

Библиотека журнала
В Е С Т Н И К
ГРАЖДАНСКОГО
ПРАВА

УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ВОПРОС
В РОССИИ

Debevoise
& Plimpton



Библиотека журнала «Вестник гражданского права»

Сборник статей

Университетский вопрос в России

«Статут»

2016

УДК 378.4
ББК 74.58

Сборник статей

Университетский вопрос в России / Сборник статей — «Статут»,
2016 — (Библиотека журнала «Вестник гражданского права»)

ISBN 978-5-8354-1308-9

Настоящее издание представляет собой сборник работ (монографий и статей) выдающихся российских ученых-юристов начала XX в., посвященных проводившейся в то время подготовке нового Университетского устава и реформе высшего образования, которая получила название «университетского вопроса». В центре этой реформы стоял вопрос об улучшении подготовки студентов и совершенствовании методики преподавания учебных дисциплин, в том числе о соотношении лекционных и семинарских (практических) занятий. В ходе широкого публичного обсуждения «университетского вопроса» участниками этой острой дискуссии высказывались и обосновывались диаметрально противоположные взгляды относительно содержания, методики и перспектив отечественного университетского преподавания (которое находилось в то время на весьма высоком уровне, не уступая большинству европейских университетов). Основное содержание данного сборника составляют работы лидеров двух основных противоборствовавших направлений – Л.И. Петражицкого, отстаивавшего сохранение и развитие традиционных, классических начал в университетском образовании, и П.Е. Казанского, являвшегося сторонником кардинальных преобразований с целью усиления практической направленности в подготовке студентов. Кроме того, в настоящий сборник включены статьи корифеев российской цивилистики – Д.И. Мейера и И.А. Покровского, а также профессора В.В. Есипова и приват-доцента К.К. Дыновского, посвященные проблемам совершенствования университетского преподавания правовых дисциплин, в том числе гражданского права. Все эти работы представляют особый интерес в свете происходящей в настоящее время очередной реформы отечественной высшей школы. Издание рассчитано на преподавателей и аспирантов юридических вузов и факультетов, а также

на вузовских преподавателей иных гуманитарных специальностей и всех интересующихся проблемами развития отечественного высшего образования.

УДК 378.4

ББК 74.58

ISBN 978-5-8354-1308-9

© Сборник статей, 2016

© Статут, 2016

Содержание

Библиотека журнала «Вестник гражданского права». Университетский вопрос в России	7
Высшее образование и его реформы в России: романтизм и прагматизм («университетский вопрос» в России начала XX века)	8
Университет и наука (опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования)	15
Предисловие	15
Введение	17
Часть первая. Университеты как ученые учреждения	21
Часть вторая. Университеты как учебные заведения	29
1. Теперешние суждения. Переполнение университетов	29
2. Практические занятия	34
3. Уроки по учебнику, репетиции и экзамены	49
Конец ознакомительного фрагмента.	54

Университетский вопрос в России (сост. и авт. вступ. ст. Е.А. Суханов)

Издается по решению кафедры гражданского права юридического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и издательства «СТАТУТ»

*Редакционная коллегия серии: д.ю.н., профессор В.В. Безбах, к.ю.н., доцент В.С. Ем, к.ю.н., профессор А.А. Иванов, д.ю.н., профессор А.Л. Маковский, к.ю.н., доцент А.И. Муранов, д.ю.н., профессор Е.А. Суханов, к.ю.н., доцент Ю.В. Тай, д.ю.н., профессор В.Ф. Яковлев
Председатель редакционной коллегии д.ю.н., профессор А.Л. Маковский Заместитель председателя редакционной коллегии д.ю.н., профессор Е.А. Суханов*

© Е.А. Суханов, составление, вступительная статья, 2016

© Издательство «Статут», 2016

* * *

Библиотека журнала «Вестник гражданского права». Университетский вопрос в России

В начале XX в. в России широкий резонанс в печати и заинтересованных кругах общества вызвала реформа высшего образования, названная тогда «университетским вопросом» (поскольку поводом для обсуждения стало очередное обновление Университетского устава).

Одними из наиболее активных участников развернувшихся острых дискуссий стали профессора юридических факультетов. И это вполне объяснимо. «Университетский вопрос» в первую очередь затрагивал именно юристов, так как преподавание права в российских университетах, по мнению многих тогдашних реформаторов, имело наиболее консервативный (читай – «классический») характер.

В начале XXI в. в России проводится очередная реформа высшего образования. При этом ни у кого в настоящее время не вызывает сомнений то, что уровень и качество высшего образования играют в конечном счете решающую роль в развитии страны.

Опыт наших предшественников, их умение вести по-настоящему содержательную дискуссию, слушать своих оппонентов, стремление, несмотря на разные точки зрения, совершенствовать не столько формально-организационные, сколько смысловые основы университетского образования, – все это пыливый читатель может почерпнуть из работ, опубликованных в настоящей книге.

Именно поэтому, сохраняя и приумножая традиции российской профессуры, заведующий кафедрой гражданского права юридического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, профессор Евгений Алексеевич Суханов и председатель Совета директоров издательства «СТАТУТ», доцент кафедры гражданского права юридического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова Владимир Ем инициировали издание данной книги.

Надеемся, что эта инициатива двух известных российских цивилистов станет достойным вкладом современной университетской науки в процесс реформирования нашего образования.

Высшее образование и его реформы в России: романтизм и прагматизм («университетский вопрос» в России начала XX века)

Как известно, к «перестройке» высшего, в том числе университетского, образования отечественные реформаторы приступили сравнительно поздно, поначалу вдоволь потрудившись над основными отраслями отечественной экономики и накопив при этом соответствующий «опыт». Понятно, что в основу «коренного реформирования» (а проще говоря – откровенной ломки) высшей школы сразу и без лишних раздумий ими были положены американские «образцы», в очередной раз ничтоже сумняшеся объявленные «мировыми стандартами образования»: двухуровневая система «бакалавр – магистр» (при которой необъяснимым образом, хотя и в несколько модернизированном виде, сохранилась аспирантура); печально знаменитый ЕГЭ, заменивший подлинный экзамен «тестированием»; максимальное распространение «дистантного» (а проще говоря – заочного) образования; полное нивелирование классических университетов и специализированных институтов (высших школ) (при котором «попутно» фактически рухнуло среднее специальное образование, так и не замененное системой «колледжей») и т. д. Все это сопровождается чудовищным по объему и невиданным даже в советское время валом всевозможной отчетности, растущей «не по дням, а по часам».

Вместе с тем постоянное и необходимое совершенствование содержательной стороны образовательной и научной деятельности подменено бессмысленной погоней за высокими местами в различных, нередко искусственно созданных «рейтингах». Поэтому результаты научной работы оцениваются не монографиями и статьями в сборниках научных работ, а исключительно публикациями в «высокорейтинговых» (главным образом зарубежных!) журналах. Никого больше не волнует насыщение учебного процесса новыми научными знаниями и улучшение методики преподавания. Достаточно сказать, что в соответствии с действующим законом качество образования теперь рассматривается как «степень соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающегося образовательным стандартам»¹, т. е. как мера приближения образовательного процесса к строго формализованным требованиям министерской и иной отчетности.

Само же преподавание теперь рассматривается как «образовательная услуга», причем во главу угла фактически (т. е. не на словах, а на деле) поставлено не улучшение методик преподавания и воспитания высококлассных специалистов, а «экономическая эффективность» в смысле его максимальной «оптимизации» (т. е. постоянного сокращения бюджетных затрат и иных «издержек» на образовательный процесс). При этом финансирование высшей школы и ее работников на американском или западноевропейском уровне стало делом самих преподавателей. Более того, одним из главных показателей оценки эффективности работы профессора для его переизбрания на должность теперь является объем привлеченного лично им «финансирования» своего вуза (факультета, кафедры) со стороны различных «спонсоров», т. е. умение выпрашивать или иным путем добывать деньги, а вовсе не умение вести учебную и научную работу по соответствующей отрасли знаний. Среди дарованных вузовским преподавателям «академических свобод» основное место заняла не мало кого волнующая теперь свобода

¹ Согласно п. 29 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (СЗ РФ. 2012. № 53 (ч. I). Ст. 7598) «качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы».

научно-педагогического творчества, а практически неограниченная возможность установления «безразмерных» платных наборов в государственные вузы и совместительство в различных частных вузах.

Вместе с тем проблемы и беды отечественной высшей школы, разговор о которых постоянно выливается в очередной «плач Ярославны», не должны заслонять собой главного вопроса: каким образом в современных условиях возможно не просто поддерживать на должном уровне, а непременно *повышать* качество высшего образования и подготовки университетских выпускников? Ведь от ответа на него в конечном счете зависит общественное и экономическое развитие страны и общества в целом, а если говорить прямо – место и роль России в том жестком соперничестве различных государств, которое развернулось между ними в начале XXI в., несмотря на, казалось бы, ушедшее в прошлое «соревнование двух общественно-политических систем», определявшее лицо планеты в конце XX в.

Признав решающую роль высшего, прежде всего университетского, образования в развитии страны, следует согласиться и с важнейшим, определяющим значением его *содержания*, а не организационно-правовых *форм*, к постоянному видоизменению которых обычно сводится существо проводимых «реформ». Главным направлением решения указанных задач должно стать совершенствование содержательной стороны преподавания, насыщение его современными научными знаниями, а не перевод учебных часов в «зачетные единицы» и их перетасовывание между семестрами и годами обучения для переименования их совокупности из «специалитета» в «бакалавриат», сопровождаемое постоянной отменой старых и составлением новых учебных планов, программ, рекомендаций, инструкций и т. д.

Не менее важной является и проблема соотношения в преподавании собственно *образования*, т. е. передачи обучающимся профессиональных навыков (или, выражаясь современным бюрократическим языком, «компетенций»), и *воспитания*, т. е. нравственного и духовного воздействия учителя на формирующуюся личность ученика. Эта сторона дела занимает самое последнее место в осуществляемых в российских вузах реформах (в значительной мере, видимо, из-за того, что она почти не поддается формализации и бюрократической оценке, а отчасти, возможно, и из-за того, что у самих реформаторов находится в серьезном дефиците или совсем отсутствует собственный творческий опыт преподавания, который они с успехом могли бы применить).

Между тем ответ на эти вопросы, вполне осознавая всю их важность для будущего и современного общественного развития, в России искали еще в самом начале XX в., когда возникла очередная реформа высшего образования, объявленная тогда «университетским вопросом» (поскольку поводом для нее стало очередное обновление Университетского устава). Одними из наиболее активных участников развернувшихся острых дискуссий стали профессора юридических факультетов, во многом представлявшие в то время цвет отечественной интеллигенции. Кроме того, «университетский вопрос» в первую очередь затрагивал именно юристов, поскольку преподавание права в российских университетах, по мнению тогдашних реформаторов, имело наиболее консервативный («классический») характер: оно отличалось чрезмерным обилием лекций общетеоретического характера (причем лекторы нередко позволяли себе выходить за рамки излагаемого предмета, обращаясь к общественным устремлениям и нравственным убеждениям своих слушателей) и явным недостатком «семинариев» практической направленности, на которых будущих юристов следовало бы обучать составлению различных документов (или, как сейчас сказали бы, «организации договорной работы»), знакомить с канцелярской работой, а также разбирать составленные ими конспекты учебников и выслушивать зазубренные законоположения.

Примечательно, что не только университетские профессора, прекрасно знакомые с постановкой обучения в европейских и американских университетах, но даже тогдашнее Министерство народного просвещения (которое еще М.Е. Салтыков-Щедрин в одном из своих

произведений метко назвал «Министерством народного умопомрачения») не ставили вопрос о прямом заимствовании того или иного зарубежного опыта и не сводили свои предложения исключительно к изменению организации университетского образования. Они пытались направить обсуждение на разрешение главного по сути вопроса – о методике и целях университетского преподавания, т. е. сосредоточивали внимание на содержательной, а не на формальной стороне дела.

Но именно в этом вопросе мнения самой профессуры кардинально разошлись: если одни университетские профессора выступали в поддержку лекций как главного вида обучения и воспитания в высшей школе, то другие активно требовали более широкого использования практических занятий, признавая за лекциями лишь вспомогательное значение. При этом обсуждению подверглись и фундаментальные проблемы роли и значения университетов в научной, педагогической и общественной жизни, и различные системы и методы научного преподавания университетских дисциплин, и соотношение устного преподавания с самостоятельным изучением учебной и научной литературы, и даже методика приема экзаменов. Это, конечно, сильно отличало тогдашние дискуссии от современных обсуждений, обычно сводящихся к оценке мнимых достоинств представляющихся заведомо современными и прогрессивными «магистратуры» и «бакалавриата» в сравнении с отжившим и консервативным «совковым специалитетом».

Лидером первой группы профессоров выступил крупнейший российский юрист, философ и социолог, приобретший к тому времени широкую европейскую известность, профессор Санкт-Петербургского университета по кафедре энциклопедии и философии права Лев Иосифович Петражицкий, послушать блестящие лекции которого, по воспоминаниям современников, неизменно приходили сотни слушателей, причем не только студентов университета². Л.И. Петражицкий в 1901 г. опубликовал в периодической печати ряд статей по «университетскому вопросу», содержащих резкие оценки предполагавшихся в этой сфере реформ, которые стали частями готовившейся им большой работы.

Этот труд в виде двухтомного издания «Университет и наука» после дополнения и «приведения в порядок для печати» он опубликовал спустя несколько лет, в 1907 г. Первый том «Теоретические основы» был посвящен анализу положения университета как научного учреждения (часть первая) и как учебного заведения (часть вторая), а второй том (оставшийся неоконченным) предполагалось посвятить практическим выводам из этого анализа (основным началам научного самообразования, университетского преподавания и основным положениям университетской политики). Вниманию современного читателя в настоящем издании предлагается первый том указанной работы Л.И. Петражицкого, ставший своеобразным манифестом его сторонников и основным предметом нападков и критики со стороны его оппонентов.

Аргументация Л.И. Петражицкого начинается с парадоксального на первый взгляд отрицания широко укоренившегося взгляда на университет как на учебное заведение и на его профессоров как на преподавателей. Он пишет: «Университет отнюдь не есть заведение, существующее исключительно для обучения тех юношей, которые в данное время числятся его студентами, а такое учреждение, которое должно создавать и распространять свет мысли и знания...»; «университет есть коллегия мыслителей и ученых, ученое учреждение, очаг научного творчества и света» (с. 26, 27)³. Ведь университет по самому значению этого слова изначально должен быть «соединением наук» (*universitas litterarum*), а его *professores* (от лат. «*profiteri*» –

² Подробнее о личности и научных трудах проф. Л.И. Петражицкого см. предисловие В.С. Ема, А.Г. Долгова и Е.С. Роговой к кн.: *Петражицкий Л.И.* Права добросовестного владельца на доходы с точек зрения догмы и политики гражданского права. М.: Статут, 2002. (Серия «Классика российской цивилистики».)

³ Здесь и далее цитируется публикуемая в данном сборнике работа проф. Л.И. Петражицкого «Университет и наука (опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования)» (Т. I. Теоретические основы); в скобках указываются номера страниц настоящего издания.

«провозглашать, проповедовать свои мысли») должны вырабатывать и распространять свои научные убеждения (с. 27)⁴.

Однако заканчивается она утверждением «о великом педагогическом влиянии университета в лице достойных членов его, истинных *doctores* и *professores*», в чем автор не видит «ни тени противоречия»: «...ученый астроном или химик призван не к обучению мальчиков... добрым нравам... он призван к служению великой (особенно в его представлении) науке астрономии или не менее великой и прекрасной науке химии путем производства, переработки и распространения ценных истин. Но его воодушевление в области астрономии или химии даже вовсе без его намерения и старания может, попав в сердца аудитории, потерпеть здесь превращение, неведомое ни астрономии, ни химии, а именно превратиться здесь в импульс для добрых нравов, в источник гуманных и иных высоких чувств, идей, идеалов и т. д.» (с. 192–193).

Именно университетские лекции являются «хорошим проводником эмоций, настроений; они превосходное средство приобщения аудитории к эмоциональной научной жизни, к научному интересу и воодушевлению ученого...», чувства и настроения которого «движутся во время научной лекции в высоких сферах настоящей науки» (с. 198). Поэтому «хотя представители университетских кафедр по нормальному духовному складу своему и по роду деятельности не педагоги в собственном смысле, но они могут оказывать великое педагогическое влияние на студенчество силою своей *professio scientiae*, своею проповедью науки, научным воодушевлением, если и поскольку они ученые в подлинном и высоком смысле этого слова», а не те, для которых, по ехидному замечанию проф. Петражицкого, «день защиты диссертации (докторской, а подчас и магистерской) является не днем свадьбы, а днем развода с наукою» (с. 195).

Л.И. Петражицкий указывает, что «[н]а каждом профессоре лежит обязанность вовлечь по мере сил и способностей своих возможно большее количество своих слушателей в свою науку в собственном смысле, заставить их заинтересоваться ею и заниматься не на время до экзамена только и не в виде и размере зубрения учебника к репетиции или экзамену» (с. 96). Ведь «[ч]ем ниже в университете поставлено преподавание, чем меньше профессоров, способных возбудить своими лекциями уважение, интерес и любовь к науке и вызвать в студенчестве научный дух и научное воодушевление», тем больше в нем студентов, «которые в университете наукою не занимаются, а отделяются выучиванием учебников и сдачею по ним экзаменов» (с. 97).

Следовательно, на первый план выходит необходимость «надлежащего пополнения и направления научных сил (вопрос личного состава)» (с. 31), выражаясь советским языком – «кадровый вопрос», который, по словам Л.И. Петражицкого, представляет собой «действительно сложное и трудное дело». Но его успешное решение – главное условие процветания университетской науки, в котором, по его словам, «вся суть дела», или «квинтэссенция университетского вопроса» (с. 34). Поэтому необходимо в первую очередь «заботиться о том, чтобы имелись в университете если не великие, то по крайней мере истинные ученые: математики, химики, физиологи, патологи *etc. etc.*, а все остальное само придет по установленному выше закону близости и родства светлых вершин духа человеческого» (с. 193).

Профессор Петражицкий подчеркивает, что «двойственная» (научная и учебная) задача университетов имеет *единый путь* успешного решения, который заключается не в тех или иных организационных реформах, т. е. «с точки зрения существа дела совершенно побочных вопросах, а в замещении университетских кафедр истинными учеными и мыслителями» (с. 35). По его справедливому замечанию, «[е]сли бы все или почти все существующие университетские

⁴ Что касается Академии наук, то, по мнению Л.И. Петражицкого, она имеет «свою особую, весьма почтенную и почетную миссию, вовсе не умаляющую научного значения университетов и состоящую в дополнении, объединении, главным же образом в поощрении научной жизни и увенчания заслуг» (с. 29).

кафедры или хотя бы преобладающее их большинство были заняты профессорами в полном смысле этого слова, т. е. отнюдь не в смысле формулярного списка и служебного положения... а в смысле настоящих ученых и мыслителей (*doctores*), проповедующих (т. е. прежде всего имеющих) свои научные убеждения (*professores*) путем слова и печати, тогда было бы все, что требуется для процветания университетской науки» (с. 34) (к этому так и хочется добавить: а реформаторские устремления неумных «менеджеров» от высшей школы вместо постоянного посягательства на основы научной и учебной работы наконец-то свелись бы к откровенному регулированию *cash flop* («денежных потоков»), где они смогли бы проявить себя как подлинными профессионалы).

