

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Л. В. Смирнова

НИКОЛАЙ ИВАНОВИЧ ПИРОГОВ
(к 205-летию со дня рождения)



УДК 614.23/.25(092)(091)
ББК 74.03(2)5-218

Особое место в общественно-педагогической жизни России середины XIX занимает великий ученый, врач, педагог-организатор и реформатор просвещения Н. И. Пирогов (1810–1881), внесший существенный вклад в развитие гуманистической педагогики, представлений об учителе, его профессиональном воспитании.

Ключевые слова: Н. И. Пирогов; общественно-педагогическая деятельность.

L.V. Smirnova

NIKOLAI IVANOVICH PIROGOV
(to 205-th anniversary of the birth)

A special role in the social and pedagogical life of Russia in the middle of XIX to belong to a great scientist, doctor, pedagogue-organizer and reformer of education N. I. Pirogov (1810 – 1881), made a significant contribution to the development of humanistic pedagogy, ideas about the teacher, his professional education.

Keywords: N. I. Pirogov, public educational activities.

Будущий великий врач родился 25 ноября (13 ноября по старому стилю) 1810 года в Москве в большой семье майора-интенданта Ивана Ивановича

Пирогова, имевшего четырнадцать детей (большинство умерло в младенчестве; из шестерых оставшихся в живых Николай был самый юный). Иван

Иванович Пирогов старался дать детям лучшее по тому времени образование, к тому же основой семейного уклада были не только дружеские отношения членов семьи, но и общая потребность в поиске нового, интересного, захватывающего. Рано выучив азбуку, мальчик с увлечением читал книги, которые подбирал ему отец. Уже в семи-восьмилетнем возрасте среди его книг для чтения были журналы разнообразной тематики, иллюстрированные издания на латинском, немецком, французском языках. Большое впечатление на маленького Николая произвело «Детское чтение» Н. М. Карамзина, так что в своих «Записках» Пирогов даже называет по именам разных действующих там лиц, и этот подарок отца считает самым лучшим в своей жизни. Басни Крылова также очень нравились мальчику. Один из гостей дома Пироговых читал эти басни очень хорошо. Маленький Коля выучил сам «Квартет», «Демьянову уху», «Тришкин кафтан». «Как видно, — впоследствии напишет знаменитый ученый, — нравились мне наиболее юмористические», вероятно, благодаря тому, что грамоте он учился по юмористическим картинкам на обращенных в бегство французов¹.

Получить образование ему помог друг семьи — известный московский врач, физиолог, анатом и терапевт — профессор Московского университета Ефрем Осипович Мухин, который был для мальчика объектом для подражания в детских играх «в докто-

ра». По его совету в 14 лет, прибавив себе два года на вступительных экзаменах, Н. И. Пирогов поступил на медицинский факультет Московского университета (1824).

Учился Николай Иванович легко: современники свидетельствуют, что Пирогов-студент выделялся среди других своими анатомическими познаниями, считая анатомию фундаментом для других медицинских наук. Кроме того, ему приходилось постоянно подрабатывать, чтобы помочь семье, в том числе в должности прозектора в анатомическом театре. Эта работа дала ему бесценный опыт и убедила в том, что он должен стать хирургом.

В 1828 г. Н. И. Пирогов окончил Московский университет и в числе семи лучших студентов был направлен в Дерпт (ныне Тарту), где ему предстояло готовиться к профессорской деятельности. В то время Дерптский университет считался лучшим в России; здесь, в хирургической клинике, Н. И. Пирогов проработал пять лет, блестяще защитил докторскую диссертацию и в двадцать шесть лет стал профессором хирургии. В 1841 году Пирогов был приглашен на кафедру хирургии в Медико-хирургическую академию Петербурга.

Знаменитый хирург стал участником четырех войн: Кавказской (1847), Крымской (1854–1855), франко-прусской (1870), русско-турецкой (1877).

Во время Крымской войны и осады Севастополя в 1854 г. Н. И. Пирогов

¹ *Малис Ю. Г.* Николай Пирогов. Его жизнь, научная и общественная деятельность. С. Петербург. : Типография Высочайше утвержд. товарищества «Общественная польза», 1893 г. С. 3

по личной инициативе во главе общины «сестер милосердия» отправился на фронт, где провел около 10 000 операций. После каждой боевой кампании он писал подробные отчеты, являвшиеся серьезными научными исследованиями. Этот громадный опыт во многом стал основой для создания военно-полевой хирургии как науки, принеся Н. И. Пирогову славу отца военной хирургии и великого ученого.

После падения Севастополя Н. И. Пирогов вернулся в Петербург, где на приеме у Александра II крайне нелестно отозвался о бездарном руководстве в русской армии: с этого момента Николай Иванович впал при дворе в немилость. Вероятно, поэтому административное повышение (в первых числах сентября 1856 года царь Александр II подписал указ о назначении Пирогова на пост попечителя Одесского учебного округа), на деле заставило распространиться еще молодого талантливого профессора и ученого с Медико-хирургической академией в Петербурге.

Николай Иванович с головой окунулся в новую деятельность, проявляя выдающиеся организаторские качества. Он всегда считал, что звание врача обязывает быть общественным деятелем, и никогда не был в стороне от острых вопросов жизни. Посещая учебные заведения в городах и селах Новороссии, он знакомился с бытом учащихся и учителей, присутствовал

на уроках, участвовал в заседаниях педсоветов. Уже через три месяца работы в должности попечителя Н. И. Пирогов обратился к министру просвещения А. С. Норову с большой и подробной запиской «О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений»¹. В этой записке он пишет о плохом состоянии учебного оборудования, о формализме в оценке знаний учащихся, о неправильном разделении школьных предметов на главные и второстепенные. В ней же поднимает вопрос о необходимости открытия Новороссийского университета, преобразуя для этого Ришельевский лицей².

