

Болезнь современной школы

I

Только что отхлынувшие революционные волны подняли среди множества других вопросов и вопрос о реформе средней общеобразовательной школы. Большинству, я думаю, памятно, как резко произносилось в эти недавние дни осуждение правительственной школе, и с какой уверенностью провозглашались новые требования, которые, действительно, и получили своё осуществление – частью во вновь открытых в последние годы новых школах, частью в переустройстве наиболее гибких из старых, – наконец и обличённая правительственная школа не осталась совершенно без влияния поставленных новых требований, по крайней мере, в первое время. Все впечатления, даже революционные, к сожалению, слишком легко забываются и может быть теперь из общественной памяти изгладилось, в чём эти требования заключались, поэтому нелишнее будет сейчас напомнить о них. Говорилось, прежде всего, о формализме старой школы, во-вторых, о её стеснённости и неподвижности, в-третьих, о её необщедоступности; школа должна быть гибкой применительно к условиям жизни, для этого она должна быть свободной, автономной, – этим обеспечивается её гибкость; она должна не определяться извне, а вестись и управляться самими педагогическими силами, под одним допустимым и даже желательным контролем общества, но не государства, которое, будучи институтом, по существу, формальным и принудительным, принудительно превращает и школу во всех отношениях в формальную; общество – стихия жизненная и свободная, оно не может желать зла самому себе, поэтому оно всегда будет влиять на школу в направлении всё большей её жизненности, свободы и гуманности. Такова была основная тенденция этих недавних дней, внутри которой были, конечно, свои отклонения и разногласия, но они не меняли сущности дела. Школа отдавалась в руки общества, во власть его сознания, и если кто и выступал государственным, то исходя из принципа такого государства, которое не было бы государством в современном значении, а такого, которое равнялось по своему смыслу организованному обществу. Общество принимало на себя школу и решило её вести, и пусть само общество осталось несвободно и считает себя стесняемым в своих действиях, именно такой принцип был провозглашён и стал по мере возможности осуществляться. Если он осуществляется не в полной мере, то в этом виноваты те, кто стесняют его развитие, может быть и недостаток в педагогических силах, – принцип стоит как идеал, и я не намерен с ним спорить. Но есть другая сторона вопроса, не упраздняющая первой, но незамеченная в момент революционного возбуждения, ставящего себе очень важные, но всегда собственно внешние цели, – и только теперь постепенно вырисовывающиеся в сознании тех, кто вдумывается, так сказать, внутрь педагогической жизни. Об этом я и хотел бы сейчас высказать те

наблюдения, которые мне лично пришлось сделать, и те выводы из них, которые у меня явились.

Перед нами встаёт вопрос о средней общеобразовательной школе в его внутренней теоретической сложности, без всякого отношения к поднятым революцией вопросам — не потому, что не требовалось бы свободной возможности для проведения его в жизнь, если бы он был решён, но потому, что он слишком далёк от самого разрешения. То, о чём я хотел бы сейчас говорить, — ряд недоумений и сомнений, но таких насущных и, кажется, неотложных, что не высказать их, хотя бы они и не предлагали прямого решения, было бы неправильно, раз самые явления смущают педагогическую совесть бросающимися в глаза признаками ложного пути, на который давно уже вступила наша школа, а может быть и прямо её застарелой болезни. Тем более, что болезнь школы — болезнь самого общества, особенно с той поры, как оно заявило, что оно само должно вести школу, и этим приняло на себя бремя неизбежной ответственности, всегда связанное с благами хотя бы и умеренной свободы. Между тем педагогическое сознание после революции, кажется, задремало. Во всяком случае, ни для кого не будет неожиданным сейчас услышать, что общественная совесть, пусть волей-неволей, но дремлет. Приходится с грустью видеть, что педагогическая мысль, завоевавшая для школы её естественные права, как бы остановилась на этом, успокоилась. Дальше установленного ещё в революционные дни принципа, — новых, собственно педагогических принципов школа не выдвигает, не выдвигает и самого коренного вопроса, чем должна быть средняя школа в своих внутренних задачах. И до такой степени по большей части далека педагогическая мысль наших школьных работников от этого вопроса, что возбуждение его, постановка его, представляется каким-то ненужным академизмом или делом само собой разумеющимся, уже где-то, когда-то и кем-то решённым. Тяжело сознаться, но иногда идеал нормальной школы складывается у нас только из понятий, противоположных идеалу школы казённой. Оставляя в стороне эти оскорбительные для нашей общественной сознательности крайности, я кажется не ошибусь, если скажу, что на вопрос, каковы задачи средней школы, сознательный и просвещённый современный педагог ответит: *она должна гармонически развить все способности человека совокупностью тех разнообразных знаний, которыми обладает европейская цивилизация.* Кажется, это — формула, которая выражает распространённое убеждение педагогических умов нашего времени; и по отношению именно к ней я хотел бы высказать те сомнения, которые у меня явились.