Но для привлечения в университеты таких творческих сил необходимы соответствующие материальные условия, создание и поддержание которых (а вовсе не постоянная ломка и замена различных организационных структур и смена украшающих их «вывесок») должны составлять существо действительно необходимых в этой области преобразований. Необходимо «сделать нормальное научное поприще не только возможным, но и привлекательным», что исключено в условиях, когда «вступившие на путь науки, требующей всего человека, напряжения и полного и исключительного посвящения всех сил, фактически не могут надлежащим образом приготавливаться к служению науке и потом активно и с успехом ей служить, а принуждены заботиться о добывании средств к жизни» (с. 37).

По словам Л.И. Петражицкого, в такой «классической университетской стране», как Германия, «вознаграждение труда выдающихся ученых и во всяком случае первоклассных светил науки значительно превышает вознаграждение высших сановников государства, не исключая министров», тогда как «[у] нас, наоборот, оценка и вознаграждение профессорского труда, в том числе и ординарных профессоров, хотя бы и знаменитостей, гораздо ниже, нежели оценка и вознаграждение труда, например, вице-директоров департаментов и даже занимающих низшие должности чиновников, хотя для последних открыто движение вверх, а должность ординарного профессора есть высший предел ученой «карьеры»» (с. 87 и сн. 1). Между прочим, в пользу такого подхода свидетельствует и опыт советского времени: как известно, в послевоенные годы вынужденное обстановкой активное привлечение в науку талантливой молодежи стимулировалось резким повышением оплаты труда и улучшением материальных условий жизни научных и педагогических работников. Именно этот путь (а не постоянная формально-бюрократическая реорганизация учебного и научного процесса) и в то время привел к последующему достижению выдающихся научных результатов.

В противовес взглядам Л.И. Петражицкого и его сторонников было высказано мнение о том, что «[современные университеты... имеют целью не только служение науке, но и подготовку различных специалистов, необходимых для общества и государства. Наш университет – не только академия, но и высшее учебное заведение, даже преимущественно это последнее» (с. 348)⁵. С этой точки зрения резкой критике была подвергнута господствовавшая «лекционная система» преподавания, которая «состояла в том, что все профессора факультета, каждый на свой образец, произносили один за другим монологи перед безмолвствующей аудиторией»; при этом почти полностью игнорировались все другие приемы работы с учащимися, и особенно практические занятия и самостоятельная работа, хотя именно «[Самодетельность – главный залог воспитания учащегося к его будущему жизненному пути» (с. 359, 363), а «[з]адача высшей школы – дать учащимся не только знание, но и умение» (с. 440). Нельзя не отметить поразительного сходства этого подхода с настойчиво внедряемой в вузовский учебный процесс «базовой» идеей максимального развития самостоятельной работы учащихся, кото-

⁵ Здесь и далее цитируется работа проф. П.Е. Казанского «Вопрос о преподавании права в русской печати в 1901 г.», также публикуемая в данном сборнике; в скобках указываются номера страниц настоящего издания.

рая призвана стать основой современной учебно-методической работы, направленной на выработку соответствующего той или иной специальности «набора компетенций».

Одним из главных оппонентов проф. Л.И. Петражицкого, т. е. сторонником «отказа от рутинных взглядов» и придания университетским лекциям исключительно вспомогательного характера, выступил профессор Новороссийского (впоследствии – Одесского) университета П.Е. Казанский, о научных трудах и личности которого известно немного. В предисловии к своей работе он указывает, что, будучи еще студентом Московского университета, напечатал в 1892 г. статью «Об университетском преподавании», в которой (как и в последующих работах по этому вопросу) опирался на взгляды одного из первых российских профессоров гражданского права, знаменитого профессора Казанского университета Д.И. Мейера, подчеркивавшего значение практики в юридическом образовании. Свою обзорную работу о проблемах университетского преподавания права проф. П.Е. Казанский опубликовал в 1901 г., посвятив ее памяти Д.И. Мейера (авторитет которого, видимо, был призван восполнить некоторый недостаток авторитета самого автора).

В этой книге, которая также представляется вниманию читателя в настоящем сборнике, проф. П.Е. Казанский тщательно собрал и определенным образом сгруппировал многочисленные публикации тогдашних реформаторов. Существо этих взглядов сводилось к тому, что хотя «лекции не могут исчезнуть совсем, да это и нежелательно, но при полной свободе преподавания они перестанут занимать то преобладающее положение, которое есть очевидный пережиток, а встанут в системе преподавания на то место, которое должно им принадлежать по условиям времени и развития научной и учебной литературы» (с. 366), поскольку «[с] развитием научной и особенно учебной литературы чтение лекций как преобладающий способ преподавания все более становится анахронизмом. Лекции перестают быть главной основой учебной деятельности университета; центр ее перемещается на практические занятия со студентами...» (с. 379).

Отмечалось, что при наличии хорошего учебника чтение лекций становится излишним: оно легко и необходимо заменяется самостоятельным изучением студентами литературы, контролируемым преподавателем в форме еженедельных «научных собеседований», или «освободительных репетиций», на которых выясняется степень усвоения ими тех или иных разделов учебника (от успешности которого зависит возможность последующего освобождения от экзамена) (с. 417). Таким образом, предлагаемое введение этой системы «внутрисеместровых зачетов» последовательно сводило «образование» к механическому зазубриванию учебников под вполне откровенным лозунгом: «Для всех и каждого – хороший учебник; для более способных и желающих работать – рядом с ним и другие ученые произведения и учебные занятия» (с. 420) (за исключением, разумеется, «архаичных» лекций, которые, по мнению автора, и возникли-то вследствие недостатка и дороговизны в прежние времена научных книг и руководств, не позволявших учащимся XVIII и начала XIX вв. усваивать знания иначе как путем слушания и записывания лекций профессоров (с. 377)).

П.Е. Казанский прямо указывает, что «[в] основание занятий со всей аудиторией должен быть положен... учебник», ибо только «[с]амостоятельное чтение предоставляет все условия для приобретения необходимого знания: возможность остановиться на любом месте, подумать над непонятым, выяснить его по другим источникам, отдать себе отчет в прочитанном, привести его в согласие с прежними сведениями и представить все в общей картине, не боясь этим потерять нить изложения, не отвлекаясь красноречием оратора, в удобное время и при удобной обстановке. Чтение не приводит поэтому к тяжкому и бесплодному напряжению духовных сил учащегося, что мы видим на лекциях» (с. 433). Более того, по мнению самого П.Е. Казанского, «чтение лекций – самый легкий способ преподавания. Его может применять каждый, кто не лишен вовсе дара слова», ибо «нет ничего легче и ничего проще, как подготовиться, как это водится, дома по каким-либо книжкам, а засим и изложить их своими словами

перед аудиторией» (с. 403), тогда как «для ведения «практических занятий» надо неизмеримо более таланта, знания и любви к молодежи и к просветительскому делу, чем для чтения лекций» (с. 450).

Справедливости ради следует отметить, что в своей работе проф. П.Е. Казанский значительное место отводит воспроизведению противоположных взглядов сторонников «лекционной системы», которые, разумеется, тут же подвергаются критике, подчас весьма острой. В этой возможности более или менее подробно ознакомиться со всей палитрой высказанных суждений и взглядов (хотя бы и сопровождаемых достаточно пристрастными комментариями) состоит главная ценность его книги.

Любопытно, что при оценке зарубежного опыта университетского образования отдельные участники дискуссии уже тогда высказали мнение о том, что основным источником идей о необходимости замены лекций практическими занятиями является опыт частных американских университетов, в которых главными задачами стали «техническое образование и прикладная наука» и «на последний план низводится лекционная система», а «[п]рактический дух нашего времени перенес американские воззрения на задачи университета и в старую Европу» (с. 441). Более того, сами лекции в американских университетах строятся обычно не в форме «профессорских монологов», а в виде собеседования и обмена мнениями между преподавателем и слушателями. Конечно, эта оценка была немедленно подвергнута критике сторонниками развития «практических занятий».

Разумеется, двумя освещенными выше «крайними» подходами «романтиков» и «прагматиков» отечественной высшей школы не ограничилась эта интереснейшая и весьма острая дискуссия, которую проф. П.Е. Казанский в несколько военизированном духе даже назвал «кампанией 1901 г.». В ее ходе возникли и были всесторонне обсуждены многие другие вопросы университетского преподавания как с точки зрения его содержания и методики, так и с позиций его наилучшей организации. Многие из этих вопросов до сих пор так и остались дискуссионными, не получившими однозначного и общепринятого решения, а потому привлекающими интерес профессионального читателя.

Современника освещаемые в данном сборнике различные взгляды и точки зрения могут привлечь в первую очередь своей направленностью на совершенствование не формально-организационной, а содержательной стороны университетского образования. Ясно выраженное в них стремление к улучшению преподавания и воспитания университетской молодежи, а не к перемене вывесок по зарубежным образцам на фоне постоянной «оптимизации бюджетного финансирования» стандартных и безликих «образовательных услуг» кардинально отличает состоявшуюся более 100 лет тому назад дискуссию по «университетскому вопросу» от современных отечественных реформ высшей школы, давно оставивших на обочине вопросы методики и содержания университетского образования. Думается поэтому, что знакомство с опытом такой дискуссии способно принести немало пользы для развития современных российских университетов.

Е.А. Суханов,

доктор юридических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации, заведующий кафедрой гражданского права юридического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

Университет и наука (опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования) Л.И. Петражицкий

Предисловие

Значительная часть настоящей книги (с. 18—152) составлена из статей, напечатанных весной 1901 г. в разных ежедневных газетах и в «Праве». Остальная часть представляет собой продолжение, публикуемое впервые теперь, но написанное и напечатанное, за исключением немногих последних страниц, летом 1901 г. Окончание (неожиданно для автора разросшегося) исследования пришлось тогда, в 1901 г., отложить на будущее время из-за других неотложных работ, и только в настоящем академическом году (1906/07) автор нашел время для того, чтобы привести в порядок для печати дальнейшие части рукописи, составленной в 1901 г., и довести до конца исследование об университете и науке. Но и теперь еще явилась задержка при составлении приложения – о среднем образовании. Хотя я надеюсь закончить это приложение в ближайшем будущем, может быть, в течение нескольких недель, тем не менее, боясь дальнейших проволочек, я решил опубликовать теперь же в виде первого тома по крайней мере две первые части исследования, заключающие в себе «теоретические основы».

Второй том будет содержать в виде практических выводов из этих теоретических основ: 1) «Общие начала высшей автодидактики (техники научного самообразования)»; 2) «Основные положения университетской дидактики»; 3) «Основные положения университетской политики» и два приложения: 1) «О высших специальных учебных заведениях» и 2) «О среднем образовании».

Главным поводом для составления и помещения в газетах статей, составляющих теперь начальные части этой книги, были проявившееся тогда, в 1901 г., в сильной и решительной форме движение в пользу «практических занятий» и против лекционной системы как основы университетского преподавания и разные подготовительные меры к соответственной реформе университетского преподавания, предпринятые тогдашним министром народного просвещения, генералом Ванновским. Считая задуманную Министерством и подготовлявшуюся при поддержке и сочувствии с разных сторон реформу университетского преподавания весьма вредною для университетской науки, я счел долгом сделать по мере сил все возможное для предотвращения грозившей главным образом юридическим факультетам опасности и для этой цели выступить в печати с критикою системы так называемых «практических занятий». Этою целью и первоначальною формою изложения в виде газетных статей объясняются содержание и отчасти резко полемический характер подлежащей критики.

Ввиду высказанных в прессе в связи с попытками отразить критику и отстоять систему «практических занятий» предположений о якобы политических причинах «оппозиции», которую встретили мысли о реформе системы университетского преподавания несмотря на «могущественную поддержку» их, считаю нелишним отметить, что положение, высказываемое мною на с. 58–59 об ошибочности мнения, будто практические занятия могут дать понимание смысла и жизненного значения норм права, уже было мною высказано и обстоятельно обосновано много раньше и в другом месте при других политических обстоятельствах, а именно в 1895 г. в Германии, во 2-м томе сочинения «Lehre vom Einkommen» (с. 609 и сл.; ср. в особенности с. 613: «Indessen wäre es ein Irrthum, wenn man annahme, dass man durch diese Art der Beschäftigung mit der Wirkung und der Bedeutung von Rechtssätzen vertraut wird...» etc.).

Впоследствии, когда цель критики и «оппозиции» была достигнута, восхваление практических занятий прекратилось и само Министерство отказалось от проведения первоначальных намерений, продолжение настоящего исследования получило иное направление и иное назначение. Главную целью его сделалось выяснить психологическую природу науки и научного образования и доставить учащимся руководство к сознательно-рациональному научному, университетскому и внеуниверситетскому самообразованию. Вследствие этого получилось некоторое несоответствие между характером начальных и дальнейших частей книги.

Вообще некоторые особенности содержания и изложения разных частей книги, главным образом тех, которые представляют перепечатку газетных статей, объясняются обстоятельствами времени писания и печатания.

Тогда приходилось еще указывать и подчеркивать, что студенческие беспорядки имеют более глубокие причины, чем такие или иные статьи университетского устава, и что средство их устранения должно состоять в более обширных государственных реформах, чем университетская. Теперь это настолько ясно и общеизвестно, что эти указания и подчеркивания сделались анахронизмом. То же отчасти относится к положениям об ошибочности отождествления университетов с учебными заведениями и к соответственным пояснениям относительно действительной природы университета.

Замечания о так называемой экзаменной конкуренции и ненормальной постановке магистерского экзамена, относившиеся главным образом к юридическому факультету С.-Петербургского университета, лишились практического значения, потому что подлежащие аномалии удалось уже устранить. То же, поскольку дело касается этого факультета, относится к учрежденным посредством министерского циркуляра во время министерства Боголепова «обязательным практическим занятиям».

Когда печатались страницы, посвященные психологическому анализу науки, замечаниям об эмоциональном элементе научной психики, о влиянии научных эмоций на силу и живость умственных процессов, на развитие характера и т. д., еще не было издано мое сочинение, в котором выясняются природа эмоциональных процессов вообще, их влияние на познание и мышление и т. д., «Введение в изучение права и нравственности. Эмоциональная психология». Поэтому нельзя было сослаться на это сочинение, приходилось вместо устанавливаемой в нем терминологии пользоваться с психологической точки зрения неточными выражениями обыденного языка: «научное чувство» и т. п. Только теперь, в предисловии, я могу поправить этот недочет путем ссылки на содержащуюся в названном сочинении общую теорию эмоций и указания, что то, что в настоящем сочинении называется научными чувствами и т. п., относится к классу эмоций в смысле моей общей теории эмоциональных процессов, изложенной в «Эмоциональной психологии». Из этого же последнего сочинения можно усмотреть, что некоторые специальные положения, содержащиеся в настоящем исследовании о научной психике и научном образовании, представляют частные случаи общих законов эмоциональной психологии.

*Л. Петражицкий,
27 февраля 1907 г.*

Введение

I.

Много теперь говорится и пишется об университетах, о недостатках существующего университетского строя и о желательных его преобразованиях.

Этот обильный поток суждений и предложений имеет вообще доброжелательный по адресу университетов характер – как в общественных, так и в решающих официальных сферах, так что с точки зрения направления общественных и государственных сил и мыслей имеется почва для самых лучших надежд относительно университетского будущего.

Другой вопрос, желательно ли воплощение в будущем университетском строе именно тех предложений и соображений специального и технического, так сказать, характера, которые составляют главное содержание теперешней официальной и неофициальной «литературы» университетского вопроса.

Воплощается ли в них ясное и правильное понимание существа и задачи университетов, ясны ли цель реформы и рациональный путь, ведущий к этой цели?

По нашему глубокому убеждению, на этот вопрос приходится ответить отрицательно.

Многое из того, что говорится о теперешнем университетском строе и предлагается в качестве «улучшений», покоится на столь принципиальных недоразумениях относительно задач предстоящей реформы, что осуществление этих идей на деле могло бы существенно исказить и извратить сам смысл и основные функции университетов.

II.

Ясности постановки университетского вопроса и уяснению пути рационального решения его мешала и мешает до сих пор, между прочим, созданная обстоятельствами теснейшая связь его с вопросом о студенческих беспорядках.

Этот повод для рассуждений определяет и направление течения мысли об университетском вопросе.

Сквозь эту призму проходят лучи мысли, направленные на освещение университетского вопроса; в ней они преломляются и отклоняются в сторону от существа дела.

Идут поиски причин названной аномалии в теперешнем строе университетской жизни, и предлагаются верные средства для устранения ее в будущем – и под этим углом зрения строится план желательной реформы.

По нашему мнению, причины болезненных явлений в университетской жизни сводятся к трем категориям.

Главная и основная причина коренится не в университетской жизни и подавно не в той или иной статье университетского устава, а в состоянии общественной психики вообще.

Бывают моменты культурного процесса, в которые развивается повышенная чувствительность и раздражительность общественной психики; появляется беспокойное чувство неудовлетворенности, ведущее, смотря по степени подъема болезненной температуры, к разным явлениям ненормального, подчас даже весьма уродливого свойства. Появляются такие болезни по причинам, изложение которых здесь потребовало бы слишком много места, в случаях недостаточно быстрого и успешного приспособления положительных норм общежития к постоянно изменяющейся, а в настоящее время цивилизации – с особенною быстротою прогрессирующей массовой психике.

Как бы то ни было, дело идет о патологических процессах, которые проявляют лишь наибольшую интенсивность и проявляются наружу в наиболее чувствительных местах общественного организма.

При некотором знакомстве с явлениями общественной психики правильный диагноз можно было бы поставить и раньше – по другим симптомам, менее заметным для глаз, но тем не менее типичным и предвещающим серьезные осложнения.

Вторая категория причин состоит в тех или иных единичных фактах, вызывающих раздражение и болезненные реакции.

Такие факты возможны во всех сферах общественной и частной жизни, и везде они могут подать повод к нарушению мира.

В интересующей нас области характерным является особенно резкий и болезненный характер последствий, а равно и чрезвычайное расширение сферы явлений, вызывающих болезненные реакции. Способными вызвать раздражения и нарушить спокойствие являются и такие факты, которые при спокойном отношении к делу не повлекли бы за собою таких последствий.

Объясняется это упомянутым выше состоянием повышенной чувствительности.

Наконец, что касается положений университетского устава, то они имеют отношение к делу лишь постольку, поскольку мешают развиваться и проявиться сдерживающим и умеряющим внутренним силам и влияниям и выводят на сцену внешние факторы, способные скорее усилить острый характер появившейся болезни или превратить ее в хроническую, нежели излечить.

Из вышеизложенного вытекает, что создать такой университетский устав, который гарантировал бы против возможности нарушения спокойного течения академической жизни, невозможно.

Так как основная причина аномалий имеет общий характер, то и успешное лечение мыслимо только на почве законодательных мероприятий общего, политического характера.