Началом активной педагогической деятельности Н. И. Пирогова по праву считают 1856 год, когда редакцией журнала «Морской сборник» было объявлено о желании поместить ряд статей о воспитании молодых людей, готовящихся к морской службе. Как введение к таким статьям, редакция напечатала рассуждения Бема о воспитании вообще и предложила желающим высказаться по этому поводу. Ответом стали статьи И. И. Давыдова, В. И. Даля, Н. И. Пирогова. Испытавший все тяготы войны во фронтовых госпиталях Николай Иванович Пирогов как непосредственный участник обороны Севастополя откликнулся на призыв журнала присылать статьи, посвя-

¹ Пирогов Н. И. Севастопольские письма и воспоминания. М. : Изд-во АН СССР, 1950. С. 56–70.

² Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1985. 493, [3] с. (Педагогическая библиотека). Библиогр.: С. 489–491. Указ.: С. 493.

ценные преобразование военных учебных заведений¹.

Статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни. Отрывки из забытых бумаг», вызвавшая большой интерес в различных кругах российского общества, была перепечатана почти во всех периодических изданиях, пробудив, как писал К. Д. Ушинский, «спавшую педагогическую душу»². Рефреном статьи становятся идеи самопознания посредством воспитания и общечеловеческого образования, которые становятся принципами построения школьной системы. Выдвигая идею человечности, «общечеловеческого» как основы воспитания высококонрастного человека с широким кругозором, высокой культурой, Н. И. Пирогов много сделал для ее реализации в Одесском и Киевском учебном округах.

На должности попечителя Одесского учебного округа Пирогов находится два года, во время которых старается повысить значение педагогических советов в гимназиях, популяризирует идеи о гуманном отношении к ученикам, готовит открытие Одесского университета. Ежемесячно в газете «Одесский вестник» печатаются «Циркуляры...» по управлению учебными заведениями, в которых Н. И. Пирогов пишет о недостатках в методах обучения и воспитания, о прогрессивном, передовом в преподавании той или иной дисциплины. Его критические замечания оказывают действен-

ное влияние на организацию учебно-воспитательной работы в округе.

Общественно-педагогическая, по сути, либеральная деятельность Н. И. Пирогова делает крайне напряженными его отношения с генерал-губернатором Одессы, который обвиняет Николая Ивановича в подрыве авторитета власти и свободомыслия, и с сентября 1858 года Н. И. Пирогов занимает новый пост — попечителя Киевского учебного округа (1858—1861).

В Киеве Н. И. Пирогов сразу же приступил к активной деятельности, начав с преобразования работы педагогических советов гимназий и уездных училищ. Официальный документ попечителя «Циркуляр по управлению Киевским учебным округом» превратился в ежемесячное периодическое издание, которое пользовалось большой популярностью. Николай Иванович добился открытия педагогической семинарии при университете св. Владимира в Киеве, тем самым разрешился вопрос подготовки учителей для гимназий и уездных училищ.

Вскоре по прибытии в Киев в «Новороссийском литературном сборнике» он публикует статью «Чего мы желаем?», в которой, обращаясь к широкой педагогической общественности, предлагает окончательно разобраться в вопросах воспитания и лишь после этого взяться за разработку проекта устава. Н. И. Пирогову принадлежит выдающаяся роль в ор-

¹ Уткин А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII – начала XX веков: монография. Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2010. – С. 171–172.

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

ганизации первых воскресных школ в России. Первую из них для детей рабочих и бедняков он открыл в здании Киево-Подольского уездного дворянского училища. Воскресные школы стали открываться повсеместно, по всей России. К их работе по инициативе Николая Ивановича широко привлекались студенты университетов.

Высшие чины были недовольны Пироговым, его активной деятельностью. В начале 1861 года генерал-губернатор Васильчиков царю докладывал о том, что «студенты университета св. Владимира требуют особенного наблюдения. Между ними заметен дух вольнодумства и стремление заводить партии, не чуждые парламентских замыслов... Попечителем учебного округа были приняты меры, которые не соответствовали характеру населения и могли не парализовать, но некоторым образом питать вредное направление молодежи...». После этого доноса Н. И. Пирогов был уволен под предлогом «расстроенного здоровья, с оставлением его членом Главного правления училищ»¹.

А. И. Герцен по поводу увольнения Н. И. Пирогова написал: «Пирогов слишком высок для роли шпиона и не мог оправдать подлостей государственным соображениями». А сам приказ отставки он назвал «одним из мерзейших дел России, дураков против Руси развивающей»².

В начале 1862 года министр просвещения А. Г. Головин обратился к Пирогову с предложением стать

руководителем командированных за границу молодых ученых. Пирогов дал согласие и выехал за границу на 4 года «для исполнения разных трудов по учебной и педагогической части». Однако в 1866 г. институт профессуры был закрыт, Н. И. Пирогов лишается должности и возвращается в свое имение «Вишня» неподалеку от Винницы, где организует бесплатную больницу, выезжая оттуда только за границу, а также по приглашению Петербургского университета для чтения лекций. К этому времени Пирогов уже был членом нескольких иностранных академий.