Чтобы сразу перейти к делу и чтобы быть совершенно понятным для вас в своих откровенных побуждениях, которые заставляют меня сейчас говорить, я укажу на один факт, давно уже замеченный, одно время забытый, теперь вновь выдвигаемый на очередь в педагогических кругах. Этот факт — переутомление учащихся. Это словно опять всё чаще и чаще произносится на педагогических совещаниях лучших и прогрессивнейших наших школ. Это факт бесспорный. Там, где средняя общеобразовательная школа

добросовестно и разумно ведёт своё дело, осуществляя принцип так называемого гармонического развития, там учащиеся переутомлены. В чём же дело?

Наблюдающие это явление, желая смягчить положение вещей, не желая верить в него, часто говорят, что переутомляются только старшие классы, что к младшему возрасту оно не относится – вывод совершенно ложный, так как достаточно внимательно взглядеться в лица девочек и мальчиков младших классов, серьёзно занятых в школе, после окончания уроков и даже на последних уроках, чтобы увидеть следы того утомления, которое в старших классах в результате даст переутомление. Если, как выход из положения, будет предложено не утруждать школьников домашней работой, потому что причина переутомления может заключаться не в количестве классной работы, а в совокупности классной и домашней, то на это надо ответить, что, во-первых, утомляет и одна классная работа сама по себе, и что, во-вторых, домашняя работа неизбежно требуется самыми свойствами большинства учебных предметов, не говоря уже об особом воспитывающем характере домашней работы, которую поэтому не может заменить классная, так что скорее возникала бы необходимость сократить число учебных часов в школе. Но здесь наталкиваются на трудно одолимое препятствие, а именно: при таком сокращении числа учебных часов не будут пройдены курсы, т. е. школа не исполнит своих задач, которая она ставит себе, как общеобразовательная. И к подобным тупикам подходит на практике постоянно эта, не подверженная никаким, сколько-нибудь решительным сомнениям в бесспорности своих внутренних начал, общеобразовательная школа. Или – ей не быть такой, какая она есть, или – переутомление учащихся. И чем серьёзнее, чем внимательнее мы всмотримся в её построение, тем более убедимся, что устраняя один из её пороков, мы наталкиваемся на другой. Математика: арифметика, алгебра, геометрия – нужна? Конечно! География, естествознание, физика, химия? Ещё бы! А русский язык, а литература, а история? Смешно и спорить! А пожалуй, и новые языки? Хоть один, хоть два! А законоведение? Как же оставлять юношество без этого просто-обиходного знания? Энтузиаст общего образования прибавит: «помилуйте, какое же это общее образование, когда выходящие из школы не знают, что такое капитал, деньги, рента – основные экономические отношения нашего времени, политическая экономия – необходимо! другой будет настаивать на необходимости, кроме русской литературы, проходить всеобщую, кроме литературы и историю искусства, и уличить ещё ту школу, где проходится политическая экономия и нет искусства, в односторонности – самый неприятный упрёк для школы, желающей быть общеобразовательной; наконец, третий будет настаивать на необходимости проходить логику, психологию, или ещё этику.

Надо верить, что на этих примерах я исчерпал сейчас все возможные предметы, которые, как идеал, стоят перед идеологами общеобразовательной школы, и надо верить, что, слава Богу, ещё нет на свете такой школы, в которой бы действительно проходились все эти предметы. Если вы возьмёте

половину их и определите половинное количество уроков на каждый из них (т.-е. сократите против того, что есть) и дадите исполнить весь этот ряд добросовестному ученику обыкновенных рядовых способностей (таких учеников, конечно, большинство), да ещё присоедините к этому, что преподаватели, а это понятное стремление всякого учебного заведения, что преподаватели все способные, усердные и любящие свой предмет и своё дело люди, и что каждый из них стремится расширить свои программы чуть ли не до университетского курса, - переутомление учеников обеспечено. Можно прямо сказать, что наше юношество спасено от истощения, а страна от вырождения только тем, что оно по большей части бездельничает, готовит не всё, что задано, слушает в классах через урок, или тем, что по большей части преподаватели не талантливы и ведут дело небрежно.

