ или иначе утилизировать эту мыслительную работу, профессора все рѣшаютъ сами. Получается быстрое разочарованіе молодыхъ студентовъ въ пассивныхъ занятіяхъ и плохое посѣщеніе ихъ. Конечно, въ самомъ началѣ молодые студенты не такъ много сумѣютъ предложить, многія ихъ предложенія окажутся весьма наивными и неосуществимыми, но тѣмъ важнѣе разъяснять эти недоумѣнія, тѣмъ важнѣе обсудить ихъ и создать этимъ атмосферу взаимности и общенія на почвѣ образованія и науки [1]).

Нѣкоторыхъ испугаетъ многочисленность студентовъ. Несомнѣнно, съ аудиторіей въ 400 человѣкъ не особенно удобно вести обсужденіе и разговоръ. Но, во-первыхъ, число студентовъ, вѣроятно, нѣсколько уменьшится, во-вторыхъ, нѣтъ никакого сомнѣнія, что необходимо увеличить число высшихъ школъ въ Россіи, а въ третьихъ, можно ждать, что при отмѣнѣ обязательныхъ занятій студенты бо-

---

[1]) Послѣ выхода настоящей статьи въ №№ 9 и 10 журнала «Свободное Воспитаніе», мнѣ приходилось говорить по поводу ея съ нѣкоторыми профессорами и студентами. При этомъ я часто встрѣчалъ указаніе, что «съ теперешними студентами ничего этого невозможно осуществить. Слишкомъ несамодѣятельной и не умѣющей вступать въ обмѣнъ мыслей съ преподавателями приходитъ молодежь изъ средней школы». Несомнѣнно, съ этимъ приходится считаться: средняя школа у насъ настолько плоха и настолько отучаетъ человѣка отъ творческихъ попытокъ и общественныхъ привычекъ и умѣній, что представляетъ громадное препятствіе для новой постановки дѣла въ высшихъ школахъ. Но все же изъ того, что въ средней школѣ молодежь привыкла къ пассивному обученію и не привыкла къ научному образованію, не слѣдуетъ, что тѣ же привычки должны поддерживаться и въ высшей школѣ.

лѣе равномѣрно могутъ распредѣлиться по преподавателямъ, такъ такъ какъ тогда многочисленная приватъ-доцентура и такъ называемый низшій преподавательскій персоналъ уравняются по своей роли и дѣятельности съ профессорами.

«Но вѣдь это все утопія!—скажутъ мнѣ.—Какъ все-таки сдѣлаете это вы, когда у насъ такая масса и такихъ неподготовленныхъ къ занятіямъ студентовъ? Вѣдь у насъ на курсѣ бываетъ иногда до 1000 человѣкъ!»

А теперешній строй развѣ не утопія?! На курсѣ 1000 студентовъ, а въ аудиторіи 10—20,—это не утопія? Составляются программы экзаменовъ, и самые экзамены производятся, а студенты на нихъ обнаруживаютъ, вмѣсто умѣнія думать и работать научно, лишь обрывочныя знанія страницъ и названій; да профессора рѣдко и требуютъ чего-либо иного, ибо на экзаменахъ больше ничего и требовать нельзя. Устраиваются практическія занятія въ лабораторіяхъ, а студенты обнаруживаютъ отсутствіе инициативы и лишь кое-какъ исполняютъ предписанный курсъ да портятъ приборы. Это не утопія?

Каждый годъ профессора терпятъ крахъ со своей утопіей обученія людей путемъ принудительнаго исполненія ими чужихъ плановъ; каждый годъ пустуетъ большая часть аудиторій, и зря пропадаетъ большая часть времени, посвященнаго занятіямъ. И все-таки на слѣдующій годъ повторяется опять то же; и снова крахъ! «Ничего: къ этому уже привыкли; вѣдь вездѣ такъ. За границей, развѣ тамъ иначе?» Только мнѣ кажется, что примѣръ заграницы не можетъ считаться достаточнымъ основаніемъ.