В мае 1881 года в Москве и Петербурге торжественно отмечали пятидесятилетие научной деятельности Пирогова. С приветствием к нему обратился великий русский физиолог Иван Михайлович Сеченов. Однако в это время ученый уже был неизлечимо болен, и летом 1881 года он умирает в своем имении на Украине.

Яркая общественная деятельность Николая Ивановича Пирогова, его педагогические идеи стали основой практической деятельности и источником научного творчества для поколений российских педагогов XIX — начала XX вв. **Критикуя** сословную школу и раннюю утилитарно-профессиональную выучку, официальному курсу образования Н. И. Пирогов противопоставлял идею общечеловеческого воспитания, предполагающую подготовку к жизни в

¹ Русская старина : ежемесячное историческое издание. ... [Петроград : Воен. тип., 1917]. 160 с. №1, С. 55–56.

² Герцен А. И. Н. И. Пирогов. Колокол. 1861, № 100; факсим. изд. М., 1962, вып. IV. С. 842.

обществе высоконравственного человека, имеющего широкий умственный кругозор. Последовательно выступая против ранней специализации детей, сужающей их кругозор и тормозящей их нравственное развитие, Николай Иванович указывал на необходимость широкого общего образования как основы профессионального обучения. По мнению Н. И. Пирогова, в условиях сложного и неоднозначного развития российского общества середины XIX века предназначение школы, а следовательно, и учителя, состояло, прежде всего, в приготвлении молодого поколения к внутренней борьбе. Этот путь труден, но возможен, считает Н. И. Пирогов, избрав его «придется многим воспитателям сначала перевоспитать себя». Обращаясь к учителю, Н. И. Пирогов призывает его к осознанию и реализации возложенной на него обществом уникальной и ответственной миссии, суть которой выражается одним постулатом: «Сделать нас людьми»¹.

Подготовив новый проект школьной системы согласно принципу единой школы нескольких ступеней (два года начальной школы, четыре года неполной средней школы (прогимназии) двух типов, трех- и пятилетнее обучение в гимназии двух типов и высшая школа (высшие специальные учебные заведения и университеты), центральным звеном и важнейшей педагогической проблемой этой системы

считал учителя, так как воспитание не достигает поставленной цели, потому что «...талантливые, проницательные и добросовестные воспитатели так же редки, как и проницательные врачи, талантливые художники и даровитые законодатели. Число их не соответствует массе людей, требующих воспитания»².

Особо подчеркивая значение личного примера педагога, Н. И. Пирогов считает, что весь успех «гимназического учения» основан на взаимодействии учителя и учеников. Следовательно, тот наставник ценен, который излагает науку так, что она сознательно усваивается учеником, действуя тем самым на развитие его душевных способностей. Которая же именно из его способностей развивается, зависит от 4-х условий: 1) от свойства самой науки; 2) от личности и степени развития ученика; 3) от личности и степени образования учителя; 4) от способа преподавания избранного им предмета³.

Осуждая присущие школам того времени казарменный режим и произвол, педагог считал, что хорошая дисциплина — одно из самых важных условий нравственного воспитания и успешного обучения. Вместе с тем, основу порядка видел в объективности, сердечности и гуманности педагога, который должен учитывать все обстоятельства проступка учащегося, оценить его беспристрастно, довести

1 Пирогов Н. И. Вопросы жизни // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века. М. : Педагогика, 1990. С. 446.

² Там же. С. 440.

³ Пирогов Н. И. О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий... С. 454.

до сознания ребенка его вину и то, что наказание за проступок справедливо. Рассматривая проблему проступков учащихся, Н. И. Пирогов приводит типичную ситуацию решения педагогической задачи педсоветом одной из гимназий округа, который, осуждая провинившегося ученика, разделился на две противные стороны — одна утверждала, что учителя должны быть отцами, а другая — братьями учеников. Наставники же, по мнению Н. И. Пирогова, должны оставаться тем, что они есть на самом деле — учителя-

ми, имеющими нравственное влияние на поступки учащихся¹.

И до сегодняшнего дня идеи Н. И. Пирогова остаются близки преподавателям актуальностью поставленных проблем — единство жизни и школы, педагогической науки и практики, воспитание личности и гуманный подход к каждому ребенку, формирование отношений воспитанников к миру, ценностям и явлениям окружающей действительности, выработка критического взгляда и пробуждение устойчивого стремления к саморазвитию.

Список литературы

1. Герцен, А. И. Н. И. Пирогов. — Колокол — 1861 — № 100; факсим. изд. — М., 1962, вып. IV, — С. 842

2. Малис, Ю. Г. Николай Пирогов. Его жизнь, научная и общественная деятельность / Ю. Г. Малис. — СПб. : Типография Высочайше утвержд. товарищества «Общественная польза», 1893 г. — С. 3.

3. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1985. — 493, [3] с. — (Педагогическая библиотека).

4. Пирогов, Н. И. Севастопольские письма и воспоминания / Н. И. Пирогов. — М. : Изд-во АН СССР, 1950. — С. 56—70.

5. Пирогов, Н. И. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX века. — М. : Педагогика, 1990. — 608 с.

6. Пирогов, Н. И. О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий / Н. И. Пирогов // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М. : Педагогика, 1987. — 560 с.

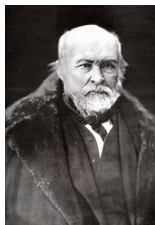
7. Пирогов, Н. И. Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников Киевского учебного округа / Н. И. Пирогов // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М. : Педагогика, 1987. — 560 с.

8. Русская старина : ежемесячное историческое издание. ... [Петроград : Воен. тип., 1917]. — 160 с.