Но высказываясь так решительно за неизбежность переутомления, при той многопредметности, за которую до сих пор упорно держится наша школа, я вижу, однако, причину его не в этой только стороне дела и не в её устранении – выход. Причина эта сама по себе, разумеется, устранима и без всякого сомнения будет устранена, потому что нельзя допустить, что в конце концов решительными указаниями самой жизни наша средняя школа, если она и останется в принципе той же, отступится от безумной погони за множеством предметов для достижения в наибольшей полноте своего принципа и сведёт к известному минимуму количество преподаваемых дисциплин. Глухой протест против этой беды слышится всё чаще и чаще в настоящее время, особенно со стороны менее принципиально настроенных, более чутких по отношению к жизни учителей, выдвигающих справедливо против многопредметности принцип факультативности, сводящийся к развитию ума не столько при помощи расширения сферы его знаний, сколько главным образом к вручению его углубляться во что-нибудь одно, даже по свободному выбору самого ученика, только бы ум приобрёл это умение, которое может быть легко применено всегда впоследствии к любой области умственных интересов. Всецело разделяя этот принцип, которому не может не принадлежать будущее, так как он предлагает только достижение той же цели более верными и разумными средствами, не останавливаюсь сейчас и на этом вопросе, потому что построение школы и по такому принципу всё же не меняет её основных начал, не изменяет её внутреннего характера. Факультативностью несомненно будет достигнуто, – кроме привычки углублённого отношения к явлениям – что только и важно в развитии интеллекта, ещё одна, не достигаемая теперь вовсе, одна из признанных всеми педагогических целей, – остающаяся теперь при всех стремлениях к ней пустым звуком – индивидуализация в образовании, которая есть не только первое условие углублённого отношения к явлениям жизни, но и первый залог роста личного сознания, особенно если оно развивается преимущественно на умственной работе. Корень зла, однако, и этой реформой, повторяю, не был бы вырван. Корень зла, на мой взгляд, содержится в самом принципе современной школы, думающей достигнуть гармонического развития человеческой психики воздействием на одну

только из душевных сил – на интеллект. В этом всё и горе и всё зло, что, говоря о гармоническом развитии, у нас понимают только умственное развитие и хотя часто присоединяют к нему развитие и хотя часто присоединяют к нему развитие моральное, но лишь постольку, поскольку оно основывается на умственной почве и ею определяется (так называемое «воспитывающее обучение»).

Надо понять, наконец, что в современном образовании мы имеем дело с чисто интеллектуальным воздействием, если оно и приносит нравственные задачи. Если наше общее образование осуществляет свой принцип и достигает каких-нибудь положительных результатов – оно развивает только интеллект. Если раньше школа была школой знания, т. е. школой заполнения интеллекта сведениями, то теперь выдвинули школу развития, т. е. расширения и углубления под воздействием известным образом сообщаемых сведений. Если говорят, что школа должна быть кроме того ещё школой труда, под этим подразумевают само собой работу интеллекта или развитие воли на умственной же работе. Если говорят о «воспитывающем обучении», то исходят сознательно из той основной предпосылки, что нравственное состояние зависит от умственного развития и через интеллект стараются влиять на совесть, т. е. рационализировать самый моральный инстинкт, по природе своей нерациональный. А если школа не ставит себе таких задач и стоит только за обучение, тогда она откровенно имеет дело с развитием только одной стороны человека. Осуществляется ли хоть в одном из этих случаев гармоническое развитие? Во всех этих возможных случаях – мы видим или разностороннее расширение ума, или развитие других душевных способностей на умственной почве.

Таким образом, наша школа насквозь рационалистична. Корень её несовершенств, её собственного бессилия и обессиления учащихся, вопреки всем её благороднейшим надеждам и заботам, – лежит в том, что она односторонняя в своём голом рационализме. И многообразная, многосложная, никоим образом не сводящаяся к одной мыслительной силе жизнь мстит за это ограниченному мыслью и желающему ограничить молодые души – работой одних мыслительных способностей, – жизнь мстит рационалистическому обществу, прежде всего, – бессилием нового поколения, переутомлением детей. Потому что не может быть сильной, не может не переутомиться человеческая природа, если систематически в самые свежие и живые дни её жизни заставляют напряжённо работать одну её сторону. Кто может спорить, что во всяком организме, не только человеческом – при таком условии – вянут все другие силы или развиваются уродливо, и что он перестаёт очень скоро давать свои соки и в тот орган, который хотели бы исключительно культивировать.

Я выразился, что жизнь мстит переутомлением. Но отмщение её сказывается ещё в одном факте, не менее грозном, с которым знакомы, конечно, все вдумчивые люди, стоящие у школы или около неё – это глубокая душевная неудовлетворённость юношей и девушек, несмотря на лучшую постановку дела в современных школах, какая только возможна.