Наконецъ, надо ждать еще одного, и совершенно правильнаго возраженія: «Можно ли сдѣлать это сейчасъ—допуститъ ли такой строй бюрократія?»—Да, конечно, сейчасъ не допуститъ. И я добавлю болѣе: этого не захочетъ также и «общество»; важнѣе же всего то, что противъ такого строя будутъ сейчасъ почти всѣ профессора и болѣе половины студентовъ. Мнѣ приходилось говорить на эту тему съ нѣсколькими профессорами, и по большей части они высказывали рѣзко отрицательное отношеніе. Также и со стороны студентовъ полнаго сочувствія почти не встрѣчалось. Не говоря уже о «дипломникахъ», даже «ищущіе» студенты боятся крутой реформы, какъ, напримѣръ, полная отмѣна дипломовъ, особенно для медиковъ.

Поэтому преобразованіе нашихъ высшихъ учебныхъ «заведеній» въ дѣйствительно научныя школы не скоро проложитъ себѣ дорогу, но все-таки проложитъ. Конечно, нельзя немедленно осуществить коренную реформу, но обсуждать ее, задуматься надъ ней поглубже,

поставить ее на очередь—давно пора. Можно также немедленно осуществлять многія ея стороны, добиваться уничтоженія экзаменовъ, стремиться къ повышенію активнаго участія студентовъ въ постановкѣ занятій, къ сокращенію и отмѣнѣ обязательныхъ шаблонныхъ исполнительныхъ работъ. Наконецъ, много можно сдѣлать открытіемъ частныхъ высшихъ вольныхъ школъ, построенныхъ на новыхъ началахъ.

И можно надѣяться, что, несмотря на всѣ препятствія, несмотря на усиленіе исполнительной стороны ученья, несмотря на введеніе предметной системы,—движеніе нашихъ высшихъ школъ все-таки направится въ эту сторону, въ сторону научнаго образованія и научнаго творчества.

Библиотека ООН
Академик Наук СССР

ОГЛАВЛЕНІЕ.

	стр.
Предисловіе	3
О занятіяхъ въ научной школѣ	5
О высшемъ коммерческомъ образованіи	23
Зачѣмъ люди идутъ въ высшую школу	35
О кажущейся тѣснотѣ въ высшихъ школахъ	49
О студенческомъ творчествѣ	55
Единство научнаго образованія	67
Объ агрономической школѣ	87
О знаніи и пониманіи	97
О студенческомъ интересѣ	111
Къ 21-му ноября 1915 г.	123
К. А. Фортунатовъ — Пассивное обученіе и научное образованіе въ высшихъ школахъ	125

ЗАМѢЧЕННЫЯ ОПЕЧАТКИ.

Стр.	Строки.	Напечатано.	Должно быть
8	5 снизу	процентировать	процитировать
21	14 »	лбораторіи	лабораторіи
25	1 »	цѣляим	цѣлями
32	5 »	о	и
37	8 »	внутренный	внутренній
37	1 »	догадываеься	догадываться
51	15 »	семинаріи	семинарія
69	2 сверху	Перечнѣ	перечнѣ
69	2 снизу	1805	1865
76	4 сверху	филососфкаго	философскаго
76	7 »	новѣшая	новѣйшая
85	20 »	интеллектовъ	интеллигентовъ
91	8 »	вопроса	вопросъ
96	10 и 11 снизу	практиканства	практикантства
104	19 сверху	симимъ	самимъ
106	20 снизу	связать	связать его

Того же автора:

„**О статистикѣ**“ (53 стр.) 2-е изд. Москва 1910 г. Ц. 30 к.

„**Нѣсколько данныхъ о численности и составѣ населенія въ Россіи**“. Москва 1906 г. Ц. 6 к.

„**Населеніе и хозяйство Австраліи**“. (въ пользу студ. Ново-Александр. Инст.) Москва 1898 г. Ц. 25 к.

„**Изъ географіи и статистики подмосковныхъ губерній**“. Москва 1912 г. Ц. 15 к.

„**Урожаи ржи въ Европ. Россіи**“. Москва 1893 г. Ц. 1 р. 25

„**Объ изученіи кооперацiи**“. Москва 1912 г. Ц. 30 к.

„**Сельскохозяйственная статистика Европейской Россіи**“ Москва 1893 г. (Распродано) Ц. 1 р. 25 к.