9. Уткин, А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII — начала XX веков: монография / А. В. Уткин. — Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2010. — 320 с.

10. Ушинский, К. Д. Избр. пед. соч.: В 2-х т. Т.1. / К. Д. Ушинский. — М. : Педагогика. — 749 с.

¹ Пирогов Н. И. Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников Киевского учебного округа... С.459.



Н. И. Пирогов

ШКОЛА И ЖИЗНЬ¹

Отрывок из вариаций на ту же тему²

Мы привыкли издавна противопоставлять жизнь школе, и школу — жизни. Мы привыкли видеть, что воспитание и учение идут сами по себе, а жизнь идет своим чередом, сама по себе. Мы привыкли думать, что требования школы не сходятся с требованиями жизни. И чем менее образованно общество, тем более разъединены в его понятии школа и жизнь.

Правда, в настоящее время все усилия передовых людей стремятся помирить одну с другой. Но покауда, эта мировая ограничивается только одними усилиями помирить.

Прислушайтесь и вникните. Вы придете к тому результату, что мы еще слишком далеки от убеждений о неразрывной связи школы с жизнью. И, наверное, мы заметим не одну насмешливую улыбку, когда вздумаем сказать, что учиться и жить есть одно и то же.

Большая часть самых образованнейших из нас, верно, скажет не более того, что учение есть только приготовление к настоящей жизни.

Это, впрочем, и не могло быть иначе. Обыкновенно начинают учиться, воспитываться и образовываться с детского возраста; и понятие о воспитании, учении и школе сливается с по-

нятием о детском возрасте человека. А дети не живут еще той жизнью, которую мы себе представляем настоящей, собственно так называемой и определенной. Детская жизнь, по нашим понятиям, это еще так что-то такое вроде предисловия, или вроде *horsd'oeuvre* (вводный эпизод) жизни. С ней, мы думаем, нет еще надобности много церемониться; ее можно, мы полагаем, и сжать и расширить, как нам угодно; ее можно влить в какую угодно форму и из нее вылепить, что нам, — взрослым и истинно живущим, — заблагорассудится.

Есть, правда, у нас официальные фразы и пословицы, вроде таких, что воспитание человека начинается с самого рождения и продолжается до смерти, что ученье — свет, а неученье — тьма; но их говорят, а верят им немногие; а если им и верят, то мертво — без дел.

Вообще же большую часть родителей, родственников и опекунов, которые учат и образуют, или заставляют учиться и образовываться детей, можно подвести под три разряда.

Одни из них это делают потому, что это так уже принято, а все, что всеми принято, нужно делать охотно и без дальнейших размышлений.

1 Печ. по: Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. С. 172–183.

² Статья «Школа и жизнь» впервые была опубликована в «Морском сборнике» за 1860 г. (№ 1)

Другие учат и образуют своих детей как-то нехотя, с задней мыслью, что хотя это и принято, но что все-таки им после, — в настоящей жизни, — придется разучиваться.

Третьи, наконец, — и это еще самые мыслящие и вкушавшие плодов образования — посылают детей в школу для того, чтобы их после вытолкнуть в жизнь по той дороге, которая им более знакома, или по той колее, которая ведет ближе к заранее придуманной цели.

Надобно признаться: прошедшее и все обстоятельства сложились действительно так, что было бы сверхъестественное чудо, если бы большинство лучше поняло связь жизни с школой.

Надобно признаться: школа — с своей, а сложившаяся из прошедшего жизнь — с своей стороны, сделала все возможное, чтобы убедить большинство, что между ними ничего нет общего.

Школа делала что-то свое, не заботясь о жизни; а жизнь шла по-своему, не обращая внимания на школу.

Так проходило, так и теперь еще проходит время. Но, рано или поздно, следствия, началом которых были заблуждения, хотя бы и вековые, приводят, наконец, к такому порядку вещей, который делается невыносим и невозможен, и именно потому, что он ставит нас в противоречие со всем окружающим и самими собой, заставляя нас говорить в одно и то же время и да, и нет.

В таком, или почти таком, состоянии находимся мы теперь с нашими понятиями о воспитании. С одной стороны, школа начинает понимать, что она без жизни и вне жизни — нелепость, а жизнь видит, что она без школы не

может ни одного шага сделать вперед, — идти же назад ей запрещено предвечным законом. Наконец, все мыслящие начинают убеждаться, что школа и жизнь есть одно нераздельное целое, что жизнь школьника есть такая же самостоятельная, подчиненная своим законам, жизнь, как и жизнь взрослых учителей.

И если дети не имеют ни силы, ни способов нарушать законы нашей жизни, то и мы не имеем права безнаказанно и произвольно ниспровергать столь же определенные законы мира детей.

Без сомнения, и отцы, и общество должны заботиться о будущности детей; но это право ограничивается обязанностью развивать всецело и всесторонне все благое, чем наделил их творец.

Другого права нет и быть не может, без посягательства на личность, которая одинаково неприкосновенна и в ребенке, и во взрослом.

Правда, это ограничение прав общества и отцов идеально; на практике, без логического ослепления, нельзя не допустить исключений. Но, тем не менее, если идеал — истинный, то и стремления к нему также справедливы. А если так, то отцы и общество должны, по возможности, стремиться к его осуществлению.