Она не отвечает на запросы молодой души. Ученики и ученицы не получают ответов на волнующие их загадки жизни. Они болеют умом и сердцем, они мечутся, они обращаются за помощью к книгам, к любимым учителям, после уроков или приходя к ним на дом. Ценою переутомления своих детских или почти детских сил они не получают от школы всего, что им нужно. Это – болезнь молодого сознания, которое росло односторонне, которого сдавленные и никуда не направленные другие душевные силы сгущаются и сгорают внутренним огнём. Как часто приходится быть свидетелем таких драм (я не преувеличиваю, я много раз был их очевидцем), иногда прямо со смертельной развязкой. Живых, внешне и внутренне подвижных детей отдают в школу, где обостряют до крайности их интеллектуальные силы, не упражняя других, и до такой степени загромождают весь их душевный состав одной умственной работой, что гармоническим такое воспитание могут назвать только мертвецы, а не живые люди. Наиболее развитые ученики и ученицы наших учебных заведений в старших классах больны душой, это знают многие, и это результат одного интеллектуального развития, нарушающего равновесие, опустошающего душу. Самый характер таких вопросов, которые у нас получили известное название «жгучих», указывает на то, что в ходе умственного развития совершена какая-то коренная ошибка, которая и заключается в отсутствии общего развития *всех* душевных сил, в усиленной культуре *одной*.

Наша школа ужасающе интеллектуальна и рационалистична, отражая в себе изначальный порок всей нашей культуры. Этот порок школой признан давно, но не в той мере, как это нужно было бы, чтобы его искоренить; и давнишняя борьба с ним школьных деятелей до сих пор остаётся бесплодной, потому что сами руководители и деятели школы заражены им наследственно, из глубины веков, как европейским первородным грехом. И оттого-то, несмотря на все указания жизни, которые явственно давала им школа, они ничего не могли сделать и только в бессилии видели что-то неладное в школе, не оглядываясь вокруг, не глядя внутрь самого направления культуры. Сплошь и рядом можно было наблюдать и теперь наблюдается, что пламенная педагогическая проповедь Руссо и Толстого, вытекшая именно из этого рокового общего сознания, находит себе отклик в педагогических работниках, без принятия их исходных положений о несостоятельности европейской культуры, как рационалистической. Это противоречие объясняется только тем, что первородный европейский грех слишком глубоко пустил в наши сознания свои корни, несмотря на все несомнительные указания самой жизни и школы. И вот, возникал проект за проектом реформы школы среди тех, кто не отрёкся от той почвы, на которой она выросла, исключительного культа интеллекта.

Этот, глубоко пустивший свои корни, пророк выражается не только в общей цели, которую ставит себе современная школа – образование ума и воспитание воли на умственной почве, но и во всех подробностях построения её основной задачи.

II

Известно, какое первостепенное значение имеют в наших школах всех типов, как бы прогрессивны или консервативны они в разных отношениях ни были, какими бы различными воспитательными и образовательными задачами не задавались, - математические дисциплины. В классических гимназиях, в реальных и коммерческих училищах, военных корпусах, новых нормальных школах, даже невиннейших женских институтах проходят кроме арифметики геометрию в двух её отделах, алгебру не менее, чем до учения о логарифмах включительно, в большинстве случаев тригонометрию, зачастую и аналитическую геометрию, при чём некоторые математики-энтузиасты мечтают о введении в среднюю школу элементов высшей математики. На изучении математики, науки чистокровно рационалистической, преподаваемой в таких больших размерах при 5–6 уроках в неделю с первого до последнего класса, издавна строится всякое образование; к ней также давно присоединялись всегда в том или ином виде филологические дисциплины, т.е., во-первых, учение о языке, грамматика, во-вторых, теория речи, к которой уже гораздо позднее присоединилось изучение литературы и её истории. Филологические дисциплины, хотя и отличаются вообще тоже формальным рассудочным характером, но постольку, поскольку они не так строго научны, как дисциплины математические, и поскольку оперируют над живым материалом языка и литературных образов, имеют то преимущество перед математикой, что они, стало быть, не до конца отвлечённые; но зато отличаются и тем большим недостатком, чем математика, что они производят рационализирующую работу над живым материалом, который в математике хотя отвлечённо и содержится, но потому-то неизбежно и ускользает от внимания, что математика стремительнее убегает от жизни, чем филология, имея целью как можно скорее сосредоточиться на чистом, изолированном от реального содержания отвлечении. Не высказываясь пока, что, по моему мнению, пагубнее, т.к. к этому сейчас придётся вернуться, остановлюсь на третьем ряде принятых в нашей школе дисциплин – естественно-научных. Это – новое слово школы. Во внесении естествознания в среднее образование видят победу школы над её формализмом (унаследованным от средневековья и не побеждённым Ренессансом) особенно с тех пор, как в самое последнее время уроки естествознания удалось поставить вполне экспериментально, т.е. не только на опытах преподавателя, но и с практическими работами самих учащихся. И здесь-то, в этой высокой оценке естествознания, как жизненной струи в школе, с особенно очевидностью, если вдуматься, сказывается, как запуталось педагогическое сознание в сетях, сплетённых ему первородным грехом нашей культуры, потому, что естествознание не менее, если не более, чем какая-нибудь другая дисциплина, рационалистично по своей природе; поставить её экспериментально, это действительно значит способствовать в высшей степени достижению её педагогической цели, – но какой цели? Задумавшись над сутью вопроса, мы должны признаться, что эта цель – та же