Что же касается университетской реформы как таковой, то она по самой своей природе не в состоянии устранить возможности проявлений ненормальной чувствительности и вспышек молодежи по поводу разных происшествий и случаев обыкновенно внеуниверситетского свойства; рациональная университетская реформа, имеющая свои *положительные*, весьма серьезные задачи, может только в виде одного из добавочных благотворительных последствий принести ту пользу, что режим университетского дела не будет способствовать появлению и усилению болезненных явлений, а, напротив, будет авторитетно влиять сдерживающим, умеряющим и умиротворяющим образом.

Но при этом – и это важно понимать – такой желательный результат не может быть достигнут, если он будет поставлен основной целью реформы и определит ее характер и направление. Равным образом никаких положительных, а только отрицательные последствия получились бы в том случае, если бы университетская реформа получила ту или иную политическую окраску.

Всякое учреждение, всякий орган общественного организма имеет свое назначение: суды существуют для правосудия, больницы – для лечения больных, академии – для поощрения науки и искусств, и каждое из них устроено хорошо и исполняет благотворительную функцию в общественном целом, если оно устроено сообразно своему назначению, а не для достижения побочных каких-либо, оппортунистических целей.

Только пародией была бы такая академия наук, которая устроена была бы с расчетом поощрения известного политического образа мыслей, или такой гражданский или уголовный суд, который был бы приспособлен к тому, чтобы быть орудием для каких-либо административных целей, или такая больница, устройство и персонал которой определялись бы целью обращать больных в христианскую веру или, что было бы еще несообразнее, целью немедлен-

ного подавления возможных выражений неудовольствия по поводу пищи, отношения врачей к больным и т. п.

Так и отклонение университетской реформы от пути, предначертанного природою и положительной высокой миссией университетов, повело бы только к отрицательным последствиям, вызывая неуважение, недоверие, дух оппозиции во что бы то ни стало и другие, в университетском деле еще более печальные явления.

Когда мы уясним себе основную задачу и функции университетов, тогда нам станут ясными особые глубокие основания не только безуспешности, но и положительной опасности и зловредности всякой побочной тенденции или случайной односторонней окраски в устройении университетского дела, а вместе с тем уяснится, каким образом и почему разумная, чистая и вполне искренняя, чуждая посторонних соображений реформа может и даже неизбежно должна дать такие хорошие результаты, которые бы не были достигнуты, если бы реформа специально на них направилась.

Во всяком случае мы будем в дальнейших замечаниях о характере предлагаемых изменений и о желательном, по нашему убеждению, направлении реформы иметь в виду исключительно природную, так сказать, положительную миссию университетов, а потом ничто не мешает, конечно, дополнительно взглянуть на вероятные результаты желательной по существу реформы и под тем углом зрения, который теперь, к сожалению, по случайным обстоятельствам получил первенствующее и решающее значение, оттесняя и затемняя суть дела.

С этой точки зрения мы, между прочим, и саму необходимость реформы обосновывали и доказывали бы вовсе не тем, что теперь имеется главным образом в виду, а соображениями иного рода. Доказать настоятельную необходимость реформы, не ссылаясь вовсе на студенческие беспорядки и т. п., было бы весьма нетрудно. Для обоснования необходимости немедленных законодательных мероприятий не нужно было бы даже заниматься критикою Устава 1884 г., доказывая, что те побочные, оппортунистические соображения и расчеты, которые определили характер и содержание Устава 1884 г., необходимо ведут не только к ослаблению и парализованию природной функции и миссии университетов, но и к результатам, прямо противоположным расчетам составителей, – что разные, по-видимому, очень расчетливо составленные положения и учреждения этого Устава, глетворно действуя на нравственную и научную атмосферу университетской жизни, в то же время способствовали и должны были способствовать озлоблению лучших элементов, игнорированию слов, раздающихся с кафедры, и следованию разным лозунгам внеуниверситетского характера и т. д. Повторяем, можно обойтись и без критики Устава 1884 г. и тем не менее с очевидностью доказать необходимость законодательных мер.

Так называемый «действующий» Университетский устав называется так совершенно напрасно. Отчасти вследствие поверхностности и несообразности с условиями действительной жизни разных идей и положений Устава 1884 г., отчасти вследствие отсутствия серьезного желания провести его в жизнь Устав этот стал нарушаться тотчас после появления и разлагаться с ускоряющеюся быстротою. Теперь уже нет у нас в университетах никакого твердого законного порядка, никаких твердых правил, принципов и системы, а господствуют беспорядок, беспринципность и бессистемность. При этом ненормальная комбинация обломков Устава с различными отступлениями от него создала в некоторых направлениях явления, которые не только в храме науки, но и ни в каком благоустроенном учреждении никогда не должны были бы быть терпимы.

И по странной иронии судьбы ядовитейшие плоды появились на почве тех идей, которые в Уставе 1884 г. играли роль украшения и действительно составляли его плюс наряду с разными минусами. Мы имеем в виду институт приват-доцентуры, идею соревнования профессоров и приват-доцентов и свободного выбора преподавателей со стороны студентов. Естественное к этому дополнение: государственные экзамены превратились в фикцию, а иной

рациональной системы составления экзаменных комиссий выработано не было, и создалось искушение для конкуренции не на почве науки и преподавания, а на почве экзаменных послаблений (так называемая «экзаменная конкуренция»).

Впрочем, коренная университетская реформа столь твердо и авторитетно предначертана, что можно спокойно, не теряя времени на подробную критику существующего строя (правильнее, паразитического нестроения), перейти к вопросам созидательного характера.

* * *

И вот первый вопрос гласит: что такое университет и для чего он существует? Такой вопрос приходится ставить потому, что теперешняя литература по университетскому вопросу не исходит из правильных и ясных представлений о существе и задачах университета.

Уже само ходячее определение и название университетов «высшие учебные заведения» и профессоров «преподаватели», а еще больше разные специальные предложения и меры, например по поводу «переполнения» университетов учащимися и необходимости увеличить количество университетов и т. п., по поводу отсутствия близкого и постоянного общения между «учащими» и «учащимися», по поводу недостатков самой лекционной системы преподавания и существующей якобы необходимости заменить ее иною системою и т. д., – все это покоится на недоразумении относительно самого смысла и значения университетов.

Университет отнюдь не есть заведение, существующее исключительно для обучения тех юношей, которые в данное время числятся его студентами, а такое учреждение, которое должно создавать и распространять свет мысли и знания на большие пространства, обширный край, всю страну, даже весь мир человеческий... Наука, прогресс мысли человеческой – вот путеводная звезда и идеал университета, коллегии мыслителей и ученых, ученого учреждения, а не учебного заведения только.

Студенты – цвет молодежи страны и достойны всякого попечения, но они не должны закрывать собою всего широкого горизонта истинно университетской жизни и реформы.

Сама учебная, отнюдь не игнорируемая нами сторона дела только тогда может быть разумно и идеально устроена, если мы будем осознавать и помнить, что университет служит науке, а не обучению и воспитанию только и что профессора – не преподаватели только высших учебных заведений, а ученые; те же из них, которые только «преподаватели», лишь по недоразумению попали в университет.

При таком понимании дела, как подробнее увидим ниже, не могло бы быть разговора о замене лекционной системы преподавания разными «практическими занятиями», о комплектах слушателей или учреждении новых университетов по губернским городам и т. п. планах и предложениях, столь же странных и противных существу дела, как если бы кто вздумал построить побольше зданий с надписью «Академия наук» по губернским городам Империи или т. п.

Часть первая. Университеты как ученые учреждения

Хотя бы теперь взгляду на университеты как на «учебные заведения» мы противопоставили выше положение: университет есть коллегия мыслителей и ученых, ученое учреждение, очаг научного творчества и света.

Мы имеем, конечно, в виду университет, как следует быть.

Можно ведь, как это теперь предлагается, построить в губернских городах университетские здания, можно поназначать туда благонадежных чиновников для воспитания и преподавания, закрепить за этими учебными заведениями тех юношей, которые имели несчастье окончить гимназию в их районе, т. е. в границах губернии, и все это назвать университетами. Но об авторах проектов губернских университетов и т. п. учреждений, дающих возможность «профессорам» проделывать с каждым из (немногочисленных) «учеников» всевозможные «практические» и иные упражнения в полезных занятиях и т. п., следует сказать, что они знакомы только со словами «университет», «профессора» и т. д., но не с существом дела. Да и слова эти им, по-видимому, известны лишь понаслышке, а вследствие иностранного происхождения (*universitas (sc. litterarum*, т. е. наук), *professores* (от «*profiteri*» – «провозглашать, проповедовать свои мысли, свои научные убеждения»)) не вполне удобопонятны.

Просвещенным и мыслящим людям (к ним обращается эта статья) мы, конечно, ничего нового не сообщили, указывая на то, что роль и значение университетов вовсе не совпадают с их учебною функцией, а выходят далеко за пределы школьного дела в собственном смысле. Мы только считали нужным подчеркнуть, напомнить, привести к более ясному осознанию эту само собою разумеющуюся и несомненную истину ввиду того, что она не занимает подобающего места в теперешнем направлении мысли по университетскому вопросу.

Поэтому мы считаем лишним заниматься здесь подробными доказательствами и указаниями, столь крупную роль сыграли университеты уже отчасти в Средние века, а еще более в Новое время в деле прогресса мысли и знаний человечества – как в области философии, этой царицы человеческой мысли, так и в области специальных наук: математических, естественных, гуманитарных – общественных наук вообще, юридических и государственных в особенности.

И эта творческая и просветительская роль университетов в царстве мысли человеческой с каждым днем растет и усиливается, обогащая дух человеческий и мощно увеличивая его материальное благосостояние: техника есть не что иное, как приложение теоретических познаний к делу удовлетворения человеческих потребностей.

Излишне также подробно указывать на сродную, сравнительно более скромную, но все-таки далеко выходящую за пределы учебной функции роль и миссию университетов в деле распространения уже добытого наукою света. Чтение лекций студентам – только одно из средств, один из приемов этой просветительской миссии университетов. Плох и жалок тот университет, свет которого освещает только аудитории. Здоровый и крепкий университет светит через головы студентов вдаль, только наиболее интенсивно и непосредственно просвещая студентов. Даже подавленные и приниженные русские университеты, по крайней мере лучшие из них, могли бы об этом немало рассказать и напомнить обществу и государству и заслуживают некоторого внимания и некоторой благодарности от общества и государства не только за учебные свои заслуги.

По поводу нашей характеристики университетов как центров производства и распространения научного света нам могут, пожалуй, сказать, что мы забыли об академиях наук. Вот это ученые учреждения в собственном и полном смысле!

Мы отнюдь не думаем умалять значения академий наук. Наши рассуждения клонятся даже, как это будет видно ниже, к увеличению значения и силы академии наук. И научный «ранг» академика мы считаем выше «ранга» профессора университета. Члены академии наук

– обыкновенно заслуженнейшие в науке мужи, имеющие за собою блестящее научное прошлое и великие заслуги.

Но «бессмертными» делаются именно те, которые уже свершили великие подвиги в царстве науки, которые могут с гордостью оглянуться на свое блестящее прошлое и с доброю совестью почивать на лаврах. Во всяком же случае период наиболее кипучей и воодушевленной и производительной научной деятельности – собственно рабочий период – представляет в жизни ученого не академическая, а доакадемическая часть плодотворной жизни его.

Громадное же большинство ученых, в том числе и весьма выдающихся, начинают и заканчивают не только свою научную и литературную производительную деятельность, но и ученое приращение свое в университетах; только немногие избранники попадают в академию наук.

Академия наук есть венец и украшение царства науки, но по своей рабочей силе и производительности она не может конкурировать не только с совокупностью университетов, но даже и с более сильными и цветущими отдельными университетами ее района; многие же университетские науки вообще не представлены в академии наук за отсутствием подлежащих кафедр.

Академия наук имеет свою особую, весьма почтенную и почетную миссию, вовсе не умаляющую научного значения университетов и состоящую вовсе не в конкуренции и подавно не в замене университетов как ученых учреждений, на самом деле ничем незаменимых, а в дополнении, объединении, главным же образом в поощрении научной жизни и увенчания заслуг.

Отсюда видно, сколь ошибочно было бы думать, что университетский вопрос есть только частица школьного вопроса, а именно та сравнительно незначительная доля школьного вопроса, которая относится к одному из видов «высших учебных заведений» – к ничтожному проценту существующих школ вообще и даже к незначительной сравнительно части одних «высших учебных заведений».

Напротив, в университетском вопросе заключается кроме этой частицы школьного вопроса еще кое-что – и кое-что немалое! В нем заключается целый *вопрос жизни или смерти, а во всяком случае вопрос процветания или падения науки в стране* – и не только науки в тесном смысле этого слова, а и того процесса просвещения, который не ограничивается воздействием на несколько тысяч юношей, находящихся в данное время в университетах, а простирается на целый великий организм государства и общества, на дух, ум и сердце народа вообще.

Посему не только позволительно, но и должно при обсуждении задач и идеала университетской реформы выдвинуть *проблему о судьбах науки и поставить задачей ее процветание*.

II.

Итак, что требуется для процветания университетов как ученых учреждений, как очагов науки и источников просвещения?

Ввиду некоторых проектов и идей, появлявшихся в течение последнего периода университетской жизни и не перестающих появляться и теперь, приходится здесь прежде всего отметить, что необходимым признаком и существенным условием здоровья, силы и процветания университетов является соединение, общение многих наук; идеалом была бы универсальность всех наук (мы имеем в виду теоретическое знание) – «университет» (*universitas litterarum*) в полном смысле слова. Желательно успешное и равномерное развитие всех основных ветвей человеческого знания и научной мысли, а для этого необходимы жизнь их и общение в университете.

Идеал науки – единство и универсальность; с другой стороны, никакая наука не может обойтись без помощи со стороны многих других ветвей знания и общения с ними под страхом омертвления, отсталости и вырождения.

Возможно разностороннее представительство и общение наук в университете важно, между прочим, и с чисто практической точки зрения техники научной деятельности и ее усло-

вий (полнота и всестороннее развитие библиотеки и прочих средств и орудий научного дела, справки у специалистов и т. д.). В случае разбивки университетов на отдельные специальные высшие школы потребовались бы громадные финансовые затраты на доставку каждой из них того, что требуется для научной деятельности и что теперь представители наук находят в едином университете; и все-таки даже в случае величайшей щедрости условия научной деятельности были бы существенно ухудшены.

Еще важнее факторы более идеального свойства.

Общение с представителями других ветвей знания и мысли мешает развитию узкоспециальных и односторонне-профессиональных мировоззрений, привычек мышления и суждений; оно предупреждает вырождение научной мысли, сужение и провинциальную в научном смысле замкнутость горизонта.

С другой стороны, чем разностороннее и обильнее представлены разные пути, направления и ветви мысли человеческой в университете в лице *doctores* и *professores*, разумеется, достойных сих званий, тем выше поднимается температура идейного оживления и одушевления, тем возвышеннее, шире и светлее горизонт и полет мысли – вообще тем лучше почва для развития истинно университетского духа – того духа, существо и свойства которого трудно определить и разъяснить тому, кто никогда не имел счастья с ним встречаться, так как он выше всякого определения, анализа и описания.

К сожалению, дух этот падает, и университетские организмы быстро мертвеют; но некоторые остатки веяния истинно университетского духа все-таки еще сохранились; пока эти огоньки еще не совсем засыпаны и потушены сором и золою, есть еще источник для возникновения и роста научного пламени.

Университетский дух совсем бы исчез, и университетским, гораздо более нежным и сложным организмам, чем это себе представляют разные прожектеры, был бы нанесен смертельный и непоправимый удар, если бы осуществились «идеи» тех, которые предлагают разделение университетов на отдельные, независимые факультеты или специальные «учебные заведения» в качестве верного средства «оздоровления».

Разрушить университет весьма легко, но создать или воссоздать его на развалинах гораздо труднее, чем это себе представляют, например, те, которые предлагают наделать побольше университетов по губернским городам для уменьшения количества слушателей и «улучшения» преподавания.

В случае же доведения существующих университетов до окончательного худосочия путем рассеяния и без того слабых сил и иссякающих соков для обзаведения предлагаемых новых университетов, а тем более в случае их умерщвления путем раздробления исчез бы и рассадник для насаждения вновь.

И потомство с ужасом вспоминало бы о роковой ошибке и вандализме предков, и много усилий, труда и времени потребовалось бы для постепенного исправления сделанного зла!

Требуется *существенное преобразование*, но оно должно с *величайшею осторожностью относиться к существующим живым корням науки*, чтобы не разрушить их, а только доставить им более здоровое и обильное питание.

III.

Под упомянутым выше здоровым и обильным питанием мы разумеем две вещи: 1) надлежащее пополнение и направление личных научных сил (вопрос личного состава); 2) доставление материальных средств и вообще надлежащей обстановки для успешного действия этих личных сил, для ученой и просветительной деятельности их.

К условиям второго рода относится, во-первых, доставление надлежащих средств для развития библиотеки, лабораторий, музеев, кабинетов и обсерваторий, инструментов и мате-

риалов для производства опытов – вообще орудий и материалов *научного производства* без ограничения теми средствами и размерами их, какие были бы достаточными для чисто учебных целей, для сообщения студентам существующих знаний в надлежащем с точки зрения *обучения* виде.

Что касается этой стороны дела, то она, вообще говоря, и теперь находится в сравнительно удовлетворительном состоянии. Вообще нельзя сказать, чтобы производство научных исследований и вообще университетская наука встречали какие-либо серьезные затруднения и препятствия с этой стороны. Существуют, конечно, разные более или менее серьезные недочеты, главным образом в провинциальных университетах, но вопрос об их пополнении не требует никаких особых законодательных реформ и крупных финансовых жертв.

Во-вторых, к условиям второго рода наряду с упомянутыми орудиями *производства* научного света относятся *орудия и условия его распространения*.

Что касается материальных средств (например, на издание ученых трудов, сборников, периодических научных органов университетов или пособий на печатание сочинений отдельных ученых, профессоров, доцентов и т. д.), то здесь тоже никаких фактических затруднений и законодательных вопросов не возникает. По поводу этого и предыдущего пунктов можно только выразить, главным образом от имени некоторых провинциальных университетов, пожелание несколько большей щедрости.

Что касается прочих средств и условий распространения света университетской науки, то дело идет главным образом об отсутствии разных стеснений и запрещений: об отсутствии цензурных стеснений, о праве университетов учреждать ученые общества, созывать ученые съезды, открывать отдельные или систематические публичные курсы (например, так называемые «вольные университеты») и т. п.

И теперь университеты свободны от цензурных стеснений («Издания, выходящие от имени университета или с его одобрения, и все вообще печатаемое от имени университета не подлежит предварительной цензуре» (ст. 138 Уст. 1884 г.)).

Между прочим, и «[п]олучаемые университетами из-за границы печатные произведения, рукописи и учебные пособия не подлежат рассмотрению цензуры и оплате пошлиною» (ст. 139).

«Университетам предоставляется с разрешения министра народного просвещения учреждать ученые общества» (ст. 145). Университеты уже теперь представляют как бы солнца, окруженные целою системою планет в виде ученых обществ всякого рода; средний читатель, вероятно, не имеет и приблизительного представления о размерах и плодотворности просветительской деятельности университетов в этом направлении – и она растет и будет, конечно, расти с каждым днем и с тем большею силою и блестящим успехом, чем благоприятнее будут условия для процветания и жизненной энергии университетов и отдельных факультетов.