Если же недостаточность средств, ограниченность ума и недостаток образования отцов препятствуют им осуществлять эти стремления, то не обязано ли общество и государство, с своей стороны, — предполагая, что оно богаче и средствами, и мыслями, — помогать к достижению этого всецелого, всестороннего развития способностей и добрых склонностей ребенка? И эти обязанности общества и государства, не делаются

ли еще священнее там, где они признают воспитание своей монополией?²

Правда, монополия воспитания, признанная целым обществом за собой, никогда не обходится, как и все прочие монополии, без задних мыслей; общество употребляет его как средство к достижению своих известных целей и часто по необходимости делает его не общечеловеческим, а только прикладным. Но если это отступление от идеала уже необходимо в практической жизни, то все-таки оно, в моих глазах, извинительнее отцовского отступления.

Чем более организовано общество, чем выше и чище его взгляд, тем более оправдывается пред судом истории его монополия, и тем извинительнее делаются ее прикладные цели в воспитании. А чем извинить отца, если он, также приравливаясь к потребностям общества, да еще нередко и из иных выгод, превращает высшее назначение воспитания в односторонний утилитаризм?³ Но и общество, удерживающее за собой монополию воспитания, и отцы, воспитывающие своих детей с прикладной целью, не могут быть оправданы пред судом совести, если они начинают направлять воспитание к их прикладным целям с колыбели детей.

Тогда и общество, и отцы не мирят, а ссорят школу с жизнью.

Тогда одностороннее, искусственное воспитание, с его временными и прикладными целями, получаемое в школе, рано или поздно вступит в разлад с жизнью.

Она, вечно движущаяся, беспрерывно требует полноты и всестороннего развития человеческих способностей. Все прикладное, как бы оно односторонним ни казалось, уживается и переходит

в плоть и кровь только при одном этом неперенном условии.

И откуда взялась школа, как не из жизни? Не врожденная ли человеку склонность развивать более и более все ему присущее была началом школы? И если, вышед из жизни, при первом ее начале, — стала противоречить жизни, не произошло ли это от тех же самых причин, которые и в древнем, и в новом мире нередко ставили и самую церковь в противоречие с жизнью?⁴

Одно из двух: или понятия, которые школа сообщала жизни, были неверны, и начала, которыми она руководствовалась, не оправдывались жизнью; или же жизнь предъявляла нелепые притязания к школе и требовала от нее того, чего сама не могла дать.

Как бы то ни было, но мы видим, — иногда доходило и до того, что школа учила не тому, как жить, а тому, как умирать должно; а жизнь отвергала все школьное, сомневаясь даже в пользе и необходимости грамоты.

Наконец, как болезнь, проистекая из жизни, иногда ее разрушает, так и болезнь школы не раз угрожала разрушением жизни общества.

Теперь, слава богу, люди приходят все более и более к тому убеждению, что церковь, школа и государство нераздельны с жизнью народов.

Но, прежде, нежели человечество окончательно сольет в своих понятиях школу с жизнью и сделает одну немислимой без другой, школе придется испытать еще много тревожений и превращений.

Положительной формулы для нее еще не найдено. Современное общество бьется, как рыба об лед, отыскивая эту формулу.

В настоящее время, и именно в обществе еще несозревшем и мало жившем прошедшей жизнью, всего заманчивее кажется тот взгляд на школу, который ее представляет чем-то вроде лепной модели для приготовления людей именно такими, каких нужно обществу для его обыденных целей.

И в самом деле, чего лучше? Общество является потребителем, а школа фабрикой, производящей товар для потребления. Запрос есть; стоит только удовлетворить ему, и обе стороны довольны. Вопиющее современное всегда ближе сердцу и доступнее мысли, чем далекое будущее. Для чего вдумываться, что будет через 25 или 30 лет, когда новое поколение начнет заменять старое? Правда, что всякий из нас, спускаясь под гору, начинает чувствовать себя как-то неловко и сознавать, что он не воспитывался для будущего, но, прожив так или сяк и без того, и думая, что в это время жилось даже лучше, меряет на свой аршин будущее поколение, советуя и ему поступать так же и идти по его стопам.

И вот школа, сначала разрознившаяся с жизнью, начинает сливаться с нею; и та, и другая начинают более понимать друг друга, но как?

Общество и государство, применяясь к настоящему и делая воспитание своей монополией, употребляет школу, *во-первых*, как проводник к распространению в будущем поколении одних только известных убеждений, взглядов и понятий; *во-вторых*, как рассадник специалистов, ему необходимых для достижения известных обыденных целей.

Отцы, применяясь к этому же направлению общественного воспитания,

посылают детей в школу; *во-первых*, чтобы воспитать их для хлеба, и, притом, елико возможно, не на своем, а на чужом или общественном иждивении; *во-вторых*, чтобы воспитать их в духе того сословия, к которому принадлежат сами, и, разумеется, в тех же самых убеждениях и предубеждениях.

Итак, школа, и примиренная с жизнью, на первых порах не преследует еще никаких широких и общечеловеческих целей. Напротив, она делается еще более односторонней и прикладной, чем в начале своего существования, когда она, основанная благочестием и гуманностью передовых людей, была более отделена от жизни.

Но все же лучше примириться с жизнью, какова она ни есть, нежели быть с нею в полном разладе. Вот почему настоящее положение школы все-таки нужно считать шагом вперед.

Но остановиться на этом — значило бы мирить школу с жизнью только наполовину. Мало этого: это значило бы признать, безусловно, первенство жизни пред школой и рабскую зависимость от настоящего, тогда как все будущее жизни находится в руках школы, и, следовательно, ей принадлежит *гегемония*.

Если мы, привыкнув считать понаслышке, по преданию и по собственному опыту, школу в разладе с жизнью и теорию — каким-то противоположением практике, теперь, с каждым днем, все более и более убеждаемся, что настало время им помириться, но уже нельзя отстаниваться на середине дороги.