рационализация сознания, потому что естествознание приводит к рационализирующему пониманию действительности, осуществляя свою прямую задачу – заменить непосредственное, чувственно наивное восприятие явлений природы восприятием, с одной стороны, аналитическим, стало быть, рассудочным, с другой стороны, - отвлечённым синтезом, в виде общих понятий, так называемых, законов природы, как результат анализа конкретных явлений.

Естествознание, мимовольно <так!> для учащихся, но верно и систематически приучает наивное и неразвитое человеческое знание реагировать на природу рассудочно. Таков бесспорный результат естественно-научного образования, такова его цель, таков его педагогический идеал, если оно даст себе в нём беспристрастный ответ. Идеолог естественно-научной школы видит значение её в присвоении неразвитому юношескому уму методов индуктивного естественно-научного мышления, стало быть, в рационализации непосредственного отношения к жизни в индуктивном направлении. И практические занятия, и занятия среди природы в экскурсиях – только служат этому превосходную службу. В практических занятиях мы имеем дело только с *конкретизацией методов обучения в окончательно цели* – для того, чтобы отучить непросвещённое сознание воспринимать природу просто, непросвещённо, ненаучно, когда оно видит в каждом отдельном явлении лишь отдельное явление, но приучить к тому, чтобы в этом живом и живо ощущаемом явлении видеть единицу определённого рода явлений, подчинённую такому-то закону, т.е. общему отвлечённому понятию.

Подробное развитие этого, чрезвычайно важного для педагогической мысли содержания, впервые высказанного в таком виде философом Риккертом, в трудах которого и можно ознакомиться с остроумным его обоснованием, увлекло бы меня в недра философии; я же счёл нужным затронуть это сложное соображение только с тем, чтобы отметить, что естествознание со всеми его практическими работами и научными экскурсиями ещё не спасение от интеллектуализма школы; так как метод отношения к жизни, который ученик усваивает на уроках естествознания, есть метод в собственном смысле научный, рационализирующий жизнь, а то, что называется развитием ученика, сводится, кроме расширения его кругозора неизвестными ему фактами, к присвоению его уму методов тех наук, которые ему преподаются. Нельзя же думать, что эти методы только тренируют мысль, только гимнастируют её! Всякое образование, как бы плохо оно ни было, всегда производит революцию сознания, заставляя его иначе смотреть, иначе видеть вещи; наивно-непосредственное жизнеотношение оно переделывает в научное, логическое, постоянно производящее над явлениями жизни работу индукции, остерегающееся неосторожной, непроверенной дедукции.

Мы почти не ощущаем этой переработки сознания, потому что мы всасываем научное жизнеотношение и мировоззрение с молоком матери, получаем его уже в крови от предков. Мы лишены непосредственного

жизнеощущения, мы его почти устранили из нашей психологии, доказательством чему служит всё европейское чувство природы, в котором сто лет тому назад ещё Шиллер отрицал наивность. Проявление чувства по преимуществу — искусство в наш эпоху представляет собой противоположность науке; и то, и другое совершенно отделено от религии. Искусство имеет у нас значение только благородной духовной забавы, религия же по большей части вовсе отрицается или находится в пренебрежении. Наука — европейская вера и истина. И *непосредственное синтетическое отношение к миру* ещё непорочных начальных дней европейской цивилизации, заключавшее в себе теперь разрозненные отношения: эстетическое, научное и религиозное, представляется нам грубым варварским синкретизмом, из которого мы, благодаря победам разума, выросли. Но есть и много признаков в направлении современной мысли и в течение самых исторических событий, что это вековое заблуждение близко к концу. Несмотря на всё рационалистическое насилие, которое интеллигентные семьи с лучшими намерениями и, не ведая, что творят, производят над детьми до поступления в школу, когда начинается организованное насилие в том же направлении — дети ещё носят в себе, исключая немногих, задатки неотравленного рационализированием над жизнью живого её чувства, но уже в младших классах школа достигает своей цивилизующей цели при деятельном сочувствии интеллигентных семей. Сознание рационализуется всё глубже и глубже, и гордостью современной семьи и школы являются юноша или девушка, которых ум хорошо тренирован на индуктивном и дедуктивном методе, когда глубоко внедрено коренное различие между первостепенным серьёзным делом — наукой и второстепенным, хотя и допустимым делом — искусством, и когда религиозные вопросы, если и смущают сознание, то как несчастная для интеллигентного существования неизбежность. Если при этом достаточно рационализована и воля, если развита вера в несомненность европейской цивилизации и возбуждено деятельное желание способствовать её дальнейшему ходу и росту, то школа гордится и сама собой.