В затронутой области тоже особенно существенных затруднений и сложных законодательных вопросов не возникает. Можно только сказать: побольше доверия! Следует предоставить полный, ничем не стесненный простор просветительской деятельности университетов. Уже существующая свобода от цензурных стеснений ни в чем никогда никаких затруднений и неудобств с правительственной точки зрения не вызывала и не вызывает (хотя университетская цензура, «одобрение» сводится к надписи декана на рукописи, что печатать разрешается).

Мы имеем главным образом в виду встречающиеся иногда затруднения в деле созыва съездов (никак нельзя добиться устройства съездов юристов!) и в деле устройства публичных курсов, а также совершенно нерациональные теперешние стеснения развития института «вольных слушателей». Между прочим, присутствие в аудитории нестудентов, иногда лиц почтенного возраста, почти всегда особенно усердных и аккуратных слушателей, являющихся в университеты не за дипломами, а только за наукою и относящихся к науке и ее представителям с особым уважением и даже благоговением, производит весьма благотворное психиче-

ское воздействие на аудиторию, на студентов и даже на профессора. Говорю это по личному опыту. Опасности с этой стороны решительно нет никакой. На практике на этой почве не было, насколько мне известно, даже отдельных исключительных случаев каких-либо неудобств и инцидентов. Впрочем, развитию этой стороны дела мешают преувеличенные представления публики о существующих стеснениях и препятствиях, пожалуй, еще более, чем сами эти стеснения. Допущение женщин к слушанию лекций также, конечно, было бы весьма желательно.

Как бы то ни было, повторяем, особых сложных законодательных проблем и затруднений в области материальных средств и иных объективных условий университетского производства и распространения научного света не возникает, и коренных сложных преобразований и реформ с этой точки зрения не требуется.

Действительно сложное и трудное дело – первое из названных выше условий процветания университетской науки: надлежащее привлечение и направление личных сил. В этом вся суть дела.

IV.

Если бы все или почти все существующие университетские кафедры или хотя бы преобладающее их большинство были заняты профессорами в полном смысле этого слова, т. е. отнюдь не в смысле формулярного списка и служебного положения особого рода чиновников Министерства народного просвещения, а в смысле настоящих ученых и мыслителей (*doctores*), проповедующих (т. е. прежде всего имеющих) свои научные убеждения (*professores*) путем слова и печати, тогда было бы все, что требуется для процветания университетской науки.

Этот вопрос – вопрос о создании и наличности людей, способных к научному творчеству и преданных сему делу, т. е. настоящих ученых, – отодвигает далеко на задний план затронутые раньше вопросы, например о библиотеках, лабораториях, инструментах и т. п. средствах и обстановке научного производства.

Подобно тому как процветание искусства определяется не наличностью достаточного количества полотна, красок, глины, мрамора хорошего качества и т. п., а количеством и еще более качеством художников в истинном, высоком смысле этого слова, подобно тому как расцвет поэзии происходит не от умножения перьев и бумаги, а от появления и размножения поэтов в полном, высоком смысле этого слова, так и вопрос о процветании университетской науки есть вопрос об ученых в полном, высоком смысле этого слова.

Нам скажут, что то, что мы говорим, тривиально, хотя и относится к высокому предмету. Трюизмы какие-то пошлые!

На это мы ответим пока только просьбою впредь не упускать из виду этой само собою разумеющейся истины. Постоянное памятование о ней необходимо для уразумения наших дальнейших рассуждений и положений о «квинтэссенции университетского вопроса»⁶, а может быть, и для уразумения квинтэссенции университетского вопроса просто (таково наше убеждение). Но некоторые читатели, имевшие терпение читать наши рассуждения до сего места, пожалуй, дальнейших наших статей вообще читать не станут, так как они уже разочарованы в надежде узнать из них что-либо путное по университетскому вопросу.

Прежде всего их интересует вопрос об учащейся молодежи, ее организации, курсовой или иной, вообще об учебных заведениях и их организации; мы повели речь на совсем иную тему – о развитии и процветании наук. Это совсем иная точка зрения на университеты, которая их, может быть, вообще или во всяком случае в данное время вовсе не интересует.

По сему поводу спешим сообщить, что дальнейшие статьи будут посвящены учебной стороне университетского дела, а именно обоснованию следующего положения.

⁶ Первоначальное заглавие этих статей в «СПб. ведомостях».

Значение и успешное действие университетов как учебных заведений определяется их качествами как ученых учреждений. Что полезно и содействует силе и процветанию университета как *ученого* учреждения, то полезно и содействует силе и процветанию университета как *учебного* заведения; что вредно и губительно для университета как *ученого* учреждения, то портит и губит университеты и как *учебные* учреждения. Посему и проблема улучшения и процветания университетов как особого рода учебных заведений сводится к задаче достижения подъема и процветания университетов как очагов науки. А так как последняя задача сводится к вопросу о надлежащем пополнении и направлении личных научных сил, к вопросу об ученых, с честью служащих науке и достойно представляющих университетские кафедры, то в этом последнем вопросе и заключается «квинтэссенция» университетского вопроса вообще.

Задача университетов двойственная: научная и учебная, а путь для успешного решения ее единый.

Он заключается не в курсовой или иной организации студенчества или т. п. с точки зрения существа дела совершенно побочных вопросах, а в замещении университетских кафедр истинными учеными и мыслителями.

Если это так, возразят нам, то путем реформы университетского устава столь же невозможно превратить неудовлетворительное состояние университетов как учебных заведений в идеально хорошее или даже только удовлетворительное, как невозможно путем какого-либо закона заменить упадок поэзии или иного искусства пышным или хотя бы скромным расцветом поэзии и т. п.

Истинные ученые, не только гении, но и таланты – а без выдающихся умственных дарований, без искры таланта не может быть речи об успешном служении науке, – велением закона не создаются. Мало того, закон бессилён с успехом предписать и имеющимся в распоряжении даровитым людям заниматься наукою с тем сильным рвением и упорным постоянством, какие, как всякому мало-мальски знакомому с научным делом известно, необходимы не только для того, чтобы двигать науку вперед, но даже для того только, чтобы удержаться на уровне науки, не упасть и не отстать от нее.

На это следует ответить следующее.

Конечно, прямыми велениями законов такого содержания ничего нельзя достигнуть. Но можно сделать многое и весьма существенное в пользу того, чтобы подбор и течение выдающихся умственных сил на университетские кафедры и надлежащее развитие и действие этих сил происходили сами собою, без всяких велений свыше.

Только в виде предварительной иллюстрации я укажу здесь же на одну весьма поразительную и злобную язву университетского дела, полное устранение которой не представляет никакой особенно замысловатой и тонкой задачи, а требует только искренней и серьезной доброй воли помочь университетам, не дать им вконец исчахнуть и погибнуть.

Я имею в виду тот факт, что молодые люди, «оставленные при университете для приготовления к профессорскому званию», теперь на самом деле обыкновенно этим приготовлением вовсе не занимаются или же занимаются только отчасти, по мере остающегося от другого дела свободного времени; и в таком же более или менее отдаленном отношении к науке состоят магистранты, магистры, доктора, приват-доценты и даже профессора.

С особою силою проявляется эта болезнь в столицах, где находится главный контингент лиц, готовящихся к профессорскому званию, и куда привлекаются и лучшие научные силы из провинции.

На визитных карточках, положим, не пишется: «служащий в таком-то департаменте такого-то министерства» и т. п. или «чиновник особых поручений», «правитель канцелярии губернатора», «секретарь такого-то присутствия» (здесь мы имеем в виду провинциальные явления, взятые не из Щедрина или т. п. источников, а из действительной жизни); надписям «чиновник особых поручений», «правитель канцелярии губернатора», конечно, предпочита-

ются академические титулы. Многим, особенно столичным, профессорам трудно было бы и вместить на визитной карточке полный перечень всего того, чем они занимаются. А фактически все это делать, да еще и за наукою следить, не говоря уже о двигании науки вперед, уже прямо было бы опасно для жизни и во всяком случае грозило бы умственным расстройством или и физически невозможно.

И упрекать их не приходится. Как можно упрекнуть человека за то, что он изыскивает способы пропитать свою семью и обеспечить ее будущее? Требовать же обетов безбрачия и нищенства трудно.

На всех стадиях и без того весьма нелегкого, требующего многих жертв, постоянного труда и великих усилий научного пути существует и губительно действует не только убивающая конкуренцию и устраняющая возможность сортировки и выбора лучших, но положительно устрашающая перспектива необеспеченности и имущественных бедствий, а затем вступившие на путь науки, требующей всего человека, напряжения и полного и исключительного посвящения всех сил, фактически не могут надлежащим образом готовиться к служению науке и потом активно и с успехом ей служить, а принуждены заботиться о добывании средств к жизни.

Доставление фактической возможности готовящимся к профессорскому званию на разных стадиях их трудного пути заниматься исключительно наукою, а равно и доставление профессорам возможности посвятить все свои силы университету и науке в связи с естественным и при таких условиях вполне возможным дополнением – запрещением совместительства – это такие меры, которые сами по себе еще недостаточны для достижения цветущего состояния университетов, но во всяком случае абсолютно необходимы для предотвращения неминуемого в противном случае падения все ниже и ниже, и притом с ускоряющеюся быстротой.

Если же сделать нормальное научное поприще не только возможным, но и *привлекательным*, то можно вызвать и сильный приток даровитых людей к этому поприщу, оживленную конкуренцию, возможность сортировки и выбора действительно достойных и выдающихся.

Пока в этом направлении ничего серьезного не сделано, или если дело ограничится некоторыми процентными добавками к отпускаемым теперь совершенно ничтожным и вне всякого соответствия с существом дела находящимся средствам, например в 30 или 50 %, то и предоставление университетам выбирать достойных кандидатов для замещения кафедр никакого серьезного значения иметь не может, ибо и самые идеальные выборы никакого смысла не имеют, если не из чего выбирать; только ненужную комедию представляют конкурсы, когда некому конкурировать.

Обе указанные меры (надлежащее обеспечение и устранение совместительства) не представляют никаких существенных затруднений вследствие незначительного числа университетов и малочисленности лиц, о которых идет речь. С финансовой точки зрения (даже в случае, например, увеличения втрое отпускаемых средств) дело шло бы о ничтожной капле в бюджетном море, о ничтожном проценте тех, например, средств, которые идут на военные цели, и даже о весьма незначительном увеличении бюджета Министерства народного просвещения, а издержка была бы более чем весьма производительной.

Что же касается совместительства, то придание *обратной силы* такой мере вызвало бы, конечно, не только личные вопли, но и некоторые объективные затруднения: в частности, этим были бы разрушены разные высшие учебные заведения (не говоря уже о принципиальных правовых и государственных соображениях против придания обратной силы такого рода законам). Так что о запрещении совместительства с *обратною силою* мечтать не приходится (к сожалению, с точки зрения университетского дела!). Оно, впрочем, само собою уменьшится в значительной степени и обратно в случае доставления надлежащего обеспечения со стороны университета. Многие лица отлично осознают, что они теперь гибнут и духовно, и физически и рады бы освободиться по крайней мере от части своих посторонних занятий и возвратиться к науке. Особенно те немногие из начинающих ученых, которые действительно помышляют о

науке, а не об университетском титуле только в качестве вывески и *passe-partout* для чиновничьей карьеры и которые действительно не лишены необходимого таланта, вполне понимают, что они тонут и гибнут для науки. Таким людям (а они именно ценны с точки зрения университета) надо только подать руку спасения, и они с радостью возвратятся в лоно науки.

Запрещение же совместительства *на будущее время* решительно не представляет ни малейших затруднений. Что тогда не будет расчета «приготовляться к профессорскому званию» и т. д. карьеристам, думающим вовсе не об университете, от этого для университетов во всяком случае потери не будет. Что касается высших и специальных учебных заведений – технических, юридических, филологических и т. д., то их положение не только не ухудшится, но даже улучшится, если вызвать надлежащий приток молодых сил к ученому поприщу. На их кафедрах появятся тогда молодые и оживленные ученые, не приезжающие только в состоянии переутомления для отбытия еще одной лекции и усыпления слушателей, а занимающиеся наукою и рады поделиться хоть с немногими слушателями своим научным восторгом, своими научными знаниями и мыслями.

Мы только упомянули наиболее резко бросающуюся в глаза язву, разъедающую и губящую науку и университеты в России, и наиболее элементарные, необходимые и простые способы ее исцеления в качестве иллюстрации того, что и при нашей постановке университетского вопроса вовсе нельзя говорить о невозможности улучшения и безуспешности законодательных мер.

Ниже мы увидим, что может быть создана целая органическая система действующих в том же направлении мер, не требующая даже особых финансовых затрат или даже уменьшающая необходимые при отсутствии этих мер затраты – затрагивающая не казну, а только человеческую психологию, в частности психологию ученого мира.

Из нашей постановки вопроса вытекает только одно «отрицательное» с точки зрения будущей реформы и надежд, на нее возлагаемых, последствие. Его можно сформулировать так.

Совершенно ошибочно представлять себе дело так, будто можно сегодня создать такой университетский устав, который завтра плохое состояние университетского дела превратит в превосходное или хорошее.

Это наивно, и такого рода иллюзии вредны в трудном и без того и серьезном деле законодательной политики.

Таких мер, которые бы представляли моментально действующую панацею университетского дела, мы и ниже не предлагаем.

Часть вторая. Университеты как учебные заведения

1. Теперешние суждения. Переполнение университетов

Оставляем пока университеты как ученые учреждения и взглянем на них как на *учебные заведения*.

На эту вторую сторону университетского дела в ущерб первой обращается в наши дни напряженнейшее внимание общества, правительства и прессы. По вопросам этого рода каждая крупная газета дает чуть ли не каждый день одну или даже несколько статей – злободневнейший вопрос.

Из вопросов, сюда относящихся, наибольшим вниманием пользуется вопрос об организации студенчества, о студенческих корпорациях, курсовых организациях, землячествах и т. д. По этому вопросу сверх равных общих рассуждений и предложений появляются и более детально разработанные проекты, а равно и интересные фактические сообщения из жизни разных университетов – шведских, финляндских, американских и иных.

Из недостатков теперешнего состояния университетов как учебных заведений выдвинуты и признаны официально и в частной прессе главным образом следующие: полная разобщенность профессоров и их учеников, отсутствие всякого единения между ними, нравственного воздействия и влияния профессоров на студентов, а равно и разобщенность студентов между собою, отсутствие всякой организации и упорядоченности быта студенческих масс.

Как на существенный недостаток теперешнего положения дела, препятствующий как нравственному воздействию и воспитательному влиянию, так правильному устройению и ходу учебных занятий, указывается, далее, на крайнее пополнение университетов слушателями. «Это пополнение... достигает по факультетам юридическому и медицинскому и естественному отделению физико-математического факультета таких пределов, при которых не только настоящий состав преподавателей не может должным образом справиться с возложенными на него обязанностями, но в аудиториях в учебно-вспомогательных учреждениях не хватает места для наличного числа студентов» (циркуляр министра народного просвещения попечителям учебных округов от 5 июля 1899 г. № 15773).

Указывается также на безуспешность и непроизводительность самой системы теперешнего университетского преподавания, т. е. лекционной системы. Эта система исключает необходимое взаимодействие и живой обмен мыслями между преподавателями и учениками; дело ограничивается пассивным слушанием лекций, от которого остаются в голове слушателей разве отрывочные и хаотические сведения, а не прочно усвоенные положительные знания. К тому же лекции посещаются неохотно и потому уже не приносят никакой пользы большинству студентов – и лекционная система не может быть признана удовлетворительной ни с педагогической, ни с учебной в тесном смысле точки зрения.

Для исправления теперешней системы преподавания рекомендуется широкое и всестороннее развитие системы практических занятий.

В связи с этим указывается и на излишнюю теоретичность теперешнего университетского преподавания и на полную неподготовленность оканчивающих университет к практической деятельности.

Между прочим, и для надлежащего осуществления системы практических занятий и достижения удовлетворительной практической подготовки студентов к вольным профессиям и государственной службе необходимо устранение пополнения университетов слушателями.

«Следует обратить особое внимание, – сообщается в одном из появившихся недавно интервью, – и теперь на практические занятия. Сделать их обязательными для всех при мно-

голодности наших университетов представляется пока затруднительным. Я, однако, глубоко верю, что этот идеал найдет себе в будущем осуществление».

Как известно, некоторые меры в пользу введения системы практических занятий, как и меры против переполнения более многолюдных университетов слушателями, уже предприняты путем министерских циркуляров.

По поводу этих рассуждений, планов и мер интересно прежде всего обратить внимание на следующее обстоятельство.

С точки зрения идеала такого положения учебного и воспитательного дела в университетах, при котором преподаватели могли бы находиться в тесном общении со своими слушателями и иметь дело не с сотнями студентов, а с таким их числом, чтобы возможны были личное знакомство, воздействие и руководство, собеседования, «практические занятия» с каждым из них и т. д., худшими университетами в мире следовало бы признать те университеты, которые теперь пользуются мировой славой как лучшие и знаменитейшие университеты.

Например, Берлинский университет с его сравнительно огромною массою слушателей⁷, с его районом действия и притяжения слушателей, не ограниченным пределами не только одного или нескольких учебных округов Прусского государства, но и границами Германской империи, а простирающимся на всю Европу и даже на другие части света (уже одних японцев сколько приходится видеть в аудиториях Берлинского университета!), не только не соответствует упомянутому идеалу, но прямо и поразительно ему противоречит. А между тем он пользуется мировой славой, и она с каждым днем растет и усиливается, и быстро растет масса слушателей, и никто не печалится по этому поводу и не видит даже в этом никаких неудобств. Напротив, этим гордятся Берлинский университет, Берлин и Германская империя, и если в ком большая масса студентов этого университета и быстрый рост ее возбуждают некоторое неудовольствие, то это неудовольствие не представляет сетования по поводу невозможности «правильного ведения учебных занятий», а только некоторое чувство зависти по поводу столь выдающегося успеха. Берлинский же университет и отдельные факультеты размышляют не о переполнении и средствах сокращения числа студентов, а о средствах привлечения слушателей. Это взвешивается при замещении каждой вакантной кафедры и т. д.

Всемирною славой и всемирной гегемонией в науке пользовался и гордость Франции составлял Парижский университет в XIII и сл. веках, когда, между прочим, при нем состояло четыре «нации», а первая «нация» – галликанская – обнимала и итальянцев, испанцев, греков, и восточные народы. Точно так же «четыре нации», хотя и в более скромном смысле, обнимал Пражский университет в эпоху его процветания и мировой силы, когда этот славянский университет служил идеалом и образцом для вновь возникавших немецких университетов.

С другой стороны, к критикуемому нами идеалу приближаются наиболее те университеты, которые пользуются наименьшею славой, которые вообще сколько-нибудь серьезного значения и репутации никогда не имели или находятся в состоянии упадка и разложения или жалкого прозябания.

Нечто вроде системы «губернских университетов» по образцу одного из недавно высказанных в печати предложений с таким числом слушателей, что профессора могут состоять в личном знакомстве и близких отношениях с каждым из своих слушателей, можно наблюдать в Италии, где прозябает множество жалких и ничтожных университетов, известных только тем, что они обременяют без смысла и пользы и без того бедный итальянский бюджет и народ – паразиты какие-то бесславные.