И отцы, и общество, и государство должны стремиться восстановить смысл и права школы, проистекающие из самой жизни. Должно восстановить прямое назначение школы, примиренной с

жизнью, — быть руководителем жизни на пути к будущему.

И этого достигнем только тогда, когда все человеку дарованные способности, все благородные и высокие стремления найдут в школе средства к бесконечному и всестороннему развитию, без всякой задней мысли и без рановременных забот о приложении.

Когда *учиться, образоваться и просветиться* — делается такой же инстинктивной потребностью общества, как питаться и кормиться телу, тогда приложение придет, без хлопот, само собою.

Надобно достигнуть того, чтобы здравый смысл изменил самый язык. И когда будем говорить и мыслить о *воспитании*, то нужно, чтобы высшие понятия, присущие словам: *учение, образ и свет*, заменили материальное представление *питания*, приличного телу, а не духу.

Только тогда мы можем быть спокойны за успех в будущем, только тогда можем ожидать истинного прогресса в нашем обществе, когда приложение будет проистекать само собой, без всякой искусственной и насильной моделировки незрелых умов и понятий.

Человеческому духу, всецело и всесторонне развитому, присуща наклонность употреблять и применять им приобретенное, без всякой насильственной подготовки. Просвещенному уму не нужны рамы, заказанные по мерке; он сам для себя создает их, убеждаемый бесконечностью и беспредельностью сведения.

Не врождена ли всем нам наклонность сообщать друг другу приобретенные сведения? И что же это такое, как не свойство духа применить приобретенное?

Если же прикладное образование и считается покуда необходимым в нашем обществе, то пред истинным идеалом воспитания оно оказывается только временным и неизбежным недостатком. Оно доказывает только слабость наших сил, слабость воли, слабость любви к человечеству и к истине.

И в настоящее время невозможность дать образованию всех слоев общества высшее общечеловеческое значение зависит от таких причин, которые, отчасти, по крайней мере, могли бы быть уменьшены, если бы мы все были проникнуты его необходимостью и истиной.

К этим причинам принадлежат:

Во-первых, природная ограниченность ума, врожденная слабость и односторонность способностей учащихся.

Во-вторых, недостаток материальных средств, заставляющий учащихся как можно скорее доставать, а их отцов — доставлять им — пропитание и насущный хлеб.

В-третьих, убеждение, что вредно выводить высшим образованием целые классы общества из той сферы занятий, привычек и понятий, в которой они родились.

В-четвертых, жизненные потребности общества в ограниченной, прикладной и односторонней деятельности большинства лиц.

В-пятых, особенности некоторых специальных занятий, требующие изучения с самого раннего возраста жизни.

Наконец, в-шестых, сословные и другие предрассудки, поверья и предубеждения отцов и целого общества.

Но из всех этих причин только врожденная слабость и односторонность способностей и особенности некоторых занятий более или менее оправдывают

рановременную специальность образования. Да и про них можно думать, что время и дальнейшие успехи науки многое переменят. Сколько ограниченных и тупоумных детей нашлось бы теперь между нашими учениками, если бы их заставили учиться грамоте по прежней методе: «буки-аз-ба»? Сколько учеников, и в наше время, слынут в школе тупоголовыми, а в жизни оказываются умнее учителей?

Еще менее можно сомневаться в том, что и те специальные занятия, которые приносят в жертву ранний возраст и неразвившиеся способности ребенка, с успехами образования потребуют гораздо менее времени жизни. Не будучи моряком, я не смею утверждать, но позволяю себе думать, например, что с введением пароходов можно гораздо скорее научиться морской службе, чем прежде.

Что же касается до всех других причин, то ни одна из них не может назваться и приблизительно непреодолимой.

Если бы все общество и истинные его филантропы приняли к сердцу общечеловеческое образование, то что могло бы помешать им открытъ, например, воскресные школы и публичные курсы в свободные от работ часы и употребить все средства современной педагогики к распространению общечеловеческих сведений в рабочих классах? Чего бы не могло сделать для них одно наглядное ученье в руках дельных наставников? И разве мало пропадает времени, даром употребляемого этим классом народа не на работу, а на праздный разгул?

Убеждение, что обществу вредно переносить целые его классы, общечеловеческим или высшим образованием, в другой круг действий, взглядов и понятий, может быть, и имеет, свою

долю правды, но только очень относительной.

Только одно слишком неравномерно распределенное образование в различных слоях общества действительно вредит ему. Только при таком ненормальном распространении вкореняется убеждение, что образование должно быть монополией привилегированных каст, и только при господстве таких взглядов переходы массами из одного класса в другой нарушают общий порядок. Но кто же не видит, что распространение общечеловеческого образования между всеми классами именно и назначено устранить ненормальное состояние общества? И не этим ли путем только можно уничтожить бездну, разделяющую касты?

Также и временная, хотя бы жизненная, потребность общества в односторонних, но деятельных специалистах нисколько не опровергает еще более существенной необходимости общечеловеческого образования. Есть время и для того, и для другого. Нужны только добрая воля, здравый смысл и умение распространить и то и другое. А если этого нет, то, поверьте, и специализм не превратится в плоть и кровь общества. Он будет сухой и бессочной выжимкой, приготовленной гнетом.

Говорить ли, наконец, об общественных, сословных, семейных и личных предрассудках, поддерживающих искусственную систему специального образования?

Напрасно; те, которые их имеют, — неизлечимы. Что же следует? Значит ли все это, что специальное образование вовсе не нужно?