Казалось бы, преподаватели гуманитарных предметов, как менее точных, менее рационализированных наук, притом по самому свойству предметов имея дело с человеческой психикой, с человеческими отношениями, - могли бы остаться более свободными, более беспорочными в отношении великого заблуждения нашей эпохи и нашей школы, но и они, разумеется, дети той же цивилизации и прониклись той же ложью. Это убедительно выступает в том направлении, которое приняло преподавание гуманитарных предметов. Может быть, не все обращали внимание, что кроме успехов естествознания, менее видные, но несомненно огромные, с точки зрения идеологов современной школы, успехи сделала в последнее время постановка истории и истории литературы, как предметов преподавания. Просвещённый преподаватель истории давно уже не ограничивается больше хронологическим перечнем и изложением политических событий; не уклоняясь от них совершенно, он расширил однако сферу своего курса,

присоединив к этим фактам ещё факты культуры, но и более того – он не ограничивается изложением только фактов, хотя бы взятых и в самом широком масштабе, - он имеет в виду дать представление об исторических явлениях *научно*, не столько знакомя с ними самими, *сколько определяя их закономерности, синтезируя события в общие понятия, выдвигая именно эти общие понятия*, а не отдельные факты. Опять общие понятие, опять интеллектуализм, опять рационализация жизненных явлений, на этот раз прямо сухая и мёртвая, потому что вовсе не бесспорная, как в естествознании. Естествознание, как уже сказано, есть интеллектуальное восприятие природы, её омертвление в понятиях, но поскольку можно верить, что наука есть истина, естествознание обладает всеми средствами для индуктивного изучения природы и действительно открывает, хотя и ценой омертвления живого чувства, - подлинные её законы. Если это омертвление и неизбежно, как роковое сопутствующее обстоятельство, оно не бесплодная жертва. А история? Что она даёт ценой той же жертвы? Здесь я опять должен сослаться на соображения Риккерта, что история упраздняет сама себя, подчиняясь методу естественных наук. Самая индукция, какую производит историческая наука – до смешного поверхностна по сравнению с естествознанием; все законы, какие до сих пор выдвигала история, уже по одному этому – слишком сомнительны, и всегда представляют собой догматические положения, будь то считающиеся теперь устарелыми формулы немецкого метафизического идеализма – или новейшие формулы исторического экономизма. Все философско-исторические формулы, какие были до сих пор, не могут сравниться по несомненности, точности и отсюда по влиянию на науку с законами природы, не заключая в себе даже отдалённых признаков сходства с ними, и если они встречают широкое признание, то потому лишь, что привлекают индуктивно настроенные умы в их жажде создать из истории науку, подобную естествознанию, в их неискоренимом стремлении рационализировать и исторические факты. То же самое относится к одной из исторических наук, особенно популярных в русской средней школе – истории литературы. В последних учебных трудах по истории русской литературы мы имеем уже не просто изложение жизни и деятельности писателей в хронологическом порядке, с попыткой критического разбора их произведений или попыткой приведения в связь этих произведений с обстоятельствами времени, в которое они явились, но *тенденцию научно осветить* и сгруппировать литературные явления сообразно заранее принятым общим положениям, выдаваемым за индуктивно найденные законы и сводящимся по большей части или к политической идее о прямой зависимости литературы от господствующего в данное время государственного режима, или к социальной – о зависимости литературы от экономического положения страны и смены общественных классов – идеям, которые могут считаться столько же доказанными, как и прямо противоположными. Всё это следствия фатального для нашего отравленного сознания стремления рационализировать во что бы то ни стало живые явления жизни, подвести их непременно под законы вопреки потребности

самых добросовестных умов к истине, в ущерб самой истине. В этом отношении мы совершаем в гуманитарных знаниях ошибку, подобно той, какую делали естествоиспытатели эпохи возрождения, простодушно предполагая, что природа подчинена логическим законам.

Многосложно, многообразно и бесконечно ускользает от индуктивного исследования историческая жизнь, и неодолимо притягательно, вместе с тем, для человека знание самих исторических явлений, более притягательно, чем явления природы, потому что природу нам дано непосредственно ощущать, так как она вокруг нас, и мы можем только желать расширения круга своих ощущений её, исторические явления, собственно, нельзя знать иначе, как через изучение истории, через ознакомление с ними умственно, конкретизируя их в воображении, или уже не существующие теперь или растворившиеся в современных явлениях, или только смутно слагающиеся на наших глазах.