Вообще, если мы сопоставим разные университеты разных стран и эпох друг с другом и с тем, что теперь у нас выставляется идеалом устройства университетского дела, то выходит

⁷ По сведениям «Минервы», в зимнем семестре 1899/1900 – 11 812 (в том числе имматрикулированных студентов 6 160).

какой-то странный парадокс: чем лучше, тем хуже, а чем хуже университет, тем лучше он с точки зрения требований и идеалов, выставляемых для реформы русских университетов.

Еще интереснее и поразительнее получились бы результаты в случае сопоставления разных аудиторий (профессоров со слушателями) одних и тех же университетов.

И в крупных университетах с большими массами слушателей, например в Берлинском университете, а тем более в мелких, есть профессора, которые знают в лицо всех своих слушателей (вследствие сравнительно незначительного числа их) или даже состоят с каждым из них в сравнительно близких отношениях, ведут с ними «практические» занятия и иные «собеседования», знакомятся этим путем со способностями, складом ума и знаниями каждого из своих слушателей и могут применять свои пояснения, указания, «собеседования» к индивидуальности каждого из учеников своих.

Вот идеал университетского преподавания!

А если еще вообразить, что у профессора, например, семь слушателей и семь дочерей, устраиваются *Kränzchen* с танцами и без них под надзором и руководством папаша и мамаша, совместные ботанические и иные экскурсии за город под руководством профессора и т. п., то получаются столь близкие отношения, такое воспитательное и иное влияние и взаимодействие между профессором и его учениками, что дальше уже идти некуда, разве в церковь за благословением этой университетской идиллии, как это и бывает иногда, например, в маленьких немецких университетах.

К сожалению, обыкновенно, особенно в крупных университетах, наблюдается прямо противоположная картина. У профессора столько слушателей, что он ни в сердце, ни в квартире своей поместить бы их не смог. Да он с ними и незнаком совсем, лиц и фамилий не знает и не различает, а уж о «собеседованиях» и «практических занятиях» с каждым из них, да еще приспособленных к индивидуальному складу ума, знаниям и способностям каждого из студентов, и подавно речи быть не может. Впрочем, бывает по традиции и личное сближение такого профессора с каждым из своих слушателей в германских университетах; оно происходит два раза в жизни студента: раз при подписке на лекции до начала их и раз при отпуске, после конца лекций (дело, впрочем, часто обходится без «собеседования»); вереница студентов проходит мимо кафедры, как мимо железнодорожной кассы, подавая подписные листы, а профессор молча и быстро подписывает сии листы. Такими двумя формальностями ограничивается личное сближение и знакомство между профессором и студентами!

Поистине антипедагогические условия!

Бывает еще хуже! У профессора столько слушателей, что в аудитории места не хватает для всех их. Иным приходится сидеть на окнах, на ступенях кафедры, а многие стоят за недостатком далее и таких мест для столь многочисленной и переполненной аудитории. Воздух сперт, температура подымается. Сказать, что это антипедагогические условия, мало. Следует добавить – и антисанитарные!

А теперь после описания умильных и идеальных с точки зрения интересующего нас идеала университетского воспитания и обучения картин и прямо противоположных им аномалий и ужасов взглянем на имена тех профессоров, которые участвуют в описанных педагогических идиллиях и ужасах.

Имена тех профессоров, которые знакомы лично со всеми своими слушателями и даже вечеринки им устраивают и к семье пристраивают, читателю ничего не скажут; их имена и слава живут обыкновенно только в городских сплетнях маленьких университетских городов и в традиционной юмористике и студенческих анекдотах мелких университетов.

В списке же тех профессоров, которые участвовали или участвуют в описанных выше антипедагогических ужасах, тех профессоров, имя слушателям коих легион, образованный читатель нашел бы много знакомых имен – таких, коих не знать образованному человеку вообще не подобает (например, Гегель, Фихте, Шеллинг и т. п.).

Я, впрочем, не утверждаю, что все те аудитории, которые соответствуют идеалу сторонников систематических собеседований, репетиций и прочих «практических занятий» и иных близких педагогических отношений и сношений между профессорами и отдельными слушателями их, – непременно аудитории бездарностей и только анекдотических профессоров.

Точно так же я не утверждаю, что имена тех профессоров, слушателям коих имена были легионы, все записаны золотыми буквами в скрижалях истории мысли человеческой.

Возможны разные особые условия и осложнения, вследствие коих крупные светила науки имеют сравнительно малую аудиторию, а менее выдающиеся ученые большую. Преподавательский талант профессора, университет, в котором он преподает, факультет, популярность и доступность науки, которую он читает, и т. п. оказывают тоже свое влияние. Существуют науки и курсы, которые легкодоступны и интересны студентам всех факультетов и слушание коих, особенно в случае более или менее живого и интересного изложения, доставляет отдых и развлечение студентам между более трудными лекциями; и вследствие этого получается иногда весьма большая аудитория у профессоров, в научном смысле не выдающихся. Особенно часты такие явления у нас.

Более прочно соответствие между научным авторитетом профессора и количеством слушателей в Германии: немецкие студенты считают для себя недопустимым ходить в свободные часы на курсы, на которые они не подписались (т. е. не уплатили гонорара); допускается только бесплатное посещение трех лекций, а дальше начинается «schinden» – проступок, приравняемый к мошенничеству и случающийся редко. Между прочим, отсутствие таких воззрений и такой щепетильности среди нашего студенчества лишает резонного смысла гонорарную систему (которую и по другим основаниям следует совсем упразднить). Весьма высокий гонорар (чего мы, впрочем, отнюдь не одобряем) и соблюдение его со стороны студентов ведут в германских университетах к тому, что состав аудитории и число слушателей здесь редко имеют случайный характер и почти всегда определяются весьма серьезными основаниями.

К тому же немецкие студенты странствуют охотно и без всяких стеснений со стороны начальства из университета в университет, комбинируя курсы так, чтобы слушать не бездарных и посредственных профессоров, а по возможности выдающихся и великих ученых. Они весьма высоко ставят значение такого выбора и гордятся теми славными именами своих учителей, которые украшают их студенческий «формулярный список».

Все это ведет к тому, что относительно числа слушателей отдельных немецких профессоров можно утверждать, что оно в преобладающей массе случаев представляет, так сказать, барометр ученой репутации профессора. Поэтому здесь можно с приблизительною точностью установить следующее положение.

Чем бездарнее профессор, тем больше его аудитория приближается к тому, что у нас выставляется как идеал.

И наоборот, чем талантливее и славнее профессор, тем резче его аудитория противоречит этому идеалу.

А аудитории таких профессоров, как Кант, Фихте, Гегель, – это безобразие какое-то. Как это в свое время не было принято мер, чтобы ограничить их аудитории таким числом слушателей, при котором возможно «серьезное университетское преподавание»?

Между прочим, хотя Фихте, Гегель, Кант уже в телесном смысле не живут, но можно ретроспективно выразить сожаление, что они не были знакомы с нашею новейшею литературой о строе университетской жизни, о постановке университетского преподавания, практических занятиях и т. п.

Эта литература пояснила бы им, что они совершенно ложно и даже прямо нелепо понимали свое призвание. Если, например, Фихте или его современники воображали, что в их аудитории тысячи слушателей восприняли крещение огнем мысли и возвышенных чувств и массы мелких людей от одного этого огня их лекций, без систематических репетиций с каждым из

слушателей, без повторения и совместного заучивания «пройденного» и иных «практических занятий» превращались в людей с возвышенными идеалами, широким горизонтом и высоким полетом мысли, то это только потому, что они не понимали смысла и «надлежащей постановки» университетского преподавания.

Для того чтобы сделать вообще возможным серьезное и надлежащее преподавание, Канту, Гегелю, Фихте и др. следовало ограничиваться малыми группами студентов, лучше всего человек в 20–30, и вести с ними «практические занятия».

Важнейшее значение для надлежащего усвоения курса имеют «собеседования» со студентами по выученной ими дома части курса. Это заставило бы их прилежно учиться, а недоученное заучивалось бы в аудитории путем переспрашивания и совместного повторения пройденного. Особенно успешно мог бы из названных профессоров заниматься этим Кант – человек, как известно, весьма спокойный и терпеливый. Фихте стал бы, пожалуй, нервничать, а Гегель стал бы во вред серьезному и систематическому преподаванию увлекаться течением и изложением собственных идей и несмотря на незначительное число учеников не успевал бы спрашивать каждого по всему курсу и проверять надлежащим образом, все ли выучили уроки. Но надлежащее поставление на вид со стороны начальства, в крайнем случае выговор с внесением в формулярный список, привел бы и их в норму...

Что касается русских университетов, то здесь «закон» соответствия талантливости профессора и количества (фактических) слушателей терпит, как уже указано выше, больше отклонений и нарушений, нежели в Германии.

Тем не менее и здесь соответствующая тенденция действует и осуществляется, хотя и с меньшей правильностью, с большим количеством разных отклонений. Во всяком случае проповедуемая теперь теория «надлежащей постановки» университетского преподавания дает и здесь при сопоставлении с фактами весьма своеобразные выводы, – например, что преподавание и иное влияние на студентов таких профессоров, как, например, Костомаров, Грановский, Вл. Соловьев, Менделеев, не было и не могло быть успешным, разумным и серьезным и т. п.

Очевидно, мы имеем дело с недоразумениями.

И само положение относительно переполнения университетов и аудиторий и отсутствия в них мест для вмещения наличного количества слушателей с чисто фактической стороны следует разуметь *cum grano salis*, а во всяком случае относить его не к фактическим слушателям, а к канцелярским спискам студентов.

В профессорских сферах русских университетов существует хроническое уныние и сетование именно по поводу обычного числа слушателей в аудиториях. Но только предметом сетования является отнюдь не переполнение, а именно ужасающая пустота аудиторий. Такого профессора, который бы жаловался на переполнение аудитории, на слишком большое число слушателей, я еще в жизни своей не встречал.

Такой беды, в частности отсутствия достаточного количества мест в аудитории, собственно говоря, у нас почти и приключиться не может. Между прочим, заметим, что по наблюдениям автора, перебивавшего в аудиториях более дюжины заграничных, по большей части крупных университетов, размер наших университетских зданий и аудиторий по большей части (если исключить некоторые большие парижские «амфитеатры») превосходит размер зданий и аудиторий заграничных университетов. Во всяком случае аудитории у нас вообще достаточно обширны. У кого бывает много слушателей, тому дается и большая аудитория. А на тот случай, что и большой аудитории мало, есть актовЫй зал или т. п., так что о недостатке мест для помещения всех желающих слушать лекции у нас говорить не приходится.

Зато бывают у нас (мы, конечно, говорим о мирном времени) такие зловключения: подходит преподаватель к своей аудитории на лекцию, заглядывает и со смущенным видом продолжает свое печальное шествие дальше – в библиотеку *pour faire bonne mine a mauvais jeu*; неловко бедному возвращаться! Положим, столь печальные происшествия бывают главным образом

с лицами, попавшими на кафедру только по недоразумению, хотя и по закону, а именно по Уставу 1884 г. По этому Уставу на кафедру попадают и уважение к университетской кафедре до своего уровня понижают лица, не только никакой научной репутации не имеющие, но никогда никакой научной работы не совершившие, а подчас к таковым работам и абсолютно неспособные: по Уставу 1884 г. для доцентуры вовсе не требуется ученой степени и диссертации – одна из крупных ошибок этого Устава⁸. Значительно умножились случаи хождения в библиотеку и т. п. за полным отсутствием студентов в аудитории со времени введения «обязательных» практических занятий, так что общая картина в последнее время получается совершенно безобразная.

Но и независимо от указанных выше особых обстоятельств не слишком много, а слишком мало студентов в университетских аудиториях.

Как бы то ни было, из разных отмеченных выше недоразумений, парадоксов и противоречий можно и должно вывести заключение, что вопрос о существующих недостатках университетов как учебных заведений и о том идеале надлежащей постановки университетского преподавания, который следует положить в основу предстоящей реформы, далеко не представляется столь выясненным, как это желательно и необходимо для сознательной и успешной реформы.

Но прежде чем приступить к усиленному выяснению возникающих здесь вопросов, небезынтересно и бесполезно познакомиться с теми новыми системами университетского преподавания, которые предлагаются на место признаваемой неудовлетворительной теперешней лекционной системы.

Вообще центр тяжести и смысл всякого учебного заведения в преподавании и его успехе.

Поэтому вопрос о системе преподавания и вообще о надлежащей постановке университетского учения следует признать очень важным – более важным, нежели, например, вопрос о выборном или назначаемом ректоре, о надлежащем устройстве университетского суда, и даже более важным, нежели наиболее теперь волнующий общественное мнение вопрос о лучшей системе организации студенческих масс, о курсовой организации, старостах и т. п.

2. Практические занятия

I.

В основу университетского преподавания предлагается с разных сторон положить систему практических занятий.

Выражение «практические занятия», следует заметить, неудачный и сбивчивый термин. Оно вызывает представление таких учебных занятий, которые противоположны теоретическим, имеют практический характер и преследуют практические цели, готовят умелых практиков вольных профессий, государственной службы и т. п. В связи с этим представлением

⁸ Еще более крупной и печальной ошибкой в таком же направлении была бы замена теперешнего требования для *профессуры* двух по крайней мере научных работ, двух диссертаций, одною, как это теперь предлагается, и притом, в удивлению нашему, даже лицами, знакомыми с университетским делом и искренно ему преданными. Не о понижении, а о способах повышения ученого ценза для университетской кафедры следует нам думать! Лозунгом предстоящей университетской реформы следует выставить подъем научного ценза до возможно большей высоты, а для достижения этого создание такой сильной и энергичной конкуренции, чтобы докторская степень действительно лишилась своего значения, но только в противоположном предлагаемому направлении; чтобы докторская степень представляла не слишком много, а слишком мало для занятия кафедры; чтобы только избранные среди многих докторов, только наиболее выдающиеся, достойнейшие из них достигали чести представлять университетскую кафедру. Тогда, между прочим, т. е. если университетская реформа создаст оживленную конкуренцию, обильный приток и надлежащее развитие и подбор выдающихся сил для замещения кафедр, может со временем возникнуть почва для разговоров о переполнении аудиторий желающими слушать лекции, между тем как теперь такие разговоры – горькая насмешка (это относится даже и к Петербургскому университету с его сравнительно очень малым количеством по большей части малых – невзрачных и мрачных – аудиторий).

сторонники системы практических занятий питают убеждение, что путем этой системы будет достигнута надлежащая подготовка к практической деятельности, между тем как при теперешней системе преподавания оканчивающие университет являются непригодными ни для государственной службы, ни для свободных профессий.

На самом деле это совершенно поверхностная и ошибочная ассоциация идей – по созвучию слов.

Так называемые «практические занятия» никакого противоположения теории в себе не заключают и особым практическим характером и направлением от других занятий вовсе не отличаются. Сюда относятся: чтение, перевод и разборы разного рода (лингвистический, грамматический, логический, философский, юридический, эстетический и т. п.) каких-либо древних памятников или классических произведений, например ассирийских документов, диалогов Платона, речей Цицерона, поэм Гомера. Сюда относятся, далее, так называемые репетитории – переспрашивание пройденной части курса для проверки знаний, так называемые конферсатории – собеседования для разъяснения и усвоения курса, задавание на дом и разбор в аудитории всякого рода письменных работ, причем все эти и т. п. занятия могут касаться чисто теоретических наук и тем и иметь чисто теоретический характер.

Науки, преподаваемые в общих (непрофессиональных) низших и средних учебных заведениях, имеют теоретический характер, и такой же характер свойствен учебным занятиям в этих заведениях, а между тем все те учебные занятия, которые происходят в гимназиях, в университете были бы отнесены и относятся, поскольку они здесь производятся, к «практическим занятиям».

Напротив, лекции о лучших приемах воспитания (педагогика), о способах сохранения здоровья (гигиена), лечения болезней (терапия), в том числе, например, составления рецептов (рецептура), и т. п. противоплагаются «практическим занятиям», хотя они имеют практическое содержание, преследуют практические цели и т. д.

Лекции о том, как следует составлять иски и вообще вести процесс (ср., например, лекции Штельцеля в Берлине) или составлять и говорить речи на суде, чтобы достигнуть возможно большего адвокатского успеха, – это не практические занятия, а дискуссия студентов под председательством профессора о теории идей Платона или о мировой субстанции – это «практические занятия».

Таким образом, упомянутое выше соединение вопроса о «практических занятиях» как приеме преподавания университетских наук с вопросом о надлежащей «практической подготовке» к «государственной службе и свободным профессиям» по меньшей мере несвободно от некоторого недоразумения и смешения понятий.

Но, далее, к «практическим занятиям» относятся вообще столь разнородные учебные занятия и приемы преподавания, что не только с практическим направлением, но и между собою они никаких общих положительных черт не имеют, а само понятие «практические занятия» лишено сколько-нибудь определенного положительного содержания и смысла. Если теперь часто слышится требование реформы университетского преподавания, а именно возведения в основу этого преподавания «практических занятий», то это вовсе еще не означает, что для университетов рекомендуется какой-либо определенный метод преподавания с осознанием его учебного значения, его соответствия возрасту и развитию учащихся и задачам университетского преподавания – вообще каких-либо общих свойств и преимуществ, а по большей части это свидетельствует только о том, что люди часто готовы довольствоваться словами без ясно определенного смысла и содержания.

Общею между теми разнороднейшими по своему содержанию, направлению (практическому или чисто теоретическому), по своему учебному значению, по своему отношению к преподаваемым наукам и т. п. учебными занятиями, которые называются «практическими», можно признать только одну *отрицательную* черту: это не лекции.

Поэтому те, которые предлагают преобразовать систему университетского преподавания в пользу «практических занятий» вообще, только по-видимому предлагают что-то положительное и определенное – на самом же деле они произносят фразу, которая свидетельствует разве только об их недовольстве лекционной системой, а положительного, определенного педагогического предложения в себе не заключает.

Фактически движение в пользу «практических занятий» началось в юридических сферах, получило свое частичное официальное осуществление на юридических факультетах и наиболее интересует и волнует юристов. Другие же, например естественники, преподаватели технических учебных заведений, по импульсу, данному юристами, тоже подчеркивают в интервью и т. п. необходимость и пользу «практических занятий».

Получается вид согласия представителей разных наук и разных учебных заведений относительно рациональных приемов преподавания.

На самом деле ничего подобного не существует, ибо понятие «практические занятия» даже с точки зрения одного юридического факультета вовсе не означает какого-либо ясно и точно определенного приема преподавания, а является только смутным представлением весьма разнородных занятий; если же в пользу «практических занятий» высказывается юрист и к этому мнению его присоединяется естественник или технолог, то это только словесное, только фразеологическое согласие, ибо юрист думает об одном, естественник-теоретик – о другом, а технолог – о третьем, а кажущееся согласие получается от того, что все эти ничего общего друг с другом не имеющие вещи одинаково именуется «практическими занятиями».

Поэтому нельзя не пожелать, чтобы в дальнейшем обсуждении реформы университетского преподавания и системы «практических занятий» говорилось более ясным и определенным языком и указывалось, какой именно или какие роды практических занятий имеются в виду. Если же кто-либо из сторонников и защитников системы «практических занятий» имеет в виду какой-либо определенный род практических занятий, годный для разных наук и разных факультетов, вообще для основания на нем системы университетского преподавания, то пусть он сообщит. Было бы интересно узнать!