Жаль, если здесь высказанные убеждения будут так перетолкованы.

Что здесь говорится — есть только вариация на прежнюю тему. Пусть же уверятся, что и теперь, и прежде сказанное есть глубоко убеждение, которого ни время, ни опыт, ни обстоятельства не изменили. А это чего-нибудь да стоит.

В этом убеждении есть много идеального и, следовательно, недостижимого. Но все-таки указан путь и указано направление; указана и далекая цель.

Школа не иначе может совершенно и нераздельно слиться с жизнью, как приняв на себя дело и общечеловеческого, и специального образования. Скажу более: настанет время, когда и самые высшие представители человеческого образования — университеты — распадутся на отдельные специальные, или факультетские, школы.

Это распадение не нуждается в наполеоновских реформах, разрушивших насильно связь факультетов во Франции.

Постоянно увеличивающийся объем научного материала делает с каждым днем все более и более то, что отдельные части науки возводятся на степень самой науки. Жизни делается мало для полного изучения каждого отдела. Это одно обстоятельство уже должно способствовать более специальному, чем общечеловеческому образованию.

Оно, не нарушая, а укрепляя органическую связь, по-видимому, самых разнородных связей, делает, однако же, невозможным изучать серьезно две или несколько наук вместе. Поэтому всеобъемлющие умы прошедших столетий сделались невозможными в наше время.

Итак, вот первое условие, заставляющее поневоле и самых любознательных ограничиваться специальным образованием.

Есть еще и другое. Если не для

всех, то для большей части умов вредны многосторонние занятия. Ум, слишком развлекаемый, скользит, так сказать, мыслю по поверхности. А много есть предметов, которых лучше совсем не знать, чем плохо знать. При специальном образовании можно легче избежать поверхностности ума; при общечеловеческом — говорят — невозможно.

Есть, наконец, и третье условие, изобретенное слабоумием и ленью. Это — убеждения вроде тех, которые Фонвизин выставлял на позор еще в прошедшем столетии.

Все эти условия особливо убедительны для общества несозревшего, где люди еще не привыкли вдумываться, где прямое следствие поражает умы так сильно, что делает их неспособными думать о следствиях отдаленных, хотя бы и более существенных, более важных. Такое общество живет постоянно под влиянием первых впечатлений. Прямые и непосредственные выгоды специального образования так очевидны и разительны для большинства, что ему и в голову не приходит раздуматься о невыгодах, которые не так ясны и медленно появляются наружу.

Трудно, невероятно трудно, разувверить людей в том, что они однажды приняли не вдумавшись.

Труд разувверить их неблагодарный, нередко опасный; но совесть требует его исполнить.

В сущности, вся оппозиция нашего большинства против общечеловеческого образования вертится на одном для многих еще не разрешенном вопросе: на что учиться тому, из чего нельзя сделать непосредственного приложения?

Вопрос этот не мог не возникнуть для тех, которые не понимают образова-

тельной силы, присущей каждой отрасли человеческих сведений, или плохо ей верят.

И действительно, тому, кто на самом себе не испытал действия этой силы, нельзя никак растолковать, в чем дело.

Пожалуй, найдутся и такие, которые и вообще не поймут надобности давать действовать этой силе на все способности человека. Но это будут опять фонвинские типы, которым девятнадцатое столетие не отвечает.

Если бы же этот вопрос можно было уяснить для большинства, — а уяснить его можно только опытом, — то оставалось бы только доказать: *во-первых*, что и в настоящее время, несмотря на громадность научного материала, общечеловеческое образование все еще возможно настолько, насколько оно необходимо для равномерного и всестороннего развития всех способностей души; *во-вторых*, что, проводя систему общечеловеческого образования, проводя во-время, с пониманием дела и цели, можно избежать неудобств поверхностного всезнайства и энциклопедизма.

А это, действительно, так и есть. Нужно только: первое и главное, начать во-время и перейти во-время к образованию специальному.

Потом, — второе, — выбрать такие способы учения, которые направляли бы образовательную силу каждой отрасли сведения на способность духа, служившую ей началом, помня, что в мире идей есть тоже свой закон тяготения сведений к свойствам духа.

Третье, — распределить хорошо занятия, не обременяя слишком в одно и то же время разнородную деятельность памяти, воображения, ума и наружных

чувств, но и не напрягая слишком действия одной способности однообразным занятием.

Исполнив эти три условия, нечего бояться, что общечеловеческое образование может сделать ум поверхностным. Правильно развитые способности души заставят уже ум углубляться и останавливаться на том, что требует сосредоточенных его действий.

Те грубо ошибаются, которые думают, что одни только сосредоточенные действия духа по одному направлению ведут к глубоким познаниям предмета и порождают глубокомыслие. Ничего не бывало. Без правильного развития всех способностей души и способность ума сосредоточиваться может быть врожденным даром бога, но уже никак не плодом воспитания.

Если дух, раз без подготовки направленный на изучение одного предмета, и может приобрести обширные сведения, то все-таки ему, и в этом одностороннем изучении, никогда не будут доступны те взгляды на изучаемый предмет, которые возможны только при уменьше отдаляться от него в другие, высшие или низшие, сферы созерцания. Это уменьше приобретается не иначе, как знакомством с различными отраслями сведений, служивших к развитию всех способностей духа.

Одно только трудно преодолеть в системе общечеловеческого образования. Это—распределение времени для разносторонних занятий ученика. Нужно осторожно лавировать между крайностей: нужно хорошо знать, когда остановиться и когда идти далее, когда заменить одно занятие и один способ другим.