„**Поземельныя отношенія въ Западной Европѣ**“. Москва 1905 г. (Распродано). Ц. 20 к.

„**Нѣсколько страницъ изъ экономіи и статистики сельскаго хозяйства**“. Изд. 3-е. Москва 1913 г. Ц. 55 к.

Изданія Кружка Общественной Агрономіи.

Справочникъ по с.-х. опытнымъ учрежденіямъ Россіи, подъ ред. проф. А. Г. Дояренко. XI+372+68 стр., 16 плановъ опытныхъ полей, М. 1912 г., Ц. 2 р. 50 к.

1-й сборникъ „Жизнь деревни“. 200 стр., М. 1913 г. Ц. 1 р. 30 к.

Матеріалы по внѣшкольному распространенію с.-х. знаній. Вып. II. Вторая очередная выставка по вопросамъ внѣшк. с.-х. образованія. 6—13 марта 1916 г. М. 1916 г. 55 стр. Ц. 30 к.

Матеріалы по внѣшкольному распространенію с.-х. знаній. Вып. III. Доклады читанные на выставкѣ 6—13 марта 1916 г. М. 1916 г. 62 стр. Ц. 35 к.

Книгоиздательство студентовъ Моск. Сел. Хоз. Института.

Москва, Петровско-Разумовское.

ПОСТУПИЛИ ВЪ ПРОДАЖУ:

Гуринъ Г. И. Краткое руководство общей патологіи животныхъ. 242+11 стр. 100 рис. М. 1912 г. Ц. 1 р.

Богдановъ Е. А., проф. **Происхожденіе домашнихъ животныхъ.** VIII+405 стр. 417 рис. М. 1913 г. Ц. 3 р. 60 к,, въ пер. 4 р.

Его же. Критика „Датской системы" кормленія скота и обоснованія улучшенной зерновой системы. IV+128 стр. М. 1913 г. Ц. 85 к.

Его же. Менделизмъ или теорія скрещиванія. XIV+625+IV стр. 308 рис. 9 цв. таб., портр. Гр. Менделя. М. 1914 г. Ц. 4 р. 75 к.

Т. фонъ-деръ-Гольцъ, проф. **Сельско-хозяйственная таксація.** Перев. съ нѣм. Н. Н. Романова подъ ред. А. Ѳ. Фортунатова VIII+702 стр. М. 1913 г. Ц. 3 р. 25 к.

Вильямсъ В. Р., проф. **Почвовѣдѣніе.** Вып. I, 103 стр. 12 рис. М. 1914 г. Ц. 75 к.

Харченко В. А. Выращиваніе и воспитаніе телятъ. 32 стр., 2 рис. М. 1914 г. Ц. 12 к.

ПРИНЯТЫ НА СКЛАДЪ:

1-й Сборникъ „Жизнь деревни". 200 стр. М. 1913 г. Ц. 1 р. 30 к.

Справочникъ по с.-х. опытн. учрежд Россіи, подъ ред. проф. А. Г. Дояренко XI+372+68 стр., 16 плановъ опытн. полей. М. 1912 г. Ц. 2 р. 50 к,

Извѣстія Студенческихъ организацій М. Сель.-Хоз. Института. Вып. I, стр. 144. М. 1915 г. Ц. 40 к.

Извѣстія Студенческихъ организацій М. Сель.-Хоз. Института. Вып. II, (юбил.)161 стр. М. 1916 г. Ц. 1 р. 50 к.

Проф. В. Р. Вильямсъ (къ 25-лѣтію научной, педагогической и с.-х. общественной дѣят.). Стр. 110. М. 1915 г. Ц. 1 р. 10 к.

ПЕЧАТАЮТСЯ:

Къ 50-лѣтію Петровки. Сборникъ изъ статей, появившихся въ періодической печати.

В. Р. Вильямсъ, проф. **Почвовѣдѣніе.** Вып. II. Дерновой и подзолообразовательный процессъ.

Книжный магазинъ Кн-ства выполняетъ заказы по всѣмъ с.-хоз. изданіямъ. Каталогъ безплатно. Заказы до 1 рубля наложеннымъ платежомъ не высылаются.