А если кто знает, может быть, такой род практических занятий, который может быть с успехом положен в основу всякого высшего преподавания, т. е. всех факультетов университета и в то же время и высших технических школ, например годный для преподавания как философии, так и искусства лечения конских болезней или т. п., то такое изобретение и сообщение, конечно, было бы еще более ценно.

Мы в дальнейшем не беремся, конечно, за изобретение такого универсального рецепта системы практических занятий. Не беремся и доставить оценку всех существующих или мыслимых «практических занятий», ни даже их перечислить. Но в то же время мы не беремся, конечно, и рассуждать о пользе практических занятий вообще, ибо такие рассуждения, как указано, определенного смысла не имеют и иметь не могут. Мы ограничимся только для посильного рассеяния хотя бы части тумана, затемняющего вопрос о системе и методах университетского преподавания, указанием таких общих и обширных рубрик практических занятий, которые в рассуждениях на тему о реформе преподавания следует оставить в стороне, дабы представления о них напрасно не осложняли вопроса.

II.

К таким занятиям, которые при решении вопроса о реформе университетского преподавания следует оставить в стороне, относятся прежде всего те систематические «практические занятия» студентов, необходимость коих для надлежащего прохождения соответственных теоретических или практических наук является общепризнанною и никакому спору и сомнению не подлежащею и кои согласно с этим и составляют общепринятые элементы университет-

ского преподавания. По существу и значению своему (практическому или теоретическому) эти занятия имеют весьма разнородный характер; можно было бы, впрочем, указать и классифицировать те основания, по которым некоторые теоретические науки и прикладные (искусства) необходимо требуют для надлежащего усвоения их наряду с лекционным и книжным изучением еще иного рода занятий. Но это для нашей цели является излишним, и мы ограничимся только примерами.

Экспериментальные науки требуют – как для сознательного (а не догматического только, на вере основанного) усвоения их истин, так и для усвоения методов и умения самостоятельно работать в их области – непременно проделывания соответственных опытов (занятия студентов в физической, химической лаборатории и т. п.).

Описательные науки, изучающие механическое или биологическое строение известных сложных тел (например, анатомия растений, животных, человека), могут быть легко изучаемы и вполне усвояемы только при помощи органа зрения, инструментов, необходимых для разложения данного тела на части и познания внутренней структуры, и проделывания соответственных работ разложения и осмотра (работы студентов в анатомических театрах и т. п.).

Многие прикладные науки, искусства, особенно те, которые, кроме работы мысли, для осуществления их требуют ловкости рук (например, хирургия, акушерство) или известных привычек и сноровок разных органов чувств (например, слуха, осязания, зрения для диагноза болезней, ощупывания, выстукивания, выслушивания и т. д.), непременно требуют соответствующих практических (в данном случае действительно практических, в отличие от предыдущих, чисто теоретических) занятий.

Представители теоретических и практических кафедр и университеты обладали и обладают достаточную сообразительностью, чтобы без особых поучений о «надлежащей постановке» университетского преподавания понимать значение действительно полезных и даже необходимых практических занятий, выработали давно соответственные приемы преподавания и учреждения (лаборатории, клиники и т. д.) и постоянно мечтают и просят о средствах для расширения, улучшения и вообще возможно совершенной постановки сего дела.

И благоразумнее было бы, надо полагать, прежде позаботиться о предоставлении достаточных средств на надлежащую постановку этих бесспорно и несомненно полезных и необходимых практических занятий, нежели о навязывании представителям других кафедр или факультетам введения «системы практических занятий», хотя и неизвестно еще, какую бы такую «систему» выдумать и как ее устроить (так что тем паче не может быть речи об известности необходимости и полезности этой самой по себе неизвестной «системы»).

Странно было бы несомненно нуждающемуся и просящему, например голодному человеку, не имеющему достаточно хлеба насущного, отказывать в помощи и в то же время обращаться к его соседу с предложением средств и с требованием, чтобы он придумал для себя какие-либо потребности и способы их удовлетворения. Если он не голоден, то пусть он подумает о разных яствах, пусть себе выдумает какое-либо меню, – может быть, он сможет что-нибудь покушать.

Так как вышеупомянутая категория практических занятий никаким спорам и сомнениям не подвергается и «вводить» этих занятий не приходится, ибо они уже давно существуют, то при обсуждении реформы теперешней системы университетского преподавания и выдумывании новой системы и спорах о ней эти «практические занятия» следовало бы совсем оставить в стороне.

А между тем представления этих всеми признанных необходимыми и давно общепринятых практических занятий осложняют и запутывают вопрос о полезности «практических занятий» в смысле нововведения. Между прочим, как уже упомянуто выше, химики, физики, врачи, технологи и т. д., слыша рассуждения и споры юристов о практических занятиях, глубокомысленно и с убеждением становятся на сторону проповедующих «реформу»,

а именно систему «практических занятий», и повторяют вместе с ними: да, конечно, практические занятия необходимы. Голосование в совете на такой почве или общеуниверситетский опрос о пользе практических занятий доставили бы, пожалуй, большой триумф сторонникам реформы, а если еще присоединить и голоса техников разного рода: саперов, артиллеристов, ветеринаров, инженеров, архитекторов с их чертежными и т. п., то получилось бы полное посрамление тех, которые выразили бы сомнение в необходимости «системы практических занятий» как основы университетского преподавания или прямо ее отрицали.

III.

Исключить, далее, следует из обсуждения реформы и предложений замены теперешней системы университетского преподавания иною те «практические занятия», которые имеют характер *специальных* или *частных* курсов – только не в форме лекций, а в форме собеседования преподавателя с учащимися, совместного обсуждения каких-либо научных вопросов, разборов и т. п.

Под специальными или частными курсами мы разумеем здесь те, которые обнимают не всю систему данной науки, а только известную, избранную часть ее или отдельные вопросы и темы из области какой-либо науки. Например, наряду с общим курсом истории философии мыслимы и специальные курсы: история скептицизма, позитивизма, метафизики, материализма, идеализма, философия схоластики, эпохи Возрождения, XVIII в., XIX в., философия Канта, Аристотеля, Гегеля, Шопенгауэра и т. д. Наряду с этими и т. п. специальными лекционными курсами мыслимы разные специальные «практические занятия», например чтение, перевод и совместное обсуждение в аудитории диалогов Платона, этики Аристотеля, критики практического разума Канта или изучение и обсуждение в аудитории философии Канта путем чтения и разбора студенческих рефератов по разным отделам философии Канта и т. п.

Что касается специальных лекционных курсов и иных специальных, особенно близко или глубоко знакомящих с известною специальною областью науки занятий, то я постараюсь в другом месте показать, что существование и возможно богатое развитие и обильное предложение таких специальных курсов наряду с общими представляет в высшей степени желательное явление в университетском деле, в высокой степени соответствующее особой природе и задаче университетов как ученых учреждений и вместе с тем учебных заведений особого (ученого) типа (в отличие от только учебных – средних, технических и иных заведений⁹).

Сообразно с этим я намерен сделать и обосновать следующее предложение относительно устройства института доцентуры на этой почве: не устраняя приватной доцентуры в теперешнем смысле (а только повысив несообразно низкий теперь ученый ценз ее, т. е. введя на будущее время требование ученой степени), следует ввести институт штатных доцентов, получающих определенное содержание (например, 2 тыс. руб.) со скромным добавочным вознаграждением по числу читаемых лекций, хотя бы они читали не общие курсы (за отсутствием профессора по поручению факультета), а специальные или великие специальные (тоже одобренные факультетом) занятия. В штатные доценты избираются наиболее выдающиеся из приват-доцентов и прочих лиц, приобретших ученую степень или известных своими учеными трудами. На этой почве можно создать хороший и обеспеченный рассадник профессуры и вместе с тем достигнуть развития специальных лекционных и иных занятий.

Выбор тем и видов лекционных и иных специальных курсов (в пределах согласия факультета) свободен как для доцентов, так и для слушателей. И те, и другие следуют своему влечению и научным интересам: доценты избирают те специальные области и занятия, которые соответствуют их специальным познаниям, научным влечениям и способностям; студенты – те

⁹ Ср. выше, с. 27 и сл.

области, курсы и занятия, которые их особенно интересуют и в коих они желают приобрести специальные знания. Не нарушая этой свободы выбора, можно только сделать обязательным прохождение наряду с общими (и, естественно, более элементарными) курсами еще известного числа специальных курсов или иных специальных занятий (например, не менее одного на каждый год).

Не входя теперь в подробности этого плана и его обоснования, мы теперь с точки зрения темы этой статьи можем выставить следующее положение. И все те «практические занятия», которые относятся к интересующей нас теперь категории, должны быть оставлены в покое, поскольку дело идет о замене теперешней лекционной системы как основы университетского преподавания иною системою. О них только и может идти резонным образом разговор как о дополнении и украшении университетского образования под условием свободного выбора специальных видов и тем этих занятий. Говорить о замене ими общих лекционных курсов было бы явною несообразностью. Как можно заменить общий курс какими-либо специальными занятиями, хотя и «практическими», по отдельным вопросам или специальным ветвям или сторонам науки?

Это была бы не новая «система», а отсутствие системы и осмысленного преподавания.

Специальные занятия предполагают соответственную общую ориентировку в системе и основных положениях и данных науки. Без общей подготовки они смысла не имеют или и прямо невозможны. А между тем представления практических занятий этой категории играют подчас главную роль в стремлениях к реформе системы университетского преподавания.

Они главным образом наполняют поле воображения юристов, толкующих о недостатках лекционной системы, о практических занятиях, их пользе и т. д.

IV.

Особенно благоприятную почву для «практических занятий» представляет на юридическом факультете римское право; на почве римского права впервые и главным образом были выработаны типы практических занятий. Со стороны представителей этой юридической науки практические занятия встречают особенно энергичную поддержку (между прочим, и покойный Н.П. Боголепов был профессором римского права).

Практические занятия состоят здесь прежде всего в чтении, переводе и разборе древних памятников римского права. Эти занятия по новым правилам имеют обыкновенно несколько своеобразный вид. Начинается дело с громкого чтения одним из студентов текста (в несколько строк). В этом громком чтении нескольких строчек латинского текста успешно проявляется элемент «самостоятельности» и «активности» (столь ценный в практических занятиях) со стороны учащегося, который обыкновенно сам прочитывает текст успешно, только разве коверкая некоторые ударения (например, редко можно услышать «herédes», а обыкновенно читается «héredes» и т. п.). Затем следует уже значительно менее успешная, чаще всего совсем безуспешная попытка перевода текста на русский язык. Здесь, между прочим, обнаруживается польза для юридических факультетов и успешность восьмилетнего обучения латинскому языку в гимназиях. Впрочем, впечатление «знания» латинского языка получается значительно худшее, нежели это соответствует действительности: если бы в читаемых текстах описывались битвы, рассказывалось о полководцах, бьющих неприятелей и затем отправляющихся в другую провинцию и там еще более жестоко побивающих войска неприятелей, то такие тексты, вероятно, наши гимназические латинисты, а по крайней мере лучшие из них, переводили бы не без успеха¹⁰. После покушения на перевод и восполнения недостающего знания латинского

¹⁰ Само собою разумеется, замечания в тексте направлены не против латинского языка и римского права (ср. ниже, с. 63). Между прочим, бесполезно отметить и принять к сведению, что не знающим латинского языка недоступны не только рим-

языка со стороны преподавателя наступают сообщения и пояснения юридического свойства со стороны преподавателя же, отличающиеся от лекций тем, что они отрывочны и случайны сообразно содержанию каждого текста в отдельности.

Более успешными с юридической стороны были бы эти практические занятия, если бы они существовали для студентов старших курсов, обладающих достаточным запасом систематический элементарных сведений, чтобы уметь юридически разбирать и комментировать эти тексты. У нас введены эти практические занятия для начинающих, т. е. для не знающих даже самых основных и элементарных начал права, – вероятно, по тому соображению, что иных практических занятий по римскому праву, в которых начинающие могли бы принимать «активное участие», выдумать нельзя, чтение же текстов и попытки их переводов по крайней мере вызывают впечатление активного участия студентов. К тому же на старших курсах поздно было бы приступать к чтению латинских текстов, потому что к этому времени уже основательно забыт латинский язык; нужно пользоваться временем существования хотя бы некоторых скромных познаний по латинскому языку, хотя в это время и не может быть еще тех юридических познаний, которые были бы необходимы для успешности этих практических занятий с точки зрения юриспруденции. Любителей этих практических занятий обыкновенно бывает мало; попробовав или увидав их раз, большинство уже второй раз на них не является.

Второй, несравненно более удачный вид практических занятий по римскому праву – казуистика, т. е. решение конкретных юридических казусов на основании положений этого права. Существуют специальные брошюры, содержащие обыкновенно по несколько десятков таких казусов, т. е. сообщений обстоятельств дела и вопросов, подлежащих решению.

Впрочем, и пользы этих практических занятий не следует преувеличивать. Так, им приписывается обыкновенно способность обнаруживать и уяснять жизненное, практическое значение права, превращать «мертвые абстрактные формулы» в живые образы их значения, действия и применения. Особенно представители так называемой «практической школы» юриспруденции придают с этой точки зрения большое значение этим практическим занятиям.

Это находится в связи с тем, что представители этой школы со знаменитым ученым и профессором римского права Иерингом во главе усматривают «практическое» и «жизненное» значение права в защите интересов, частного права – в охране интересов тех лиц, которым именно принадлежат частные права. В применении абстрактных норм права к конкретным случаям, к решению гражданских споров и коллизий и обнаруживается это практическое, житейское значение права.

Но в новейшее время развивается и проводится в науке гражданского права иная точка зрения на эти вопросы.

Упомянутое воззрение на право и соответственные приемы обсуждения и объяснения норм права признаются поверхностными и неправильными. В частности, обсуждение и объяснение норм гражданского права с точки зрения интересов (обыкновенно денежных) той или другой из участвующих в данном правоотношении и спорящих сторон следует признать частно-хозяйственной точкой зрения и заменить ее народно-хозяйственной, изучением массового влияния норм и институтов гражданского права на материальное и культурное благосостояние народа, значения и смысла правовых учреждений и положений с точки зрения общего блага и прогресса. Само собою разумеется, что такое понимание смысла и значения институтов права не может быть достигнуто путем рассмотрения особых конкретных гражданских казусов с воображаемыми Сеем и Тицием или Шмидтом и Мюллером как частно заинтересованными и спорящими сторонами, а требует научного, систематического и методического, подчас весьма трудного и глубокого исследования. Соответственное систематическое и методическое

ские памятники, но и европейская литература почти всех наук, кроме, так сказать, новейших концов этой литературы. Ведь наука недавно перестала (и то еще не совсем) писать по-латыни.

исследование и выяснение смысла и значения разных элементов системы гражданского права должно быть признано необходимым элементом осмысленного систематического преподавания права и, стало быть, необходимым предметом общих лекционных курсов.

Что же касается конкретных казусов и соответственных практических занятий, то они показывают в лучшем случае значение *некоторых* гражданских законов для частных интересов воображаемых сторон, к тому же обыкновенно при особых и исключительных комбинациях обстоятельств, ибо только такие особые и исключительные комбинации обстоятельств и соответственные юридические фабулы представляют особые затруднения и особый интерес для решения подлежащих запутанным и сложным юридическим вопросам и они именно избираются для «практических занятий» интересующего нас типа.

Воображение, будто эти практические занятия могут дать понимание смысла и значения норм и институтов гражданского права – той системы права, на которой зиждется современный экономический и культурный строй общества, и отдельных норм и институтов как звеньев и элементов этой сложной системы, – представляет наивность, свидетельствующую только о неудовлетворительном состоянии современной науки гражданского права или, правильнее, о научной отсталости тех, которые когда-то ознакомились с точками зрения и приемами исследования Иеринга и его школы, а дальше уже и не пошли.

Гораздо резоннее и осмысленнее тот аргумент в пользу занятия решениями казусов, что оно доставляет учащимся практическую подготовку к их будущей деятельности как судей, адвокатов. Но и в этот аргумент следует внести оговорку. Совершенно ошибочно полагать, будто решение десятка или даже двух десятков казусов, хотя бы и весьма остроумно и интересно составленных, может сыграть сколько-нибудь серьезную роль в деле подготовки к практической судебной или адвокатской деятельности. Неизмеримо успешнее и продуктивнее в этом направлении, т. е. в доставлении учащимся казуистической сноровки, действует приспособление общих курсов к этой цели, как это делается, например, со стороны французских преподавателей права, особенно гражданского. В их лекциях содержится обыкновенно богатейшая казуистика излагаемых положений права, указание всевозможных *hypotheses*, т. е. комбинаций разных случаев и способов применения общего юридического положения или комментируемого конкретного закона.

Кто видит цель юридических факультетов в доставлении казуистической сноровки и вообще в ремесленной дрессировке будущих адвокатов и т. п., тому следует обратить внимание на характер и направление общих курсов, лекций и печатных руководств, а не уповать на решение нескольких юридических казусов путем «практических занятий».

Мы полагаем, что профессиональная сноровка в достаточной степени с большою легкостью и с еще большим успехом достигается после окончания университета путем практического стажа – юридические же факультеты доставить практическую, профессиональную подготовку своим слушателям вообще не могут; для понимания этого, кроме других, более глубоко лежащих оснований, изложение коих потребовало бы здесь слишком много места, достаточно принять во внимание, сколь разнообразны и разнородны те профессии, по которым распределяются оканчивающие юридические факультеты. Если бы юридические факультеты вздумали доставлять соответственные практически-профессиональные сноровки, то они погнались бы за столькими зайцами, что, наверно, ни одного бы не поймали.

Так (неточно) называемые юридические факультеты должны доставлять *научное образование* в сфере общественной жизни и ее правовой, государственной и иной организации и нормировки. Сверх догматики определенного положительного права (на почве коей только и мыслима казуистика в виде решения казусов и т. п.¹¹) юридические факультеты должны доставлять

¹¹ Мы знаем, что некоторые пробуют приурочить эти практические занятия и к истории римского права. Это находится в связи с довольно внезапными и поспешными поисками разных практических занятий, которыми бы можно было заниматься

образование и в сфере теории и политики права (законодательной политики), истории права, экономических наук и обществоведения и государствоведения вообще. К сожалению, некоторые из соответственных наук отсутствуют теперь на юридических факультетах совсем или находятся в загоне, так что теперь эти факультеты дают только отрывочные и весьма неполные сведения даже в области науки права в тесном смысле. Но о пополнении разных вопиющих пробелов общего образования в сфере юридических в тесном смысле, общественных и государственных наук мы не думаем, а измышляем разные возможные и невозможные специальные практические занятия, чтобы чем-либо заполнить время и занять студентов-юристов.