Но и специальное образование не изъято от этих трудностей и невыгод. И

в том, и в другом все зависит от личности наставников.

То верно: кто проникнут высоким значением школы в жизни человека, кто оправдывает благородные стремления к идеалу, — как бы он недоступен ни был, — тот не должен ни минуты сомневаться в выборе. Только одна бедность может извинить отца, избирающего произвольно специальное поприще для образования сына, и то только в таком случае, когда специальное образование может быть скорее окончено и обещает ему дать, не очерствляя лучших способностей души, независимое положение в обществе, с насущным хлебом на целую жизнь.

Даже и тем отцам, которые в воспитании своих детей ищут средства удовлетворить сословным и корпоративным предрассудкам, нечего опасаться общечеловеческого образования. Если ребенок, в пеленках, окружен уже всеми атрибутами будущего призвания, которое ему готовит отец; если целое общество не противоречит сословным понятиям отца и сочувствует любимым его мечтам, то чего же бояться? Общечеловеческое образование разовьет способности; но оно не сильно убито склонности, возбужденные в ребенке от колыбели и находящие пищу в том, что его окружает. Спешить нечего; придет время, и он выберет сам то поприще, к которому его готовят иногда до рождения на свет. Для чего же лишать его выгод общечеловеческого образования?

Да, впрочем, в сущности, и нет никого, кто бы совершенно и сознательно отрицал его необходимость. Недоразумения только относятся до степеней. Никто не сомневается, что всем образованным, и специалистам, нужна грамота, нужно знание слова, нужно понятие

о числе, времени и пространстве. О чем же спор? Не ясно ли, что дело идет только о степени.

Одни повышают, другие понижают только уровень, до которого должно доходить общечеловеческое образование.

Одни примешивают к первым его началам уже известную специальность и реализм; другие стараются сохранить чистым гуманное начало учения до того возраста, когда человек по-человечески, то есть с полным сознанием, скажет: я буду именно тем, а не другим.

Одни, применяясь к обстоятельствам и к господствующим мыслям общества, — иногда задним, — обращают плащ по ветру и делают воспитание своих детей с самого начала прикладным. Другие смотрят выше, — хотят подчинить общество воспитанию и чрез воспитание управлять будущими его судьбами. Еще менее согласны в том, какие уровни нужно назначить общечеловеческому образованию для различных классов общества.

То только несомненно, что чем менее будет для него назначено различных уровней, тем выше поднимется гражданственность общества.

Лучшая норма будет определяться двумя.

Один из них должен быть приведен для большинства, то есть для тех слоев общества, которые, по скудости средств, не могут пользоваться долго благами общечеловеческого просвещения и ищут как можно скорее материальной помощи. Другой должно назначить для всех, стремящихся получить высшее образование, — все равно, останется ли оно для них на целую жизнь чисто гуманным, или перейдет со временем в специально-реальное. Во всех народных, сельских

и городских школах общечеловеческое образование должно как можно ранее и как можно прямее переходить в реальное и прикладное. А общечеловеческое образование средних и высших классов, до перехода в специальное, ничем, в сущности, не может быть различно. Уровень его для этих двух классов может быть повышен или понижен, не по условиям, и не по кастам, а по состоянию, смотря по тому, кто богаче или беднее, кто более или менее может обойтись без материальных пособий, доставляемых приложениями науки к жизни.

Определив, что уровень общечеловеческого образования должен быть, в настоящее время, двойной для различных слоев общества, нужно еще определить, какие отрасли ведения и в каком объеме должны относиться к одному и какие — к другому уровню. Но этот вопрос никогда не разрешится окончательно. Его разрешить можно не иначе, как пожертвовав одной отраслью для другой, как доказав математически, что одна отрасль несравненно более содействует развитию всех способностей души, чем другая. А этого доказать нельзя. Но если этот вопрос и остается еще неразрешенным для науки и педагогического искусства, то это не интересует родителей. Если у вас есть больное дитя, то разве для вас не все равно, по какой методе его будут лечить, — лишь бы возвратили здоровье.

Для чего же вам спорить, хлопотать и теряться в недоумениях; что полезнее вашему сыну — учиться ли по-латыни и по-гречески, или по-французски и по-

английски? Поверьте, в руках дельного педагога, и древние, и новые языки, и все предметы общечеловеческого образования не останутся без пользы для развития умственных способностей. Ищите убедиться в другом, — и в самом главном, — в личности людей, которым выверяете образование вашего сына. Посредством ли изучения древних языков и математики, или посредством новых и естествоведения совершится общечеловеческое образование вашего сына, все равно — лишь бы сделать его человеком. Преимущество и выгоды различных способов этого образования так очевидны и так значительны, что нет возможности, в настоящее время, сказать, который лучше.

Когда школа была в полном разладе с жизнью; когда она и родителям, и детям казалась каким-то гробом, то и грамота, и изучение родного слова казались бременем, вовсе лишним для жизни. Жилось итак прекрасно. Теперь это поверье перешло на древние языки, да и на другие предметы гуманного образования. И теперь еще не совсем кончилась борьба жизни с грамотою. Как прежде, в разгаре этой борьбы, для самых высших слоев общества, неясна была польза от связи с грамотой, и они поддерживали эту борьбу напропалую, так и теперь еще для многих не разъяснилась органическая связь жизни с высшими звеньями гуманизма, и они от грамоты, — с которой уже помирились, — спешат, что называется сломя голову, удариться в реализм. Школа и жизнь все еще не помирились.