Отсюда ясно, что задача преподавателя любой исторической дисциплины в средней школе должна состоять, главным образом, в ознакомлении с самими явлениями – разумеется, не столько в их количественной полноте, сколько в их возможной для воображения жизненной выпуклости, способствуя тем, между прочим, конкретизации сознания, в противоположность естественно-научным предметам, которые пользуются экспериментом для возможной конкретизации науки, сами по себе, по природе своей, остаются отвлечёнными, рационализируя введением в сознание законов природы конкретное восприятие действительности.

Вред, приносимый тем преподаванием истории и истории литературы, какое стало входить в обычай в последнее время, выше всякой меры. Основываясь на крайне поверхностном применённом индуктивном изучении, результаты которого преподаются, во всяком случае, догматически, оно не даёт ценой омертвления сознания, как естествознание, точной науки, а её бессознательную фальсификацию. Обратная вредная сторона естествознания несомненна, если в идеале стоит живой человек, способный со свежестью ничем не смущённого прямого чувства воспринимать жизнь. Но это зло можно было бы уравновесить, не отнимая у естествознания абстрагирующего явления природы, его собственной работы, развитием в противовес ему противоположных интеллекту сил – воображения и чувства.

Вот психологическая цель, которую должен был бы поставить себе преподаватель исторических предметов, вот какова могла бы быть роль гуманитарного образования в средней школе. Пусть математика и естествознание воспитывают интеллект, одна в дедуктивном, другое – в индуктивном направлении, присваивая присущие уму и только систематизируемые школой методы отношения к явлениям жизни, - история, по крайней мере, в средней школе должна оставить стремление ассимиляции себя с естественными науками, ответить на законную потребность человека в знании исторических фактов; она будет производить тем самым попутно и воспитание воображения, научая его работать над возможно живым представлением действительных и притом очень сложных фактов.

А научить представлять себе, вообразить реально событие – дело вовсе не такое пустое, как это может казаться. Конкретно представить себе, это значит почти то же, что пережить. Всего видеть и всё пережить на опыте невозможно. Больше половины человеческой жизни и деятельности протекает в представлениях, а не в действительных переживаниях, но, разумеется, чем конкретнее представления, тем они ближе к жизни, тем они равноценнее ей. Общественный деятель тогда живой человек, тогда мучится и волнуется несовершенствами жизни, когда он, прежде всего, реагирует на них чутко развитым воображением. Тогда и самые выводы из общественных фактов, самая общественная идеология становится напряжённее и деятельнее, чем более конкретны, чем более осязательны представления. Односторонне развитые только в интеллектуальном отношении, неспособные просто реально представить себе и тем самым реально ощутить явление жизни, наши общественные деятели отличаются, как известно, при всей своей высокой интеллигентности, доктринерством.

Самые инстинкты сострадания иногда находятся в прямой зависимости от развития воображения. Авторитетный психолог Джемс справедливо замечает в одной из своих статей, что вообразить себе чужое несчастье, часто значит почувствовать сострадание, что равнодушие, с которым люди проходят мимо совершающегося зла, о котором они узнают из газет, может быть следствием недостатка в воображении.

Нечего и говорить, что изучение литературы в средней школе, конечно, при том же условии отказа от сомнительных научных тенденций, включая в себя одинаковую задачу, что история, достигает ещё одного важного результата. Непосредственным соприкосновением с разнообразными писательскими личностями, заставляя переживать их внутреннюю жизнь, в их борьбе добра и зла, в их любви или разочаровании в людях, в их чувстве природы и чужой человеческой души, она знакомит *в воображении* с целым рядом душевных движений. Отмечая при этом, как эти разнообразные движения выразились в художественном слове, преподаватель литературы способствует развитию эстетического вкуса, или когда они выразились в публицистике, способствует пробуждению в учениках общественных инстинктов – и то, и другое через влияние на воображение, а не на интеллект.

Какие большие и важные задачи! и как они постоянно вытесняются, даже при сочувствии им, стремлением преподавателя литературы не столько познакомиться с самим явлениями, сколько, во что бы то ни стало, свести эти явления к отвлечённым общим понятиям, то в политическом, то в экономическом вкусе. Преподаватель сам до того совершенно подавляется и подавляет учеников этой тяжеловесной работой, что отвлекает на неё всё внимание и не имеет даже времени просто, как следует, остановиться на том или другом литературном произведении, как на реальном явлении.