Лучше других из упомянутых наук (кроме догматики) поставлена история права. Но и тут дело ограничивается историей римского права и историей русского права (в качестве неглавного предмета¹²). Общей же истории права, даже самого беглого обзора развития человеческих организаций, правовых учреждений, нет вообще. Отсутствует и история права славян, так что оканчивающие русские юридические факультеты о правовых учреждениях славян и об истории этих родственных прав никакого понятия не имеют. Если спросить оканчивающих наши юридические факультеты, что такое, например, законы благоверного царя Стефана (Законник Душана) или статуты Винодольский, Полицкий или, например, Вислицкие статуты, законы задружни и т. п., не говоря уже об их содержании и происхождении этих по меньшей мере достойных внимания памятников права и о современных их действию правовой организации и правовом быте соответственных славянских народов, то на лице наших владельцев дипломов первой и второй степени изобразилось бы только недоумение. Некоторые, пожалуй, сумели бы сказать относительно некоторых из этих крупных памятников славянского права, в каком царстве и государстве и в каком веке они были изданы, но и такие сведения из истории права были бы остатком гимназических воспоминаний, а не университетского образования, полученного на том факультете, который, судя по названию, должен был бы давать некоторую ориентировку в мире права и его истории.

При этом (как и вообще при обсуждении вопросов будущей университетской реформы) следует принимать во внимание, что университеты не учебные только, но и ученые учреждения, что от них зависит не обучение юношества только, а и судьба и развитие наук, что отсутствие какой-либо важной кафедры в университетах вредит и науке, а не только обучению. Например, вследствие отсутствия кафедры истории славянского права в университетах существует у нас дефект и существенный пробел и в сфере науки (вредный и в политическом отношении с точки зрения общеславянских интересов). С другой стороны, создание такой кафедры в университете не только дало бы толчок к богатому развитию соответственной науки, но и оказало бы плодотворное влияние, например, и на науку истории русского права, науку истории России вообще, а равно и на разные науки, касающиеся славянского мира.

V.

Забота об устранении по крайней мере наиболее существенных и поразительных пробелов общего общественно-юридического образования, доставляемого юридическими факультетами, во всяком случае представляется более настоятельной и логичною, чем изыскивание таких специальных практических занятий, которыми бы можно было как-либо заполнить лишнее свободное время юристов. Если же не ограничиваться заплатами наиболее поразительных и неприличных прорех в теперешнем научном рубище юридических факультетов, а устроить систему кафедр на этих факультетах сообразно современному уровню развития общественных, в частности юридических, государственных и экономических наук, тогда не только не

юристов.

¹² К «главным» предметам у нас теперь относятся римское право, гражданское право и уголовное.

пришлось бы сетовать об излишке свободного времени у студентов этого факультета и искусственно заполнять его чем и как попало, но возник бы прямо противоположный вопрос – о рациональных приемах предупреждения переобременения учащихся, о невозможности для них изучить одинаково подробно и специально все науки этого факультета.

Другими словами, тогда возник бы сам собою и неминуемо вопрос об учреждении на юридическом факультете специальных отделений. Таких отделений могло бы быть образовано три: 1) государственных наук; 2) судебно-юридических (цивилистика, криминалистика и уголовный и гражданский процесс); 3) экономических наук. Первые два года могли бы быть посвящены прохождению тех дисциплин, которые в сфере наук, обнимаемых факультетом, имеют основное и общеобразовательное значение (в том числе отсутствующих теперь на юридических факультетах: социологии, философии права, теории государства, общей истории права, истории славянского права, а равно и необходимых вспомогательных наук: психологии и этики), с третьего курса шли бы разветвления. Специальное изучение римского гражданского права, а равно и гражданского и уголовного судопроизводства с их перечислениями и т. п., дающими больше пищи для памяти, нежели для ума и мысли, – дисциплин, необходимых тем не менее для цивилистов и криминалистов (в том числе для судей и адвокатов), но не необходимых для экономистов, администраторов, дипломатов и т. п., – могло бы быть отнесено (наряду с обстоятельным и специальным изучением гражданского, торгового общего и морского торгового права, вексельного права и т. д.) ко второму отделению¹³; таким образом, от этого для весьма многих не необходимого балласта были бы освобождены избравшие первое или третье отделение, получающие зато достаточно полное, глубокое и обстоятельное образование в интересующем их направлении. В Петербургском университете желательно образование еще четвертого отделения – международного или дипломатического (им бы интересовались специально с практической точки зрения будущие дипломаты, консулы и т. д.; некоторые бы устраивали разные комбинации с науками восточного факультета).

Название «юридический факультет», и теперь уже неудачное и вводящее в заблуждение поступающих в университеты юношей и публику, следует заменить названием «факультет общественных (или общественно-юридических) наук».

Мы ограничились пока грубыми штрихами и краткими намеками о надлежащем *устройстве общественного факультета*, имея в виду не дать готовый план, а только подчеркнуть необходимость его разработки. Но и этих кратких намеков достаточно для всякого, кто знаком хотя бы в общих чертах с теперешним состоянием общественных, в особенности государственных и экономических, наук, чтобы убедиться, что должно и можно так преобразовать «юридические факультеты», что и образование юношей было бы неизмеримо успешнее теперешнего, и развитие разных, теперь у нас не представленных в университетах вовсе или лишь прозябающих общественных наук получило бы могучий толчок к развитию и процветанию.

Об этом, а по крайней мере о заполнении наиболее вопиющих пробелов и прорех в общем общественно-юридическом образовании, и следует заботиться, а не раздумывать над тем, нельзя ли занять время студентов решением казусов о Тиции, Сее и проданном первым второму рабе Панфиле или чтением, переводом и разбором латинских текстов теми, кто к этому *совсем не подготовлен и не питает* решительно никакого интереса ввиду того направления образования, которое ему желательно приобрести.

Мы, впрочем, отнюдь не возражаем против существования таких и т. п. «практических занятий» на юридическом факультете. Кто из учащихся специально интересуется цивилисти-

¹³ Солидное знание римского права – считаю долгом особо это подчеркнуть ввиду непопулярности римского права и некоторых проявлений антиклассического течения и в этом направлении, собственно с вопросом о классицизме ничего общего не имеющем, – не только важно, но и абсолютно теперь необходимо для всякого образованного цивилиста. Теперешний обычный размер и характер экзаменных требований, учебников и вообще знания и учения этой науки не может быть признан удовлетворительным.

кою и римским правом и достаточно подготовлен к юридическому разбору римских текстов и решению казусов, пусть принимает участие в этих занятиях. Кто из доцентов приобрел *достаточно глубокое знание* римского права и его истории, чтобы вести с успехом эти практические занятия, пусть их ведет.

Достигнуть вообще развития разных специальных «практических» (и лекционных) курсов *желательно и можно* путем возбуждения обильного притока сил к университетскому делу вообще и надлежащего устройства и обеспечения доцентуры в особенности (ср. выше, с. 55–56).

Но то, что теперь в этой области делается, *весьма мало соответствует высоте и достоинству университетского преподавания.*

Особенно ненормальное явление представляет двусторонняя неподготовленность к этим занятиям – как на стороне учащихся, так и на стороне учащихся. Есть, конечно, изъятия, но во всяком случае некоторые из ведущих учреждений недавно «обязательные практические занятия» должны были бы прежде всего сами учиться; если же они взялись (слишком рано по существу) за учение других, посвящая этому время, необходимое для собственного учения, и получая за эти жалкие занятия до смешного жалкое вознаграждение, то это может быть объяснено только принудительным давлением обстоятельств.

Приготавливающимся к профессорскому званию следует не мешать, а, напротив, доставить возможность приготавливаться; их следует так обеспечить, чтобы они могли действительно приготавливаться к профессорскому званию, чтобы они не были вместо этого принуждены пускаться на такие печальные заработки, препятствующие им без пользы для других работать и учиться.

Не менее ненормальна фикция особой «обязательности» этих «практических занятий» – большей обязательности, нежели обязательность посещения лекций настоящих и зрелых ученых и профессоров; неправильно предположение принудительного привлечения всех студентов к участию в этих занятиях особыми мерами контроля и понуждения (какие не существуют для лекций).

Уже в начале, при введении новой системы, трудно было верить в осуществление этого предположения, а теперь, после годовичного опыта, построение всей системы этих «обязательных практических занятий» с делением всех студентов на группы и т. д. на этом, естественно, не оправдавшемся предположении приобрело характер отсутствия серьезного убеждения и даже простой правдивости в основе всей этой системы.

Все это вместе может способствовать только унижению авторитета и достоинства университетского преподавания и нуждается в немедленном и коренном пересмотре и упорядочении.

VI.

При условии разумной постановки института специальных курсов путем обеспечения и развития штатной и приватной доцентуры *желательно и разовьется само собою* предложение разных специальных практических занятий не только на почве римского права и других «главных» предметов, но и на почве *других наук юридического и других факультетов.*

В частности, что касается главных типов специальных практических занятий по юридическим в тесном смысле наукам, т. е. решения казусов и разбора источников и памятников права, то мы готовы признать желательность их существования и в области, например, науки международного, церковного, финансового права и т. д. Ничего не имеем и против предложения всевозможных других практических занятий для юристов, кроме разбора памятников и решения казусов.

Теперь, между прочим, ввиду «могущественной поддержки» практических занятий (как выражается автор одной недавно появившейся брошюры, содержащей гимн в честь этих занятий и филиппику против лекционной системы) идет откапывание разных старых предложений

относительно возможных видов практических занятий на юридических факультетах и придумывание новых сортов. В частности, предлагаются разные приемы ознакомления слушателей «с техническими действиями их будущей общественной и государственной деятельности и службы», с канцелярским делопроизводством, составлением служебных бумаг и т. п. Предлагается устраивать театральные-судебные представления в университете: «При решении целых уголовных, гражданских и административных дел, несомненно, допустима некоторая театральность, распределение ролей лиц, участвующих в процессе, между разными учащимися, выполнение всех формальных условий настоящего официального действия, составление судебных, канцелярских, нотариальных и иных актов и пр.»¹⁴. Рекомендуются, далее, «осмотр различных государственных, общественных, промышленных, научных, художественных, религиозных и др. учреждений, законодательных, административных и судебных мест – всего перечислить нельзя. Осмотр по крайней мере главнейших учреждений и установлений, которые изучаются той или другой наукой права, является совершенною необходимостью для укрепления знаний учащихся, для того, чтобы сделать эти знания более жизненными, более близкими к тому знанию, которое дается только действительностью».

С осмотрами сходны командировки студентов в разные учреждения для разных занятий: «По прохождении известного предмета, например уголовного или гражданского процесса или консульского права и т. п., учащиеся могут быть отправляемы на некоторое время в суд, или в камеру консула, или в присутственные места финансового ведомства и т. п. для ознакомления на деле с тем, о чем они получили первоначально отвлеченное представление, причем им могут быть поручаемы некоторые несложные действия в подобных учреждениях» (с. 64).

Весьма важную роль в предполагаемой системе играют особые институты для каждой юридической науки или родственных групп их, содержащие разные кабинеты, музеи; здесь, между прочим, хранятся «собрания моделей разных государственных и общественных мест и сооружений, образцов употребляющихся в них предметов, бумаг и т. п. до форм отдельных ведомств включительно». Желательно было бы перенесение разных государственных и т. п. установлений в эти юридические институты в подлинном виде, но «во многих случаях, конечно, пришлось бы переносить в университет не само установление [например, добавим от себя в пояснение, трудно было бы перенести для постановки в юридическом институте Мариинский дворец или Сенат с Синодом, особенно ввиду соединения этих двух установлений аркою], а некоторое его подобие. Например, многие указывают на необходимость приспособления одной из аудиторий к службе в виде залы заседаний суда. Примерные разбирательства различных дел могут происходить там с подобающей обстановкой» (там же, с. 65).

«Главную часть институтов составляют разные помещения для работы учащихся и учащихся». Причем необходимо, чтобы эти помещения были обильны и обширны и чтобы они были снабжены всеми приспособлениями для постоянного (впрочем, дневного только) пребывания и работы учащихся и учащихся. «Так, желательно, чтобы каждый учащийся имел свой стол с письменными принадлежностями, ящиками, полками для книг, конторкой и пр.». Еще больший комфорт доставляется профессорам и их помощникам («рабочие кабинеты профессора и его помощников со всеми удобствами» и т. д. (с. 67 и сл.)).

Что касается финансовых затрат на эти здания, музеи, коллекции и т. д., то «все жертвы... будут сторицею оплачены благоденствием родины» (с. 66).

Для правильного своего развития «занятия со студентами должны быть обставлены на юридических факультетах так же широко, как они обставлены на естественных и медицинских» (любимая идея и общее место прежних и теперешних любителей практических занятий). «Если желают, чтобы страна получала действительно просвещенных, вооруженных знаниями

¹⁴ П. Казанский (орд. проф. Императорского Новороссийского университета), К вопросу о постановке преподавания на юридических факультетах, Одесса, 1901, с. 68.

и умением, воспитанных государственных и общественных служащих и деятелей... высшее юридическое преподавание должно быть обставлено такою же щедрою рукою, как на других, более счастливых факультетах» (там же).

Сообразно с этим «профессора должны быть окружены помощниками, теоретиками и практиками, преподающими под их руководством... Вместо того чтобы предоставлять профессорам-юристам лишь временное помещение для чтения отдельных лекций, университет должен поставить каждого из них во главе целого учебно-ученого института. Если мы вспомним, какую роль призваны играть воспитанники юридических факультетов в народной и государственной жизни, согласимся, что все жертвы на лучшую подготовку их будут сторицей оплачены благоденствием родины. Если не жалеют средств на подготовку тех, от которых зависит народное здоровье, то возможно ли проявлять излишнюю бережливость тогда, когда речь идет о лицах которые призваны...» и т.д. (там же).

Каждый профессор делается главноначальствующим над всеми помещениями, музеями и целым штатом помощников и служащих. «Руководству его подчинены все служащие, состоящие при институте. Его распоряжения обязательны для лиц, работающих в нем». Не только для руководителей-надзирателей, но и для учащихся пребывание в стенах этих заведений, по крайней мере в рабочее время дня, обязательно и необходимо. Для этого, впрочем, студенты не запираются на ключ вместе с руководителями, гипсовыми моделями и другими «подобиями», а только подвергаются мерам косвенного понуждения. Для тех студентов, «занятия которых не находились под постоянным надзором и руководством преподавателей, испытание должно быть, конечно, гораздо сложнее, подробнее, требовательнее» (с. 71). Начало равенства и справедливости экзаменов, добавим в пояснение от себя, как и справедливости в прочих областях жизни, – вещи относительные, и совершенно непрактично возводить их в какие-то священные и абсолютные принципы. Напротив, путем разных модификаций так называемой «справедливости» и отступлений от нее можно подчас достигнуть весьма практических и полезных результатов. От всяких иллюзий в этой области и сентиментализма следует отучить будущих судей, администраторов и т.д. уже в школе!

Приведенные выше идеи и образцы практических занятий далеко не исчерпывают всего того, что предлагается проф. Казанским и другими приверженцами реформы современного университетского преподавания на почве практических занятий и что можно было бы придумать во исполнение их воззрений на надлежащую постановку университетского вообще и специально юридического преподавания. В особенности та любимая идея сторонников практических занятий, что эти занятия должны возможно ближе приводить учащихся в соприкосновение если не с настоящею жизнью во всех ее проявлениях и полноте (что особенно в случае заточения в музеи и институты затруднительно), то по крайней мере «с возможно более реальными заместителями жизненного опыта», «с более или менее удачными заместителями» реальных предметов и явлений» (с. 51), с «некоторыми подобиями» их, допускает весьма широкое развитие и применение: в этом направлении можно придумать несметное множество видов и разновидностей практических занятий, даже более последовательно и лучше воплощающих идеи авторов разных проектов этого рода, нежели те виды практических занятий, которые они сами указывают.

Вместо или наряду с осмотром и изучением моделей присутственных мест и учреждений, например Сената, Синода, Государственного совета, можно было бы устроить и «некоторые подобия» заседаний в этих учреждениях. Можно было бы заказать и закупить в юридические музеи массу «подобий», кукол, изображающих сенаторов, членов Государственного совета и чинов иных ведомств и учреждений в подлежащих мундирах («формах отдельных ведомств») со звездами и орденами, а во всяком случае «некоторые подобия» важнейших по крайней мере сановников разных ведомств: приобретение «подобий» всякого мелкого чина всех ведомств в подлежащих мундирах, к сожалению, слишком дорого бы обошлось – даже при том обильном

и щедром снабжении средствами юридических институтов и музеев, каких требует от казны, например, проф. Казанский, не посоветавшись, вероятно, предварительно с Министерством финансов. И вот, имея в распоряжении такие «подобия», таких «заместителей» действительности, можно было бы устраивать и «подобия», «изображения» заседаний. Профессор руководил бы и распоряжался, приказывал бы специально обученному этим практическим занятиям педелю взять с такой-то полки шкапа № такой-то столько-то, например десятков, сенаторов, захватив по дороге и одного обер-прокурора, и устроить заседание департамента, потом послал бы педеля с корзиной за новыми сенаторами и устроил бы Соединенное присутствие Первого и Уголовного кассационного департаментов и т.д. Ведь не в стенах дело, не в форме зданий, представляемых гипсовыми моделями, и даже не в форме зала присутствий, а в самих присутствиях. Мы следуем лозунгу, что не учреждения важны, а люди! Важна не форма зала для заседания, а что в нем делается, какие заседания там происходят и кто заседает.

А если еще заказать подвижные и говорящие куклы!.. Какие практические занятия тогда можно было бы производить, какие государственные, судебные и административные театральные представления тогда можно было бы устраивать! (Государство может и должно доставить необходимые средства! Все эти жертвы будут сторицею оплачены благоденствием родины.)

Таков институт государственного права. Что же касается института международного права и его музеев для производства практических занятий по наглядному методу «заместителей» и «подобий» действительной жизни, то они должны были бы состоять из двух отделений.

Необходимо, прежде всего, сухопутное отделение с солдатыками в надлежащих формах по крайней мере главнейших народов, принимающих участие в международном общении, с разными видами так называемых некомбатантов, с китайскими девицами, бургскими фермами и т.п. (для иллюстрации новейших успехов международного права); здесь же должны быть полевые лазареты Красного Креста с белыми флагами, блиндированные поезда, разные дозволенные и недозволенные виды оружия, пули дум-дум, разрывные снаряды (разумеется, только некоторые подобия, чтобы выстрелы и взрывы во время практических занятий по международному праву отнюдь не убивали и даже не ранили производящего эти практические занятия профессора и его учеников, а тем более мирных обывателей), послы с их штатами, орденами и ливреями, модели дворцов посольств, зал для конгрессов и конференций – «всего перечислить нельзя».

Но, затем, необходимо и морское отделение, особенно для производства практических занятий из области морской войны, разных видов блокады, каперства, призового права и т.д. Для сего необходим при каждом институте особый международно-правовой пруд или по крайней мере большая юридическая лужа с некоторым подобием Дарданелл, Суэцкого канала и т.д., с достаточным (например, для понятия эффективной блокады!) числом военных корабликов разных типов, несколькими торговыми корабликами (причем некоторые из них должны быть нагружены разными подобиями военной контрабанды, другие принорованы к каперству и т.д.) и вообще всем необходимым для того, чтобы юридическая лужа могла служить ареною для производства с надлежащею обстановкою, возможно ближе напоминающею действительность, практических занятий по специальности автора упомянутых выше предложений, т.е. по международному праву.

План надлежащей постановки преподавания на юридических факультетах проф. Казанского написан так заманчиво, что поневоле забываешь совсем о Министерстве финансов и начинаешь увлекаться...

Впрочем, с некоторыми из его предложений я не могу согласиться. Так, я боюсь, как бы некоторые из предлагаемых им практических занятий не сделали слишком большой конкуренции цели доставления учащимся, между прочим, и научного образования в области права, чтобы они не лишили учащихся возможности заняться, между прочим, и научным изучением права. Последнее, как и вообще всякое познание права, следует, конечно, строго отличать

от обучения составлению официальных и иных бумаг и актов и вообще техническим приемам разных профессий, ведомств и служб, а равно и от теоретического или наглядного ознакомления с явлениями этого рода. Тем более не следует смешивать право и научное познание его принципов с различными установлениями, «законодательными, административными и судебными местами» и осмотром их в подлинном виде на месте или в виде гипсовых моделей в музее. Если, например, почтенный автор книги о рациональной постановке преподавания права говорит о необходимости «осмотра по крайней мере главных учреждений и установлений, которые изучаются той или другой наукой права» (с. 64), то это и т.п. указания сторонников наглядного преподавания права возбуждают сомнения, ясно ли им, что такое право и что «изучается той или другой наукой права». Право и его учреждения (нормы и институты права) есть нечто невидимое и никакому осмотру или иному изучению по наглядному методу любителей практических занятий по существу своему не поддающееся. Его учреждения строятся не из камня или кирпича на площадях, а из норм права, особых явлений духа человеческого – правил и убеждений относительно того, к чему кто обязан, так что другим – государству, частным лицам и т.д. – принадлежит притязание на соответственное поведение. Те учреждения, изучение коих автор приписывает «той или другой науке права» и осмотра коих он поэтому требует от изучающих право, описываются у Бедекера и в иных путеводителях и описаниях городов, буде они действительно достойны осмотра и описания, но не только «тою или другою», а никакою наукою права не изучаются, ибо предмет науки права совсем другой – не только не кирпичный, а вообще не материальный, но идейный, поэтому ни о каком наглядном методе изучения права и речи быть не может и о подражании анатомическим театрам, физическим и химическим лабораториям, медицинским клиникам и т.п. следовало бы перестать наконец говорить и мечтать. Тут *дело вовсе не в каком-то случайном и несправедливом предпочтении естественных и медицинских наук и факультетов, а в существенном различии предметов этих наук и наших.*

Поэтому мы не советуем переносить Сенат и Синод в университет не только из боязни, как бы они не развалились в дороге или не произошло других затруднений и бедствий при перевозке столь больших и громоздких предметов в рекомендуемые музеи при юридических факультетах, но и потому, что мы, юристы, этих предметов вообще не изучаем, они предмета науки права вовсе не составляют. Поэтому и все те «некоторые подобию» сих установлений, «собрания моделей разных государственных и общественных мест и сооружений» (с. 65), которыми проф. Казанский и подобные ему мечтатели наполняют в своем богатом воображении юридические факультеты и музеи, мы советуем бережно запаковать и послать их лучше всего «гражданским инженерам»: может быть, некоторые из них им понадобятся. А нам, представителям науки права – профессорам и студентам, ни подлинные «места» и «учреждения», ни гипсовые модели их не надобны; эти предметы и музеи даже, пожалуй, нам и положительно нежелательны, а то, чего доброго, и студенты-юристы станут смешивать правовые учреждения с теми учреждениями, которые можно осматривать в подлинном виде или в виде «некоторых подобию», гипсовых и иных, особенно если их заставить сидеть целый день взаперти среди этих подобию и оглуплять их еще и иными средствами по новым методам университетского преподавания (о них ниже).

Но несмотря на эти разногласия, касающиеся существа и предмета наших наук, я все-таки готов допустить всякие практические занятия – не только те, которые предлагает проф. Казанский, но даже и всевозможные более радикальные изобретения в этом направлении; рассуждения проф. Казанского об университетском преподавании отличаются среди литературы этого направления сравнительною умеренностью и рассудительностью и заключают в себе наряду с ошибками и увлечениями и разные вполне серьезные и достойные внимания мысли и указания. А есть гораздо более радикальные приверженцы коренной реформы университетского преподавания на почве практических занятий. И вот я готов допустить все возможное и

невозможное, уже изобретенное и имеющее быть изобретенным в деле практических занятий, но только при указанном выше условии, т.е. не на почве принудительного заведения наскоро или даже и медленно придуманной обязательной для факультетов системы, а на почве надлежащего устройства доцентуры и свободного предложения разных специальных практических и иных курсов (желающим их проходить) под контролем факультетов. Действительно серьезные и образованные доценты, уважающие науку, настоящие академические люди и ученые, хотя бы и молодые, не предложат ничего роняющего достоинство университетского преподавания, а в случае такого предложения или просто предложения, разумного смысла в университетском деле не имеющего, оно не выдержит факультетской критики.

А в заключение я еще раз напомню и подчеркну, что каких бы специальных практических занятий для юридических и иных факультетов мы ни наизобрели, полной или даже хотя бы частичной замены ими лекционной системы, системы общих лекционных курсов, из вражды к коим исходят и с критики коих начинают любители практических занятий, резонным образом достигнуть невозможно.

Прекрасное дело (при надлежащей постановке, указанной выше) – чтение, перевод и разбор в аудитории Юстинианова свода (*Corpus iuris*) для изучающих специально гражданское право, но о систематическом познании содержания этого свода или о прохождении курса римского права этим путем нелепо было бы говорить. И одну сотую часть этого юридического памятника и системы римского права этим путем трудно было бы пройти. Еще меньшую долю науки права или иной какой-либо науки можно было бы пройти путем задавания на дом и разбора студенческих работ на определенные темы, или путем чтения и разбора новейших исследований по отдельным вопросам, или путем разбора и решения конкретных казусов и т.п.

Поэтому представители движения против лекционной системы и в пользу «практических занятий» напрасно торжествуют по поводу «первого шага», сделанного в их направлении в университетском деле, думая, что дальнейшими шагами, дальнейшим развитием заведенной уже системы может быть постепенно вытеснена и упразднена лекционная система университетского преподавания.

Для этого надо было бы ввести иной род занятий, нежели рассмотренные выше.

Такой особый вид занятий, который действительно мог бы упразднить теперешнюю систему университетского преподавания, и в самом деле предлагается для университетов некоторыми критиками лекционной системы – в виде задавания уроков по учебнику и спрашивания.

Но так как сторонники этого метода преподавания, метода уроков и репетиций, обыкновенно отличают его от практических занятий в тесном смысле, то и мы его отличим особыми замечаниями в особой главе.

3. Уроки по учебнику, репетиции и экзамены

I.

В одном из недавно появившихся в «Новостях» интервью читаем, между прочим:

«Посещение лекций при существующем обилии всяких руководств и пособий, авторами которых являются почти исключительно сами лекторы, в глазах многих студентов не более чем лишняя трата времени. И с этим нельзя отчасти не согласиться.

Я поэтому с разрешения своего начальства отступил по преподаваемым мною предметам от господствующей лекционной системы, заменив ее системой бесед с освободительными репетициями, и пришел к весьма благоприятным результатам.

Я поступаю так. Раз в неделю устраиваю беседы со своими слушателями. Задаю им на неделю урок по книге. На беседе в течение нескольких часов опрашиваю участников, выясняю им темные места и прибавляю то, чего в учебнике нет. Таким образом, всякий раз имею возможность убедиться, усвоили себе мои слушатели пройденное или нет. По окончании отдела я произвожу освободительные репетиции и ставлю отметки. Получившие бал «четыре» освобождаются от экзамена по соответствующему отделу.

Быть может, такая система неприменима ко всем предметам, но по многим из них она могла бы с большою пользою для дела заменить лекционную систему».

Я не вижу никаких оснований, почему по некоторым предметам замена лекционной системы этим приемом учения могла бы оказаться неосуществимой. Напротив, путем некоторого, довольно простого размышления можно прийти к выводу, что всякие лекционные курсы могут быть заменены этим приемом учения. Лекция состоит в сообщении другим известных мыслей путем произнесения ряда слов. Всякое произносимое слово может быть со времени изобретения письмен заменено написанным словом, а со времени изобретения книгопечатания соответственные символические знаки легко поддаются умножению, изданию в любом количестве экземпляров. *Ergo*: все лекции, т.е. произносимые речи, могут быть заменены рекомендуемым приемом учения, и выражающая неуверенность оговорка «быть может, такая система неприменима ко всем предметам» может быть смело вычеркнута, а лекционная система вообще и без остатка упразднена.

Это подтверждается (если кому нужно подтверждение) и опытом действительной жизни. Прежде всего заметим, что приведенный индивидуальный случай упразднения лекционной системы вовсе не единственный в своем роде. Нам известны и другие подобные случаи отмены лекционной системы по инициативе профессора в области различных наук, например и юридических, в области римского права и др. В новейшее время сильного антилекционного движения и лихорадочных, можно сказать, поисков всевозможных средств полной или по крайней мере частичной замены лекционной системы разного рода «практическими занятиями» учение таких случаев представляет вполне естественное явление.

Можно даже, между прочим, отметить, что в некоторых случаях неупразднение лекционной системы, продолжение чтения лекций представляло бы неестественное явление. Если профессор убежден, что лекции бесполезны или даже, как иногда высказывается и в печати, прямо вредны, и тем не менее продолжает заниматься этим бесполезным или даже прямо вредным для учащихся делом и жалованье от государства за это получать, то это было бы не только неестественно, но даже прямо противоестественно. Естественный выход для честного и добросовестного человека в таком случае – обратиться к другому методу преподавания, если он убежден в его пользе, или выйти в отставку.

Но несравненно более обильные и обширные эмпирические подтверждения наших дедуктивных соображений о возможности упразднения лекций по различнейшим, просто по всем наукам представляют многие тысячи случаев упразднения лекционной системы по инициативе самих учащихся.

Все те студенты, которые по различнейшим наукам следуют рекомендуемому теперь некоторыми профессорами методу прохождения университетских наук, т.е. лекций не слушают, готовятся по учебникам и выдерживают с успехом экзамен, подтверждают на деле положение, что «такая система применима ко всем предметам».

В последнее время особенно обильны и часты такого рода фактические аргументы со стороны студентов в пользу мнения тех, которые в лекционной системе особого толку не видят или даже считают лекции не благом, которое следует ценить и которым следует пользоваться, а злом.

Впрочем, во избежание недоразумений спешу оговориться, что я отнюдь не приписываю таких взглядов всем студентам. Напротив, я отлично знаю, что многие студенты держатся

совершенно противоположного взгляда, что они лекции, а по крайней мере лекции известных и выдающихся ученых, считают весьма ценным благом и весьма усердно ими пользуются; я даже думаю, что таких студентов, в глазах коих посещение лекций вообще – «не более чем лишняя трата времени», не так уж много, как некоторые полагают; а если еще взглянуть на степень развития ума и дельности характера, с одной стороны, тех, которые считают посещение лекций ценным благом, с другой стороны, тех, которые считают это занятие совершенно лишним для себя делом, то, пожалуй, и наиболее ярые противники лекционной системы перестали бы пользоваться постоянно повторяемою ссылкой на то, что и сами студенты согласны с их взглядами.

Тем не менее остается правильным как само положение о применимости интересующей нас системы ко всем предметам, так и подтверждение этого положения массою фактов.

Другой вопрос – вопрос о желательности такой замены.

Для уяснения сего вопроса необходимо, конечно, обратиться к рассмотрению существа этой замены: что заменяется чем?

Лекции состоят в сообщении известной совокупности мыслей (в известном логическом порядке) слушателям. Здесь профессор «преполагает», дает, сообщает студентам нечто такое, чего у них не было, а студенты получают, воспринимают.

Система «опрашивания» – репетиционная система (независимо от того, совершаются ли репетиции раз в неделю, или раз в месяц, или в три месяца, имеют они характер «освободительных», т.е. завершаемых постановкою отметок, освобождающих от экзамена по всему курсу в конце года, или нет) – представляет процесс, так сказать, обратный тому, который происходит при чтении-слушании лекции. Здесь профессор не сообщает, как в лекции, а получает, воспринимает известные мысли и положения. Здесь уже студент (по импульсу, данному вопросом или требованием профессора, например требованием рассказать урок или такую-то часть его) выступает в роли сообщающего и преподносит профессору известную совокупность мыслей и положений в известном порядке (по учебнику), – разумеется, если он выучил урок (в противном случае происходит довольно мучительный процесс безуспешных попыток со стороны профессора добыть от студента познания, которых не оказывается налицо, с промежутками томительного обоюдного молчания и т.п.).

Нельзя сказать, чтобы здесь происходила полная перестановка ролей, чтобы студент (выучивший урок) выступал здесь в роли профессора (ибо он излагает не свои научные мнения и убеждения – таков смысл слов «profiteri», «professor», – а положения учебника) и преподавателя (ибо он не преподает, не сообщает другой стороне ничего нового), но во всяком случае роль *professor'a* и функция сообщения, «преподавания» здесь на стороне «педагога» устраняется, уступая место «опрашиванию», слушанию ответа, его оценке – вообще функции инквизиционной, экзаменаторской.

Положим, этот экзаменационный процесс осложняется подчас и некоторою дозою преподавательского и лекционного элемента. Последний состоит в выяснении темных мест учебника и прибавлении того, чего в учебнике нет («На беседе в течение нескольких часов опрашиваю участников, выясняю им темные места и прибавляю то, чего в учебнике нет»). Но что касается «темных мест», то нельзя забывать, что дело идет не о малых детях или подростках, а о взрослых людях с аттестатом зрелости, с добавкою к этому (если исключить начало первого года) и некоторой дозы высшего образования, тем большей, чем старше курс, на котором происходят эти занятия, а иногда и с добавкою диплома высшего образования другого учебного заведения или факультета. Для детского возраста и соответственного преподавания разъяснение смысла учебника (при учении по учебнику) – необходимейший и весьма существенный элемент преподавания, хотя бы учебник и был весьма толково и ясно написан. Чем старше возраст, тем более умалывается значение этого элемента преподавания, и даже теряется почва для него, а, например, в университетском преподавании он никакого значения не имеет и иметь не может:

это подтверждается и опытом, и наблюдениями и не отрицается даже и страстными любителями какого угодно метода преподавания, лишь бы не лекционного¹⁵. Впрочем, и в приведенном сообщении говорится о «темных местах» учебника, т.е. предполагается учебник с дефектами и изъянами. Если в нем «темных мест» нет, то и нет места для рассеивания темноты.

Что же касается «прибавления того, чего в учебнике нет», то, с точки зрения отрицающих рациональность лекционной системы, последовательнее было бы таких дополнительных лекций не устраивать, заменяя их печатными или литографированными добавлениями. Да к тому же и эти придатки к репетиционной системе требуют для своего применения наличности недостатков учебника: если учебник содержит достаточно полное (в смысле учебника) изложение и никаких существенных пропусков и недостатков в нем (как в учебнике) нет, то нет и повода для «прибавлений».

Во всяком случае центр тяжести и существо репетиционной системы в учебных заведениях для взрослых сводится (как это, впрочем, известно и без особых рассуждений тем, кто имел случай наблюдать применение этой системы, например, во время попыток применения Устава 1884 г.) к процессу экзаменационного типа.

И вот экзаменные занятия – как переходные и окончательные экзамены в тесном смысле, так и разные их разновидности и суррогаты (освободительные и иные репетиции), – какой бы глубокий смысл и важное значение эти занятия ни имели (я вовсе не думаю отрицать пользу и смысл экзаменов и т.п.), следует строго отличать от преподавания в тесном смысле: кто хорошо знает курс или урок, тот ничего нового при этом не узнает (ему ничего не преподается), а только доказывает свои познания путем ответа – и это лучший случай и желательный вид опрашивания и ответов. Кто не знает соответственной части курса, тому лучше не мучить «профессора» и товарищей и признаться наперед откровенно.

Таким образом, при замене лекционной системы репетиционной получается собственно не замена лекционной системы *преподавания* иным методом *преподавания* же, а замена преподавания иного рода занятиями (может быть, весьма полезными в педагогическом или ином отношении, особенно для слабохарактерных юношей).

Поэтому собственно и о *замене* здесь удобнее не говорить. Не вполне логично было бы, например, говорить о замене питания или обучения ребенка сечением его, как бы высоко ни ставили сечение и каких бы достоинств этому педагогическому средству ни приписывали.

Точно так же гораздо правильнее и в нашем случае во избежание нелогичности, неясности и смешения совершенно различных вещей и понятий говорить не о замене лекционной системы иными методами преподавания, а об упразднении лекций (без замены их какими-либо иными методами преподавания в техническом смысле), с одной стороны, и о введении и расширении занятий экзаменного типа, с другой стороны.

Если лекции – «лишняя трата времени», т.е. не добро, а только зло, то упразднение – их хорошее дело, и приходится воскликнуть «браво!» – совершенно независимо от того, существуют ли вообще и как поставлены и устроены занятия экзаменного типа.

Если расширение и дополнение экзаменов или замена окончательных экзаменов «освободительными» и иными репетициями с точки зрения функций и целей этого рода занятий представляет улучшение этого (экзаменного в тесном смысле и репетиционного дела), то и по этому поводу приходится сказать «браво!» – опять совершенно независимо от того, существуют ли лекции или иные методы преподавания в тесном смысле. Поэтому, например, и те, которые не считают лекции лишнею тратой времени, могут все-таки вполне присоединиться к одобрению репетиций и завести эти занятия у себя, вовсе не отказываясь от лекций и не

¹⁵ Ср., например: П. Казанский, К вопросу о постановке преподавания на юридических факультетах, с. 48 (ссылка в смысле согласия на слова Герасимова: «Учащиеся предпочитают пользоваться в случае нужды помощью товарищей... если есть сколько-нибудь толковые записки, то случаи недоразумения весьма редки»).

умалая и не сокращая их (как это и делается в разных учебных заведениях, например в Училище правоведения, в Александровском лицее, где господствует лекционная система, как и в университете, но вместе с тем существуют периодические репетиции в течение года).

Одно другого не заменяет и не исключает, а дело идет о двух совершенно различных вопросах, которые отнюдь не следует смешивать и объединять.

II.

Итак, первый вопрос (при обсуждении коего можно и для ясности дела должно оставить в стороне репетиции, экзамены и т.д.): полезное ли дело чтение-слушание лекций или бесполезное («лишняя трата времени»)?

Некоторые, заметим, считают лекции не только бесполезным, но и прямо вредным делом.

Целую коллекцию отрицательных комплиментов по адресу лекционной системы находим, между прочим, в появившейся недавно и возбудившей большое внимание главным образом в юридических сферах брошюре проф. Казанского «К вопросу о постановке преподавания на юридических факультетах» (1901).

По мнению автора, «чтение лекций, не давая знания, не дает и того воспитания способностей учащегося в области его особой деятельности, которого мы вправе ожидать от университета. Более того, влияние господствующего приема преподавания на учащихся надо считать прямо вредным. Развивая стремление к красноречию, он должен насаждать в них любовь к громкому слову, к красивой фразе, к поверхностному отношению к вопросам серьезным и трудным; он должен убивать в них способность к упорному самостоятельному труду и мышлению... Надо ли говорить о том, что отношение самих учащихся к чтению лекций есть суровый приговор над этим приемом преподавания? Вместо того чтобы видеть в нем облегчение для себя, они считают его чуть ли не тяжелой повинностью» (с. 20) и т.п.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.