Чтобы покончить с этим вопросом, укажу в заключение ещё на один не замеченный и отрицательный результат чисто интеллектуального образования, которому служат математика и естествознание, и в связи с этим на компенсирующую задачу, которую должно взять на себя гуманитарное

образование, если только оно откажется от подчинения методу и задачам естественных наук. Как бы это ни показалось неожиданным – развитие интеллекта не совпадает с развитием индивидуального сознания, не обуславливает ещё пробуждения личности, цель, от которой, конечно, не откажется ни одна школа будущего. Между тем, интеллект сам по себе безличен, научное мышление безлично, научить мыслить и воспринимать жизнь научно равносильно тому, чтобы научить относиться к отдельным явлениям не как к самоценным явлениям, но как к точкам приложения закономерных сил природы, научая в то же время объективизму мысли, состоящему в привычке преодолевать по отношению к окружающему личные предрасположения и пристрастия, которые являются по старому указанию отца нового научного мышления Бэкона – первыми врагами научной мысли.

История, разумеется, не ставляет себе целью – развивать субъективизм в оценках исторических явлений, но, во-первых, самый характер мыслительной работы при изучении истории зависит от достаточно развитой способности воспроизведения представлений, а эта способность носит всегда определённо выраженный индивидуальный отпечаток, во-вторых, – и это, собственно, самое важное, – историческая работа заинтересована всегда и прежде всего самым историческим фактом, как индивидуальным явлением, а не как точкой приложения закономерных сил. Пусть современная историческая наука увлечена больше всего поиском этой закономерности, – откиньте его, – история как наука установления и воспроизведения событий человеческой жизни остаётся; откиньте это стремление к закономерности от естествознания, и у нас нет науки о природе, остаётся самый предмет её, т. е. природа, о математике нечего и говорить: это – голая закономерность и голая отвлечённость, которая имеет дело с любым явлением в пространстве и времени, стирая без остатка все индивидуальные различия, побеждая до конца всякое индивидуальное отношение к фактам.

Наконец, история, освобождённая от всяких отвлечённых тенденций, даёт для психологии ученика постоянную работу, переживание в воображении человеческих действий, поскольку они, в известной мере, всегда определяют событие, стало быть, работу воспроизведения в собственном сознании движений личной воли.

К преподаванию литературы все последние соображения, высказанные по поводу истории, применимы ещё в высшей степени, так как в отношении к литературным явлениям, кажется, надо считать не только совершенно дозволительным, но и желательным развитие личной оценки и личного вкуса, т. е. прямо поставленную индивидуализирующую задачу образования. Кроме того, какие бы в литературной области научные и общественные тенденции ни прилагать, – они не забьют, не вытеснят, во всяком случае, переживаемого каждым читателем интереса к литературному произведению, как к проявлению писательской личности. Соприкосновение с нею, переживаемое читателем в воображении, а, может быть, при напряжении ещё и других душевных сил, есть основа воспитывающего значения в литературы

и в жизни, и в школе. Приобщить учащегося к индивидуальности писателя – это значит развить его собственную личность, на другой, сложной, тонкой, углублённой.

Таковы-то коротко здесь намеченные задачи, стоящие перед гуманитарными предметами, пренебрежённые ими в слепом и формальном подчинении методам и направлениям индуктивных наук. В таком виде, в каком в настоящее время преподаются история и литература в средней школе, их надо считать предметами столько же вредными, сколько и бесполезными, так как поставленных ими самими себе и несвойственных им требований с лучшим успехом достигают другие дисциплины, своих же собственных задач они на себя не принимают или ими пренебрегают. И математика, и естествознание, как бы ни реформировать способы их преподавания, навсегда останутся во всякой школе (хотя и надо надеяться, что, как и другие знания – не в таких подавляющих размерах), осуществляя свои важные, но односторонние цели развития интеллекта. Гуманитарные же предметы, если не хотят быть бесполезным и вредным балластом, должны проникнуться своим собственным живым и оригинальным духом и способствовать противодействию исключительному интеллектуализму школы – достижению более всестороннего и гармонического развития душевных сил. Расставшись с научными фантазиями, в которых они, несомненно, заблудились и потеряли, наконец, самих себя, они найдут себя и тем самым начнут делать в средней школе то дело, которое им свойственно, не являясь ни бесполезными, ни вредными, а насущно нужными.

В их руках для той цели, к которой зовёт их жизнь, все средства, если они внимательно отнесутся хотя бы к той естественной потребности, которую они не только не удовлетворяют, но заглушают – потребности в знании целой области жизни, не данной, как природа вокруг нас, но столь же, если не более важной, и которую нельзя узнать иначе, как через научение.

Пусть исполнять и то, что основным педагогическим стимулом средней школы наших дней должно быть развитие индивидуальной силы, зиждущейся в развитии воображения и чувства, а не интеллекта, той силы, ущерб которой в русской жизни в эту историческую минуту ужасен, несмотря на провозглашаемые литературой индивидуальные лозунги.

Владимир Гиппиус.